

# Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres

Jean-François Boutin

Volume 8, Number 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue  
d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018161ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018161ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande  
dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres.  
*Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 111–130.  
<https://doi.org/10.7202/1018161ar>

Article abstract

The progress of grammatical theory over the course of the twentieth century has had an impact on the most recent elementary (2001) and secondary (1995, 2004) French language-arts programs. Changes of this kind naturally don't occur without some degree of strain for practising teachers, student teachers, and pupils in French class. Teaching and learning on syntax, which the new approach brings to the forefront, has proven to be especially sensitive. This article reports on a development-research project in instructional methods in writing intended to support teachers and pupils in their exploration of the sentence. The analytic method developed and tested as part of the project relies on literary material that is especially attractive for pupils but rarely deployed in the classroom, namely the comic strip.



## **Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres**

**Jean-François Boutin**

Université du Québec à Rimouski

*Il est impossible qu'une action ait jamais été manigancée  
avec une plus parfaite délibération.*

- Edgar Allan Poe, Le démon de la perversité.

**Résumé** – L'évolution de la théorie grammaticale au cours du xx<sup>e</sup> siècle aura finalement eu une incidence directe sur les derniers programmes de français au primaire (2001) et au secondaire (1995, 2004). De tels changements ne s'effectuèrent évidemment pas sans heurts, notamment chez les maîtres en pratique, les futurs maîtres et les élèves de la classe de français. L'enseignement-apprentissage de la syntaxe, désormais prioritaire, s'y révèle particulièrement sensible. Le présent texte rend compte d'une recherche développement en didactique de l'écriture qui vise à appuyer les maîtres et les élèves dans leur exploration de la phrase. La technique d'analyse développée et validée dans le cadre du projet s'appuie sur un matériau littéraire particulièrement motivant pour les élèves, mais rarement mobilisé en classe : la bande dessinée.

**Abstract** – The progress of grammatical theory over the course of the twentieth century has had an impact on the most recent elementary (2001) and secondary (1995, 2004) French language-arts programs. Changes of this kind naturally don't occur without some degree of strain for practising teachers, student teachers, and pupils in French class. Teaching and learning on syntax, which the new approach brings to the forefront, has proven to be especially sensitive. This article reports on a development-research project in instructional methods in writing intended to support teachers and pupils in their exploration of the sentence. The analytic method developed and tested as part of the project relies on literary material that is especially attractive for pupils but rarely deployed in the classroom, namely the comic strip.

## **Entrée liminaire**

L'histoire – encore très récente ! – de la grammaire syntaxique s'avère des plus intéressantes à relater, même succinctement. Au début des années 1960, le jeune professeur Noam Chomsky, en digne élève de Zelig Harris – lui-même apprenti de Leonard Bloomfield –, voulut un jour apporter une contribution originale aux travaux déjà avant-gardistes, du moins pour l'époque, de ses « maîtres ». La grammaire dite transformationnelle de Harris sous-tendait alors une analyse hiérarchique de la phrase par l'observation de constituants syntaxiques fondamentaux. Tout en fondant sa théorie sur l'approche de Harris, Chomsky proposa, dans sa grammaire dite générative – aux prétentions universelles (voir Vinet, 2001) –, un chemin inverse, c'est-à-dire l'application des règles de transformation pour remonter à la structure syntaxique d'origine de l'énoncé.

Quoi qu'il en soit, tous ces travaux anglo-saxons, inspirés initialement par les propositions que Saussure formula au tournant du *xx<sup>e</sup>* siècle, revinrent influencer, en bout de parcours, la linguistique contemporaine, son épistémologie et, par ricochet, pensait-on, l'enseignement-apprentissage de la grammaire française à l'école. Dans ce sens, les efforts de spécialistes du langage écrit tels Dubois et Lagane (1973) ou Gobbe (1980), qui cherchaient à intégrer la dimension syntaxique dans l'enseignement grammatical, aboutirent finalement à la refonte de ce dernier et à la mise à l'avant-plan de la phrase, certes, mais aussi du texte dans ce qu'on appellerait communément la « nouvelle grammaire », bel anachronisme s'il en est un, soit dit en passant...

La grammaire dite nouvelle allait donc offrir aux élèves de la classe de français, croyait-on, un menu grammatical profondément remanié et tributaire des plus récentes avancées en linguistique, notamment en matière de syntaxe. Or, pour que tout cela s'accomplisse, il faudrait d'abord et avant tout que les maîtres endossent des changements dont la nature profondément épistémologique ne faisait plus aucun doute. Et c'est précisément là que l'enthousiasme des uns deviendrait à coup sûr la cible de prédilection des autres... Si, en linguistique, le passage d'un paradigme à un autre fut accompli sans trop de heurts, ce même changement, dans le domaine de l'enseignement de la grammaire, allait générer des tempêtes aux soubresauts parfois considérables et dont la fin n'est pas encore perceptible.

### **1. La genèse d'un véritable problème didactique**

L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire sont revenus ainsi au cœur de l'actualité pédagogique, bien que cette dernière idée revête, en éducation, une élasticité certaine... « Les nombreuses recherches menées au cours de ces dernières décennies dans les différents domaines de la linguistique ont apporté à l'étude de la langue et à son fonctionnement divers éclairages qui ont contribué à renouveler, à élargir et à compléter l'enseignement de la grammaire. » (Génévay, 1994, p. iv) Des trois derniers verbes employés par le pédagogue suisse, le premier semble quelque peu abusif... S'il s'avère tout à fait exact que le champ de la linguistique – théorique comme appliquée – a bel et bien contribué à l'élargissement et à l'enrichissement de l'enseignement de la grammaire, on ne peut certes pas en dire autant de son renouvellement, du moins en classe de français.

En effet, si théorie et pragmatique linguistiques surent se renouveler au fil des années, elles ne purent entraîner – du moins pas encore... – la pédagogie de la grammaire française dans leur sillage. Bien sûr, un vent de changement balaie, depuis le milieu des années 1980, le domaine de la didactique de la grammaire (Bain et Schneuwly, 1987; Besson et Bronckart, 1990; Bronckart et Sznicer, 1990), mais le renouvellement tant attendu par les spécialistes tarde à prendre racine, surtout du côté de la caste enseignante, et ce, malgré l'adhésion du ministère de l'Éducation du Québec<sup>1</sup>. En cette ère de nouvelles instructions officielles, où on assiste à une véritable hégémonie du discours sur les compétences, la discipline didactique du français est à compléter le virage amorcé dès le début des années 1990 (Simard, 1997, p. 50-51). Si les paradigmes et les praxis qui guident les démarches d'enseignement-apprentissage participent désormais à cette dynamique, par programmes d'enseignement interposés, on se doit d'en espérer tout autant des diverses approches qui prévalent en formation initiale des maîtres, là où les universitaires préparent justement les pédagogues de demain à enseigner le français au diapason de ces instructions officielles refaçonnées, notamment en syntaxe.

Quant aux enseignantes et aux enseignants d'expérience qui œuvrent en classe de français, plusieurs d'entre eux, fidèles aux pratiques grammaticales issues de la tradition (analyse grammaticale, dictées et autres activités de nature orthographique), ont porté un regard plutôt suspicieux, prudence oblige, sur les nouvelles propositions des linguistes et des didacticiens. Au Québec, comme le rappellent d'ailleurs Bergeron et De Koninck (1999, p. 2-3), la pédagogie de la grammaire française oscille toujours, chez les maîtres, entre le poids de la tradition scolastique et le désir de renouvellement des pratiques didactiques, malgré l'obligation ministérielle de procéder, en classe de français, à un enseignement renouvelé de la grammaire qui, évidemment, inclut la syntaxe française.

De retour en formation initiale des maîtres, il faut constater que la plus grande proximité entre les départements universitaires de linguistique et ceux d'éducation a sans doute facilité un virage «néogrammatical» beaucoup plus précoce. Les didacticiennes et didacticiens du français langue première, à l'affût des derniers développements en matière de théorie linguistique, ont adhéré progressivement à cette nouvelle épistémologie linguistique et ont ainsi adapté, dès la fin des années 1980, leur approche pédagogique de la formation des maîtres, sans pour autant en vérifier toutes les possibilités d'application pédagogique directement auprès des élèves (Besson *et al.*, 1989; Chartrand et Paret, 1989; Bronckart et Sznicer, 1990; Gényevay, 1994).

À vrai dire, les formateurs de maîtres furent principalement préoccupés par le remaniement des contenus d'apprentissage à enseigner aux élèves et par leur légitimation au sein des programmes de français du primaire et du secondaire. Si professeurs et chargés de cours préparent depuis près d'une décennie les futurs maîtres à enseigner une grammaire au contenu renouvelé, on doit toutefois constater que la question des pratiques didactiques inhérentes à l'acquisition de ces contenus a été, jusqu'à ce jour, quasiment occultée. Les futurs maîtres voudront bien enseigner, lorsqu'ils seront en classe de français, des savoirs grammaticaux remaniés, mais ils posent aussi, en toute légitimité, la question du «comment enseigner» de tels contenus. Devant le peu de réponses que leur proposent leurs formateurs, plusieurs en viennent d'ailleurs à contester la pertinence d'une telle épistémologie langagière.

---

1 Le MÉQ promulgua, en effet, un «virage grammatical» qui tenait compte des avancées en linguistique dans ses instructions officielles de 1995 (ordre secondaire) et de 2001 (ordre primaire).

À l'université, il nous faut constater que peu de procédures didactiques en grammaire contemporaine – principalement en syntaxe – sont actuellement disponibles pour guider les maîtres de la classe de français, que la plupart de ces dernières ne furent point validées dans le cadre d'un processus scientifique et qu'elles demeurent relativement méconnues, du moins de la part des maîtres (voir les travaux de Chartrand, 1996 ; Chartrand, 1999a ; Valiquette, 1999, Léger et Morin, 1999 ; Thornbury, 2001 ; L'Italien-Savard, 2002 ; Ur, 2002). Par ailleurs, un examen rapide du matériel didactique actuellement disponible permet de constater, sans surprise, que l'éventail de ces fameuses procédures didactiques novatrices et adaptées aux nouveaux contenus grammaticaux demeure plus que modeste, d'où la nécessité, pour la recherche en didactique du français, d'élucider désormais le problème profondément pragmatique de la méthode.

Il ne s'agit pas ici de se complaire dans la mise au point d'outils pédagogiques qui ne serviront, au bout du compte, qu'à supplanter ceux déjà en présence depuis belle lurette en classe de français. Un tel utilitarisme ne pourrait conduire qu'à l'échec didactique de la rénovation de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, comme nous le rappellent plusieurs spécialistes de la discipline (Chartrand et Paret, 1989 ; Bronckart et Sznicer, 1990 ; Tomassone, 1996 ; Chartrand, 1999b ; Léger et Morin, 1999 ; Simard, 1999, Reuter, 2000). Au contraire, les pédagogues de la grammaire doivent prendre en considération les acquis disciplinaires<sup>2</sup>, linguistiques et psychopédagogiques afin de proposer des procédures didactiques réfléchies et expérimentées avec succès auprès des élèves, à l'occasion d'une démarche d'ingénierie didactique (Schneider, 2001 ; Mercier, Lemoyne et Rouchier, 2001) aboutie et fructueuse.

Dans le but de participer au remaniement de pratiques didactiques en écriture qui, cette fois, intégreront de façon explicite la syntaxe, la présente recherche veut 1) mettre à l'épreuve, 2) valider et 3) perfectionner une nouvelle approche en enseignement-apprentissage de la syntaxe française, grâce, entre autres, à la collaboration de sujets – futurs maîtres de la classe de français – qui auront bientôt à enseigner l'écriture. Au-delà de la stricte élaboration d'un nouveau paradigme didactique, c'est de la rénovation du rapport à la langue manifesté aussi bien par le maître que par l'élève dont il est fondamentalement question ici.

## 1.1 Pourquoi la syntaxe ?

Soulever une telle question renvoie tout d'abord aux motifs fondamentaux qui ont convaincu les autorités du ministère de l'Éducation (MÉQ) d'adhérer au virage syntaxique en enseignement de la grammaire. *Grosso modo*, il faut voir ici une percée signifiante de la recherche en linguistique et en didactique de la langue maternelle, après des années d'efforts et de pressions. Chartrand (1999b) présente clairement les avantages alors perçus par le MÉQ dans la « nouvelle » grammaire.

*Le MÉQ a opté pour une grammaire nouvelle et prescrit un programme de travail exigeant en grammaire de la phrase et du texte pour chaque classe qui est plus rigoureux [...] sans être nécessairement plus lourd. Cette grammaire « nouvelle » ne fait pas fi de la tradition grammaticale, cependant elle développe des aspects ignorés par la grammaire traditionnelle (grammaire du texte et syntaxe), revoit*

---

2 Il ne faudrait surtout pas écarter *de facto* les procédures issues de la tradition, mais plutôt chercher à les intégrer dans une dynamique didactique plurielle. Ces acquis s'avéreront d'un précieux secours en orthographe grammaticale, par exemple.

*des contenus jugés non rigoureux et propose une pédagogie active. Toute la terminologie grammaticale n'est pas bouleversée, il y a bien trois ou quatre concepts majeurs qui se sont ajoutés : phrase de base, complément de phrase, groupe prépositionnel, organisateur textuel, mais l'essentiel du métalangage reste le même. (p. 15)*

On le voit bien, la phrase et les divers composants syntaxiques sont désormais appelés à jouer un rôle prépondérant dans l'acquisition du langage écrit à l'école. Dans ce sens, certains auteurs n'hésitent pas à faire de l'enseignement-apprentissage de la syntaxe une condition *sine qua non* du renouveau attendu de la classe de français écrit. Paret (1999) est, à cet égard, très claire :

*Cette conception des structures de la langue est productive et utile parce qu'elle montre à quel point le système de la langue est cohérent et homogène, à quel point il fonctionne de la même façon dans toutes ses parties. Au fond, c'est plus simple et plus clair pour l'élève, parce que systématique. Avec un tel modèle en tête, intéressant par sa simplicité tout en étant rigoureux, on peut analyser, donc évaluer, la bonne formation de toutes les structures de phrases. (p. 53)*

Comme le démontrent Léger et Morin (1999), le travail syntaxique permet à l'élève d'affiner sa compréhension des principaux mécanismes linguistiques propres à l'écriture, jalons qui l'aideront par la suite à acquérir « une certaine maturité syntaxique qui [l'amènera] à jouer davantage avec les différentes possibilités d'assemblage des groupes », bref à faire preuve « d'une plus grande souplesse dans la structure des phrases » (p. 56). Évidemment, ce qui s'avère bénéfique pour l'élève le devient nécessairement pour le maître. Gobbe met d'ailleurs en exergue la nécessité « d'apporter à l'enseignement grammatical un peu de cette rigueur intellectuelle [...]. Rigueur qui s'impose à l'enseignant, de manière impérative, dans sa formation initiale » (Gobbe, 1996, p. 166). Là réside justement l'une des visées fondamentales de la présente recherche. En bout de parcours, Simard (1999) résume fort bien les arguments évoqués au sein de la communauté scientifique quant à l'importance à accorder à l'enseignement-apprentissage de la syntaxe en classe de français, certes, mais aussi dans le cadre de la formation universitaire des maîtres :

*La compétence langagière va bien au-delà de la maîtrise de l'orthographe. Elle implique en outre la capacité d'utiliser différents types de phrases, de traduire une idée sous différents tours, de construire des énoncés d'une certaine complexité, de bien comprendre les mots-outils, etc. Bref, elle requiert une bonne connaissance de la syntaxe. [...] Sur le plan didactique, elle [la grammaire syntaxique] a mis en lumière au moins deux principes essentiels. D'abord la nécessité de présenter aux élèves un modèle de description doté d'une grande puissance de généralisation si on veut leur faire saisir facilement les régularités de la langue et les mécanismes de base présidant à son fonctionnement. [...] Le deuxième principe insiste sur l'importance de manipuler les structures syntaxiques pour pouvoir les maîtriser. Une simple description théorique ne peut rendre l'élève capable de jouer avec les phrases et de les modifier sciemment de manière à mieux rendre sa pensée... (p. 7)*

Ce sont ces deux principes que nous souhaitons mettre de l'avant dans notre modèle d'analyse syntaxique. Il s'agit d'en faire les balises nécessaires à la conception, à la mise à l'essai et à l'évaluation de la technique proposée. Nous considérons, à l'instar de L'Italien-Savard (2002), que le recours à des procédés et outils adaptés aux besoins de la grammaire contemporaine ne pourra que contribuer à l'amélioration de la maîtrise du français écrit par tout individu, qu'il soit élève, maître en formation ou praticien d'expérience.

## 1.2 Pourquoi la bande dessinée ?

Si la justification de la nécessité d'enseigner la syntaxe en classe de français semble aller de soi, on ne peut certes pas en dire autant de celle de la bande dessinée. La bande dessinée en classe de français dans le cadre des pratiques de lecture, peut-être bien, et encore... En éducation, les idées reçues ont la peau plutôt épaisse... « Dans le milieu scolaire comme ailleurs, l'utilisation de la bande dessinée à des fins d'apprentissage ne fait pas l'unanimité. » (Reinwein, 1990, p. 281) Comment peut-on expliquer une telle situation, sinon à partir de pistes sociologiques qui présupposent la prévalence de certains stéréotypes ? Farrid (1990, p. 115) soumet le problème lié à la méconnaissance de la bande dessinée comme piste de réponse :

*La lecture du verbo-iconique de la bande dessinée, il n'y a pas très longtemps, n'était pas prise au sérieux. Pourquoi ce « genre littéraire » (sic), malgré son attrait indéniable sur les lecteurs de tout âge, est-il, soit ignoré par certains éducateurs, soit délaissé par d'autres ? La réponse qu'on entend souvent est : "Parce que la lecture de la bande dessinée est simple, n'exige ni effort, ni réflexion et se comprend vite". Cela est-il vrai ? (p. 115)*

Une décennie plus tard, il est facile de constater qu'à l'égard de la bande dessinée, les représentations, du moins en classe de français, n'ont guère évolué. Ce genre littéraire à part entière n'est toujours pas une option sérieuse à considérer, du moins en regard de l'enseignement de l'écriture. Or ne pourrait-il pas être pertinent et rentable d'enseigner la syntaxe française grâce... à la bande dessinée ? « Diable ! Il y a là un océan à franchir... », répondront de nombreux pédagogues. Pourtant, à bien y réfléchir, on constate que malgré son caractère baroque, une telle proposition peut faire véritablement sens.

En conclusion de sa recherche sur la contribution de la bande dessinée à l'enseignement du français, Farrid (1990, p. 121) soulève d'ailleurs une question cruciale pour la présente investigation : « Existe-t-il des aspects spécifiques du français écrit qui seraient plus aisément enseignés par la bande dessinée ? » Une approche inductive et rigoureuse en enseignement de la syntaxe, à partir d'un corpus prédéterminé et réfléchi (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996 ; Boutin, 2000) de bandes dessinées, constituera, à notre avis, une réponse cohérente à cette interrogation. D'autant plus que la recherche dans ce domaine, même si elle demeure modeste, tend à confirmer cette hypothèse (Farrid, 1990 ; Reinwein, 1990) et que, de l'aveu même des spécialistes de la bande dessinée, la richesse proprement linguistique de ces récits ne se dément plus, notamment lorsqu'il est question de la phrase et de ses différentes structures (Masson, 1990 ; Peeters, 1998).

Bien plus, la question de la motivation à travailler la langue doit absolument être mise à l'avant-plan. Il faut insister à nouveau sur le fait que la bande dessinée demeure le genre littéraire de prédilection des jeunes. Les résultats de l'enquête comparative Québec-France du MÉQ (1994a) sont éloquentes à cet égard. En effet, 1710 élèves québécois (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire, 1<sup>re</sup> année du secondaire) et 1568 élèves français (CM2 – primaire, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire) furent alors sondés en regard de leurs compétences et de leurs pratiques en lecture. On a constaté que « l'importance des bandes dessinées dénote l'intérêt manifeste des élèves pour ce type de lecture : 94,4% des élèves du Québec et 88,9% des jeunes de la France en lisent » (p. 15). Dans l'ordre, les bandes dessinées puis les revues constituaient, aussi bien au Québec qu'en France, mais en proportion plus grande chez nous, les deux catégories de lecture les plus populaires chez les sujets de cette étude (p. 14). À vrai dire, 57% des élèves québécois lisaient, en 1994, sept bandes dessinées ou plus par année, tandis que 20,1% d'entre eux en lisaient entre quatre et six.

Pourtant, malgré de tels résultats, une seconde enquête du MÉQ (Gouvernement du Québec, 1994b) révélait que les enseignantes et les enseignants demeuraient plutôt froids face à la place à accorder à la bande dessinée en classe de français, négligeant ainsi un genre littéraire pourtant plébiscité avec force par leurs élèves. En effet, des 1219 personnes interrogées, 29,8 % des enseignantes et des enseignants du primaire et seulement 18,2 % de leurs collègues du secondaire ont affirmé avoir recours à la bande dessinée dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques (p. 11). « Ces renseignements permettent ainsi de saisir l'influence que peuvent exercer les enseignantes et enseignants sur les choix de lectures de leurs élèves. [...] Par contre, on constate la quasi-absence de certains genres littéraires. » (p. 12), précise-t-on dans le rapport de recherche.

Dix années plus tard, la vaste enquête LIS réalisée par Monique Lebrun (UQÀM) et son équipe est venue corroborer certains des constats ministériels. Tout d'abord, cette enquête révèle que 70,4 % des 1722 sujets adolescents sondés considèrent la bande dessinée comme un bon ou excellent genre, ce qui confère à la bande dessinée le 2<sup>e</sup> rang quant à « l'appréciation positive » des différents genres, après le roman d'aventure. Fait à noter, ces données se répartissent de façon étonnante par rapport au sexe des répondants : 62,4 % chez les filles – chiffre qui semble indiquer une nette croissance de la popularité de la bande dessinée chez elles ! – et, sans réelle surprise ici, 79,4 % chez les garçons (leur genre le plus apprécié). « Il semble qu'on pourrait avancer que la bande dessinée est lue par toutes les catégories de lecteurs », affirment d'ailleurs les auteurs quant au score global obtenu par la bande dessinée (sous la direction de Lebrun, 2004, p. 55). En contrepartie, des 338 sujets parents qui furent aussi sondés à l'occasion de cette recherche, seulement 17 % d'entre eux estiment que les jeunes lisent de la bande dessinée...

De telles données semblent indiquer la prévalence d'un paradoxe manifeste entre les goûts des élèves et les pratiques de leurs maîtres, situation qui nous semble d'autant plus importante à dénouer qu'elle est porteuse de l'un des plus importants objets de motivation des élèves à l'égard du français écrit. Tout indique qu'il est désormais temps d'ouvrir avec plus d'amplitude les portes de la classe de français à la bande dessinée. Voilà le projet qui nous anime aujourd'hui et dont l'enseignement-apprentissage de la syntaxe constitue la clé.

## 2. Des considérations méthodologiques

### 2.1 Une recherche au caractère hybride

L'actuelle démarche de recherche possède un net caractère hybride. D'abord, sa nature se rapporte aux caractéristiques fondamentales de ce qu'on appelle désormais la recherche développement (Richey et Nelson, 1996 ; Loiselle, 2001 ; Savoie-Zajc, 2001), c'est-à-dire un type de recherche relativement récent qui, en sciences de l'éducation, « ne peut se limiter à la compréhension des phénomènes » et qui doit ainsi « s'intéresser à la solution de problèmes rencontrés dans la pratique pédagogique » (Anadón, 2001, p. 12). La recherche développement est un type de recherche qui permet, comme le précisent Richey et Nelson (1996), la description et l'analyse de l'ensemble d'une démarche de conception, de mise à l'essai et d'évaluation d'un objet donné. Au cours d'un processus de recherche développement, « le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'étude de ces activités » (Loiselle, 2001, p.82). En éducation, l'objectif visé par ce type de recherche peut consister en la conception, la mise à l'essai, l'amélioration et l'implantation en milieu scolaire, une nouvelle procédure pédagogique, sou-



tiennent Loisel (2001) et Anadón (2001). Dans le cas présent, il s'agit d'une technique d'analyse syntaxique fondée à la fois sur un corpus littéraire issu de la bande dessinée et sur les principes renouvelés de l'enseignement grammatical.

Par ailleurs, notre investigation n'est pas sans lien avec le paradigme de la recherche-action. Cette dernière aspire, comme le rappelle Savoie-Zajc (2001), à la recherche collective et concertée d'une solution pragmatique à un problème donné par la gestion par objectivation constante de l'évolution du projet ainsi que par l'implication directe des sujets et des expérimentateurs au sein de l'ensemble de la démarche de recherche.

Une telle approche méthodologique correspond assez bien aux possibilités actuelles d'investigation au sein du champ disciplinaire de la didactique du français. En ce sens, la présente dynamique, qui souhaite parvenir au développement d'une nouvelle procédure pédagogique tout en y impliquant directement ses sujets, offre une avenue des plus prometteuses en matière de recherche en linguistique appliquée, tel que le souligne Gagné (1997) :

*En somme, orientée à la fois vers le développement de connaissances et l'amélioration des apprentissages, la recherche dans ce champ d'études « en émergence » [la didactique du français] ne saurait se limiter à des orientations épistémologiques ou méthodologiques particulières. La pertinence des différents types de recherche et des démarches qui leur sont, par définition, intimement reliées ainsi que leur complémentarité épistémologique ne font pas de doute. Il m'apparaît donc nécessaire non seulement de reconnaître la légitimité de ces types et démarches et leur complémentarité, mais aussi de les promouvoir. [...] Favoriser le syncrétisme est susceptible de produire des connaissances plus complètes et plus valides. (p. 102)*

Plus spécifiquement, la recherche développement offre des possibilités fort intéressantes pour le design, la validation et l'implantation d'un objet novateur dans un domaine de pratique donné. Or force nous est d'admettre qu'une telle approche demeure plutôt méconnue, du moins en sciences de l'éducation. Loisel (2001) y voit toutefois de nombreux aspects qu'on aurait avantage à mobiliser :

*[L]a recherche développement offre une voie intéressante au chercheur en éducation et lui propose des défis stimulants; elle constitue une forme de recherche appliquée et produit des extraits souvent directement utilisables dans la pratique pédagogique [...]. Elle adopte une approche globale où l'on prend en considération plusieurs des éléments du système d'enseignement et d'apprentissage et où l'on applique et confronte à la pratique un grand nombre de principes pédagogiques. En fin de parcours, la recherche développement amène la production de matériel s'appuyant sur les connaissances produites par la recherche en éducation, permet d'appliquer ces connaissances dans des contextes donnés et peut, par l'analyse de l'expérience de développement, fournir des pistes valides à d'autres chercheurs ou à d'autres concepteurs. (p. 95)*

### 2.1.1 Des écueils possibles en recherche développement

Si la recherche développement semble porteuse de perspectives des plus intéressantes, notamment en classe de français, une certaine prudence demeure de mise. Différentes difficultés peuvent surgir en cours de processus, et si certaines d'entre elles ne sont pas suffisamment considérées, celles-ci peuvent même compromettre l'ensemble du projet. Loisel (2001, p. 93-94) évoque cinq écueils inhérents à la recherche développement en éducation, qu'il nous importera d'avoir en tout temps à l'esprit :

1. la place prépondérante accordée au développement en lui-même, au détriment des dimensions plus fondamentales de la recherche ;
2. le fait que le chercheur doit bâtir lui-même l'objet de sa recherche a des conséquences sur la collecte de données, dans la mesure où il développera ses propres outils d'analyse ;
3. la difficulté pour le chercheur d'établir une distance critique suffisante par rapport à son propre produit, à ses décisions, à ses analyses, etc.
4. la résistance possible des sujets ou du milieu face à la mise à l'essai ou à l'implantation d'un produit résolument novateur ;
5. l'absence, en sciences de l'éducation, d'une tradition liée à la recherche développement et sur laquelle le chercheur pourrait s'appuyer.

## 2.2 Des cohortes hybrides

Le caractère hybride mentionné plus haut ne se retrouve pas seulement dans la nature de la présente recherche ; en effet, l'essence même de cette dernière fait en sorte que nous y retrouvons deux grandes catégories de sujets : les maîtres – principalement en formation initiale à l'université (Campus universitaire de Lévis/UQAR), mais aussi en formation continue – et les élèves de la classe de français<sup>3</sup>. Jusqu'à maintenant, nous avons travaillé avec trois groupes d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'un groupe en enseignement préscolaire et primaire, respectivement composés d'une quarantaine d'individus. Il s'agit d'étudiantes et d'étudiants de 1<sup>re</sup> année (cours ASS-110-02 *Enseignement de la grammaire au primaire et au secondaire*) et de 2<sup>e</sup> année (cours EAS-215-96 *Didactique du français au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire* et DIA-230-02 *Enseignement de la grammaire au primaire*) inscrits en formation initiale à l'université.

Les sujets issus de la formation initiale ont été rencontrés, au cours de la session d'automne 2002, à trois reprises, et ce, à l'occasion des cours en didactique du français. Chaque fois, une observatrice externe a filmé le déroulement des rencontres, captant ainsi le travail interactif entre le chercheur et les expérimentateurs. Ces rencontres se sont déroulées selon un ordre séquentiel propre à la recherche développement (Loiselle, 2001, p. 84), à savoir 1) la présentation du projet (objectifs, visées, rôles, organisation, etc.), 2) la mise à l'essai du modèle (expérimentation de la technique d'analyse syntaxique proposée et d'approches connexes) et 3) la critique du modèle (évaluation de la pertinence et de l'efficacité de la technique, analyse comparative, remaniements envisagés et pistes de réflexion). Évidemment, il s'agit d'une approche cyclique, c'est-à-dire que le projet expérimental pourra se poursuivre, toujours en respectant la séquence de développement, jusqu'à saturation.

Dans le cas présent, nous envisageons l'atteinte de ce seuil lorsque l'efficacité et la pertinence de la technique d'analyse syntaxique auront été validées par l'ensemble des cohortes impliquées dans le projet (maîtres en formation initiale, maîtres en perfectionnement, élèves de la classe régulière, élèves à risque issus de classes spécialisées). En recherche développement, on considérera important de procéder à plusieurs mises à l'essai avant de diffuser et d'implanter le produit. On parle ici de mises à l'essai respectivement appelées préliminaire, principale et opérationnelle (Loiselle, 2001, p. 86). Le lecteur comprendra donc que nous nous situons actuellement au cœur

---

3 Ces sujets sont issus, au primaire, de classes régulières et, au secondaire, de classes spécialisées.

de ces cycles de développement du modèle d'analyse syntaxique. Nous entamons à peine le projet auprès d'une cohorte de maîtres en formation continue, et il en va de même pour les sujets élèves, aussi bien en classe régulière qu'en milieu spécialisé. Donc, notre approche est sans doute appelée à évoluer sensiblement au cours des prochaines années.

### 2.3 Cueillette et analyse des données

La nature des données recueillies au cours des différentes mises à l'essai demeure d'origine qualitative, pour l'essentiel. Dans ce sens, nous utiliserons principalement, comme le suggère Loisel (2001), l'observation directe durant les mises à l'essai. Tel que mentionné plus haut, nous avons décidé de filmer les séances expérimentales ; jusqu'à ce jour, nous avons pu capter près d'une cinquantaine d'heures en expérimentation directe, nombre qui devrait croître sensiblement au cours des prochains mois. Quant au traitement et à l'analyse des données, l'équipe de recherche a élaboré ses propres outils d'analyse, dont une grille de compilation utilisée pour le visionnage des bandes vidéo.

## 3. Une recherche développement... en action

### 3.1 Un modèle novateur

Le modèle que nous avons mis au point tire sa genèse de deux sources distinctes. Tout d'abord, l'expérience acquise auprès des futurs maîtres, à l'occasion des cours de baccalauréat, nous a convaincu de la nécessité d'imaginer une nouvelle façon d'enseigner la syntaxe en français écrit. La méconnaissance manifestée par la grande majorité des étudiantes et étudiants à l'égard de la syntaxe et bien sûr de son enseignement-apprentissage imposait, de toute évidence, une telle piste de travail. Nos interventions en milieu scolaire auprès des élèves et de leurs maîtres confirmaient un tel constat et militaient ainsi dans la même direction. Face à ce manque manifeste de soutien en enseignement de la syntaxe, il nous est apparu essentiel d'entamer la conception et la validation d'une approche qui pourrait être simultanément bénéfique pour les maîtres et les élèves.

Pour parvenir à cette fin, certains principes furent déterminés afin de guider notre travail de conception et d'expérimentation. Par ailleurs, une ligne de conduite devrait traverser cet ensemble de balises tout au long du travail : le recours systématique à des représentations graphiques signifiantes de la phrase. Éprouvée par le passé (Gobbe, 1980 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994), l'analyse graphique pourrait, à notre avis, être améliorée, notamment d'un point de vue instrumental. Par exemple, l'approche par « arbre syntaxique », assez répandue, gagnerait ainsi à être remaniée afin de contourner certains des problèmes métalinguistiques et spatiaux qu'elle génère.

### *3.1.1 Principe I: mise en saillie des noyaux syntaxiques et de leur groupe respectif*

À l'occasion de l'analyse d'une phrase donnée, il apparaît crucial de mettre en évidence sa structure fondamentale (Paret, 1999, p. 52), qui s'apparente au modèle canonique de base : au moins deux constituants obligatoires (groupe nominal et groupe verbal) et un ou plusieurs groupes facultatifs (ayant pour fonction d'être compléments de cette phrase). Afin d'identifier correctement chacun de ces constituants obligatoires ou facultatifs, on doit être en mesure, tel que le précise Chartrand (1999a), d'en repérer le noyau. Cette unité, véritable cœur de tout groupe syntaxique, confère à celui-ci sa nature propre (voir tableau 1, section «natures») et demeure responsable de l'accord dans le cas précis du groupe nominal. D'où la nécessité de mettre en relief tous les noyaux présents dans la phrase. Nous suggérons, dans notre technique, d'encercler ces noyaux. Ces derniers identifiés, on peut ensuite procéder au découpage par constituants fondamentaux. Nous recommandons ici d'utiliser une couleur différente pour chacune de ces unités. Par exemple, à l'aide de feutres, on écrira le GNS en rouge, le GVPrédi en bleu et les GCP en vert, afin de clairement distinguer ces groupes. Par ailleurs, plutôt que de travailler de façon linéaire, nous opterons pour une disposition séquentielle à la verticale, comme l'illustrent les exemples des tableaux 3 et 4.

### *3.1.2 Principe II: mise en saillie de la nature et de la fonction de chacun des groupes en présence*

Comme le rappelle avec justesse Chartrand (1999b, p. 18), la reconnaissance des groupes en présence au sein de la phrase est essentielle. Cela réfère évidemment à la nature syntaxique des constituants. Or, il s'avère tout aussi crucial de mettre en relief la fonction syntaxique des groupes, c'est-à-dire leur rôle précis dans la phrase (voir tableau 1, section «fonctions»). Attention ! Il faut user ici de prudence en s'assurant en tout temps de bien distinguer natures et fonctions syntaxiques. Plusieurs personnes confondent souvent ces deux concepts. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre une enseignante demander à un élève de repérer, dans une phrase donnée, le sujet de cette dernière. En vérité, il s'agit plutôt d'y repérer le groupe dont la fonction est d'être sujet de cette phrase.

Au sein de l'approche que nous proposons, nous insistons sur l'identification graphique et binomiale (nature + fonction) de chaque groupe. Le tableau 1 présente une liste de symboles utilisés pour effectuer ce travail d'identification de la nature et de la fonction de chacun des groupes – et de leurs possibles expansions – au sein de la phrase.

**Tableau 1**  
**Principales natures et fonctions à utiliser en analyse syntaxique**

Natures	Fonctions	Natures et fonctions
GN : groupe nominal	S : sujet de P	GNS : groupe nominal sujet de P
GV : groupe verbal	Prédi : prédicat de P	GVPrédi : groupe du verbe prédicat de P
GAdj : groupe adjectival	CP : complément de P	GNCdir : groupe nominal complément direct
GPrép : groupe prépositionnel	CN : complément du nom	GNCP : groupe nominal complément de P
GAdv : groupe adverbial	Cdir : complément direct	GNCInf : groupe nominal complément de l'infinif
GInf* : groupe infinitif	Cindir : complément indirect	GAdjAttri : groupe adjectival attribut
GPart* : groupe participial	CAdj : complément de l'adjectif	GAdjCN (épi)** : groupe adjectival complément du nom (épithète)
PSub : phrase subordonnée	CInf : complément de l'infinif	GPrépCindir : groupe prépositionnel complément indirect
Coor : coordonnant	Attri : attribut	GPrépCN : groupe prépositionnel complément du nom
Sub : subordonnant	Mod : modificateur	GPrépCAdj : groupe prépositionnel complément de l'adjectif
* Ces deux groupes ne sont pas encore reconnus par une majorité de grammairiens, bien qu'ils offrent des possibilités pragmatiques intéressantes à considérer.	Épi** : épithète	GPrépCInf : groupe prépositionnel complément de l'infinif
	** La fonction épithète, malheureusement disparue des programmes et des manuels, de l'avis du grammairien à la retraite René Lesage (Université Laval), retrouve sa place au sein de notre approche.	GAdvMod : groupe adverbial modificateur
		GAdvCP : groupe adverbial complément de P
		GInfS : groupe infinitif sujet de P
		Etc.
	*** Cette unité syntaxique, appelée groupe adjectival complément du nom dans les programmes et les manuels, joue le rôle d'épithète au sein du GN.	

### 3.1.3 Principe III : mise en saillie de la hiérarchisation des structures au sein de la phrase

La phrase obéit à une dynamique interne qui repose sur un principe fondamental de hiérarchisation de l'information (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 ; Gobbe, 1996 ; Monneret et Rioul, 1999). Cette information ne peut y être présentée de façon gratuite, libre ou désorganisée. Les constituants fondamentaux de la phrase représentent un premier niveau de hiérarchisation. La présence, fréquente, d'expansions au sein de ces constituants obligatoires et facultatifs en est un autre, à l'instar, par exemple, de la subordination (phrases complexes). L'identification rigoureuse de ces différents niveaux hiérarchiques permet de mieux comprendre la structure de la phrase et de reconnaître les mécanismes qui guident l'organisation de l'information.

Afin d'aider les maîtres – et leurs élèves – à saisir l'importance capitale de cette hiérarchisation de l'information au sein de la phrase donnée, il leur est proposé, dans notre technique, d'utiliser la tabulation et un symbole (→) afin de marquer graphiquement cette hiérarchie. Les tableaux 3 et 4 illustrent de façon concrète cette identification graphique de la hiérarchisation au sein de la phrase.

### 3.1.4 Principe IV: utilisation d'un corpus littéraire de référence

Pour des raisons à la fois instrumentales, motivationnelles et linguistiques, nous avons choisi de travailler la syntaxe française à partir de la bande dessinée. Pour assurer l'efficacité d'une telle approche, il nous semble nécessaire, au préalable, de procéder à la constitution d'un corpus d'œuvres littéraires, réservoir de textes qui sera mis à profit tout au long du travail en syntaxe. Dufays, Gemenne et Ledur (1996) ainsi que Boutin (2000) suggèrent des pistes concrètes pour guider les maîtres dans cette tâche. Dans le cas précis de la bande dessinée, nous avons mis en forme, pour les besoins de la présente recherche, un corpus de référence constitué d'œuvres qui se démarquent par leurs qualités linguistiques, narratives et graphiques. Le tableau 2 présente cette sélection de bandes dessinées.

**Tableau 2**  
**Corpus des bandes dessinées sélectionnées**

FANTASTIQUE
Desberg. 2001. <i>Le tombeau de l'ange</i> . (Les Immortels, 1). Illus. de Reculé. Grenoble: Glénat.
Dufaux. 1993. <i>Sioban (Complainte des landes perdues, 1)</i> . Illus. de Rosinski. Paris: Dargaud.
Hermann. 1992. <i>La secte</i> . (Jeremiah, 6). Bruxelles, Dupuis.
Van Hamme, Jean. 1996. <i>Géants (Thorgal, 22)</i> . Illus. de Rosinski. Bruxelles: Éditions du Lombard.
Voro. 2001. <i>La mare du diable</i> . Montréal: Éditions Mille-îles.
Weyland, Michel. 2002. <i>L'âme captive (Aria, 24)</i> . Bruxelles: Dupuis.
SCIENCE-FICTION
Christin, P. 2001. <i>Par des temps incertains (Valerian, 16)</i> . Illus. de J.C. Mezières. Paris: Dargaud.
Leloup, Roger. 1998. <i>La jonque céleste (Yoko Tsuno, 22)</i> . Bruxelles: Dupuis.
AVENTURES
Cothias, Patrick. 1995. <i>La folle et l'assassin (Plume aux vents, 1)</i> . Illus. de André Juillard. Paris: Dargaud.
Duvivier, Marianne. 2001. <i>Les portes de Marrakech (Mauvaise graine, 3)</i> . Tournai: Casterman.
Ferrandez, Jacques. 1997. <i>Jean de Florette (L'eau des collines, 1)</i> . Tournai: Casterman.
Ferrandez, Jacques. 1997. <i>Manon des sources (L'eau de collines, 2)</i> . Tournai: Casterman.
Hergé. 1956. <i>Coke en stock (Les aventures de Tintin, 18)</i> . Tournai: Casterman.
Hergé. 1976. <i>Tintin et les Picaros (Les aventures de Tintin, 22)</i> . Tournai: Casterman.
Hermann. 2001. <i>Rodrigo (Bois-Maury, 12)</i> . Grenoble: Glénat.
Le Gall, Frank. 2000. <i>Novembre toute l'année (Théodore Poussin, 11)</i> . Bruxelles: Dupuis.
Miel, Rudi. 1994. <i>La perle noire (Les aventures de Charlotte, 3)</i> . Illus. de André Taymans. Tournai: Casterman.
Otéro. 2002. <i>Les canyons de la mort (AmeriKKKa, 1)</i> . Illus. de MARTIN. Paris: Éditions Hors collection.
Perrisin, Christian. 2002. <i>La passagère du Capricorne (El Nino, 1)</i> . Genève: Les Humanoïdes Associés.
Riondet, Alain. 1997. <i>Fond de cale. (Mérite maritime, 3)</i> . Illus. de Dubois. Tournai: Casterman.
Tito. 2000. <i>Appel au calme (Tendre banlieue, 14)</i> . Tournai: Casterman.
Tito. 2002. <i>L'autre sœur (Soledad, 6)</i> . Tournai: Casterman.
Van Hamme, Jean. 2002. <i>Lâchez les chiens! (XIII, 15)</i> . Illus. de William Vance. Paris: Dargaud.
POLAR
Dufaux. 2001. <i>Inch Allah (Niklos Koda, 3)</i> . Illus. de Grenson. Bruxelles: Éditions du Lombard.
Ferrandez, Jacques. 1998. <i>L'outremangeur</i> . Tournai: Casterman.
Jamar, Corrine. 2000. <i>Pas de fumée sans jeux (Les filles d'Aphrodite, 2)</i> . Illus. de André Taymans. Grenoble: Glénat.
Lapière. 2000. <i>Une balle dans la tête (Luka, 5)</i> . Illus. de Mezzomo. Bruxelles: Dupuis.
Roels, Benoît. 1998. <i>Mortelles retrouvailles (Bleu lézard, 1)</i> . Grenoble: Glénat.
Taymans, André. 2000. <i>Angel Rock (Caroline Baldwin, 6)</i> . Tournai: Casterman.

### 3.1.5 Principe V: choix aléatoire des phrases

Dans le but explicite de déployer, à l'occasion de l'analyse syntaxique, des processus qui s'inscrivent dans une démarche de nature inductive plutôt que déductive, nous recommandons aux maîtres de ne pas préparer au préalable des exemples définis qu'ils auront pris soin d'assimiler. Cela peut paraître audacieux, mais nous privilégions le « jeu sans filet », c'est-à-dire la pratique spontanée – et collective, du moins au début – de l'analyse syntaxique. C'est à cette condition qu'on maximise les chances pour les élèves de comprendre la « mécanique » syntaxique en français écrit, parce qu'il s'agit d'une véritable démarche de résolution de problème, dans la mesure où l'on tente de comprendre la structure d'une phrase donnée. Évidemment, une telle approche se révèle hautement interactive, c'est-à-dire qu'on présuppose qu'il y aura place aux essais, aux erreurs, aux échanges, à la discussion et à la négociation entre le maître et ses élèves.

## 3.2 Premières mises à l'essai de la technique

Ces principes désormais explicités, il importe maintenant de relater le déroulement des premières mises à l'essai du modèle, qui eurent lieu au cours de l'automne 2002 et tout au long de l'année 2003, et d'illustrer concrètement la technique déployée auprès des sujets de la recherche. Rappelons que, pour des raisons éditoriales, nous ne décrivons que les seules séances de travail effectuées en collaboration avec des maîtres inscrits en formation initiale au Campus universitaire de Lévis (UQAR).

Trois groupes d'étudiantes et d'étudiants en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'un groupe en enseignement préscolaire et primaire ont participé aux premières mises à l'essai de notre modèle. Nous avons rencontré chacun de ces groupes à trois reprises, chaque fois pendant environ deux heures. Ces séances interactives furent filmées, ce qui nous a permis d'analyser les réactions, commentaires et suggestions des sujets. L'expérimentateur avait pour mission d'animer les séances de travail par 1) la présentation de la recherche, 2) l'explication et la mise à l'essai de techniques d'analyse syntaxique éprouvées, 3) l'explication et la mise à l'essai de notre nouvelle technique ainsi que 4) l'objectivation collective du travail réalisé (analyse comparative, évaluation de l'efficacité et de la pertinence de la nouvelle approche proposée, etc.). Évidemment, les mises à l'essai s'effectuèrent à partir d'extraits de bandes dessinées, en l'occurrence *Coke en stock* (« Les aventures de Tintin » / Hergé), *Lâchez les chiens !* (XIII / Van Hamme et Vance) et *L'outremangeur* (Ferrandez)<sup>4</sup>.

Après avoir pris soin d'expliquer aux sujets les buts et visées du projet, l'expérimentateur a présenté avec moult détails les cinq principes décrits plus haut. Cette activité fut, dans un groupe comme dans l'autre, plus longue qu'anticipée, car il fut nécessaire de procéder à un rappel assez intense des connaissances antérieures, notamment en regard du métalangage syntaxique (dans le cas, par exemple, de la distinction entre natures et fonctions syntaxiques). Après avoir présenté une technique relativement connue en analyse syntaxique, à savoir celle dite « par arbre », l'expérimentateur procéda, dans l'une des bandes dessinées mobilisées, au choix aléatoire d'une première phrase simple ; celle-ci fut ensuite analysée « en arbre » et de façon collective. On poursuivit par l'analyse subséquente de quelques phrases supplémentaires, extraites au hasard des autres bandes dessinées à l'étude. Précisons ici que plusieurs sujets avaient déjà utilisé cette technique.

4 On retrouve la notice bibliographique complète de ces albums au tableau 2.

Ce n'est qu'après avoir conclu cette démarche initiale de rodage qu'il fut possible à l'expérimentateur de présenter la nouvelle technique d'analyse syntaxique. Ce dernier dut alors mettre l'accent sur les différences entre cette technique et celle par arbre. Par la suite, on procéda à l'analyse syntaxique de la première phrase choisie précédemment, puis à celle des autres phrases, toujours en fonction de la technique nouvelle. Les tableaux 3 et 4 illustrent certaines des analyses syntaxiques réalisées avec les sujets. En cours de travail, les sujets constatèrent effectivement qu'il existait des différences conceptuelles et instrumentales entre les deux approches. Ils manifestèrent un intérêt certain à l'égard de notre technique et firent notamment part de leur plus grande aisance à travailler avec celle-ci. Finalement, l'expérimentateur entama une longue discussion avec les sujets des groupes afin de procéder à l'évaluation des séances de travail. Plusieurs forces, faiblesses et pistes de remaniement furent proposées et débattues par les sujets. Nous avons évidemment tenu compte de ces réflexions à l'occasion d'une première évaluation de ces mises à l'essai.

**Tableau 3**  
**Illustration de la technique (phrases simples) à partir de l'album *Lâchez les chiens!***  
**(série XIII / Van Hamme et Vance. Paris : Dargaud, 1996)**

<b>P : Tu demanderas à Lucifer.</b> (p. 34)
GNS : <i>Tu</i>
GVPrédi : <i>demanderas à Lucifer.</i>
→ GPrépCindir : <i>à Lucifer.</i>
<b>P : Ce type est une ordure intégrale.</b> (p. 24)
GNS : <i>Ce type</i>
GVPrédi : <i>est une ordure intégrale.</i>
→ GNAttri : <i>une ordure intégrale.</i>
→ GadjCN (épi) : <i>intégrale.</i>
<b>P : Les deux témoignages s'annulent, O'Neil.</b> (p. 28)
GNS : <i>Les deux témoignages</i>
GVPrédi : <i>s'annulent</i>
GNCP : <i>O'Neil</i>
<b>P : Au contraire, tu as très bien fait.</b> (p. 34)
GNS : <i>tu</i>
GVPrédi : <i>as très bien fait.</i>
→ GAdvMod : <i>très bien</i>
→ GAdvMod : <i>très</i>
GAdvCP : <i>Au contraire,</i>
<b>P : Dans quelques années, je serai devenue comme Frank Giordino, comme Irina Svetlanova, un robot solitaire sans âme ni passion.</b> (p. 27)
GNS : <i>je</i>
GVPrédi : <i>serai devenue [...] un robot solitaire sans âme ni passion.</i>
→ GNAttri : <i>un robot solitaire sans âme ni passion.</i>
→ GadjCN (épi) : <i>solitaire</i>
→ GPrépCN : <i>sans âme ni passion.</i>
GPrépCP : <i>Dans quelques années,</i>
GNCP : <i>comme Frank Giordino,</i>
GNCP : <i>comme Irina Svetlanova,</i>
• Pour des raisons éditoriales, les couleurs respectives des constituants fondamentaux de la phrase sont remplacées ici par des trames distinctes. Ces mêmes raisons expliquent aussi l'absence de l'encerclement des noyaux au sein des différents groupes, procédure remplacée ici par leur mise en gras et en italique.



**Tableau 4**  
**Illustration de la technique (phrases complexes) à partir de l'album *L'outremangeur***  
**(Ferrandez. Tournai : Casterman, 1998)**

<b>P: J'ai été adoptée quand j'avais trois ans. (p. 20)</b>
GNS: <i>J'</i>
GVPrédi: <i>ai été adoptée</i>
PSubCP: quand j'avais trois ans
Sub: quand
GNS: <i>j'</i>
GVPrédi: <i>avais trois ans</i>
→ GNCdir: <i>trois ans</i>
<b>P: Vos inspecteurs sont venus me demander pour l'histoire de Monsieur Charlie, mais je leur ai dit que je n'avais rien à voir avec cette embrouille. (p. 25).</b>
P1: Vos inspecteurs sont venus me demander pour l'histoire de Monsieur Charlie,
GNS: <i>Vos inspecteurs</i>
GVPrédi: <i>sont venus me demander pour l'histoire de Monsieur Charlie,</i>
→ GinfCdir: <i>me demander pour l'histoire de Monsieur Charlie,</i>
→ GNCinf: <i>me</i>
→ GPrépCinf: <i>pour l'histoire de Monsieur Charlie,</i>
→ GPrépCN: <i>de Monsieur Charlie,</i>
P2: mais je leur ai dit que je n'avais rien à voir avec cette embrouille.
Coor: mais
GNS: <i>je</i>
GVPrédi: <i>leur ai dit que je n'avais rien à voir avec cette embrouille.</i>
→ GPrépCindir: <i>leur</i>
→ PsubCdir: <i>que je n'avais rien à voir avec cette embrouille.</i>
Sub: que
GNS: <i>je</i>
GVPrédi: <i>n'avais rien à voir avec cette embrouille.</i>
→ GadvMod: <i>n' [...] rien</i>
→ GinfCdir: <i>à voir avec cette embrouille.</i>
→ GPrépCinf: <i>avec cette embrouille.</i>

### 3.3 Un bilan préliminaire

Bien qu'il soit évidemment trop tôt pour procéder à l'évaluation systématique de l'ensemble de la recherche, il nous semble tout à fait pertinent, à ce stade, d'effectuer, même succinctement, un bilan préliminaire afin de guider notre tir quant à la suite des événements. À cette fin, certaines des pistes énoncées par les sujets nous seront déjà d'un précieux secours pour la mise au point de notre modèle. Par ailleurs, comme l'équipe de recherche est à compléter le visionnage critique des bandes vidéo, certaines des observations notées à cette occasion seront mises à contribution.

Tout d'abord, il faut mentionner que la nouvelle approche qui fut expérimentée par les sujets est manifestement appréciée. Les sujets qui l'ont mise à l'épreuve la trouvent unanimement plus efficace, c'est-à-dire qu'elle leur semble souvent moins confuse, plus explicite et surtout beaucoup plus complète que la technique par arbre, notamment en regard de la séparation de la phrase en fonction du modèle de base (GNS + GVPrédi... + G\_CP). Dans ce sens, les sujets saisissent avec clarté le phénomène – fondamental – de la distribution de l'information dans la phrase.

Aussi, la mise en lumière des noyaux y est particulièrement appréciée, tout comme l'utilisation de couleurs spécifiques à chacun des constituants fondamentaux. D'un seul coup d'œil, on peut très facilement distinguer, d'après eux, le GNS du GVPrédi et du G\_CP. Les sujets apprécient tout autant le recours à l'espacement (tabulation) et à la flèche (→) pour marquer la présence d'expansions au sein des constituants fondamentaux. Ainsi, on perçoit très facilement, semble-t-il, l'idée de hiérarchisation de l'information dans la phrase, ce qui influe directement sur la capacité à se représenter les différentes structures syntaxiques.

D'autre part, le recours à la bande dessinée comme «bassin syntaxique» est à son tour unanimement salué. On considère qu'il y a là, notamment dans le contexte de l'adaptation de l'enseignement, une occasion à saisir quant à la motivation des élèves dits à risque en écriture. Plusieurs sujets ont d'ailleurs manifesté un certain étonnement à l'égard de la qualité et de la complexité syntaxique des textes des bandes dessinées présentées. Enfin, des sujets ont mentionné qu'une telle procédure, principalement dans le cas des phrases complexes, permettait une meilleure gestion de l'espace dans le cadre de la prise de notes, ce qui n'est pas à négliger en contexte de classe.

Bien sûr, certains problèmes surgissent en cours de route. On mentionne que le système de symboles proposé peut entraîner une certaine lourdeur, et on anticipe surtout la prévalence de cette possibilité chez l'élève. La quantité d'informations en présence peut aussi générer un certain «vertige» qui risque d'en décourager plus d'un. Dans ce sens, l'approche par arbre a le mérite, invoque-t-on, de faire preuve de sobriété. Certains sujets ont indiqué qu'ils apprécieraient qu'on accentue davantage les marques de hiérarchisation à l'intérieur du GNS, du GVPrédi et des GCP, ne les trouvant pas assez prononcées. Enfin, des sujets ont mentionné que les deux approches, bien que louables, demeureraient difficiles d'accès et exigeaient un travail de conceptualisation et de représentation fort ardu.

De tels fragments initiaux devront bien évidemment être réunis à d'autres, plus denses, avant que nous puissions procéder à l'évaluation approfondie du modèle et de sa technique. Toutefois, l'enthousiasme témoigné par les sujets à l'égard de la nouvelle technique et de son mode d'appropriation en formation des maîtres nous démontre qu'il est plus que pertinent de poursuivre le développement en fonction de cette première analyse. Déjà, une version améliorée de l'approche sera bientôt expérimentée ; la poursuite prochaine de la recherche et l'évolution attendue du modèle, notamment par une possible intégration de la grammaire textuelle et du lexique, seront donc, à cet égard, réellement déterminantes.

## Conclusion

La recherche développement, en éducation, semble destinée à un avenir intéressant. La présente expérience renforce nos intuitions quant à sa pertinence et son efficacité, certes, mais aussi et surtout quant à sa nécessité. Ce dernier constat nous apparaît d'autant plus stimulant pour une jeune discipline comme la didactique du français, où la création, l'expérimentation et l'évaluation de procédures et techniques demeurent, à notre avis, des préoccupations de premier ordre en recherche. Nous avons plusieurs raisons de penser qu'une telle approche pourra, en sciences de l'éducation, démontrer sa pertinence.

On l'aura sans doute compris, la présente recherche développement n'en est encore qu'à sa phase expérimentale. Plusieurs séances au banc d'essai sont déjà inscrites à l'agenda, notamment auprès de sujets issus du milieu scolaire (maîtres en perfectionnement, élèves de la classe régulière, élèves à risque). Il va sans dire que ces rencontres contribueront de toute évidence à l'évolution du modèle esquissé en ces pages. Toutefois, nous le considérons déjà suffisamment articulé pour qu'il soit présenté aux maîtres et élèves qui s'y intéresseront. Voilà donc une belle histoire... à suivre.

## Références

- Anadón, M. (dir.) (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bain, D. et Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le Français d'aujourd'hui*, 79, 13-25.
- Bergeron, R. et De Koninck, G. (dir.) (1999). *La grammaire au cœur du texte*. Québec : Publications Québec français.
- Besson, M.J. et Bronckart, J.-P. (1990). *Français 9<sup>e</sup>. Pratique de la langue*. Vade-mecum. Genève : Département de l'instruction publique.
- Boutin, J.-F. (2000). Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Itinéraire pour une ouverture des corpus au primaire et au secondaire. *Canadian Children's Literature*, 96, (25 : 4), 37-61.
- Bronckart, J.-P. et Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français d'aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Chartrand, S.G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1999a). Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte. In R. Bergeron et G. De Koninck (dir.), *La grammaire au cœur du texte* (p. 10-12). Québec : Publications Québec français.
- Chartrand, S.G. (1999b). La maîtrise de l'écrit par les élèves, une priorité. In R. Bergeron et G. De Koninck (dir.), *La grammaire au cœur du texte* (p. 13-15). Québec : Publications Québec français.
- Chartrand, S.G. et Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : Quels objectifs ? Quelles démarches ? *Bulletin de l'ACLA*, 11(1), 31-38.
- Campana, M. et Castinaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris : ESF.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Farrid, G. (1990). Contribution de la bande dessinée à l'enseignement du français écrit. In B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV<sup>e</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle* (p. 115-121). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Gagné, G. (1997). Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle. In J.Y. Boyer et L. Savoie-Zacj (dir.), *Didactique du français. Méthodes de recherche* (p. 87-114). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Génévay, É. (1994). Ouvrir la grammaire. Lausanne : Éditions Loisirs et pédagogie.
- Génévay, É. (1996). « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire ! » In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 53-84). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gobbe, R. (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*. Paris : Larousse.
- Gobbe, R. (1996). L'expansion du groupe du nom : descriptions et propositions didactiques. In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 137-168). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gouvernement du Québec (1994a). *Compétences et pratiques de lecture des élèves québécois et français*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1994b). *L'art d'enseigner la lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1995). *Le français. Enseignement secondaire. Programme d'études*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Éditions Multimonde.
- Léger, V. et Morin, F. (1999). Le complément de phrase. Un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale. In R. Bergeron et G. De Koninck (dir.), *La grammaire au cœur du texte* (p. 54-56). Québec : Publications Québec français.
- L'Italien-Savard, I. (2002). Expérience pédagogique en mise à niveau autour de la notion de phrase. *Correspondance*, 8(9), 3-17.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Masson, P. (1990). *Lire la bande dessinée*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Mercier, A., Lemoyne, G. et Rouchier, A. (dir.) (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Monneret, P. et Rioul, R. (1999). *Questions de syntaxe française*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 109-136). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Paret, M.-C. (1999). De l'utilité de la phrase de base. In R. Bergeron et G. De Koninck (dir.), *La grammaire au cœur du texte* (p. 52-53). Québec : Publications Québec français.
- Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*. Tournai : Casterman.
- Reinwein, J. (1990). Lire des bandes dessinées : l'effet de l'image sur la compréhension de lecteurs forts et faibles. In B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrits. Actes du IV<sup>e</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle* (p. 281-287). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Richey, R.C. et Nelson, W.A. (1996). Developmental research. In D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 1213-1245). New-York, NY : Macmillan.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zacj, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneider, M. (2001). Un exemple d'ingénierie didactique relative à l'analyse mathématique, passée au crible de concepts de la didactique. In A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (dir.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (p. 179-210). Bruxelles : De Boeck.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : ERPI.
- Simard, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. In R. Bergeron et G. De Koninck (dir.), *La grammaire au cœur du texte* (p. 6-9). Québec : Publications Québec français.

Thornbury, S. (2001). *Uncovering grammar*. Oxford : Macmillan/Heineman.

Tomassonne, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.

Ur, P. (2002). *Grammar practice activities. A practical guide for teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

Valiquette, M. (1999). La grammaire par le jeu. Le groupe prépositionnel. *In* R. Bergeron et G. De Koninck (dir.), *La grammaire au cœur du texte* (p. 113-120). Québec : Publications Québec français.

Vinet, M.T. (2001). *D'un français à l'autre. La syntaxe de la microvariation*. Montréal : Fides.