Document généré le 4 août 2025 16:10

Québec français

Les fiches de travail de la nouvelle grammaire de base

Pierrette Bélanger, Joseph Monford, Gérard Leduc et Manon Sévigny

Numéro 35, octobre 1979

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56485ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce compte rendu

Bélanger, P., Monford, J., Leduc, G. & Sévigny, M. (1979). Compte rendu de [Les fiches de travail de la nouvelle grammaire de base]. *Québec français*, (35), 29–32.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1979

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

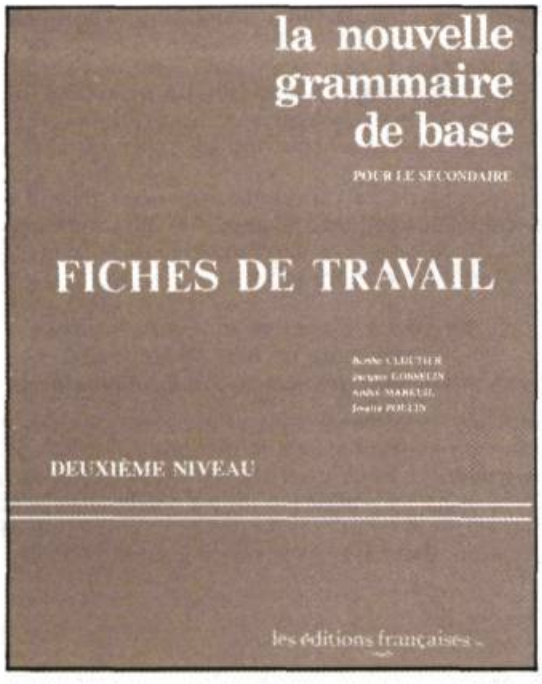
https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Les fiches de travail de la nouvelle grammaire de base



On peut enseigner la grammaire sans nécessairement viser un problème d'orthographe. L'enseignement de la grammaire a alors un autre but. L'enseignement de l'orthographe est certes une forme d'enseignement grammatical mais c'est un enseignement qui porte explicitement ou directement sur les problèmes orthographiques des élèves. L'article qui suit porte un jugement sur l'efficacité qu'auraient les Fiches de travail de la nouvelle grammaire de base *quand elles s'attaquent explicitement ou directement à des problèmes orthographiques. Cet article n'infirme en rien la valeur de ces fiches quand elles décrivent le fonctionnement de la langue en soi, et ne permet pas de conclure abusivement qu'il n'y aurait pas lieu d'enseigner la grammaire en classe de français.* [Jean-Guy Milot]

Pour porter un jugement sur un cahier d'exercices, il faut pouvoir vérifier la valeur de son contenu quant à l'objectif poursuivi et analyser la méthodologie qui le sous-tend. L'analyse que nous proposons aidera à porter un jugement sur la rentabilité d'un outil pédagogique présentement sur le marché pour l'acquisition de l'orthographe grammaticale.

Les Fiches de travail (deuxième niveau) de la Nouvelle Grammaire de Base pour le secondaire présentées par l'équipe québécoise dirigée par André Mareuil (Berthe Cloutier, Jacques Gosselin, Josette Poulin) et publiées aux Éditions françaises (1977) feront l'objet de notre étude. Celle-ci se limitera aux exercices directement liés à l'orthographe grammaticale des séries O (orthographe) et V (morpho-syntaxe du verbe).

Les observations effectuées dans ce travail ne doivent pas être considérées comme un jugement sur une grammaire de type structural mais bien comme une appréciation de la valeur de ces fiches pour l'acquisition de modèles orthographiques.

Utilité ou inutilité des exercices ?

Il ne suffit pas que l'élève ait en main un manuel, encore faut-il qu'il soit le meilleur possible.

Ce cahier contient un total de 319 exercices mais il n'y en a que 110 qui sont des exercices d'orthographe grammaticale proprement dite. Si on juge de son efficacité en regard d'un objectif d'enseignement de l'orthographe, seul le tiers des fiches vise cet objectif.

Compte tenu de ce premier fait, quelle est la pertinence réelle des exercices concernés ?

Partons du point de vue du scripteur en posant aux exercices trois questions :

— Parmi les mots de l'exercice, lesquels l'élève qui écrit un texte personnel serait-il capable d'écrire correctement parce que l'oral lui fournit les indices nécessaires ? Tous ceux qui appartiennent à cette catégorie sont *inutiles puisque l'élève les connaît déjà.*

— Après avoir éliminé ces mots, lesquels un élève qui a à écrire un texte personnel n'écrirait-il pas parce qu'il n'en connaît pas le sens ou l'existence ? Tous les mots de cette catégorie sont inutiles en ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe. Plusieurs diront alors qu'on peut en profiter pour apprendre du vocabulaire. Eh bien ! n'est-il pas préférable de faire chaque chose en temps et lieu et d'apprendre du vocabulaire dans un contexte significatif plutôt qu'à vide !

— Parmi les mots qui restent, lesquels présentent des problèmes d'orthographe grammaticale dus à des structures syntaxiques absolument non familières à l'élève ou presque inutilisées par l'ensemble de la francophonie ? En quoi est-ce rentable pédagogiquement que l'élève sache accorder l'adjectif dans l'exemple suivant : « L'exorde et la péroraison de ce discours sont trop longs ».

Voilà donc les trois questions que l'on doit poser à tout exercice pour juger de la pertinence de son contenu. Examinons deux exercices à la lumière de ces principes et voyons les résultats.

E **Saurais-tu écrire le féminin de tous ces noms? Consulte ton dictionnaire.**

masculin	féminin	masculin	féminin
un sanglier	une laie	un collaborateur	une collaboratrice
un neveu	une nièce	un poète	une poétesse
un canard	une cane	un parrain	une marraine
un rat	une rate	un jars	une oie
un loup	une louve	un dieu	une déesse
un Grec	une Grecque	un Algérien	une Algérienne
un Turc	une Turque	un bouc	une chèvre
un héros	une héroïne	un dentiste	une dentiste
un chien	une chienne	un animateur	une animatrice
un automobiliste	une automobiliste	un tigre	une tigresse

Parmi les 20 mots de cet exercice, 7 sont inutiles car l'oral fournit suffisamment d'indices. Tous les élèves peuvent écrire sans problème dans un texte personnel : nièce, louve, chienne, automobiliste, oie, chèvre, dentiste. L'élève n'utilisera pas de lui-même les 5 mots suivants : laie, rate, déesse, poétesse, tigresse. Par contre les 8 qui restent : cane, Grecque, Turque, héroïne, marraine, Algérienne, animatrice, collaboratrice pourront lui poser des problèmes réels. Ce qui donne à l'exercice un taux de rentabilité de 40%. Par contre, si l'on pose les mêmes questions à l'exercice suivant :

C **Maintenant emploie l'imparfait du mode indicatif et le présent du mode conditionnel.**
Ex.: → (Au sujet de l'entrée dans une équipe junior . . .)

Si je m'engageais trop tôt, je le regretterais.

Si tu *t'engageais trop tôt*, tu *le regretterais*.
S'il *s'engageait trop tôt*, il *le regretterait*.
Si nous *nous engagions trop tôt*, nous *le regretterions*.
Si vous *vous engagiez trop tôt*, vous *le regretteriez*.
S'ils *s'engageaient trop tôt*, ils *le regretteraient*.

on peut facilement répondre qu'il est tout à fait pertinent puisqu'il s'agit de véritables cas problèmes rencontrés fréquemment par l'élève de Sec. II.

Après l'étude d'une quinzaine d'exercices faite de la même façon, on arrive à la conclusion qu'environ 75% des mots sont pertinents pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Examinons maintenant le problème du contenu à partir d'un autre point de vue : celui des catégories d'erreurs les plus fréquentes chez l'élève. Si on peut diagnostiquer ces erreurs, pourquoi ne pas en faire le centre de notre enseignement ?

L'étude des fautes d'élèves au niveau de la C.E.C.M. a démontré que 95% des erreurs orthographiques étaient dues à neuf facteurs :

- l'homophonie, qui provient de mots qui, à l'oral ne se distinguent pas l'un de l'autre tels que : *ce/se, ces/ses, c'est/s'est, mais/mes/met, etc.* ;
- l'interférence d'un écran, d'un mot qui vient brouiller le fonctionnement du modèle connu : *il les accueillENT* ;
- l'interférence d'un trait sémantique, ou confusion du sens et de la forme d'un mot : *on accueillENT* ;
- l'influence de la langue orale familière : *ils étaient touTE morts* ;
- le calque de structure : *nous allons marché / nous avons marché* ;
- la généralisation logique d'une règle morphologique : *elles sont prisENT* ;
- la dérivation logique : *naviguer / naviguation* ;
- l'analogie de forme : *je me beigne* ;
- la substitution d'un morphème de même valeur grammaticale : *ils aimES*.

Ces facteurs découlent des diagnostics qu'on peut poser quand on examine les textes des élèves. Ce qui nous amène à affirmer qu'un cahier qui traiterait ces problèmes serait rentable. Or, le présent cahier ne contient que 10 exercices sur 110 s'attaquant à ces facteurs d'erreur.

Démarche d'apprentissage ou test ?

Des exercices s'inscrivant dans une véritable démarche d'apprentissage ne devraient pas obliger l'élève à savoir déjà la règle au moment où il prend son crayon pour exécuter la consigne. Or seulement 19% des 70 exercices de la N.G.B. répondent à ce critère ; les 81% d'exercices qui restent impliquent que l'élève sache déjà la règle ou qu'il consulte la grammaire. Les auteurs, dans leurs suggestions méthodologiques, ont voulu que la N.G.B. soit un ouvrage de référence constant. Toutefois, tels quels, les exercices de la N.G.B. ressemblent davantage à une situation de test qu'à une véritable démarche d'apprentissage. Est-ce dans ce sens que les auteurs recommandent que tout exercice puisse être réussi par 75% des élèves ?

La psychologie de l'apprentissage nous fournit certains critères nous permettant de juger la valeur des exercices proposés aux élèves. Un élève aura plus de chance de se donner un modèle orthographique :

1. *S'il peut le découvrir lui-même à travers l'observation de faits de langue, particulièrement de ceux qu'il a lui-même écrits*

Parmi les 19% d'exercices respectant l'un des critères permettant un apprentissage en profondeur, 15,7% amènent l'élève à trouver la règle par l'observation de faits de langue. Ces exercices ne partent pas toutefois d'exemples personnels de l'élève et ont le défaut de ne pas conduire à une véritable généralisation. Examinons l'exercice F de la fiche O_2.

F **Cherche au besoin dans ton dictionnaire le féminin des mots suivants. Écris à côté de chacun une remarque particulière, d'après la formation du féminin.**

masculin	féminin	la remarque	masculin	féminin	la remarque
lion	lionne	2 n + e	mortel	mortelle	2 l + e
petit	petite	+ e	chétif	chétive	if → ive
instituteur	institutrice	teur → trice	malingre	malingre	même mot
fier	fière	+ e	épais	épaisse	2 s + e
gendre	belle	mot différent	mignon	mignonne	2 n + e

L'exercice permet à l'élève de prendre conscience des différentes possibilités de formation du féminin mais ne l'invite pas à généraliser la pertinence (ou la non-pertinence) de sa découverte. Y a-t-il d'autres mots en *-on* qui doublent le *n* comme « lion » ou « mignon » ? Est-ce aussi le cas des mots en *-en* (chien), en *-an* (paysan) ou en *-in* (cousin) ? L'élève peut-il conclure que tous les noms en *-teur* font *-trice* au féminin ? Pourquoi « chanteur », « menteur » ne sont-ils pas opposés à

« instituteur », « lecteur » ? Les exercices suivants n'amènent pas l'élève à poursuivre la démarche en ce sens. Les exercices visent surtout à illustrer ou confirmer la règle déjà énoncée par la grammaire.

2. *S'il peut en formuler lui-même la règle*

Les deux seuls cas où l'élève aura à formuler lui-même la règle portent sur les adjectifs de couleur et sur l'emploi de la cédille dans le cas des verbes en *-cer*. Pour des fiches qui, selon les auteurs, ont pour but de « susciter des attitudes d'observation et de réflexion sur le langage ; ce qu'on appelle la grammaire explicite » et « de déclencher une démarche inductive »[1], c'est minime. Cette faiblesse devrait être compensée, avant la réalisation des exercices, par une démarche du professeur amenant les élèves à formuler eux-mêmes des observations ou des lois à partir d'exemples proposés par les élèves ou inspirés de la grammaire.

3. *S'il peut l'illustrer d'exemples personnels*

Aucun exercice n'amène l'élève à compléter par des exemples personnels les observations qu'il fait ou les lois qu'il réussit à formuler.

4. *S'il peut le comparer ou l'opposer à d'autres cas*

Si l'on retient comme des cas d'opposition les exercices amenant l'élève à substituer une forme à une autre dans le but d'en découvrir les particularités, les fiches de la N.G.B. renferment 17% de ces exercices. Examinons l'exercice C de la fiche V_3.

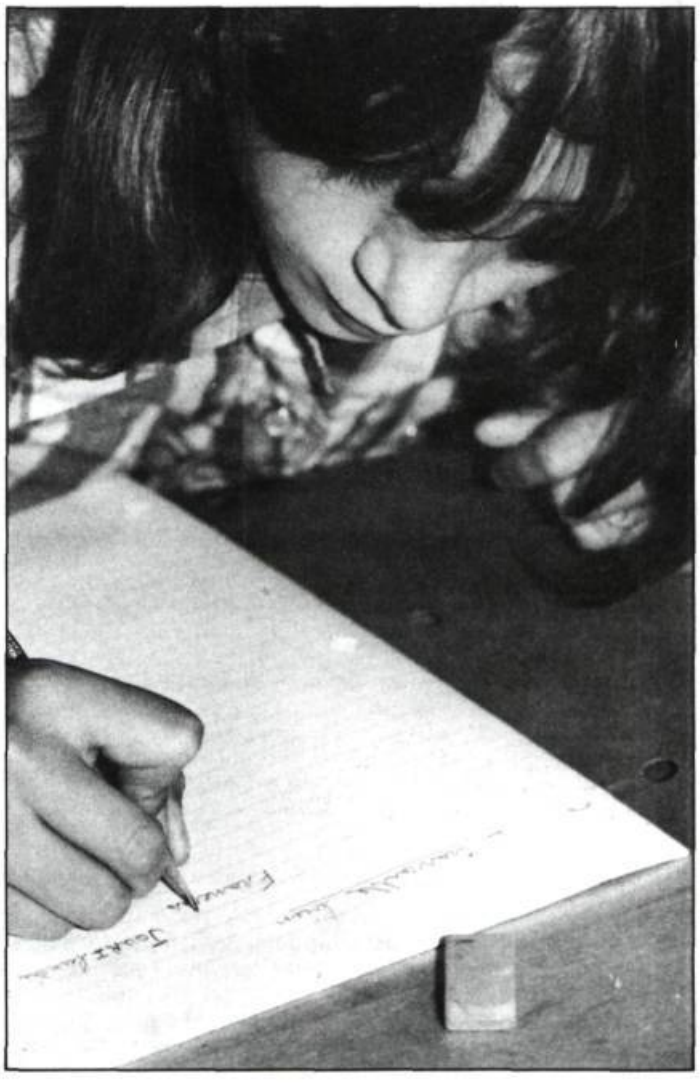
C **Indique le mode et le temps des verbes. Transforme ensuite les phrases en employant le mode et le temps indiqués.**

1. En colère, le professeur fronce (*indicatif présent*) les sourcils.
   (*Indicatif imparfait*) *En colère, le professeur fronçait les sourcils.*
2. Nous acquiescerons (*indicatif futur simple*) à votre requête.
   (*Indicatif présent*) *Nous acquiesçons à votre requête.*
3. C'est le gouvernement qui finance (*indicatif présent*) ce projet de construction d'hôpital.
   (*Indicatif futur simple*) *C'est le gouvernement qui financera ce projet de construction d'hôpital.*
4. Il espace (*indicatif présent*) ses visites depuis quelque temps.
   (*Indicatif imparfait*) *Il espaçait ses visites depuis quelque temps.*
5. Il te faudra recommencer (faudra: *ind. futur simple*) recommencer (*ind. présent*) ce travail.
   (*Subjonctif présent*) Il faudra que *tu recommences ce travail.*

Comme cet exercice suit une observation qui a donné lieu à une formulation de règle, il pourrait donner lieu à une justification de l'orthographe retenue permettant à l'élève de renforcer sa compréhension du phénomène étudié. En général, les jeux de substitution s'orientent davantage vers l'application de règles devant être connues plutôt que vers la découverte du fonctionnement de faits de langue.

5. *S'il peut l'expliquer à d'autres*

Ce critère se vérifie davantage par la démarche utilisée par le professeur que par les fiches elles-mêmes. Toutefois, comme la majorité des exercices demeurent avant tout des



exercices d'application, le travail d'équipe où l'élève a l'occasion de confronter ses découvertes à celles de ses camarades, peut difficilement compenser ce défaut.

6. *S'il a la chance d'en justifier l'énoncé*

N'y a-t-il que pour les participes passés qu'il soit jugé valable de justifier la règle ? On pourrait le croire, d'après les 2.8% d'exercices invitant l'élève à justifier l'accord qu'il vient d'effectuer et qui portent tous sur des participes. Ces exercices fort valables obligent l'élève à réfléchir sur le problème en fonction d'un cas concret qu'il vient d'écrire. Ils développent chez l'élève l'habitude de s'auto-corriger et l'aident à maîtriser le phénomène étudié. C'est un exercice qui dépasse la simple application mécanique.

7. *Si la formulation de la règle est donnée au moment où il en a besoin pour mieux écrire*

Ceci ne se vérifie pas nécessairement dans un cahier mais dépend de l'intégration des exercices à un travail de production de l'élève. Si la formulation d'une règle sur les verbes en *-cer* arrive au moment où les élèves rencontrent ce problème dans une production qu'ils sont en train d'écrire, la règle arrive à propos. Nous verrons, dans la troisième partie de cet article, la démarche du professeur qui devrait compenser ces faiblesses de l'instrument.

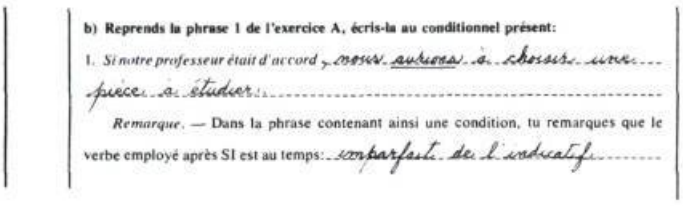
8. *S'il peut l'utiliser dans une composition qui lui en souligne l'utilité*

4.2% des exercices retenus amènent l'élève à intégrer dans des phrases personnelles le fait de langue étudié. Toutefois, on peut hausser à 34.2% ce pourcentage si l'on tient compte du nombre d'exercices intégrant la conjugaison des temps du verbe et l'emploi du temps. L'ensemble de la section V sur la morpho-syntaxe du verbe ne contient aucun exercice purement mécanique: l'élève trouve toujours un appui sur la pratique de la phrase.

D'AUTRES CRITÈRES À CONSIDÉRER

Si les exercices d'un cahier apprennent à l'élève à se référer à une grammaire pour y trouver lui-même les solutions aux problèmes qu'il se pose, ils ont une certaine valeur. Les auteurs ont voulu que la N.G.B. soit un outil de référence constant, mais son utilisation dépend en grande partie de la démarche du professeur.

44% des exercices impliquent que l'élève soit déjà familiarisé avec le métalangage des conjugaisons. Prenons l'exercice suivant.



b) Reprends la phrase 1 de l'exercice A, écris-la au conditionnel présent:

1. *Si notre professeur était d'accord, nous aurions à choisir une pièce à étudier.*

Remarque. — Dans la phrase contenant ainsi une condition, tu remarques que le verbe employé après SI est au temps: *imparfait de l'indicatif*

Si un élève ne réussit pas un tel exercice, ceci signifie-t-il qu'il ne saurait pas écrire le verbe avoir dans une phrase telle que « Cette année, nous aurions à choisir une pièce à étudier » ou qu'il ne sait pas la signification des mots « conditionnel présent » ? Quelques exercices (4.2%) évitent cette difficulté en invitant l'élève à imiter une forme proposée. Ce type d'exercice pourrait être suivi d'une identification des temps utilisés. Le métalangage serait alors donné au moment où l'élève en comprend la valeur.

En résumé, au plan de la méthodologie, ces fiches n'ont exploité qu'à un faible degré les critères permettant un apprentissage en profondeur et n'ont qu'un taux de rentabilité de 19%.

Comment utiliser les fiches de la N.G.B. ?

Le but de l'enseignement de l'orthographe est de rendre l'élève capable d'écrire correctement sans s'arrêter à chaque mot qu'il écrit et d'être capable de s'arrêter là où il y a danger d'erreur.

Le problème consiste à mettre en place dans le psychisme de l'élève un système d'alarme qui se déclenchera automatiquement à l'apparition dans l'inconscient d'une forme de mot donnée.

Or, comment mettre en place ce système d'alarme ?

— Par l'acquisition de *modèles* quant à un ensemble de faits de langue.

— Par l'identification de catégories de faits de langue pour lesquels le psychisme acquiert difficilement des modèles.

Cette acquisition et cette identification doivent correspondre à des connaissances profondément assimilées. Un modèle verbal est la connaissance que se donne le psychisme d'une partie du système qu'est la langue. Pour mettre en place le système d'alarme, l'important serait de savoir comment s'acquiert un modèle verbal ou une connaissance.

Une connaissance s'acquiert en profondeur si le sujet a l'occasion de faire plusieurs des neuf activités décrites au point précédent et s'il a l'occasion de répéter plusieurs de ces activités.

Ce cahier ne contient que 20% d'exercices correspondant à l'une ou l'autre de ces activités. De plus, ce cahier contient environ 80% d'exercices qui suposent que l'élève connaît déjà la règle. Ce cahier contient donc en majorité un type particulier d'exercice: l'application.

Voyons à quelles conditions ce type d'exercice peut être utilisé à la lumière des principes précédemment énumérés.

Si l'exercice d'application est précédé d'observations effectuées à partir d'exemples fournis par l'élève ou à partir de phrases artificiellement regroupées (pour les cas moins fréquents) débouchant sur la formulation d'une loi par les élèves concernant le fait de langue étudié, la démarche d'apprentissage est plus complète. L'exercice d'application sera valable si, au moment de sa réalisation, le professeur permet à l'élève de poser des questions sur ce qui lui cause des difficultés. L'exercice pourra ensuite être suivi d'une vérification dans les productions écrites de l'élève ou dans un texte qu'il est en train d'écrire.

Comme la série de fiches contient neuf fiches portant sur l'expression pour un total de quarante exercices de composition (exception faite de ceux portant sur la recherche des idées et leur organisation), il est possible que les élèves vérifient l'utilité des connaissances acquises par les exercices d'orthographe grammaticale. Leur rentabilité est donc directement liée à l'intégration des différentes sections par le professeur.

Si on considère que la démarche habituelle du professeur est basée sur celle du cahier qu'il utilise (soit ici: donner des explications au tableau, poser quelques questions pour vérifier si les élèves ont compris et leur demander par la suite d'exécuter des exercices d'application sans intervenir), cette façon de procéder ressemble davantage à une situation de test qu'à une véritable démarche permettant un apprentissage en profondeur. Couplée à un tel procédé, l'utilisation des fiches de la N.G.B. offre peu de rentabilité.

Conclusion

En général, il faut constater que ce manuel est incomplet et ne peut permettre à l'élève d'acquérir en profondeur les modèles verbaux qu'il doit assimiler s'il veut en arriver à écrire correctement. En somme, il ne s'agit pas d'un manuel « pédagogique », c'est-à-dire un manuel qui se baserait sur une démarche ou une méthodologie qui respecte les données essentielles de la psychologie de l'apprentissage. C'est un manuel qui n'invite pas suffisamment l'élève à se donner des connaissances profondes et bien assimilées.

Étude réalisée par un groupe de professeurs de français dans le cadre du PPMF (sec.) de l'Université de Montréal.

Pierrette BÉLANGER
Joseph MONFORD
Gérard LEDUC
Manon SÉVIGNY

[1] MAREUIL, André et al., *Suggestions méthodologiques à l'intention des professeurs qui utiliseront La Nouvelle Grammaire de Base et les Fiches de Travail.*