**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 35 (2013)

**Heft:** 3

**Artikel:** L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive

**Autor:** Chartrand, Suzanne-G. / Lord, Marie-Andrée

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-786625

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 07.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

Varia

# L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive

**Suzanne-G. Chartrand et Marie-Andrée Lord**

*Pour combler le manque de données sur l'enseignement du français au secondaire québécois, la recherche ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois) a procédé à une enquête par questionnaires auprès d'un échantillon d'enseignants de français et d'élèves de 4e et de 5e secondaire ainsi qu'à l'analyse de dix séquences de cinq à huit cours de français. Les chercheuses ont constaté, d'une part, que le portait dressé ressemble à celui brossé par la recherche menée par le Conseil de la langue française en 1985 et, d'autre part, que ni les prescriptions des programmes d'études ni les recherches en didactique du français ne semblent avoir beaucoup influencé les pratiques enseignantes observées.*

On entend souvent que les jeunes québécois ne savent plus écrire, qu'ils ne connaissent pas la grammaire, qu'on n'enseigne plus le français comme avant... Mais sur quoi s'appuient ces affirmations? En 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) reconnaissait *les difficultés persistantes des élèves en français écrit, notamment en orthographe, en syntaxe et en ponctuation* (MELS, 2006, 7). D'ailleurs, depuis les années 80, études et rapports montrent que le degré de maitrise[1] de la langue écrite des élèves du secondaire et du collégial[2] est insuffisant, qu'il ne correspond pas aux attentes sociales (Larose, Corbeil, Bouchard, 2001; Lord, 2008). Un diagnostic a été posé, mais tous les aspects du phénomène n'ont pas été analysés. Par exemple, que savait-on de l'enseignement du français en 2010? Presque rien. Au début du 21e siècle, on ne disposait pas de données descriptives fiables sur l'enseignement du français au secondaire québécois.

Aussi nous a-t-il semblé qu'une étude élaborant un portrait de l'état de l'enseignement du français au secondaire québécois, notamment de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, était nécessaire. Ce portrait pourrait alors constituer une base de données pour l'élaboration de stratégies d'action pédagogique et didactique visant l'amélioration des pratiques d'enseignement et l'apprentissage du français écrit, car toute proposition pédagogique ou didactique qui ne s'appuie pas sur une analyse sérieuse des pratiques existantes – constituées

dans et par l'institution scolaire – et des finalités visées par les enseignants a peu de chance d'être féconde. Comme l'écrit Goigoux (2001: 129), «Faute d'avoir pris en compte les savoir-faire et les conceptions des maitres "ordinaires", les nouveaux instruments génèrent souvent de cuisants échecs lorsqu'ils sont utilisés hors du cercle étroit de leurs concepteurs». Ainsi, nous avons mené la recherche ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français *au secondaire québécois*)[3] avec une équipe de jeunes chercheurs[4].

Cette recherche répondait donc à une double nécessité. Nécessité sociale: il s'agissait de répondre à la demande sociale de relever le défi d'une véritable démocratisation scolaire, laquelle passe par l'augmentation du niveau de litéracie[5] de tous les élèves – puisqu'on sait qu'il existe une corrélation forte entre la maitrise de l'écrit et la réussite scolaire et professionnelle (Bussière, Catwright, Crocker, et al., 2001; McCormick & Loeb,1997) – en aidant le milieu scolaire à intervenir adéquatement dans le développement des compétences langagières des élèves. Nécessité scientifique: il fallait produire des connaissances à propos de cet enseignement. La recherche ÉLEF visait à dresser un portrait de l'enseignement du français au secondaire et à dégager les constantes et les changements survenus depuis 25 ans en comparant ses données avec celles provenant d'une recherche dirigée par le Conseil de la langue française (CLF) en 1985 (Bibeau, Lessard, Paret et al., 1987) afin de comprendre l'évolution de cet enseignement. Nous avons procédé à une vaste enquête par questionnaires auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de français et d'élèves de 4e et de 5e secondaire en reprenant substantiellement les questions de l'enquête du CLF. Mais, bien qu'importantes, les données d'enquête sur les pratiques déclarées ne permettent d'analyser que les discours sur les pratiques et non pas les pratiques elles-mêmes. Nous avons donc analysé des vidéoscopies de dix séquences de cinq à huit cours de français donnés par autant d'enseignants volontaires ayant plus de cinq ans d'expérience. Nous présentons ici les faits saillants de deux aspects de cette recherche: l'enseignement grammatical et de la production de textes.

Après avoir esquissé notre cadre théorique, nous exposons notre démarche de recherche, puis nos résultats à propos de l'enseignement grammatical et de l'écriture au secondaire québécois, et enfin, les principales interrogations que cette recherche soulève.

## Quelques éléments du cadre théorique

Dans les systèmes scolaires francophones, la discipline scolaire appelée *français* a pour principale finalité de permettre à tous les élèves d'atteindre au cours de la scolarité obligatoire le niveau de maitrise du français écrit et oral socialement requis. Elle constitue le pilier des apprentissages de la langue normée, même si d'autres lieux contribuent à développer les compétences langagières des jeunes. La discipline français a donc une spécificité (Schneuwly, 2007), mais son rôle

va au-delà du développement des compétences de communication. En effet, le langage, particulièrement l'écrit, est étroitement lié au développement des habiletés intellectuelles de haut niveau, à l'appropriation des savoirs, à l'enracinement dans la culture et à l'épanouissement personnel et social (Chartrand, 2013a). La réflexion théorique fondée sur les écrits de Vygotski (1934/1997) à propos des rapports entre pensée, conceptualisation, langage écrit et apprentissage scolaire alimente un domaine de recherche particulièrement fécond en didactique du français. Longtemps prescriptive, la didactique du français est devenue, au cours des quinze dernières années, davantage descriptive à des fins explicatives (Bain & Canelas-Trevisi, 2007), aussi s'emploie-t-elle à décrire comment s'actualise l'enseignement du français de la maternelle à l'université, en étudiant les trois pôles du triangle didactique: l'enseignant, les élèves et les objets enseignés, dans un contexte scolaire donné. Notre recherche se situe au confluent des recherches croisant l'analyse des pratiques et des objets enseignés en français et celles des représentations des enseignants et des élèves.

Pour étudier les pratiques des enseignants de français, des didacticiens du français ont analysé leurs gestes professionnels (Schneuwly & Dolz, 2009), empruntant les concepts de *contrat didactique*, de *régulation* et d'*institutionnalisation* à la didactique des mathématiques. Mais s'il est nécessaire de connaitre les pratiques effectives des enseignants pour les comprendre, il faut aussi connaitre leurs conceptions, leurs valeurs et leurs affects concernant les objets d'enseignement et d'apprentissage, car, à la suite des travaux de Dabène (1995; 1987), on considère que leurs représentations sont dans un rapport dialectique avec leurs pratiques. Parallèlement à l'analyse des pratiques et des représentations des enseignants de français, des didacticiens du français se sont intéressés aux conceptions qu'ont les élèves des contenus d'enseignement, en particulier de la grammaire[6] (pour le Québec, voir Boivin, 2009; Gauvin, 2011) et de l'importance de la langue française, du cours de français dans leur formation et dans leur vie (Roy-Mercier, 2013a, 2012) ainsi que les représentations et les pratiques déclarées de lecture et d'écriture en français d'élèves du secondaire québécois (Roy-Mercier, 2013b).

Depuis 15 ans, les programmes d'études prescrivent les contenus et démarches du courant didactique de la grammaire dite nouvelle, ce qui veut dire que les élèves doivent utiliser les outils que sont le modèle de base et les manipulations syntaxiques pour l'analyse de la langue (Chartrand, 2012a , 2012b), être en mesure d'identifier les classes de mots à l'aide de critères rigoureux et homogènes (sémantique, morphologique et syntaxique), comprendre les grandes régularités de la syntaxe et étudier des phénomènes qui relèvent de la grammaire du texte. Les démarches d'enseignement à privilégier doivent amener les élèves à réfléchir sur la langue et donc les rendre davantage actifs dans le processus de conceptualisation (Bronckart, 2008; Campana & Castincaud, 1999; Chartrand, 1996; Cogis, Brissaud et al., 2011; Dumortier, 2008). Ces démarches ne remplacent pas les démarches de type traditionnel – exposé par l'enseignant d'éléments

informationnels sur l'objet à enseigner, demande de leur mémorisation par les élèves, réalisation d'exercices de mise en application de ces savoirs –, mais elles les intègrent dans des dispositifs plus complexes, en amont et en aval, les articulant à des activités consacrées à l'exploration des réalités langagières en réception et en production (Lord, 2012).

Quant à la production textuelle, des didacticiens ont opéré une transposition didactique de modèles psychologiques et psycholinguistiques du processus d'écriture afin de produire des pistes d'intervention pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (Barré-De Miniac, 1995, 2000; Boyer, Dionne et Raymond 1955; Chartrand, 2006; Commission pédagogie du texte, 1988; Garcia-Debanc & Fayol, 2002; Paradis, 2012a, 2012b; Reuter, 1996-2005; Schneuwly, 2003, 2008). C'est sur ces recherches que s'appuiera l'analyse (dans la 4e partie) des activités de production textuelle observées.

## Notre démarche méthodologique

Dans le but de dresser un portrait de l'enseignement du français au secondaire afin de mieux le comprendre, nous nous sommes fixé les objectifs suivants: 1) décrire les pratiques déclarées des enseignants de français; 2) décrire les représentations des élèves et des enseignants au sujet de certains aspects de l'enseignement de cette discipline; et 3) décrire les pratiques effectives d'enseignants de français. La recherche ÉLEF s'est effectuée en deux temps, une enquête par questionnaires, suivie de la captation de séquences de cours. Nous avons collecté des données à l'aide de deux questionnaires à questions fermées (l'un s'adressant aux enseignants et l'autre, aux élèves de 4e et de 5e secondaire) et de dix captations vidéos de séquences de cinq à huit cours de français. Nous présentons brièvement notre démarche, nos outils ainsi que les raisons qui ont justifié leur choix et leur élaboration.

### L'enquête par questionnaires

L'enquête visait à répondre aux deux premiers objectifs. Pour élaborer nos questionnaires, l'un adressé aux enseignants de français de la 1re à la 5e secondaire et l'autre à des élèves de 4e et de 5e secondaire, nous avons repris, à des fins comparatives, plusieurs des questions des questionnaires «enseignants» (désormais Qens.) et «élèves» (désormais Qél.) de l'enquête sur l'enseignement du français du CLF de 1985 (Bibeau, Lessard, Paret et al., 1987). Des questions ont dû être ajoutées, notamment sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et de la littérature, deux aspects peu ou pas traités dans les questionnaires de 1985. Le Qens. contient 67 questions fermées réparties en trois sections. La première section compte 15 questions et permet d'établir un portrait sociodémographique de la population, la deuxième en contient 27 qui portent sur les pratiques d'enseignement de l'écriture, de la grammaire, de la lecture, de l'oral et de la

littérature. Enfin, la troisième section est constituée de 25 questions relatives aux représentations des enseignants sur divers aspects de l'enseignement du français, dont l'importance accordée à certains contenus pour réussir en français, leur jugement à propos de la compétence des élèves et de leurs conditions de travail.

Quant au Qél., il comporte 36 questions fermées réparties en trois sections. La première est composée de 12 questions dont huit portent sur les caractéristiques des répondants: sexe, âge, origine, langue parlée à la maison, réseau d'enseignement fréquenté (public ou privé), programme d'études suivi (secteur régulier, adaptation scolaire, etc.). Quatre autres questions concernent les représentations qu'ont les élèves de leurs compétences en français. La deuxième section comporte 13 questions sur les pratiques d'enseignement, lesquelles sont identiques à celles du Qens. Enfin, la troisième section est constituée de 11 questions portant sur les représentations des élèves au sujet de la discipline français – son importance pour réussir à l'école et dans la vie – et de leurs compétences langagières au terme de la 5e secondaire.

Ces questionnaires ont d'abord été validés auprès de groupes restreints d'enseignants et d'élèves en octobre 2008, puis acheminés à des échantillons représentatifs d'enseignants et d'élèves en novembre de la même année. Un premier échantillon, celui des enseignants du secteur public, a été constitué en tenant compte des variables suivantes: âge, années d'expérience dans la commission scolaire, région administrative de l'école et indice de défavorisation de l'école. Selon le MELS, les caractéristiques de l'échantillon fourni sont sensiblement les mêmes que celles de la population des enseignants de français du public de l'année 2007-2008. Comme le Ministère ne possède pas d'informations au sujet des enseignants du réseau privé, nous avons effectué un recensement de cette population. Les données ont été pondérées à postériori selon les réponses fournies par les enseignants du privé dans la section données sociodémographiques du questionnaire. Pour l'échantillon élève, des questionnaires ont été envoyés dans cent classes sélectionnées selon différentes variables (réseau, région et milieu de l'école). Au total, 801 enseignants de français et 1 618 élèves ont rempli et retourné les questionnaires, ce qui représente un taux de participation de 30 % pour les enseignants et de 52,9 % pour les élèves[7].

Les données ont été saisies et traitées statistiquement à l'aide du logiciel SPSS, ce qui a permis de faire ressortir la distribution de données pour chacune des questions. Nous avons obtenu les fréquences relatives associées à chaque choix de réponse (item) pour les différentes questions[8].

### La captation vidéo de séquences de cours

Pour décrire les pratiques effectives, nous avons opté pour la captation vidéo de cours filmés dans les conditions les plus écologiques possible. Des enseignants ont été filmés pendant cinq à sept cours consécutifs chacun, selon leurs disponibilités et celles des chercheurs. Il leur a été demandé de ne rien changer à leurs habitudes d'enseignement. Sur les dix séquences filmées, quatre séquences ont

été sélectionnées pour l'analyse des pratiques d'enseignement de la grammaire et cinq l'ont été pour celle des pratiques de l'enseignement de l'écriture. La sélection s'est opérée sur la base des critères suivants: la séquence devait contenir au moins cinq cours consécutifs et comporter des activités d'enseignement d'un ou de plusieurs contenus liés à la grammaire ou à l'écriture, l'une ou l'autre de ces activités totalisant au moins 15 % du temps total filmé. Les séquences ont été enregistrées et transcrites sous forme de compte rendu intégral (transcription littérale souvent nommée *verbatim*).

Étant donné la masse de données que constituent ces transcriptions, nous avons élaboré un synopsis modèle. Le synopsis est un outil méthodologique spécialisé qui permet de traiter des données filmées en les condensant et en organisant leur déroulement dans le temps pour comprendre la «logique de l'action didactique» (Schneuwly & Dolz, 2009). Nous nous sommes inspirés de travaux de chercheurs qui ont décrit des pratiques enseignantes et des objets enseignés, dont Schneuwly et Dolz (2009) et Blaser (2007, 2009) pour adapter cet outil aux fins de notre recherche. Notre synopsis[9] se présente sous la forme d'un tableau précédé d'un entête contenant les éléments pour l'identifier: un nom codé d'enseignant, le degré d'enseignement (par exemple, 3e secondaire), le type de programme suivi (régulier, cheminement particulier, etc.), le numéro du cours dans la séquence (cours 1 de 6). Le tableau du synopsis comporte des informations à propos des activités de classe, dont leur description et leur classement en catégories, le temps qu'on y accorde, le matériel utilisé, la configuration de la classe (équipe, travail individuel, groupe-classe) et les termes de la métalangue utilisée.

La démarche d'élaboration du synopsis modèle a porté sur plusieurs objets au cours d'une démarche plus récursive que séquentielle: l'établissement des catégories d'analyse des activités[10], le découpage de la séquence par activité et la description de l'activité. Plusieurs visionnements ont été nécessaires pour créer nos catégories. À cette étape, le chercheur doit être particulièrement conscient que «la visée du synopsis n'est pas de faire entrer les contenus enseignés dans des catégories élaborées en dehors du texte observé [...]» (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 91). Nous avons toutefois déterminé certaines catégories à priori (activité d'écriture, de lecture, de vocabulaire), nous appuyant sur notre connaissance de la discipline français et du milieu scolaire ainsi que sur nos objectifs et questions de recherche[11]. Mais les catégories déterminées sont apparues rapidement insuffisantes pour décrire adéquatement les activités observées. Par exemple, lire en classe un texte pour préparer un exposé oral relève-t-il de la lecture ou de la communication orale, expliquer le sens d'un mot relevé dans un texte à lire, est-ce une activité de lecture ou de vocabulaire? Certaines catégories ont été redéfinies à moult reprises (distinction entre activité de vocabulaire et de lexique, planification de l'écriture), d'autres ont émergé en visionnant d'autres séquences de cours (activité de littérature distincte d'une activité de lecture d'un texte d'un genre littéraire). L'élaboration des synopsis s'est échelonnée sur trois ans, dont plusieurs moments ont été consacrés à relire les transcriptions et à visionner de

nouveau les enregistrements vidéos, ce qui a occasionné des tâtonnements, des hésitations, des clarifications conceptuelles et des discussions entre les membres de l'équipe. Cette démarche longue et complexe permet de produire un outil adéquat pour analyser et interpréter efficacement un nombre élevé de données sans avoir de nouveau recours aux vidéos et aux transcriptions des séquences.

Nos synopsis terminés, nous avons constaté qu'ils ne permettaient pas à eux seuls de réaliser une analyse fine des données qualitatives. De fait, la section description de l'activité contenait trop d'informations pour pouvoir les traiter avec minutie. Nous avons donc créé des grilles d'analyse pour extraire les informations provenant des synopsis afin de décrire plus finement les pratiques d'enseignement dans une séquence et de les comparer à celles des autres séquences. Deux grilles d'analyse ont été bâties, l'une pour l'analyse des pratiques d'enseignement de la grammaire, l'autre pour celle des pratiques d'enseignement de l'écriture[12]. Elles ont été constituées à partir de nos questions et objectifs de recherche, des synopsis, des éléments de notre cadre théorique et conceptuel et de notre connaissance du milieu. Au fur et à mesure que nous analysions les descriptions des activités, des questions ont émergé, d'autres ont été reformulées ou précisées, donnant lieu à plusieurs versions des grilles soumises à l'équipe de recherche.

Ainsi, parallèlement à l'analyse des représentations et des pratiques déclarées d'enseignants et d'élèves (via les questionnaires d'enquête traités), nous avons procédé à l'analyse des pratiques effectives d'enseignement en classe de français avec nos outils que sont le synopsis et les grilles. C'est grâce à la confection et à l'adaptation d'outils de recherche diversifiés que nous avons pu décrire avec rigueur les pratiques effectives d'enseignement de la grammaire et de l'écriture.

## Résultats et interprétations

De la recherche ÉLEF, ne sont présentés ici que les résultats concernant l'enseignement grammatical et celui de la production de textes.

### L'enseignement grammatical au secondaire

Notre attention s'est d'abord portée sur l'enseignement de la grammaire qui, selon les prescriptions officielles depuis 1995 devait s'inspirer des approches des grammaires dites *nouvelles*. Voici nos principaux résultats[13].

***Qu'entend-on par grammaire et quels sont les objectifs de son enseignement?***

Les enseignants interrogés devaient classer par ordre d'importance trois énoncés pour compléter la phrase «Connaitre la grammaire, c'est…». Pour déterminer l'importance accordée à chacun, nous avons attribué 1 point pour chaque rang (1er rang = 3 points – le maximum –, 2e rang = 2 points, 3e rang = 1 point), puis nous avons fait la moyenne des points par énoncé, laquelle se situe entre

1 (le minimum) et 3 (le maximum). Il ressort que «Connaitre la grammaire», c'est d'abord «pouvoir faire des phrases claires et correctes» (2,4 points), ensuite «connaitre les principales règles» (1,9) et enfin «être capable de justifier l'emploi de la ponctuation et de l'orthographe, et d'analyser des phrases» (1,7). Il ressort clairement que la connaissance de la grammaire sert à la qualité de l'expression.

La presque totalité des répondants (96,5 %) estime cet enseignement «essentiel» pour le développement des compétences langagières, puisque, selon eux, pour que les élèves soient jugés compétents en écriture au terme de leur 5e secondaire, il faut qu'ils soient en mesure d'appliquer la plupart du temps les règles de grammaire et d'utiliser un vocabulaire correct pour produire des «phrases claires et correctes». Le travail fait en grammaire dans les séquences analysées va dans le même sens, car ce qui semble surtout être visé par les enseignants, ce sont les compétences linguistiques des élèves (orthographe, syntaxe et vocabulaire) et non pas la compétence langagière écrite dans ses multiples facettes. Nulle trace dans les séquences filmées du deuxième objectif attribué à l'enseignement de la grammaire rénovée depuis plus d'une trentaine d'années, soit celui d'apprendre la grammaire pour appréhender la langue comme un système dont on peut comprendre l'organisation, les grandes régularités et le fonctionnement; la grammaire étant vue comme un objet culturel digne de connaissance. Les contenus à l'étude étant présentés de façon autonomisée et singularisée ne permettent pas aux élèves de considérer la langue comme un système.

*Quelle place occupe l'enseignement de la grammaire en français?*

Comme les enseignants considèrent que la grammaire est un objet d'apprentissage «essentiel» pour le développement des compétences linguistiques des élèves, ils disent en faire très souvent: 94 % des enseignants affirment que des exercices de grammaire sont réalisés chaque cours ou quelques fois par semaine. Les activités de grammaire seraient plus fréquentes que celles de lecture (2e position), de vocabulaire (3e position), d'écriture (4e position), de dictée (5e position) et de communication orale (6e position). À ce propos, les déclarations des élèves sont sensiblement les mêmes. Ainsi, la grammaire occupe une place importante en termes de fréquence, mais les données des questionnaires ne nous permettent pas de connaitre le temps précis alloué à ces exercices[14]. Sur le temps imparti aux exercices de grammaire, les opinions des enseignants divergent. Un peu plus de la moitié (54,5 %) croit qu'on ne fait pas assez de grammaire en français. Pourquoi? Sans doute parce qu'ils jugent insatisfaisantes les compétences de leurs élèves en grammaire au terme de leur scolarité obligatoire. À l'opposé, 45 % des enseignants estiment qu'on fait assez de grammaire en français. Ces derniers jugent-ils les compétences de leurs élèves suffisantes ou croient-ils que faire davantage de grammaire ne permettrait pas de les accroitre? Les déclarations des trois quarts des enseignants au sujet de la compétence insatisfaisante de leurs élèves en grammaire constituent-elles un aveu de l'échec de l'enseignement de la

grammaire tel que mené au secondaire québécois?

Cependant, même s'ils estiment que la grammaire est un objet d'études «essentiel», «faire de la grammaire» n'est pourtant pas considéré comme l'activité la plus importante dans la classe de français. Aux yeux de la majorité des enseignants et des élèves, ce sont écrire, puis lire des textes variés qui sont les activités les plus importantes en français (qui sont d'ailleurs les deux principales compétences visées par le programme d'études). Faire de la grammaire n'arrive qu'en troisième position. Mais que fait-on en grammaire?

*Quelles activités et comment sont-elles menées?*

De l'analyse des séquences de cours, il ressort que l'enseignement grammatical est, la plupart du temps un enseignement magistral informationnel (on donne des définitions, énonce des règles...) plutôt que «raisonné» (on ne fait pas de liens causaux entre les phénomènes, on ne montre pas les liens entre une règle et une autre, etc.). Bref, l'exposé vise à faire savoir plutôt qu'à faire comprendre. Les activités de grammaire réalisées dans les séquences observées sont les suivantes: de brefs rappels de connaissances considérées comme étant acquises; des activités de repérage d'un phénomène grammatical (le pronom relatif) dans des phrases ou des textes; des exercices pour automatiser des procédures (accorder des participes passés); des leçons sur une notion (la juxtaposition) dans lesquelles les enseignants donnent de l'information; la correction de devoirs ou de dictées et une recherche dans Internet sur une notion grammaticale. Ces activités sont menées rapidement sous la direction de l'enseignant. Rares sont les moments pendant lesquels les élèves ont à travailler seuls ou en équipes. Ils sont, la plupart du temps, cantonnés dans un rôle de récepteur, même si on prône depuis plusieurs années déjà l'importance de rendre les élèves plus actifs dans le processus d'apprentissage; on leur demande rarement de justifier leurs réponses, de verbaliser leurs raisonnements. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré l'importance de faire verbaliser les conceptions et les raisonnements des élèves pour permettre la conceptualisation (Barth, 2002; Cogis, Brissaud et al., 2011) et les didacticiens du français (Combettes, 1982; Chartrand, 1996; Genevay, 1996; Leeman, 1996) proposent l'expérimentation de démarches de type inductif qui permettent aux élèves de développer leur capacité à mener des réflexions sur la langue pour comprendre. De récentes études (David & Morin, 2008) ont montré que, lorsque bien dirigées, de telles démarches permettent aux élèves – même très jeunes – de mener d'intenses réflexions sur la langue. Ces démarches actives n'ont pas été observées dans les séquences à l'étude[15].

Toutefois, il faut préciser que pour mettre en place de tels dispositifs, il faut non seulement avoir une excellente connaissance de la langue, mais aussi être prêt à vivre de profonds changements dans la gestion de sa classe. Or, tous les enseignants ne bénéficient pas de conditions propices pour instaurer ces démarches (nombre important d'élèves par classe, inclusion d'élèves en grande difficulté, etc.) et ne sont pas suffisamment outillés pour pouvoir transformer

leurs pratiques déterminées, en partie, par les différents acteurs du système scolaire (dont les élèves et leurs parents), mais aussi par la doxa. Les changements en éducation s'opèrent donc sur une longue période, aussi n'est-il pas surprenant que les démarches d'enseignement observées soient essentiellement celles où le contrat didactique est celui de l'enseignement magistral informationnel, dialogué ou pas.

*Quels contenus enseigne-t-on et sont-ils ceux de la «grammaire nouvelle»?* Non seulement les élèves sont peu sollicités intellectuellement en classe, mais on leur enseigne souvent les mêmes contenus d'une année à l'autre, ce qui rend peu motivante l'étude de la langue. Des élèves font d'ailleurs remarquer aux enseignants qu'ils ont déjà étudié les objets enseignés au cours des années antérieures[16]. Mais comme ces derniers sont peu ou pas maitrisés par un bon nombre d'élèves, les enseignants considèrent qu'ils doivent les traiter chaque année, ce qui explique sans doute que, la plupart du temps, ces contenus sont abordés très rapidement: d'abord l'énoncé de la règle ou de la définition d'une notion, suivi d'exercices et de leur correction en classe, sous la houlette de l'enseignant en quelques minutes seulement.

Les contenus et démarches de la grammaire dite *nouvelle* prescrits dans les programmes d'études du secondaire de 1995, de 2005 et de 2009 sont-ils enseignés dans les classes de français? L'analyse des réponses à deux questions du Qens. nous apprend que plus des trois quarts des enseignants interrogés estiment enseigner cette «grammaire nouvelle» de façon générale (76,6 %), alors qu'un enseignant sur cinq affirme le faire en partie seulement (20,7 %). Les enseignants soutiennent également en avoir une bonne connaissance, puisque 41,1 % déclarent en avoir une «excellente maitrise» et 53,6 % une «maitrise suffisante pour l'enseigner». Encore une fois, l'analyse des séquences nous amène à nuancer ces résultats, puisque une seule séquence présente un enseignement de contenus qui s'inscrivent dans le courant didactique de la grammaire rénovée[17], les démarches, elles, étant cependant traditionnelles. De plus, les outils de la grammaire rénovée (modèle de base et manipulations syntaxiques) sont très peu utilisés dans trois séquences sur quatre. Par ailleurs, les termes grammaticaux utilisés dans les séquences correspondent généralement à ceux de la terminologie officielle, ce qui est cohérent avec les déclarations des enseignants qui affirment employer systématiquement ou en bonne partie celle prescrite par le programme d'études. Cela signifierait que les enseignants connaissant et employant les termes de la grammaire «nouvelle», considèrent l'enseigner. Ces réponses au Qens. croisées avec les séquences filmées semblent à priori contradictoires. Peut-être cela s'explique-t-il par le facteur de désirabilité sociale, car peut-on affirmer ne pas se conformer à ces prescriptions lorsqu'on sait que cette «grammaire nouvelle» fait partie des prescriptions des programmes d'études depuis plus de dix ans (au moment de l'enquête), mais peut-être que ce qu'il faut davantage interroger, c'est le sens donné par les enseignants interrogés à l'expression *grammaire nouvelle*.

*Des besoins de formation*

Des données issues du Qens, il appert que trois enseignants sur quatre apprécieraient recevoir de la formation sur la grammaire de la phrase et du texte, et ce, malgré le fait qu'ils estiment en avoir une excellente maitrise ou une maitrise suffisante pour l'enseigner. Réclament-ils une formation pour approfondir les contenus de cette grammaire ou encore pour savoir mettre en œuvre des démarches qui permettraient de rendre plus efficace l'enseignement de la grammaire? Ces besoins de formation témoignent sans doute de lacunes dans la formation continue des maitres en grammaire, qui, au cours des dix dernières années, a été inégalement offerte dans le secteur public, malgré l'injonction du programme d'études de 1995 et de 2005 d'implanter les descriptions de la langue et les démarches «des grammaires dites *nouvelles*» (MELS, 2005, p. 92). Aussi ne peut-on s'étonner de retrouver peu de traces de son enseignement dans les classes de français.

*L'enseignement de l'écriture de textes*

Dans le Qens., on demandait de classer par ordre d'importance les composantes[18] de la classe de français. Les répondants devaient leur attribuer un rang de 1 à 4, 1 étant le plus important. «Écrire des textes variés» arrive en premier avec un score de 3,2 sur 4, suivi de «Lire des textes variés» (3), de «Faire de la grammaire» (2,4) et la communication orale arrive bon dernier avec 1,4. Le classement des activités est identique du côté des élèves, l'écriture arrive en premier (3 sur 4), la grammaire et la lecture obtiennent 2,4 (quelques centièmes de points de plus pour la grammaire) et la communication orale 2,2. Pourtant, l'analyse d'autres questions des questionnaires et celle des séquences ne révèle pas cette prépondérance de l'écriture: dans le mois de référence, l'écriture venait en 4e place dans les activités en classe. Un peu plus du tiers des enseignants (36 %) dit avoir fait réaliser des productions écrites une fois par semaine (et 37 % une dictée), la moitié d'entre eux déclare en avoir fait faire une fois en novembre. Une majorité des élèves (52 %) est en accord avec cette déclaration. Ce qui apparait comme une contradiction n'en est peut-être pas une, car nos données proviennent d'un seul mois dans l'année scolaire.

L'étude des séquences montre que les activités d'écriture arrivent cette fois au 3e rang, mais bien après la lecture et la grammaire, à peine avant la dictée. Au cours des activités d'écriture dans les cinq séquences analysées[19], qui se déroulent toutes au 2e cycle du secondaire, les enseignants ont fait 325 interventions durant l'activité d'écriture et à la suite de la correction-évaluation des textes des élèves par l'enseignant. Comme la littérature scientifique sur le développement des compétences en écriture indique qu'un scripteur expert travaille chaque sous-processus d'écriture de façon à la fois linéaire et itérative et que la qualité d'un texte est principalement fonction du temps mis à sa production, à motivation et connaissance du sujet égales (pour une synthèse récente, voir Paradis, 2012a), nous avons analysé comment les enseignants interviennent pour soutenir les élèves au

cours de chaque sous-processus du processus d'écriture et leur motivation à la réalisation des tâches d'écriture demandées.

*Comment se planifie l'écriture d'un texte en classe?*

En lien avec les recherches sur la planification et son enseignement (Paradis, 2012b), nous considérons que le sous-processus de planification englobe plus d'activités que la rédaction d'un plan. Dans la perspective didactique qui est la nôtre, font partie de l'enseignement de la planification textuelle les activités suivantes: explicitation de la consigne, fictionnalisation de la situation de communication, travail sur le thème du texte, rappel de certains concepts discursifs, entre autres ceux reliés au genre à produire, établissement de critères d'évaluation préalablement à l'écriture. C'est la verbalisation et l'explicitation par l'enseignant de la consigne d'écriture qui sont la matière des interventions les plus fréquentes au cours de la planification du texte à écrire au début du processus (68 des 200 interventions durant la production du texte, soit 61 % des interventions). Le nombre d'interventions concernant la consigne d'écriture est proportionnel au nombre de textes demandés: 33 en 5 h dans la séquence A où les élèves doivent rédiger quatre parties de textes à intégrer dans une nouvelle littéraire; 17 en 2 h 45 dans la séquence B, où deux projets d'écriture sont réalisés (description d'un personnage à introduire dans un roman et ajout d'un chapitre au même roman), comparativement à neuf interventions en 5 h dans C pour la production d'un texte argumentatif; six en 1 h 38 pour la production d'un débat écrit dit *philosophique* dans D et trois interventions en 27 min pour la production d'une introduction d'une version politiquement correcte d'un conte traditionnel dans la séquence E. Les modalités didactiques associées aux consignes d'écriture sont collectives (exposé magistral ou échange en groupe) dans la très grande majorité des cas (87 %).

L'imprécision de la consigne initiale est un facteur expliquant le nombre élevé d'occurrences, les consignes orales dans A par exemple, d'abord minimales, se préciseront au gré des questions des élèves tout au long de la planification et de la mise en texte. Les enseignants soit écrivent la consigne au tableau soit distribuent un document qui la contient soit, le plus souvent, la présentent oralement. Ce sont les modalités techniques des textes à produire (nombre de mots, division en paragraphes, écriture à double ou à simple interligne, manuscrit ou tapuscrit, etc.) sur lesquelles les enseignants insistent le plus. La consigne peut aussi mentionner le genre à écrire. Aucune consigne ne précise les paramètres de la situation de communication des textes demandés, l'énonciateur et le destinataire étant respectivement chaque élève et son enseignant; aucune fictionnalisation de la situation de communication (Commission pédagogie du texte, 1988) n'est faite. Ceci s'explique sans doute du fait que les textes à écrire relèvent soit de genres scolaires (texte argumentatif, description de personnages) soit d'exercices scolaires (ajout de parties dans une nouvelle littéraire, d'une introduction dans un conte) soit d'un genre inventé par l'enseignant (débat écrit dit *philosophique*),

donc jamais de textes existants hors des murs de l'école et faisant l'objet d'un enjeu communicatif. Pourtant, bien écrire, selon la moitié des répondants enseignants de l'enquête, c'est d'abord se faire comprendre – clarté et cohérence du propos et adaptation au destinataire.

Quelques stratégies de planification sont aussi proposées aux élèves (48 occurrences en 15 heures de cours). C'est dans la séquence C qu'on propose le plus de stratégies (20 occurrences), ce qui s'explique par le fait que le travail porte sur la préparation de l'écriture d'un texte argumentatif en prévision de l'examen ministériel d'écriture de 5e secondaire. Très diversifiées, mais généralement imprécises, les stratégies portent sur la façon de lire (faire plusieurs lectures), de prendre des notes ou d'annoter des documents portant sur le même thème ou relevant du même genre; d'autres consistent en conseils, comme connaitre la fin de son récit ou la conclusion de son texte avant de commencer à écrire ou, souvent, en l'exploration collective des contenus thématiques possibles. C'est seulement, dans la séquence C, qu'est exigée la rédaction d'un plan d'une partie du texte (introduction). La modalité didactique dans l'enseignement de ces stratégies est essentiellement le travail en groupe-classe.

Avant la mise en texte, les enseignants évoquent quelques concepts discursifs (38 occurrences sur 200), principalement ceux étudiés en lien avec la narration depuis le début du secondaire (univers narratif, personnage, narration, schémas narratif et actanciel) ou en lien avec l'argumentation (discours rapporté, point de vue, argument, réfutation et stratégie argumentative, dans cet ordre). Ces outils conceptuels ne sont jamais redéfinis ou contextualisés en fonction de la tâche d'écriture. L'enseignant se limite à les évoquer, comme s'ils avaient déjà été conceptualisés par les élèves. Il en est de même pour celui de genre, uniquement mentionné (13 occurrences au total), jamais problématisé.

De manière générale, les contenus thématiques sont aussi très peu travaillés. Quant au travail sur la langue, il sera totalement absent de la planification, tout au plus deux enseignants rappellent qu'il faut ponctuer et qu'il faut éviter la répétition. On trouve un seul moment pendant lequel il y a un travail lexical, lorsqu'on fait le lien entre le sens d'un mot et le point de vue exprimé dans un texte. Les quatre occurrences relatives au vocabulaire correspondent à des injonctions: il faut employer de «beaux mots», des «mots pas trop longs» et uniquement des «mots qu'on sait écrire». Lors de la mise en texte et de la révision, quand il sera question de grammaire, ce sera uniquement à l'initiative d'un élève qui s'informe sur un accord, une forme verbale, le choix d'un mot; l'enseignant répondra individuellement en donnant la réponse, sans plus.

Quant aux critères d'évaluation du texte demandé, il en est peu question lors de la planification de l'écriture: énonciation des critères d'évaluation (8 occurrences) accompagnée de l'énonciation des attentes de la part de l'enseignant (1), la fixation d'un barème de réussite (1) et précisions apportées quant au mode d'évaluation (2). Les enseignants ne font référence à aucun outil d'évaluation ou d'autoévaluation qui seraient disponibles dans les classes.

*L'élève laissé à lui-même durant la mise en texte?*

Des chercheurs ont montré la difficulté que représentait la mise en texte pour les apprenants qui doivent gérer simultanément plusieurs sous-systèmes de la langue et du texte (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005), aussi proposent-ils diverses interventions sur la tâche, sur les sous-systèmes de langue, sur les contenus thématiques, sur l'importance d'aménager des pauses lors de la production de textes et sur l'utilité de la collaboration avec les pairs. Pourtant, il n'y a que dans la séquence A que l'enseignant intervient durant la mise en texte des quatre textes (84 interventions sur la tâche qui se précise pas à pas et sur le contenu – injonction d'ajouter des détails, validation des éléments), les autres enseignants sont très peu présents (neuf interventions sur la langue en réponse à un élève: choix des mots, conjugaison, accords, etc.). L'accompagnement par les pairs est absent.

*La révision-correction de texte: le grand absent*

Des synthèses de travaux en psycholinguistique et en didactique du français (Paradis, 2012; Chartrand 2012b; Chartrand, 2013b) offrent des indications précieuses pour aider les élèves lors de ce moment stratégique qu'est la révision-correction de texte. Mentionnons la nécessité d'une lecture différée, l'établissement d'un ordre dans la révision (ou détection des erreurs) et la correction, des stratégies et des outils de révision et de correction, dont le travail en équipes.

Le travail de révision est peu présent (33 interventions contre 200 en planification, soit 10 % des interventions totales). On l'observe principalement dans les séquences où il y a rédaction de plus d'un texte. Les interventions les plus fréquentes consistent d'abord en des commentaires faits individuellement sur les faits de langue (14 occurrences dans l'ensemble des séquences), puis en l'obligation ou en l'incitation de consulter des ouvrages de référence sur la langue, principalement des dictionnaires de langue et de conjugaison (10 occurrences en 15 heures) et enfin, à neuf reprises, en une manière de réviser-corriger son texte (soit au fur et à mesure, soit par étape, soit au moment de la mise au propre). Il ne semble pas y avoir une façon éprouvée de réviser et de corriger un texte, car les procédures varient selon les enseignants qui ne prodiguent d'ailleurs que de vagues conseils. On n'observe pas d'enseignement de stratégies ou de procédures de révision, sauf lorsqu'un enseignant demande aux élèves de mettre des flèches pour les accords. Enfin, dans l'ensemble des séquences, il ne sera question d'évaluation par les pairs que quatre fois, du mode de correction-évaluation de l'enseignant trois fois et une seule fois de réécriture (reprendre un texte pour le modifier à partir d'une consigne).

Dans les pratiques enseignantes déclarées ou observées, on retrouve bien peu de traces des acquis de la recherche sur l'écriture depuis 30 ans. Par contre, il appert que les enseignants ont bien intégré le dispositif traditionnel de l'enseignement de l'écriture: la préparation à l'écriture prend plus de place que la

rédaction et la révision-correction, l'accent est mis sur les aspects techniques de la tâche, les activités d'écriture ne sont pas des moments de travail sur la langue, bien que l'évaluation porte surtout sur les aspects formels d'un texte. Les activités sont sous la gouverne de l'enseignant, qui gère les demandes des élèves au cas par cas et elles ne semblent pas être des moments forts d'apprentissage: les élèves mettant à profit leur compétence, mais n'en développant pas consciemment de nouvelles. Bref, on fait peu écrire en classe de français et on n'enseigne guère l'écriture; cette dernière ne semble pas être considérée par les enseignants comme un moyen d'expression de soi ni comme un puissant outil cognitif.

## En guise de conclusion: continuité plus que ruptures, un processus de sédimentation

Le portrait tracé par ÉLEF de l'enseignement du français au secondaire ressemble à celui de l'enquête du CLF de 1985[20]. En effet, bien qu'on ait assisté à un renouvèlement important du corps enseignant depuis 1985, beaucoup plus jeune: 62 % ont moins de 40 ans, les pratiques déclarées et observées des enseignants de français, leurs représentations à propos de leur discipline, leur perception négative des compétences en écriture et à l'oral des élèves, et les critiques à propos de leurs conditions de travail et du programme en vigueur n'ont pas beaucoup changé depuis 1985. Il en est de même pour les élèves qui partagent la même vision que leurs enseignants au sujet de la discipline et de l'importance que l'écriture doit y occuper, ce qui était aussi le cas de leurs condisciples de 1985. Aux mêmes questions, sensiblement les mêmes réponses. Et pourtant, de 1985 à aujourd'hui, trois programmes de français forts différents les uns des autres devaient orienter l'enseignement (Chartrand, 2011). Le français aurait-il une matrice disciplinaire fortement intégrée par le corps enseignant qui résisterait aux changements qu'on prétend lui imposer?

En va-t-il de l'enseignement du français comme de la langue? Pour reprendre les observations de Charles Bally, il semble qu'il soit régi par «deux tendances contradictoires: il change et il résiste au changement» (Bally, 1930/2008, p. 17). Ce serait une institution sociale particulièrement conservatrice à cause de son objet, la langue correcte, celle qui est stabilisée et acceptée, et de sa mission de garant de cette langue et de la transmission de la culture patrimoniale lettrée. Nos données quantitatives présentent une impressionnante cohérence entre les enseignants d'abord (on peut réellement parler de *corps enseignant*, au sens durkheimien), entre eux et les élèves, entre leurs dires sur leurs actions et leurs représentations ou conceptions déclarées. De plus, leur point de vue rejoint celui de la doxa à maints égards. Concernant l'enseignement du français, il y a un relatif consensus: intellectuels médiatisés, parents, enseignants, administrateurs et élèves parlent d'une même voix: le français est l'une des disciplines scolaires les plus importantes, mais elle peine à accomplir sa mission.

Dans ce concert, les principales voix discordantes sont celles des autorités politiques qui prescrivent des programmes qui entendent infléchir son cours: en 1980, on promeut une pédagogie de la communication où les pratiques de communications *réelles* et *signifiantes* pour les élèves (lire, parler, écouter, écrire) doivent être au cœur de la classe et la grammaire doit être au service de la communication; en 1995, on impose un changement radical de l'enseignement de la grammaire qui devrait être systématique, réfléchi et actif, et on prescrit une démarche assez rigide pour la réalisation des activités discursives, peu importe le genre; dans les années 2005-2009, on prend le virage des *compétences* langagières, la grammaire devient invisible et les objectifs culturels démesurément élevés autant pour les élèves que pour les enseignants.

Certes, d'autres voix se font entendre, mais leur écho est circonscrit: des didacticiens, des conseillers pédagogiques, des enseignants présentent des alternatives: un enseignement nettement plus progressif et intégrant mieux les pratiques langagières et la réflexion sur la langue et les textes, ciblant des objectifs plus réalistes et prenant davantage appui sur les acquis et les intérêts des élèves. En interaction avec les programmes et les manuels qui doivent les instrumentaliser, mais peut-être surtout grâce à leur compétence professionnelle et à leur amour du métier, des enseignants changent peu à peu la discipline en modifiant certains de ces éléments. Tout cela change la discipline au quotidien, donnant vie à la langue et à la culture.

Peu lisibles dans les déclarations au questionnaire, ces innovations sont perceptibles dans les pratiques observées, mais sont toujours amalgamées aux pratiques anciennes. Les didacticiens genevois (Schneuwly & Dolz, 2009) parlent de processus de *sédimentation*, où des strates d'expérience de savoirs s'amalgament. Rien n'est tout à fait nouveau, mais rien n'est immuable. Malgré la résistance aux changements, la discipline se transforme et si les programmes officiels ne sont pas le moteur de ces changements, ils en constituent surement des facteurs appréciables lorsqu'on les étudie sur une longue durée (Dembélé, Gauthier & Tardif, 1994). Pourquoi les changements se font-ils si lentement? Outre ce qu'il a été dit de la résistance aux changements de la discipline, trois facteurs peuvent expliquer ce phénomène, sans qu'on puisse mesurer leur impact relatif et leur interrelation. Aussi les présentons-nous dans l'ordre du plus spécifique au plus général.

Depuis 1985, il y a de grandes constantes quant aux perceptions des conditions de travail: plus de la moitié des enseignants trouvent la tâche trop lourde et nettement trop élevé le nombre d'élèves par classe, enfin, des besoins de formation continue rattachée à leur discipline existent encore. La lourdeur de la correction des examens de compréhension en lecture et des textes explique sans doute en bonne partie le peu de textes produits dans une année et de devoirs donnés (moins d'une heure par semaine en moyenne). La tâche est alourdie par l'hétérogénéité des classes, principalement dans le secteur public en dehors de programmes spécialisés d'élite qui drainent les élèves les plus performants.

L'intégration d'élèves en difficulté physique et cognitive ainsi que les mesures les accompagnant complexifient le travail enseignant. Enfin, une forte majorité d'enseignants trouve les programmes trop exigeants et trop imprécis et les évaluations pas assez strictes. Notons que le temps imparti au français (poids relatif et temps absolu) n'a cessé de diminuer de 1950 à 1990, enregistrant une perte de 20 à 40 % selon les cursus (Dembelé, Gauthier & Tardif, 1994).

L'attitude des autorités politiques n'aide pas à l'amélioration de l'enseignement et semble un sérieux facteur de résistance au changement. En effet, elles prescrivent des programmes sans se soucier de les expérimenter préalablement et d'organiser leur implantation graduelle grâce à une formation de qualité généralisée. Elles font peu de cas de la culture enseignante et des contraintes énormes de la profession (Chartrand, 2011; Chartrand & Paret, 2010). De plus, les enseignants sont peu au fait des recherches en didactique du français. Est-ce dû aux chercheurs qui ne font pas le nécessaire pour vulgariser et diffuser leurs travaux? Sans doute en partie. Mais il faut aussi mentionner que la formation continue des enseignants qui a été traditionnellement la porte d'entrée de l'innovation dans les classes est devenue quasi inexistante, du moins sur les aspects didactiques, le MELS et les commissions scolaires s'en remettant aux conseillers pédagogiques qui devraient être des spécialistes de tous les aspects d'une discipline, quand ce n'est pas de deux.

Enfin, il faut ajouter que la situation du français au Québec est précaire et incertaine. La très grande majorité des enseignants jugent négativement la maitrise du français au Québec, considérant qu'elle s'est détériorée depuis dix ans. Même les élèves, qui pourtant évaluent de façon positive leurs propres compétences langagières, jugent médiocre la qualité de la langue parlée par leurs condisciples (Sénéchal & Chartrand, 2011). La mondialisation qui va de pair avec l'anglicisation et l'américanisation de la culture y est sans doute pour quelque chose. La perception du statut du français au Québec pour les enseignants et par les élèves a un double effet, soit redoubler d'ardeur à l'épanouissement du français, soit accepter que le français est une langue moins importante que l'anglais et travailler à devenir au moins bilingue (Roy-Mercier, 2013). Bref l'enseignement du français a moult défis à relever.

La recherche ÉLEF a donc produit des connaissances sur l'enseignement du français au secondaire québécois. En bref, nous savons que 1) malgré les modifications des prescriptions des programmes d'études et les avancées de la recherche en éducation, les pratiques et les représentations des enseignants ont peu changé depuis 1985; 2) l'enseignement de la grammaire comme de la production textuelle se font généralement sous la forme du cours magistral dialogué où la parole des élèves a peu de place; 3) c'est davantage la terminologie de la grammaire rénovée que ses démarches qui a cours en classe; 4) si les tâches d'écriture se sont diversifiées, l'enseignement de la production textuelle a tendance à se limiter à l'aide à la planification du texte en amont de sa production.

Cependant, bien que ces connaissances soient fiables, il faut en préciser les limites. D'abord, il y a celles inhérentes à tous résultats provenant d'enquêtes par questionnaires, même lorsque l'échantillon est représentatif et qu'il a été administré dans les meilleures conditions. Ensuite, il faut prendre garde à ne pas généraliser les données analysées de séquences filmées dans un nombre très restreint de classes, sur un temps très limité de l'année scolaire. Les enseignants filmés, comme tous les enseignants de français du Québec, peuvent avoir bien d'autres façons d'enseigner, nous en sommes conscientes. Qu'il nous soit permis de remercier du fond du cœur les enseignants, les directions d'école et les élèves qui ont rendu possible cette recherche ainsi que l'équipe de chercheurs genevois du GRAFE (Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné) qui nous a inspirées tout au long de ce travail.

Enfin, force est de constater que la recherche en didactique du français n'a pas eu un impact majeur sur l'état de cette discipline, ici. Est-ce à cause des lacunes dans la formation initiale et continue, des stratégies de diffusion, de l'incompatibilité des propositions émanant de ces recherches avec les «habitus» du corps enseignant ou avec les contours de la matrice disciplinaire ou les quatre à la fois? Ces résultats nous interpellent comme ils devraient interpeler tous les chercheurs en éducation.

## Notes

1 Ce texte adopte les Rectifications orthographiques.

2 Au Québec, l'ordre secondaire couvre de la 7e à la 11e année de scolarité et celui du collège (cégeps), de la 12e à la 14e ou 15e année, selon la filière.

3 La recherche ÉLEF menée sous la direction de S.-G. Chartrand a été effectuée avec la collaboration du Conseil supérieur de la langue française (CSLF) et de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), et a reçu une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), de 2008 à 2011.

4 Nous tenons à exprimer toute notre gratitude et admiration devant l'énorme travail accompli par les membres de l'équipe: M.-A. Audet, M.-P. Dufour, H. Paradis, P. Riverin, S. Roy-Mercier, K. Sénéchal, tous alors étudiants en didactique du français à l'Université Laval.

5 Nous utilisons l'orthographe proposée par Jaffré (2004).

6 Par grammaire au sens large, nous entendons la syntaxe, la morphologie, l'orthographe grammaticale, la combinatoire lexicale, la ponctuation dans sa fonction syntaxique et les anaphores Chartrand, 2013a).

7 Ce taux de participation plus élevé que celui des enseignants s'explique sans doute par le fait que ce sont des groupes d'élèves qui ont participé à l'enquête en répondant au questionnaire lors d'un cours.

8 Une analyse de tableaux bivariés a également été effectuée avec les variables suivantes: milieu socioéconomique de l'école, réseau d'enseignement (public ou privé) et nombre d'années d'expérience en enseignement, âge, sexe et formation. La première analyse réalisée a montré que les variables âge, *sexe* et *formation* ne présentaient pas de différences statistiquement significatives, elles n'ont donc pas été considérées par la suite. Pour certaines questions, l'analyse bivariée des réponses a fait ressortir une différence statistique pour les autres variables. Ce genre d'analyse nous permet de savoir si deux variables sont reliées sans nous soucier de la causalité, puisque d'autres variables concomitantes (ou additionnelles)

peuvent être à l'origine de ces relations. Mais si de telles différences statistiques ont pu être mises à jour entre certaines variables, elles ne concernent pas les questions ici traitées.

9 Voir l'exemple à l'Annexe 1.

10 Pour le tableau des catégories d'analyse, voir Lord (2012).

11 Il faut souligner ce point, le chercheur doit toujours avoir en tête ses propres objectifs de recherche pour ne pas s'emparer d'outils, aussi perfectionnés soient-ils, produits par d'autres chercheurs poursuivant d'autres objectifs. Ainsi, nous avons passé beaucoup de temps à chercher la structure hiérarchique des cours filmés, à la suite du modèle de synopsis de l'équipe du GRAFE, en pure perte, puisque les cours observés ne portaient pas sur un objet mais sur plusieurs juxtaposés.

12 Pour un exemple de ces grilles d'analyse, voir Lord (2012).

13 Afin de rendre la synthèse de nos analyses la plus éclairante possible, nous avons regroupé la présentation des analyses des séquences de cours avec celle des données issues des questionnaires en prenant soin de mentionner la provenance des données. Les résultats issus de l'analyse des séquences de cours ne peuvent être généralisables à l'ensemble de la population, mais elles permettent parfois d'apporter certaines nuances à celles issues des questionnaires.

14 Des résultats semblables avaient été obtenus lors de l'enquête du CLF de 1985.

15 Il faut préciser que la majorité de ces innovations ont été faites dans des contextes particuliers, entre autres avec la participation active de chercheurs sur un moyen terme: elles ne sont donc pas nécessairement reproductibles sur une large échelle par les enseignants laissés à eux-mêmes.

16 Il faut dire que les programmes d'études étaient on ne peut plus flous sur la répartition des contenus à enseigner chaque année, situation corrigée par la progression publiée par le MELS en 2011.

17 Nous préférons parler de *grammaire rénovée*, puisque ce n'est qu'une partie de l'appareil de la grammaire traditionnelle qu'on entend changer et que ces propositions datent de la fin des années soixante, soit d'une quarantaine d'années.

18 Il n'est toutefois pas certain que les éléments qui suivent soient des composantes de la discipline au même chef.

19 Elles sont identifiées par les lettres A, B, C, D et E.

20 Les résultats de l'enquête menée en 1994 par l'AQPF présentent sensiblement le même portrait (Baribeau et al.,1996).

## Références bibliographiques


Alamargot, D., Chanquoy, L. & Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte: de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française, 50*, 287-304.

Bain, D. & Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. Dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin (Éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 203-218). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Bally, Ch. (1930/2008). *La crise du français: notre langue maternelle à l'école.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Baribeau, C. Lacroix, D. & Simard, Cl. (1996). La tâche des enseignantes et enseignants de français au secondaire. *Québec Français, 102*, 44-47.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie 113*, 93-133.

Barré-De Miniac, Chr. & Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège.* Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.

Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.- C. & Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle: perceptions et attentes*. Québec: Services des communications du Conseil de la langue française.

Blaser, Chr. (2009). Le synopsis: un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ), 12,* 1, 117-129.

Blaser, Chr. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures pour l'obtention du grade de Ph. D en didactique, Université Laval. [En ligne]: http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/24480.

Boivin, M.-C. (2009). Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire (pp. 179-208). Dans J. Dolz & Cl. Simard (Éd), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Boyer, J.-Y., Dionne, J.- P. & Raymond, P. (1995). *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une «re-configuration» de la didactique du français. *Pratiques, 137-138*, 97-116.

Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J., & Zhang, Y. (2001). *Measuring up: The performance of Canada's youth in reading, mathematics, and science, OECD PISA Study – first results for Canadians aged 15*. Ottawa, ON: Human Resources Development Canada, Council of Ministers of Education, Canada, and Statistics Canada. http://www.pisa.gc.ca/pisa/81-590-xpe.pdf

Campana, M. & Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire?* Paris: ESF.

Chartrand, S.- G. (2013a). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et Profession, 20*, 3. [En ligne]: http://crifpe.ca/formationetprofession.

Chartrand, S.- G. (2013b). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondances, 18*, 2. [En ligne]: http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/2.html.

Chartrand, S.- G. (2012a). *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour étudier la langue et corriger ses textes*. Montréal: CCDMD.

Chartrand, S.- G. (2012b). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences langagières? *Correspondances, 18*, 1. [En ligne]: http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/1.html.

Chartrand, S.- G. (2011). Les prescriptions pour l'enseignement de la grammaire et leurs effets: le cas du Québec. *Le Français aujourd'hui, 173*, 45-53.

Chartrand, S.- G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (Éd.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant* (pp. 11-31). Namur: Diptyque.

Chartrand, S.- G. (1996, 2e éd.). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.- G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 197-225). Montréal: Les Éditions Logiques

Chartrand, S.- G. & Perret M.- Chr. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec: Les tenants et aboutissants du programme de 1995. *Québec français, 156*, 62-65.

Cogis, D., Brissaud, C., Jaffré, J.- P., Pellat, J.- Chr. & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.

Combettes, B. (1982). Grammaire et enseignement du français. *Pratiques, 33*, 3-13.

Commission Pédagogie du texte (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II*. Genève: Université de Genève, Cahiers de la section de l'Éducation.

Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.- Y. Boyer, J.- P.

Dionne & P. Raymond (Éd.), *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture* (pp. 151-173). Montréal: Éditions Logiques.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.* Bruxelles: De Boeck Université.

David, J. & Morin, M.- Fr. (2008). Écritures rapprochées: des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. *Enseignement de la lecture et de l'écriture et formation des enseignants* (pp. 7-29). Namur: Presses Universitaires de Namur. Diptyque nº 13.

Dembélé, B., Gauthier, Cl. & Tardif, M. (1994). Évolution des programmes *de français de 1861 à nos jours.* Québec: Les Cahiers du Labraps.

Dumortier, J.-.L. (2008). Un cadre «grammatical» pour toutes les activités de français? *Enjeux, 71*,1-21.

Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques, 115-116*, 37-50.

Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français: enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire.* Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec. [En ligne]; https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/5281.

Genevay, E. (1996). «S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!». Dans S.- G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 53-84). Montréal: Les Éditions Logiques.

Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du français: contribution aux débats d'orientation. Dans M. Marguillo Larruy (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 125-132). Poitiers: Les Cahiers Forell.

Jaffré, J.- P. (2004). La litéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac et al., *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* Paris: L'Harmattan.

Larose, G., Corbeil, J.- C. & Bouchard, J. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne.* Québec: Gouvernement du Québec.

Leeman, D. (1996). Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple: l'attribut du sujet. Dans S.- G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* (pp. 227-258). Montréal: Les Éditions Logiques.

Lord, M.- A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: Pratiques et représentations d'enseignants de français.* Thèse pour l'obtention d'un Ph D. en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne]: http://www.theses.ulaval.ca/2012/29020/.

Lord, M.- A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants.* Mémoire pour l'obtention du grade de M.A en éducation. Québec: Faculté des études supérieures, Université Laval. [En ligne] : http://www.memoire.ulaval.ca/.

McCormick, L. & Loeb, D. F. (1997). Characteristics of Students with Language and Communication Difficulties. Dans L. McCormick, D. F. Loeb & R. L. Shiefelbusch (Éd.), *Supporting Children with Communication Difficulties in Inclusive Settings* (pp. 71-97). Boston: Allyn and Bacon.

MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages. Français.* Document élaboré et rédigé par M. Careau, S.-G. Chartrand, H. Nolin et M.-Ch. Paret. [En ligne]: http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf.

MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *Français langue d'ensei-*

*gnement.* Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2e cycle.* Montréal: Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.

MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). Échelles des niveaux de compétence*: enseignement secondaire, 2e cycle. Français langue d'enseignement.* Montréal: Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.

MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Rapport final. Table du Renouveau pédagogique.* Montréal: Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.

MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle.* Montréal: Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec.

MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études. Le français: enseignement secondaire.* Gouvernement du Québec.

Paradis, H. (2012a). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural.* Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures pour l'obtention du grade de M. A. en didactique, Université Laval. [En ligne]: http://www.theses.ulaval.ca/.

Paradis, H. (2012b). La planification d'un texte: pourquoi et comment? *Correspondance,. 18,* 1. [En ligne]: http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/4.html.

Reuter, Y. (1996-2005). *Enseigner et apprendre* à écrire. Paris: ESF éditeur.

Roy-Mercier, S. (2013a, à paraitre). La langue française au Québec: perceptions du présent et visions d'avenir d'élèves de 4e et de 5e secondaire. *Revue canadienne de l'éducation.*

Roy-Mercier, S. (2013b). *Représentations d'élèves de 4e et de 5e secondaire à propos des pratiques de lecture et d'écriture en français et de leurs compétences en lecture et en écriture.* Mémoire pour l'obtention du grade de M.A en éducation. Québec: Faculté des études supérieures, Université Laval. [En ligne] : http://www.memoire.ulaval.ca/.

Roy-Mercier, S. avec la coll. de Comeau S., Riverin P. & Sénéchal K., sous la dir. de S.-G. Chartrand (2012). Mini-enquête sur le français au Québec: perceptions et opinions d'élèves de 4e et de 5e secondaire. Québec: Gouvernement du Québec. [En ligne]: http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf319/pubf319.pdf .

Schneuwly, B. (2008). *Des outils pour écrire.* Dans B. Schneuwly (Éd.). *Vygotski, l'école et l'écriture* (pp. 117-133). Genève: Université de Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation.

Schneuwly, B. (2007). Le «français»: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin (Éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Schneuwly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Repères, 26-27,* 317-329.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). (Éd.). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Rennes: Presses de l'Université de Rennes.

Sénéchal, K. & Chartrand, S.- G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français: changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp.185-199). Côte Saint-Luc: Éditions Peijac.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage.* Paris: La dispute.

**Mots-clés**: Enseignement secondaire, discipline français, grammaire, écriture, recherche descriptive

## Unterricht in der Erstsprache Französisch auf der Sekundarstufe I in Québec : Deskriptive Ergebnisse einer Untersuchung

Zusammenfassung

Es besteht ein Mangel an Erkenntnissen über den Unterricht in Französisch als Erstsprache in den Sekundarschulen von Québec. Um ihn zu beheben wurden im Forschungsprojekt ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois* – Stand des Französischunterrichts in Quebec's Sekundarschulen) die Resultate eines Fragebogens analysiert, der an eine repräsentative Stichprobe von Französischlehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern der 4. und 5. Sekundarschulklasse verteilt wurde. Zudem wurden zehn Unterrichtssequenzen von fünf bis acht Stunden beschrieben und interpretiert. Die Forscherinnen stellten fest, dass einerseits das 1985 durch den *Conseil de la langue française* erstellte Portrait demjenigen der hier vorgestellten Untersuchung gleicht, und dass andererseits weder die Bestimmungen der Lehrpläne noch die Forschung in Französischdidaktik die beobachteten Unterrichtspraxen stark beeinflusst haben.

**Schlagworte:** Sekundarschulunterricht, Schulfach Französisch, Grammatik, Schreiben, beschreibende Untersuchung

## L'insegnamento della grammatica e della scrittura nella scuola secondaria in Quebec: i risultati di una ricerca descrittiva.

Riassunto

Per colmare la mancanza di dati sull'insegnamento del francese nella scuola secondaria del Quebec, la ricerca ELEF (Inventario dell'insegnamento del francese nella scuola secondaria del Quebec) ha intrapreso un'inchiesta attraverso questionari su un campione di insegnanti di francese e di allievi del quarto e quinto anno della scuola secondaria e un'analisi di dieci sequenze di cinque a otto lezioni di francese. Le ricercatrici hanno constatato, da una parte, che il ritratto tracciato assomiglia a quello abbozzato nella ricerca effettuata dal Consiglio della lingua francese nel 1985, dall'altra, che né le prescrizioni dei programmi né le ricerche in didattica del francese sembrano aver influenzato molto le pratiche d'insegnamento osservate.

**Parole chiave**: Scuola secondaria, materia «francese», grammatica, lingua scritta, ricerca descrittiva

## High school grammar and writing teaching in Quebec: Results of a descriptive research

**Summary**

To address the lack of data on the teaching of French in Quebec high schools, the research ITF (Inventory of teaching of French in Quebec high schools) conducted a survey among a group of teachers of French and students from the fourth and fifth secondary grades, and analysed ten sequences of five to eight courses in French. Firstly, the researchers found that the situation was similar to the one observed by the research conducted by the Council of the French language in 1985 and, secondly, that neither the requirements of the curriculum nor the research in French teaching seem to have greatly influenced the teaching practices.

**Key words:** Secondary education, french classes, grammar, writing, descriptive research

*Annexe 1: Extrait d'un synopsis*

**Synopsis de X, 21/11/2008**
**3e secondaire, programme sports-études**
**Cours 1/6**

| Repères temporels | Niveau | Description de l'activité | Act. | Mat. | Conf. | Ins. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21m25 – 42m30 (19m27) | 2. | La phrase passive | GrS | | | |
| 21m25 - 23m17 (1m52) | 2.1 | E demande aux él. s'ils se souviennent de la partie qui a été particulièrement ratée à l'examen. Ceux-ci répondent «**phrases passives**». E répète «**phrases passives**, parfait». Elle écrit au tableau *Le loup mange l'agneau.* Elle leur demande s'il y a un **verbe**. Ils répondent «mange»; E souligne *mange* et inscrit la lettre *v* au-dessus. Elle demande de trouver le **sujet**; ils répondent «Le loup». E approuve, ajoute qu'il s'agit du «**groupe du nom sujet**», encadre ce groupe et inscrit *s* au-dessus de l'encadré, fait une flèche du sujet vers le verbe et dit qu'»il **fait accorder** *mange*». E demande aux él. si «le loup mange quelque chose»; ils répondent «l'agneau». E leur demande ce qu'est le groupe *l'agneau* et les él. répondent «**CD**». E répète «**CD**, parfait». E demande ensuite à une él. de **transformer** cette **phrase** en **une phrase passive**. Avant la réponse, E dit que la phrase écrite au tableau «est **une phrase active**, le loup fait vraiment l'action de manger». Él. donne sa réponse: «L'agneau a été mangé par le loup». E approuve en écrivant *L'agneau* et *par le loup*. E demande à quel **temps** est *mange* de la phrase active. Les él. répondent «**présent**». E leur demande «si on peut avoir l'**auxiliaire** *avoir* au **présent**» dans la phrase passive (elle pointe la phrase écrite au tableau *L'agneau... par le loup*. Un él. répond «a mangé». E leur demande si «c'est possible d'avoir *a mangé*, si c'est bien l'**auxiliaire** *avoir*». Un él. répond «non» et dit»est mangé». E reprend cette réponse et dit qu'il s'agit de l'**auxiliaire** être, elle écrit *est mangé* au tableau et souligne l'auxiliaire être. | GrS | DOC[1] | cl | |