

## Laure Tographe, sait malles à dit et cez remaides

Jean-Guy Milot

Number 19, October 1975

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56815ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Milot, J.-G. (1975). Laure Tographe, sait malles à dit et cez remaides. *Québec français*, (19), 35–36.

# laure tographe sait malles à dit et cez remaides

**Q.** Comment se fait-il que tous nos grammairiens maîtrisent si bien la langue et que leurs grammaires n'arrivent pas à la faire maîtriser à nos élèves?

**R.** C'est que les grammairiens ont eu le temps de réfléchir sur la langue et que c'est cet effort de réflexion qui les a rendus maîtres du sujet. Leur grammaire n'est que le résultat de cette réflexion, résultat exprimé sans les tâtonnements et les efforts qu'ils ont mis pour y arriver. Morale: c'est presque du sadisme de vouloir amener des enfants à maîtriser ce résultat sans leur permettre de suivre un cheminement semblable à celui que le grammairien a lui-même suivi. La clé du succès, dans l'apprentissage de l'orthographe, réside dans la réflexion personnelle qu'on fera faire aux élèves sur certains mécanismes de la langue.

**Q.** Quel cheminement faut-il proposer aux élèves pour qu'ils puissent faire une réflexion personnelle?

**R.** Pour tout apprentissage en profondeur, il est indéniable que c'est la démarche inductive qui assure la plus haute compréhension des phénomènes étudiés et, partant, la mémorisation la plus intelligente et la plus permanente. C'est aussi la démarche inductive qui exige qu'on tienne compte de celui qui apprend et de ce qu'on veut faire apprendre plutôt que de tenir compte de celui qui veut faire apprendre. Appliquée à l'enseignement de l'orthographe, cette démarche permet aux élèves d'être intelligents en traitant les plus belles absurdités de la langue.

**Q.** Alors comment faut-il utiliser les grammaires de nos grands grammairiens?

**R.** Les grammaires seront pour le maître un guide précieux. Il y trouvera les différents sujets sur lesquels il voudra faire réfléchir les élèves. Mais, pour être efficace, le maître devra considérer chacun de leurs numéros non comme des points de départ mais comme des points d'aboutissement de ses cours. Autrement dit, le maître doit ménager un processus qui amènera les élèves à formuler *eux-mêmes et dans leurs propres mots* ce que le grammairien a clairement formulé. Il ne faut jamais révéler une règle aux élèves sans qu'ils aient fait l'effort de la trouver eux-mêmes.

**Q.** Cette façon de faire est-elle plus efficace que celle qui consiste à partir d'une règle toute formulée, à la faire comprendre par des exemples pour ensuite la faire appliquer?

**R.** Une règle ou une loi ne développe pas d'automatismes, et toutes les généralisations (comme en sont les règles de grammaire) ne sont vraiment significatives et opérantes que si elles sont le fruit d'une observation personnelle.

**Q.** Mais demander aux élèves de faire eux-mêmes leurs observations personnelles et de formuler eux-mêmes la loi qui en découle, cela ne prend-il pas un temps fou?

**R.** C'est le prix qu'il faut payer pour assurer un apprentissage en profondeur et durable. À nous de choisir entre *prendre le temps* qui correspond au rythme de l'élève et *perdre du temps* à recommencer sans cesse. On ne possède vraiment que ce qu'on a gagné et non ce qu'on nous a donné.

**Q.** Mais il y a tellement de règles dans les grammaires qu'il faudrait une vie de grammairien pour les faire maîtriser. De plus, les grammaires ne tiennent pas toujours compte des problèmes tels qu'ils se posent. Ainsi, rares sont les grammaires qui traitent dans un même article des confusions homophoniques comme «ont/on», «a/à», «ces/ses/c'est», etc. Et il y a tellement de fautes dans les copies! Par où commencer?

**R.** Les fautes les plus fréquentes peuvent servir au maître pour établir son programme d'enseignement de la grammaire mais elles ne doivent jamais être l'objet de son cours. Autrement dit, le maître relève les fautes les plus fréquentes, relève les mécanismes de langue qui s'y rapportent, et élabore une stratégie d'intervention qui amènera les élèves à découvrir ces mécanismes. Ceux qui ne commettent par l'erreur visée n'apprendront pas l'erreur et approfondiront un mécanisme de langue. Ceux qui commettent l'erreur visée apprendront quelque chose. Cela contribuera à faire disparaître le caractère négatif de l'enseignement de l'orthographe: les résultats ne devraient qu'être plus motivants.

Q. Peut-on avoir un exemple d'application concrète de toutes ces belles théories?

R. Voici un exemple de fiche élaborée pour traiter d'un cas précis. La fiche est bâtie en respectant les étapes suivantes: *Observation — Reconnaissance — Imitation — Induction — Application — Maîtrise*. Chacune des étapes comprend plusieurs exercices identiques (sauf l'induction).

Le cas traité est le suivant:

Un verbe du premier groupe a un sujet pluriel: l'élève ne lui donne pas la marque du pluriel. Ex.: «Les enfants aime . . .»

Remarquons que lorsque le sujet est singulier, l'élève commet fort peu d'erreurs pour les verbes du premier groupe. Remarquons également que l'élève ne peut s'appuyer sur l'oral pour écrire le verbe correctement: le NT final n'est pas prononcé. C'est donc dire que le temps des verbes entre en cause: en effet, l'élève ne confond pas: «il aimera» et «ils aimeront», l'oral fournissant suffisamment d'indices pour l'écrit. Il faut donc bâtir une fiche qui mettra en opposition des verbes qui, à la 3e personne du singulier et du pluriel, ont une prononciation identique. Voici donc l'exemple d'une fiche.

### PHASE D'OBSERVATION

Exercice 1

Marie *court* chez le médecin chaque fois qu'elle voit une goutte de sang.

Mes soeurs *courent* chez le médecin chaque fois qu'elles voient une goutte de sang.

a) Par quelles lettres se distinguent les deux verbes soulignés?

b) Comment expliques-tu cette différence formelle?

(Les exercices 2, 3, 4, 5, 6 sont bâtis comme l'exercice 1; on peut aller ainsi jusqu'à 10 selon le cas traité en variant les formules.)

### PHASE DE RECONNAISSANCE

Exercice 1

Jules *adore* la crème glacée.

Marcel et Claudette *travaillent* dans un bureau.

Les enfants *voulaient* une bicyclette.

Les chrétiens *adorent* un seul dieu.

Son père *travaille* le bois.

Mon frère *voulait* aller en voyage.

a) Forme deux séries de phrases en regroupant dans la première toutes celles dont le verbe se termine par — NT —.

b) Comment expliques-tu que tantôt les verbes se terminent par — NT — et tantôt autrement?

Exercice 2

...

Exercice 3 . . . 4 . . . 5 . . .

### PHASE D'IMITATION

Exercice 1

Jules *adore* la crème glacée.

Les enfants *adorent* la crème glacée.

a) Si tu remplaces le verbe souligné par le verbe «aimer», comment écriras-tu les deux nouvelles phrases?

b) Explique l'orthographe des deux nouveaux verbes.

Exercice 2

*La maison brûle* dans la nuit.

*Les maisons brûlent* dans la nuit.

Pour chacune des phrases, remplace le sujet (en italique) par d'autres mots qui justifieront l'orthographe du verbe qui suit. (Exercices 3, 4, 5, 6, . . . comme les exercices 1 ou 2.)

### PHASE D'INDUCTION (Forme A)

En relisant les exemples étudiés au cours des phases précédentes, formule une règle ou un moyen qui t'aidera à savoir quand un verbe doit se terminer par «nt» ou «ent».

### PHASE D'INDUCTION (Forme B)

a) Observe attentivement le tableau suivant:

Jules *prend* son temps.

= *Il prend* son temps.

Les enfants *prennent* leur temps.

= *Ils prennent* leur temps.

Marie *adorait* le chocolat.

= *Elle adorait* le chocolat.

Mes soeurs *adoraient* le chocolat.

= *Elles adoraient* le chocolat.

Jules et Marie *adoraient* le chocolat.

= *Ils adoraient* le chocolat.

b) Complète la phrase suivante:

Un verbe se termine par NT quand on peut remplacer son . . . par . . . ou . . .

(La forme A serait réservée aux élèves plus forts ou préparerait la forme B.)

### PHASE D'APPLICATION

Exercice 1

Écris correctement les verbes entre parenthèses.

a) Les enfants (chanter) autour du feu.

b) Lucie (travailler) fort pour réussir.

c) Paul et Claude (chercher) du travail.

d) . . .

e) . . .

f) . . .

g) . . .

(Exercices 2, 3, 4 . . . comme l'exercice 1.)

Exercice 5

Ouvre un journal ou n'importe quel volume. Relève cinq phrases dont le verbe se termine par «nt». Expliques-en l'orthographe.

Exercice 6

Compose cinq phrases personnelles dans lesquelles tu utiliseras un verbe qui se terminera par «nt». Expliques-en l'orthographe.

Exercice 7

Relis un texte que tu as toi-même composé. Relève la ou les phrases dans lesquelles les verbes doivent se terminer par «nt» ou «ent». Apporte les corrections nécessaires.

### PHASE DE MAÎTRISE

a) Prépare-toi à faire un court exposé devant la classe pour expliquer quand un verbe doit se terminer par «nt» ou «ent».

b) transcris dans un cahier qui te sert de grammaire ce que tu as découvert à la phase d'induction. Ajoute les exemples qui te seraient utiles.

c) Consulte un manuel de grammaire aux pages qui traitent de l'accord du verbe avec le sujet. Compare les explications à celles que tu as formulées à la phase d'induction.

Dernières remarques quant à l'utilisation d'une telle fiche.

Les quatre premières phases seraient avantageusement faites en équipes: la discussion qui surgirait ne ferait que remplacer l'observation et mieux préparer l'induction. D'autre part, l'intervention du maître est essentielle, particulièrement à la phase d'induction où il aidera la classe ou les équipes à arriver à un certain consensus sur la formulation de la règle. On notera que la phase d'application ramène l'élève à ses textes personnels, que ce soit ceux qu'il a écrits en classe de français ou pour d'autres disciplines.

Jean-Guy MILOT

coordonnateur de l'enseignement  
du français à la C.E.C.M.