

ENSEIGNER
LA GRAMMAIRE
ACTUELLE

PROGRAMME DE RECHERCHE
EN LITTÉRATIE

En collaboration avec :



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	4
1. Les fondements	5
1.1. La grammaire traditionnelle et la grammaire actuelle.....	5
1.2. La notion de phrase.....	7
1.3. Les manipulations syntaxiques.....	7
1.3.1. Les groupes syntaxiques de la phrase.....	8
1.3.2. La transformation des phrases.....	9
1.3.3. La détermination des accords.....	9
1.3.4. L'identification de la classe d'un mot.....	10
2. Les conditions optimales pour l'enseignement de la grammaire actuelle	12
3. Le recours à la littérature jeunesse pour l'enseignement de la notion de phrase : un succès autant pour les enseignants que pour les élèves	15
4. L'enseignement de la grammaire actuelle au secondaire : quelle approche choisir?	18
5. Le cercle pédagogique : un dispositif de formation continue à encourager	21
Conclusion	24
Bibliographie	25
Références	26

INTRODUCTION

Dans le cadre du **Programme de recherche en littératie (PREL)** du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), plusieurs projets de recherche ont été réalisés sur l'enseignement de la **grammaire actuelle** au primaire et au secondaire. L'adoption de ce système de description de la langue soulève de nombreuses questions quant aux mérites de cette grammaire pour l'acquisition, par les élèves, des compétences à écrire et à lire.

La communauté scientifique s'entend sur un fait : la grammaire actuelle est un puissant outil didactique. En revanche, les chercheurs conviennent aussi qu'il n'est pas facile pour les enseignants d'en développer l'expertise, notamment parce que leurs pratiques d'enseignement ressemblent souvent à celles avec lesquelles ils ont été en contact, basées sur la grammaire traditionnelle. Par conséquent, comment veiller à une plus grande maîtrise de la grammaire actuelle et à des pratiques d'enseignement appropriées? Quelles approches pédagogiques faudrait-il privilégier pour l'enseigner? Enfin, quel dispositif de formation continue devrait-on mettre en place pour renforcer l'acquisition de la grammaire actuelle et pour en assurer un meilleur transfert en classe?

Grammaire actuelle

Les termes *grammaire nouvelle*, *renovée* ou *moderne* font référence à la même grammaire que *grammaire actuelle*. Cette dernière expression est ici privilégiée parce qu'une telle description grammaticale présente dans les programmes depuis de nombreuses années ne peut plus être considérée comme « nouvelle ».

Le Programme de recherche en littératie (PREL) a pour but de développer des connaissances sur l'amélioration des compétences en littératie chez les enfants, les élèves et les adultes du Québec. Ce programme de recherche orientée est mené en partenariat par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Ce cahier thématique tente de répondre à ces questions en faisant état des constats tirés de quatre recherches universitaires menées récemment au Québec. La première, une recension des écrits, résume l'ensemble des connaissances disponibles sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et leurs interrelations avec les compétences à lire et à écrire des élèves. La deuxième, portant sur l'apprentissage de la notion de phrase à l'aide de la littérature jeunesse au primaire, étudie l'effet d'une formation continue à ce sujet. Le troisième projet de recherche a comparé l'efficacité des approches pédagogiques déductive et inductive pour l'enseignement de la grammaire au secondaire, plus spécifiquement pour celui du complément du nom. Enfin, la quatrième recherche évalue l'apport d'un dispositif de formation continue des enseignants, le « cercle pédagogique », au développement de pratiques didactiques novatrices en enseignement de la grammaire actuelle.

Ce document a pour objectif d'offrir aux enseignants et aux conseillers pédagogiques de français, langue d'enseignement, des outils leur permettant de développer leur expertise en enseignement de la grammaire actuelle. Au préalable, il rappelle les fondements de cette grammaire.

1. LES FONDEMENTS

1.1. La grammaire traditionnelle et la grammaire actuelle

Certains concepts, notions et connaissances contenus dans ce document ne sont pas enseignés systématiquement à tous les niveaux scolaires. Il faut donc se référer aux programmes et à la progression des apprentissages en français, langue d'enseignement. De plus, ce cahier thématique ne se veut pas un substitut à une grammaire. Il est conseillé au lecteur qui souhaiterait en savoir davantage de consulter un ouvrage plus complet.

Grammaire traditionnelle

Incarnée principalement par *Le précis de grammaire française* de Maurice Grevisse, la grammaire scolaire traditionnelle s'appuie surtout sur la **sémantique**. On y parle notamment de « nature » d'un mot lorsqu'on identifie sa classe. Par exemple, le verbe y est défini par le fait qu'il exprime « l'existence, l'action ou l'état » (Grevisse, 1969, p. 1). De même, afin d'identifier la fonction d'un mot, on recourt à des questions comme « qui est-ce qui? » pour trouver le sujet ou « qui? » ou « quoi? » après le verbe pour trouver le complément dit *d'objet direct*.

Sémantique

La sémantique est l'étude du sens. Il s'agit du sens linguistique d'une phrase ou d'un mot.

L'approche d'enseignement qui découle de cette grammaire accorde une large place aux exceptions de la langue française. Elle mise principalement sur un apprentissage *par cœur* de la langue, insiste sur des règles prescriptives et s'appuie sur leur rappel en situation d'écriture.

Une grammaire parfaite?

Selon Marie Nadeau et Carole Fisher, « une grammaire française parfaite consisterait en un ensemble de règles permettant de rendre compte de n'importe quelle phrase correcte du français, et seulement des phrases correctes. Une telle grammaire est une utopie; aucune langue ne se laisse enfermer dans un cadre aussi strict, à moins qu'il ne s'agisse d'une langue artificielle, comme l'espéranto » (2006, p. 70).

Grammaire actuelle

Depuis les premières éditions du *Précis de grammaire française*, la perception de la structure de la langue a changé : les travaux de la linguistique moderne ont mené à une grammaire exploitant les régularités de la langue. Cette évolution a incité le ministère de l'Éducation à privilégier dans ses programmes de français, dès 1995, une description grammaticale basée sur la *compréhension* du système de la langue. L'adoption de la grammaire actuelle n'a donc pas eu pour seule conséquence de modifier la terminologie employée pour décrire et analyser la langue.

Métalangage

Ensemble des termes servant à parler du langage et à le décrire. La terminologie grammaticale en fait partie.

Les deux descriptions grammaticales entraînent l'utilisation d'un **métalangage** qui se distingue.

La grammaire actuelle prend principalement appui sur la **syntaxe** et sur la **morphologie**. Une meilleure maîtrise de la langue écrite peut être acquise notamment par l'observation du rôle des mots dans la phrase et de leur forme. À titre d'exemple, la grammaire actuelle n'identifie pas le verbe par son sens (mot d'action), mais par le fait qu'il peut être encadré par l'adverbe « ne... pas » quand il est conjugué, qu'il voit sa terminaison changer selon le temps (passé, présent, futur) et qu'il est le noyau d'un groupe essentiel à la phrase verbale.

S'appuyant sur les régularités de la langue, la grammaire actuelle permet d'en comprendre le fonctionnement au moyen de ressources comme la phrase de base, les manipulations syntaxiques, les groupes syntaxiques formant la phrase et l'identification de la classe d'un mot¹.

Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des deux grammaires. La grammaire actuelle mise davantage sur les constances de la langue. Elle comporte un volet traitant de la **grammaire textuelle**, ou grammaire du texte, partie absente de la grammaire traditionnelle.

Syntaxe

Partie de la grammaire qui étudie la construction de la phrase et des unités qui la structurent et les relations entre ces unités dans la phrase.

Morphologie

Partie de la grammaire qui étudie la forme et la construction des mots.

Grammaire textuelle

Partie de la grammaire traitant des liens logiques entre les éléments constitutifs du texte, de sa cohérence et de son organisation.

Tableau 1

Tableau comparatif de la grammaire traditionnelle et de la grammaire actuelle

Grammaire traditionnelle	Grammaire actuelle
Liste de règles et d'exceptions	Description de systèmes de règles et de régularités
Analyse de la phrase en propositions et en mots	Analyse de la phrase en phrases syntaxiques et en groupes syntaxiques
Attribution de fonctions aux mots	Attribution de fonctions aux groupes syntaxiques
Recours prépondérant à la sémantique	Recours prépondérant à la morphosyntaxe
Absence de manipulations syntaxiques pour poser un jugement de grammaticalité	Recours aux manipulations syntaxiques pour poser un jugement de grammaticalité
Absence de prise en compte de la grammaire textuelle	Prise en compte de la grammaire textuelle

1. On parle également de classe grammaticale dans les programmes de formation et dans la progression des apprentissages au secondaire.

1.2. La notion de phrase

En grammaire actuelle, la plupart des phrases verbales peuvent être ramenées à un modèle théorique représenté par la phrase de base, ou phrase P, qui sert d'outil de référence pour l'analyse des phrases et l'observation des modifications apportées à la phrase verbale.

La phrase P est formée de deux constituants obligatoires : un groupe ayant la fonction de *sujet* et un groupe ayant la fonction de *prédicat*, dans cet ordre. À ces deux constituants obligatoires et essentiels à la **grammaticalité** de la phrase peuvent s'ajouter un ou plusieurs groupes facultatifs ayant la fonction de *complément de phrase*.

LA PHRASE P :
Sujet + Prédicat + (Complément[s] de phrase)

La phrase P est de type déclaratif et de formes positive, active, neutre et personnelle. Les phrases réalisées peuvent être de type interrogatif, impératif ou exclamatif et de formes négative, passive, emphatique ou impersonnelle. Ces phrases peuvent être analysées en les comparant au modèle de phrase P.

La phrase P constitue un modèle de base qui se distingue de la **phrase graphique**. Cette dernière débute avec une majuscule et se termine par un point. Ainsi, la phrase graphique peut comprendre plus d'une **phrase syntaxique**, comme dans l'exemple qui suit où la phrase graphique comprend deux phrases syntaxiques autonomes coordonnées par *puis*.

SUJET PRÉDICAT COORDONNANT SUJET PRÉDICAT
[Le sorcier verse le mélange dans le moule] puis [il l'enfourne]².
Phrase syntaxique autonome 1 Phrase syntaxique autonome 2

1.3. Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques sont utilisées dans plusieurs situations, notamment pour :

1. Identifier des groupes constituants;
2. Transformer une phrase dans un autre type ou une autre forme;
3. Procéder aux accords nécessaires;
4. Identifier la classe d'un mot.

2. Phrase extraite de l'album *Le sorcier amoureux*, de Mireille Levert et de Marie Lafrance, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2007, 32 p.

Grammaticalité

Propriété d'une phrase répondant aux règles de construction d'une langue donnée. On peut aussi dire d'une phrase bien formulée qu'elle est grammaticalement correcte.

Phrase syntaxique

Association d'un sujet et d'un prédicat, auxquels peuvent s'adjoindre facultativement un ou des compléments de phrase. Il existe deux types de phrases syntaxiques : les phrases syntaxiques subordonnées, qui dépendent d'une autre phrase et y sont incluses, et les phrases syntaxiques autonomes qui ne dépendent d'aucune autre phrase et qui peuvent inclure une ou des phrases syntaxiques subordonnées.

Phrase graphique

Phrase commençant par une majuscule et se terminant par une ponctuation forte (point, point d'exclamation ou point d'interrogation). Une phrase graphique peut contenir plus d'une phrase syntaxique.

Selon les ouvrages de référence, il existe entre quatre et sept manipulations syntaxiques. La progression des apprentissages en présente six :

1. L'ajout
2. Le déplacement
3. L'effacement
4. Le dédoublement
5. L'encadrement
6. Le remplacement (dont la pronominalisation)

En contribuant au repérage des deux constituants obligatoires, les manipulations syntaxiques sont aussi utiles au jugement de la grammaticalité de la phrase. Quant au groupe complément de phrase, le délimiter peut aider à ajuster la ponctuation qui découle de sa position.

Pour travailler une phrase, il faut la ramener à sa forme canonique, soit la phrase P, dont la structure correspond à SUJET + PRÉDICAT (+ COMPLÉMENT[S] DE PHRASE), et qui sera de type déclaratif et de formes positive, active, personnelle et neutre, comme on l'a vu précédemment. Par exemple, la phrase *Chaque dimanche, Lulu attendait ce moment avec impatience*³ sera ramenée à *Lulu attendait ce moment avec impatience chaque dimanche* pour être analysée.

1.3.1. Les groupes syntaxiques de la phrase

La grammaire actuelle, en prenant assise sur la syntaxe, met en évidence la hiérarchie des groupes de mots qui forment la phrase. Pour identifier le type de groupe syntaxique, il est essentiel de connaître la classe de mots de son noyau. Voici les groupes syntaxiques les plus courants :

1. Groupe du nom ou groupe nominal (GN)
2. Groupe du verbe ou groupe verbal (GV)
3. Groupe adjectival (GAdj)
4. Groupe prépositionnel (GPrép)
5. Groupe adverbial (GAdv)

Par les manipulations syntaxiques, on peut montrer que c'est le groupe qui remplit une fonction syntaxique dans une phrase. Par exemple, dans la phrase **Les seuls livres que je voyais entrer chez moi** étaient des livres d'école que mes frères et mes sœurs étaient obligés de lire⁴, ce n'est pas livres qui est le sujet, mais l'ensemble du groupe nominal en gras dont livres est le noyau.

3. Phrase extraite du roman *Un grand fleuve si tranquille*, de Louise Turcot, Montréal, Boréal, 2003, 216 p.

4. Phrase extraite du roman *Klonk 1 ou Comment se débarrasser des adolescents*, de François Gravel, Montréal, Québec Amérique jeunesse, 1993, 137 p.

1.3.2. La transformation des phrases

Les manipulations syntaxiques peuvent également servir à modifier le type de phrase à partir de la phrase de type déclaratif.

Exemples de manipulations syntaxiques permettant de modifier le type de phrase

Déclaratif	<i>Margot court derrière ses frères</i> ⁵ .	
Interrogatif	Ajout du marqueur interrogatif	Est-ce que <i>Margot court derrière ses frères?</i>
	Remplacement du point par le point d'interrogation et Ajout d'une répétition du sujet	<i>Margot court-elle</i> derrière ses frères?

Il est également possible de modifier les formes d'une phrase à l'aide des manipulations syntaxiques.

Exemple de manipulation syntaxique permettant de modifier la forme de phrase

Positive	<i>Je nage déjà dans le drame passionnel</i> ⁶ .	
Négative	Ajout d'adverbes de négation comme <i>ne</i> et <i>pas</i>	Je ne nage pas déjà dans le drame passionnel.

1.3.3. La détermination des accords

Les manipulations syntaxiques sont un outil de référence pour l'identification de la classe d'un mot. Cela a pour but de faire ressortir les groupes syntaxiques de la phrase, mais permet surtout d'*accorder chacun des mots correctement*. Pour que le résultat soit concluant, il faut d'ailleurs combiner les manipulations et les utiliser stratégiquement.

Employer les manipulations syntaxiques aide également à effectuer adéquatement les accords régis par le sujet, par le complément direct ou par le noyau du groupe nominal (voir l'encadré suivant).

5. Phrase extraite du roman *La nuit des Malappris*, de Caroline Merola, Montréal, Boréal, 2004, 52 p.

6. Phrase extraite du roman *Ciel d'Afrique et pattes de gazelle*, de Robert Soulières, Rosemère, Éditions Pierre Tisseyre, 1990, 256 p.

Remplacement

L'exemple de l'identification du complément direct (CD) servira à illustrer le remplacement.

En effet, on peut remplacer le groupe de mots ayant pour fonction CD par *quelque chose* ou *quelqu'un*. Comme il s'agit d'un complément du verbe, cette manipulation doit se faire après ce dernier.

Exemple 1

A. On a distribué les cadeaux⁷.

B. On a distribué **quelque chose**.

Le remplacement s'effectue également par la pronominalisation. Le groupe de mots ayant pour fonction CD est alors remplacé par un pronom. Les pronoms de remplacement pouvant avoir pour fonction CD sont, la plupart du temps, *le, la, les, l', en* et *cela* (voir l'exemple 2).

Exemple 2

A. On a décidé que je restais chez elle pour une année⁸.

B. On a décidé **cela**.

Il est opportun de souligner que lorsque le CD est exprimé sous forme pronominale par *le, la, les, l'*, de même que par le pronom relatif *que*, le participe passé s'accorde, car le système de la langue française exige que ces pronoms soient placés devant le verbe (voir l'exemple 3).

Exemple 3

A. On a distribué les cadeaux.

B. On **les** a distribués.

1.3.4. L'identification de la classe d'un mot

L'identification de la classe d'un mot est elle aussi facilitée par le recours aux manipulations syntaxiques. Il est possible de corriger l'erreur contenue dans la phrase de l'exemple suivant en faisant quelques hypothèses pour remplacer le mot *haut*.

A. *Grâce à elle, ta bouteille monte beaucoup plus haute dans les airs que si elle était vide.

B. Grâce à elle, ta bouteille monte beaucoup plus haut dans les airs que si elle était vide⁹.

Hypothèse 1 : *Grâce à elle, ta bouteille monte beaucoup plus **belle/magnifique** dans les airs que si elle était vide.

Hypothèse 2 : Grâce à elle, ta bouteille monte beaucoup plus **rapidement/superbement** dans les airs que si elle était vide.

7. Phrase extraite du roman *Mativat*, de Daniel Lamarre, Rosemère, Éditions Pierre Tisseyre, 2007, 200 p.

8. Phrase extraite du roman *La disparition*, de Charlotte Gingras, Montréal, La courte échelle, 2005, 189 p.

9. Phrase extraite du livre *Les expériences des Débrouillards*, du professeur Scientifex, Montréal, Les Débrouillards, 2004, 64 p.

La connaissance de la classe d'un mot permet d'orthographier celui-ci correctement. Dans l'hypothèse 1, le remplacement du mot *haut* par un autre adjectif rend la phrase agrammaticale. Par contre, si *haut* est remplacé par un mot qui ne peut être qu'un adverbe, comme dans l'hypothèse 2 avec *rapidement* ou *superbement*, on constate qu'il n'y a aucun problème de *grammaticalité*. Il s'agit donc d'un indice fort que le mot *haut* est un adverbe. Par conséquent, il s'écrira sans *e*, comme dans la phrase B.

Classes de mots

Comme l'illustre le tableau 2, il existe huit classes de mots.

Tableau 2

Description des classes de mots

Classes de mots		
Mots variables		Mots invariables
Donneurs d'accord	Receveurs d'accord	
Nom Pronom	Déterminant Adjectif Verbe	Préposition Conjonction Adverbe

Le nom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe et la préposition donnent leur nom au groupe dont ils sont le noyau. La conjonction, elle, permet l'ajout d'une autre phrase syntaxique à l'intérieur de la phrase graphique en servant de lien, ou encore la coordination des groupes. Le pronom, lui, n'est pas considéré comme le noyau d'un groupe en soi, puisqu'il remplace un autre groupe. Quant au déterminant, il se greffe au nom dans plusieurs groupes du nom.

Parmi les mots variables, on distingue les mots qui sont **donneurs d'accord** et les mots qui sont **receveurs d'accord**.

C'est généralement le pronom ou le nom qui est le donneur dans le système des accords. Il donne les traits grammaticaux de son genre (masculin/féminin) et de son nombre (singulier/pluriel) aux déterminants et aux adjectifs qui l'accompagnent. Lorsqu'il est noyau du groupe dont la fonction est sujet, il donne le trait grammatical de sa personne au verbe.

Les mots receveurs sont les déterminants, les adjectifs, les verbes et les participes passés, dans les cas où ils s'accordent. Les déterminants, les adjectifs et les participes passés reçoivent le genre et le nombre. Les verbes reçoivent la personne grammaticale.

En somme, la grammaire actuelle outille l'élève. Que ce soit par les manipulations syntaxiques, le retour à la structure de la phrase de base ou l'identification des groupes syntaxiques et de la classe d'un mot, elle l'aide à utiliser les régularités de la langue et à bien la maîtriser à partir de son propre jugement de *grammaticalité*.

2. LES CONDITIONS OPTIMALES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ACTUELLE

Comment favoriser une meilleure intégration des connaissances en grammaire pour augmenter la maîtrise de l'écriture et de la lecture? François Vincent, de l'Université du Québec en Outaouais, et son équipe de recherche ont voulu répondre à cette question en réalisant une **synthèse des connaissances** sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et leurs interrelations avec les compétences à écrire et à lire.

Synthèse des connaissances

La synthèse des connaissances (recension des écrits ou revue de la littérature) vise à inventorier les connaissances scientifiques et les données issues des milieux de pratique (s'il y a lieu) sur un sujet précis et à en offrir une analyse critique de manière à dégager des pistes de réflexion utiles.

Méthodologie

Pour la recension des études empiriques, trois stratégies de recherche documentaire ont été utilisées : 1) la recherche électronique dans les banques de données, 2) la recherche manuelle dans des revues de didactique des langues et 3) la consultation des références des articles ou ouvrages retenus.

Pour la recherche dans des banques de données, différents mots-clés ont été utilisés en français (ex. : *français, grammaire, morphologie, syntaxe, apprentissage, enseignement, écriture, lecture*) et en anglais (ex. : *French, grammar, morphology, syntax, learning, teaching, writing, reading*). Les études retenues devaient s'être déroulées dans des classes du primaire ou du secondaire, et les documents ou articles inventoriés devaient avoir été publiés entre 1995 et 2016. Sur 236 articles recensés au total, 110 publications ont été retenues.

Constats

Décloisonner les activités de grammaire, d'écriture et de lecture

Selon les recherches retenues, il est souhaitable que la grammaire ne soit pas traitée comme une discipline en soi, décontextualisée des compétences et des situations d'écriture et de lecture. Opter pour des activités décloisonnées visant une **articulation** entre la grammaire et l'écriture, et éventuellement la lecture, semble être la meilleure piste pour assurer de bons résultats à l'écrit.

Articulation (décloisonnement)

Planification, conduite et évaluation par l'enseignant d'activités assurant des liens explicites entre les notions grammaticales et les compétences à lire et à écrire. Exemple : enseigner la grammaire non plus séparément, mais en tant qu'outil nécessaire à la compréhension et à la production de tout texte.

Plusieurs chercheurs ont constaté en effet que la didactique de la grammaire et celle de l'écriture sont le plus souvent traitées de manière distincte, ou « cloisonnée », et que l'acquisition de connaissances sur la phrase, par exemple, aboutit rarement en classe à des utilisations pertinentes et efficaces en écriture, et encore moins en lecture.

Privilégier des pratiques dites intégrées

Les études empiriques n'ont pas montré hors de tout doute que les **pratiques dites « intégrées »** sont plus efficaces, mais elles ont relevé des activités ayant des retombées bénéfiques à l'écrit. Voici les caractéristiques communes de ces pratiques :

- Elles réunissent des élèves autour d'une tâche d'écriture ou de lecture;
- Elles prévoient une activité où les interactions entre les élèves sont fondamentales, où l'enseignant assure le rôle de médiateur;
- Elles laissent aux élèves une grande latitude pour qu'ils discutent des graphies possibles, avec une phase de réflexion et d'argumentation plutôt longue;
- Elles impliquent une utilisation du métalangage;
- Elles remettent en question le statut de l'erreur, perçue comme un facilitateur d'apprentissage qui permet de déclencher une discussion.

Pratique intégrée

Pratique qui vise le but naturel de la lecture et de l'écriture, à savoir la recherche et la communication de sens, en valorisant, entre autres, l'utilisation de textes complets et authentiques.

Tenir compte du contexte

Selon l'équipe de recherche, les enseignants efficaces prennent en considération un certain nombre d'éléments contextuels, comme la présence des technologies numériques ou l'âge des élèves. Même si plusieurs études ont porté sur l'utilisation des technologies numériques dans le développement des compétences en écriture, ces outils revêtent un potentiel didactique qui reste à explorer davantage et ne peuvent se substituer à des connaissances solides sur la langue.

Exemples d'activités favorisant l'utilisation de la grammaire à l'écrit

La phrase dictée du jour

L'enseignant dicte une phrase à la classe, puis note au tableau, pour chacun des mots, les différentes graphies que les élèves ont écrites. L'enseignant engage ensuite avec les élèves une discussion lors de laquelle ils écartent des graphies, justifient ces choix et s'entendent, pour chaque mot discuté, sur l'orthographe qui convient. Les graphies jugées erronées sont effacées. À la fin de la séance, la phrase correctement orthographiée est recopiée par les élèves et elle peut servir d'outil de référence.

La phrase dictée « donnée »

Une phrase est d'abord dictée aux élèves. La phrase leur est ensuite « donnée » sous sa forme correcte. Des mots dont l'orthographe sera à justifier ont été au préalable soulignés. Individuellement, chaque élève écrit la justification orthographique d'un seul des mots soulignés. Les élèves qui ont travaillé sur le même mot discutent par la suite entre eux pour se mettre d'accord sur une justification. Puis, les justifications des mots soulignés sont discutées en grand groupe.

La dictée négociée ou coopérative

L'enseignant dicte un texte ou une phrase et accorde un temps de relecture et de correction aux élèves. Ceux-ci s'organisent alors en petits groupes et se mettent d'accord pour réécrire collectivement le texte sur une nouvelle feuille, tout en justifiant leurs choix orthographiques. Après avoir reporté toutes les productions écrites au tableau, l'enseignant guide une discussion avec l'ensemble de la classe dans l'objectif d'écartier les graphies fausses et d'établir un consensus sur celles qui sont à employer.

La dictée zéro faute

L'enseignant dicte un court texte aux élèves. Après chaque phrase, les élèves peuvent poser toutes les questions qu'ils désirent pour exprimer leurs doutes à propos de l'orthographe de certains mots. Une discussion animée par l'enseignant permet aux élèves de chercher des solutions. À la fin de la discussion, l'enseignant valide la graphie juste. Lorsque les questions sont épuisées pour les mots d'une phrase, l'enseignant dicte la phrase suivante, et ainsi de suite. Le défi pour les élèves est d'atteindre le « zéro faute », ce qui les oblige à douter de leurs propres graphies, à poser des questions et à porter attention aux discussions.

3. LE RECOURS À LA LITTÉRATURE JEUNESSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA NOTION DE PHRASE : UN SUCCÈS AUTANT POUR LES ENSEIGNANTS QUE POUR LES ÉLÈVES

Prenant appui sur les écrits de nombreux didacticiens qui soulignent l'importance d'intégrer l'enseignement de la langue à des pratiques authentiques de lecture et d'écriture, Pascale Lefrançois, de l'Université de Montréal, et son équipe de recherche ont mis en place un dispositif de formation continue abordant les façons d'enseigner la notion de phrase en ayant recours à la littérature jeunesse. Ce type d'écrit offre un contexte riche pour l'observation de phrases réelles et un pont naturel vers la production de textes par les élèves.

Les objectifs de cette recherche collaborative? Décrire l'évolution des pratiques d'enseignement et de la conception de la notion de phrase chez les enseignants du primaire ainsi que l'évolution du rapport à l'écrit et de la conception de la phrase de leurs élèves.

Méthodologie

Échantillon : Au total, 19 enseignants des trois cycles du primaire et 494 élèves venant de quatre écoles primaires de la région de Montréal ont participé pendant deux ans à la recherche-action.

Déroulement : Les enseignants ont participé à sept journées de formation par année entre septembre et mai. Des données ont été recueillies chez les enseignants à l'aide de trois instruments : une entrevue sur la phrase menée trois fois chaque année; un entretien téléphonique de suivi effectué toutes les quatre semaines dans le but de recenser les concepts syntaxiques travaillés et de consigner une activité syntaxique sur la phrase réalisée en classe; des observations directes en classe lors d'une activité sur la phrase, avec prise de photos, deux fois par année.

Chez les élèves, les données ont été recueillies à l'aide de trois instruments : un questionnaire sur le rapport à l'écrit administré au début et à la fin de chaque année; une entrevue sur la phrase effectuée au début et à la fin de chaque année; une production écrite demandée trois fois chaque année, analysée pour ses aspects syntaxiques.

Dispositif de formation

Le dispositif de formation reposait sur sept journées de formation par année sur une période de deux ans. Les journées ont été conçues et animées conjointement par les chercheurs et les conseillers pédagogiques partenaires.

Les objectifs de ces rencontres étaient les suivants :

- Donner aux enseignants une formation approfondie sur les concepts relatifs à la notion de phrase;
- Les accompagner dans la conception d'activités sur la phrase en faisant appel à la littérature jeunesse;
- Leur offrir l'occasion de discuter de leurs pratiques et de recevoir une rétroaction de leurs pairs au cours de périodes d'échange.

Constats

Retombées chez les enseignants

Entre le début et la fin du projet, les résultats ont montré :

- **Une amélioration des connaissances sur la notion de phrase.** Les résultats des enseignants à l'entrevue sur la phrase ont augmenté de façon significative;
- **Une plus grande autonomie.** Alors que, au début du projet, les enseignants reprenaient les albums et les activités présentées lors des formations, plusieurs se sont mis à créer au fil du temps leurs propres activités avec des albums de leur choix;
- **Un enrichissement des pratiques,** notamment dans l'utilisation par les enseignants de la littérature jeunesse, dans la densité des notions abordées avec les élèves et par un étayage plus soutenu.

Il est à noter que les résultats favorables ne se sont fait sentir que deux ans après le début du projet, ce qui souligne l'importance d'étaler de telles formations sur de longues périodes pour en maximiser les retombées. L'équipe de recherche est d'avis qu'une formation de courte durée aurait eu des effets sur les connaissances, mais croit qu'elle en aurait eu peu sur les pratiques des enseignants.

Vous cherchez des idées de livres et d'albums? Livres ouverts est une ressource gratuite qui contient plus de 7000 titres : <https://www.livresouverts.qc.ca/>.



10. Au 1^{er} cycle du primaire, la phrase négative à partir de l'album Les Deux arbres.



11. Au 2^e cycle du primaire, le dialogue et l'incise à partir de l'album Stella reine des neiges.



12. Au 3^e cycle du primaire, la phrase P et ses expansions à partir de l'album Le parapluie.

10. *Les Deux arbres*, d'Élisabeth Brami, Paris, Casterman, 2016, 32 p.

11. *Stella reine des neiges*, de Marie-Louise Gay, Saint-Lambert, Dominique et cie, 2000, 32 p.

12. *Le parapluie*, d'Ingrid et Dieker Shubert, Namur, Mijade, 2012, 35 p.

Retombées chez les élèves

L'équipe a également constaté des retombées bénéfiques chez les élèves du primaire ayant participé à ce projet de recherche. Entre le début et la fin de l'année scolaire, à toutes les années du primaire, tant chez les garçons que les filles, les résultats ont montré :

- **Une constance dans le rapport à l'écrit des élèves**, alors qu'il est démontré par la recherche que le rapport à l'écrit, notamment la motivation à lire, diminue généralement avec le temps;
- **Une amélioration des connaissances sur la notion de phrase**, en particulier pour ce qui est de la capacité des élèves à formuler et à justifier leurs réponses à l'aide d'arguments syntaxiques appropriés;
- **Une diminution des erreurs de syntaxe en production écrite**, notamment dans la construction de la phrase, dans l'emploi de la virgule avec le complément de phrase et dans la construction des subordonnées.

Il ressort de l'étude menée sur l'emploi de la littérature jeunesse comme outil d'apprentissage qu'il est possible d'enseigner la grammaire à toutes les années du primaire lorsque les pratiques sont adaptées aux élèves. L'équipe de recherche a constaté qu'un tel support motive les élèves du primaire et qu'il favorise le décloisonnement des connaissances en grammaire lorsque cette dernière est combinée avec la lecture et l'écriture. Cette recherche collaborative s'est révélée un succès tant pour les enseignants y ayant participé que pour leurs élèves.

Exemples d'activités réalisés en classe par les enseignants ayant participé à l'étude

Ces activités demandent l'utilisation d'albums ou de livres.

1^{er} cycle : Observation de ce qu'est une phrase; recherche d'adjectifs pour l'enrichissement de phrases.

1^{er} et 2^e cycles : Écriture à partir d'albums sans texte; productions écrites à la manière de...

2^e cycle : Observation du dialogue et de l'incise; observation des types de phrases.

3^e cycle : Observation de la ponctuation dans les dialogues; observation des types de phrases; relevé de phrases déclaratives.

Source : Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018).

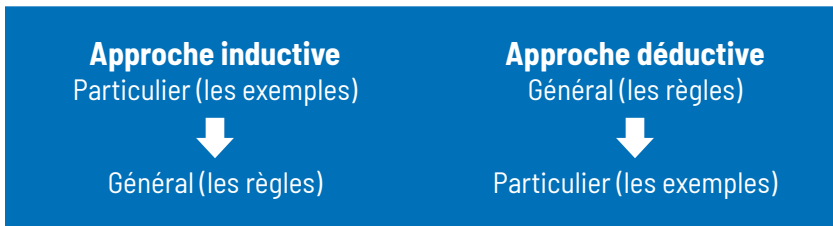
Pascale Lefrançois présente quelques capsules vidéos expliquant des éléments de la Progression des apprentissages en français, au primaire.

- [1. Les constituants de la phrase](#)
- [2. Les types et les formes de phrase](#)
- [3. Les groupes de mots](#)
- [4. Les fonctions dans la phrase](#)

4. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ACTUELLE AU SECONDAIRE : QUELLE APPROCHE CHOISIR?

En planifiant ses cours, l'enseignant peut choisir entre deux grandes approches pédagogiques pour enseigner la grammaire aux élèves : l'approche inductive, souvent associée à la démarche active de découverte, et l'approche déductive.

Dans l'approche inductive, on prend comme point de départ l'observation d'exemples concrets pour en induire des règles (du particulier au général). Celles-ci sont ensuite vérifiées par les élèves lors de la pratique d'exercices supplémentaires sous la supervision de l'enseignant. À l'inverse, l'approche déductive est une stratégie d'enseignement dans laquelle un enseignant explique d'abord une notion ou une règle pour ensuite mener les élèves à les mettre en pratique lors d'une séance d'exercices qui les obligent à l'appliquer (du général au particulier). Or, quelle approche faut-il préconiser pour enseigner la grammaire actuelle au secondaire? Est-il préférable de partir de l'énoncé de la règle ou plutôt de l'observation d'exemples?



Enseigner le complément du nom

Puisque l'incidence de ces deux approches sur l'apprentissage de la grammaire est peu mesurée, François Vincent, lors de ses études doctorales à l'Université de Sherbrooke, a voulu tester leur efficacité dans le but de mieux orienter les enseignants. Il s'est penché plus précisément sur l'apprentissage et le déploiement à l'écrit du **complément du nom** chez les élèves de 1^{re} secondaire. Le complément du nom a été choisi parce qu'il permet d'exploiter l'approche syntaxique préconisée en grammaire actuelle.

Complément du nom

Fonction de tout groupe ou subordonnée qui complète un nom.

Exemples :

- La tour **illuminée** (groupe adjectival)
- La tour **Eiffel** (groupe nominal)
- La tour **de Londres** (groupe prépositionnel)
- La tour **qui guide les avions** (subordonnée relative)

Méthodologie

Échantillon : Venant d'un collège privé de la Rive-Sud de Montréal, 3 enseignants et 269 élèves de 1^{er} secondaire ont participé à l'expérimentation de janvier à juin 2012.

Déroulement : Une approche *inductive* de l'enseignement du complément du nom a été utilisée avec 4 groupes d'élèves (n = 133 élèves) et une approche *déductive* a été mobilisée avec 4 autres groupes (n = 136 élèves). Pour chaque approche, il y a eu 4 leçons de 75 minutes chacune (pour un aperçu des deux approches, voir l'encadré suivant). Avant et après cet enseignement, tous les élèves ont été soumis à un test de connaissances portant sur le complément du nom et ont rédigé une production écrite. Des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les 3 enseignants participants et 16 de leurs élèves à la fin de l'expérimentation.

Exemple de déroulement d'une leçon portant sur l'identification du complément du nom

Approche inductive	Approche déductive
Observation de phrases par les élèves placés en dyades, échanges visant à identifier les compléments du nom, prise en note des observations et formulation d'hypothèses 40 minutes	Explications complètes de l'enseignant sur les caractéristiques du complément du nom 20 minutes
Résumé de l'enseignant (correction) et réponse aux questions 15 minutes	Exercices 40 minutes
Exercices 20 minutes	Correction 15 minutes

Lorsque l'approche inductive est mobilisée, le chercheur suggère ceci :

- Privilégier une notion syntaxique complexe;
- Utiliser le métalangage;
- Privilégier une notion qu'il est possible de réinvestir directement à l'écrit;
- Engager les élèves dès la phase d'observation;
- Choisir les dyades;
- Adapter les approches aux caractéristiques des élèves.

Constats

Les deux approches contribuent au développement des savoirs sur le complément du nom

L'enseignement a un effet évident sur l'apprentissage du complément du nom chez les élèves, peu importe l'approche utilisée. Les élèves ont fait moins d'erreurs d'accord et ont développé davantage de savoirs syntaxiques complexes à la suite de l'expérimentation.

Recourir aux deux approches s'avère une formule gagnante

Bien que les résultats montrent un très faible avantage pour l'approche déductive à court terme, aucun écart statistique significatif n'existe entre les approches quant à l'acquisition des savoirs concernant le complément du nom, ni quant à leur réutilisation en situation d'écriture à long terme.

L'effet enseignant est confirmé

Selon le chercheur, d'autres aspects de l'intervention éducative ont plus d'incidence sur les résultats que l'approche pédagogique utilisée. Les enseignants interviewés rapportent d'ailleurs que leur préférence pour une approche pédagogique n'est pas déterminée par son efficacité, mais surtout par la gestion de classe.

Parmi les autres facteurs, l'étude révèle que plus les enseignants ont adapté leurs interventions pour tenir compte du contexte (simplification des exemples, enseignement explicite aux élèves en difficulté, enseignement décontextualisé), plus les résultats globaux se sont améliorés.

De façon générale, cette recherche confirme à nouveau « l'effet enseignant » sur la performance scolaire des élèves. Plus un enseignant est empathique, explique clairement les choses et s'adapte à sa classe, plus les élèves mobilisent leur attention et intègrent les connaissances grammaticales, peu importe l'approche pédagogique privilégiée, qu'elle soit inductive ou déductive.

5. LE CERCLE PÉDAGOGIQUE : UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE À ENCOURAGER

Le chercheur Robert David, de l'Université de Montréal, et son équipe ont voulu étudier l'effet de la participation à un **cercle pédagogique** pour mieux comprendre le processus qui se déroule lors d'une démarche de développement professionnel et pour mieux soutenir la transformation des pratiques pédagogiques. Le projet visait ainsi à observer les changements en classe tant chez les enseignants que chez les élèves.

Cercle pédagogique

Inspirée des vidéoclubs, cette forme de communauté d'apprentissage professionnelle réunit un petit groupe d'enseignants (de huit à douze) et un formateur. Ensemble, ils travaillent à interpréter des exemples vidéo tirés de situations d'enseignement réelles. Le groupe se rencontre chaque mois tout au long de l'année scolaire.

Méthodologie

Échantillon : Trois groupes de huit à douze enseignants et orthopédagogues (n = 22) de 3^e cycle du primaire ou de 1^{re} secondaire et leurs élèves (n = 289) ont participé à l'expérimentation. Un groupe de trente enseignants et certains de leurs élèves (n = 293) du 3^e cycle du primaire ont servi de groupe de comparaison.

Déroulement : Neuf rencontres mensuelles d'une heure consacrées à l'analyse de pratiques et cinq capsules de formation de deux heures ont été organisées durant les trois années (pour un aperçu du déroulement des rencontres, voir le tableau 3 à la page 22). Pour les enseignants participants, trois prises de mesure ont été utilisées : l'enregistrement vidéo des échanges pendant les cercles pédagogiques, un questionnaire sur le sentiment d'efficacité professionnelle et la valeur attribuée à la grammaire actuelle et deux observations de leurs pratiques en classe. Quant aux élèves, ils ont été soumis à trois mesures : leurs résultats scolaires à la compétence Écrire des textes variés, un questionnaire sur la motivation à écrire et un protocole de pensée à voix haute pendant une tâche d'écriture au début et à la fin de l'année scolaire.

Le cercle pédagogique

Le cercle pédagogique mis en œuvre comprenait neuf rencontres mensuelles consacrées à la formation et à l'analyse de pratiques d'enseignement de la grammaire et prenait la vidéo pour support. Comme le montre le tableau 3, cinq capsules de formation de deux heures portant sur les principales dimensions de la grammaire actuelle et de son enseignement y ont été intégrées.

Tableau 3

Déroulement de la formation continue

Type de rencontre	Sujet de la rencontre
1. Cercle pédagogique Septembre	La dictée zéro faute ou la phrase dictée du jour (au choix des participants)
2. Formation et cercle pédagogique Octobre	La phrase de base et les manipulations syntaxiques
3. Formation et cercle pédagogique Novembre	Les groupes syntaxiques et les fonctions
4. Formation et cercle pédagogique Décembre	Les classes de mots
5. Cercle pédagogique Janvier	Autoscopie : vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle
6. Formation et cercle pédagogique Février	L'enseignement de la grammaire actuelle
7. Cercle pédagogique Mars	Autoscopie : vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle
8. Formation et cercle pédagogique Avril	Les exercices en grammaire actuelle (les textes précurseurs et la phrase dictée du jour)
9. Cercle pédagogique Mai	Autoscopie : vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle

Petit guide pour l'animation d'un cercle pédagogique

- Créer un climat favorable aux échanges;
- Présenter la démarche et les intentions;
- Proposer au besoin un questionnement pour soutenir les participants;
- Valoriser l'expertise de chaque participant et éviter de prendre une attitude d'expert;
- Solliciter l'expertise du groupe pour répondre aux questions;
- Inviter les participants à recourir à leur cadre conceptuel pour guider leurs observations et étoffer leurs interprétations;
- Mettre l'accent sur la construction d'un lien entre les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves;
- Inviter les participants à ne pas porter de jugement sur la pertinence d'une pratique observée.

Source : Adapté de Giguère et David (2014).

Constats

Entre le début et la fin du projet, les résultats ont montré ceci :

À propos du cercle pédagogique

- **Un changement de regard est survenu.** Les enseignants ont appris à considérer les exemples de pratiques sur vidéo comme des objets professionnels dont ils peuvent discuter avec des collègues. Le regard des enseignants est passé de l'observation des gestes de l'enseignant à l'observation de l'apprentissage des élèves.

À propos des enseignants

- Les enseignants ayant participé au cercle pédagogique ont émis des observations plus nombreuses et de meilleure qualité sur les pratiques pédagogiques et le raisonnement grammatical au fil des rencontres;
- Ils ont développé un sentiment d'efficacité personnelle à enseigner la grammaire et l'écriture;
- Ils ont progressé dans l'utilisation du métalangage et dans le raisonnement propres à la grammaire actuelle;
- Les deux tiers d'entre eux ont amélioré leurs pratiques pédagogiques en classe.

À propos des élèves

- Les élèves dont l'enseignant a participé au cercle pédagogique ont accordé une valeur sensiblement plus élevée à l'écriture, alors qu'une baisse significative de cette valeur a été observée chez les élèves du groupe de comparaison;
- Les mêmes élèves ont utilisé un métalangage plus juste;
- Ils ont recouru davantage aux manipulations syntaxiques lors de l'analyse des groupes de la phrase;
- Ils ont fait moins d'erreurs orthographiques au moment de la mise en texte et se sont servis de la révision pour valider leur réflexion.

Cette recherche confirme l'importance d'offrir des formations continues sur une longue période. Selon l'équipe de recherche, les formations longues, soit de plus de 35 heures et préférablement de plus de 50 heures sur une année, qui prévoient des allers-retours avec la pratique en classe sont celles qui permettent réellement de développer de nouvelles pratiques et d'avoir un effet sur les apprentissages des élèves.

CONCLUSION

La grammaire actuelle, reposant surtout sur les caractéristiques syntaxiques et morphologiques de la langue, s'avère un outil particulièrement utile pour générer des changements dans les pratiques d'enseignement de la langue et ultimement pour favoriser sa maîtrise chez les élèves en classe de français, langue d'enseignement. Les quatre études présentées ont ciblé des pistes à privilégier pour en optimiser l'enseignement et l'apprentissage.

Les recherches suggèrent fortement de décloisonner les activités de grammaire, d'écriture et de lecture au moyen d'activités pédagogiques qui ont fait leurs preuves quant à l'amélioration de l'écrit. Les enseignants peuvent s'inspirer des activités répertoriées dans ce document de vulgarisation. On pense par exemple à la dictée zéro faute ou à la dictée négociée, qui l'une et l'autre engagent les élèves à faire usage du métalangage et à justifier leurs choix grammaticaux en classe, dans des situations d'écriture concrètes. Par ailleurs, le recours à la littérature jeunesse semble être une voie fort prometteuse, notamment pour l'enseignement de la notion de phrase au cœur de la grammaire actuelle, car cette forme de littérature permet justement d'articuler la grammaire avec la lecture et l'écriture tout en motivant les élèves.

En outre, les enseignants ont intérêt à combiner les approches inductive et déductive dans leur enseignement de la grammaire actuelle, selon les caractéristiques de leur classe et d'autres facteurs contextuels auxquels ils doivent adapter leur enseignement. L'étude de l'effet d'une participation à un cercle pédagogique comme dispositif de formation continue montre aussi à quel point cette expérience est prometteuse à long terme, tant pour les enseignants, qui ont la possibilité de développer un regard réflexif sur leurs pratiques, que pour les élèves, qui perçoivent mieux la valeur de l'écriture.

De façon générale, une conclusion s'impose : il n'y a pas de recette à mettre en application. Pour que les enseignants puissent réellement accroître leur expertise en matière d'enseignement de la grammaire et que les élèves puissent améliorer leurs connaissances à cet égard, les chercheurs préconisent la mise en place de dispositifs de formation continue sur une longue période. De telles formations permettent que les enseignants aient des connaissances solides sur lesquelles s'appuyer dans leur enseignement de la grammaire actuelle privilégiée dans les programmes d'études. Elles contribuent à étayer et à diversifier les pratiques d'enseignement tout en renforçant les liens professionnels qui unissent les enseignants. Leur incidence se ferait aussi sentir sur les résultats scolaires et la performance à l'écrit des élèves, qui s'améliorent tant au primaire qu'au secondaire. Du même souffle, ces initiatives permettraient d'instaurer une culture d'école véritablement axée sur le développement professionnel en vue de répondre aux objectifs de formation.

BIBLIOGRAPHIE

BOIVIN, M.-C., et R. PINSONNEAULT (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*, Montréal, Beauchemin/Chenelière Éducation, 191 p.

CHARTRAND, S.-G., et collab. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Chenelière éducation, 412 p.

CHARTRAND, S.-G., et collab. (2016). *Mieux enseigner la grammaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 346 p.

GIGUÈRE, M. H., et R. DAVID. (octobre 2014). *Le cercle pédagogique, un dispositif pour soutenir le développement des pratiques en grammaire*. Communication présentée au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, Sherbrooke, Canada.

GREVISSE, M. (1969). *Précis de grammaire française*, Paris, Duculot/Éditions du Renouveau pédagogique, 291 p.

LEFRANÇOIS, P., I. MONTÉSINOS-GELET et D. ANCTIL (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*, Montréal, Éditions Chenelière, 181 p.

LEFRANÇOIS, P. (2010). «La phrase? Quelle phrase?», *Vivre le primaire*, 23(2), p. 54-55.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle du secondaire : Français, langue d'enseignement*. Québec. [En ligne] : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire : Français, langue d'enseignement*. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf

NADEAU, M., et C. FISHER (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 239 p.

PARET, M.-C. (2000). « Enseigner stratégiquement la grammaire », *Québec français*, n° 119, p. 54-57.

POULIN, D. (1980). « Grammaire traditionnelle ou grammaire nouvelle ou De l'analyse à l'analyse structurale », *Québec français*, n° 40, p. 29-32.

RIEGEL, M., J.-C. PELLAT et R. RIOUL (2009). *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1107 p.

RÉFÉRENCES DES RECHERCHES PRÉSENTÉES DANS CE CAHIER

DAVID, R., et collab. (2016). *Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la nouvelle grammaire qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise*, Université de Montréal, 95 p. [En ligne] :

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/etude-des-effets-sur-les-pratiques-pedagogiques-des-enseignants-et-la-competence-a-ecrire-des-eleves-d-un-dispositif-de-formation-a-la-nouvelle-grammaire-nouvelle-qui-integre-des-exemples-de-pratiques-sur-vidéo-et-permet-un-partage-d-expertis-gj7ja8p51481903588900>.

LEFRANÇOIS, P., et collab. (2014). *Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse*, Université de Montréal, 21 p. [En ligne] :

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/enseigner-et-apprendre-la-notion-de-phrase-pour-ameliorer-la-competence-a-ecrire-des-eleves-du-primaire-a-l-aide-de-la-litterature-de-jeunesse-ixdis6th1425328035086>.

VINCENT, F. (2014). *Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1^{re} secondaire : le cas du complément du nom*, thèse de doctorat non publiée, Université de Sherbrooke, 450 p. [En ligne] :

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/etude-comparative-d-efficacite-d-approches-pedagogiques-inductive-et-deductive-pour-l-enseignement-de-la-grammaire-en-1re-secondaire-le-cas-du-complement-du-nom-fzr33iuu1447944506734>.

VINCENT, F., et collab. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*, Université du Québec en Outaouais, 38 p. [En ligne] :

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/l-enseignement-de-la-grammaire-au-service-du-developpement-de-competences-en-lecture-et-en-ecriture-une-synthese-des-connaissances-ir0h84b21481902237110>

CRÉDITS

Tous les rapports de recherche ont été réalisés dans le cadre du Programme de recherche en littératie (PREL), géré en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Équipe de production

Rédaction

Nathalie Dyke

Julie Nollet

Caroline Bégin

Coordination

Mélanie Fradette

Annie Côté

Direction de la méthodologie et des études

Responsabilité du Programme de recherche en littératie

Caroline Bégin

Direction de la méthodologie et des études

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications au Ministère

Coordination de la production graphique et de l'édition

Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

À propos du CTREQ

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. C'est ce croisement des savoirs entre la recherche et la pratique qui sert de levier aux actions du CTREQ.

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Dans cet ouvrage, la forme masculine est employée. Ce choix vise à ne pas alourdir le texte et ne reflète aucune intention discriminatoire.

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

© Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

ISBN 978-2-93232-65-2

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec – 2019

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada – 2019

1^{er} trimestre 2019

