

*Bien vouloir ne pas reproduire
sans autorisation de l'auteur !*

**L'enseignement de la règle d'accord
des numéraux « vingt » et « cent ».
Le système français de la numération**

Raymond Claude Roy, Ph.D.

*Groupe FRAMÉE de recherche en grammaire et
didactique du français
de l'Université du Québec à Chicoutimi
<http://www.ens.uqac.ca/dse/framee/>*

**Document didactique
Fascicule 2**

Septembre 1996

© **Les Éditions du Département des sciences de l'éducation**
Université du Québec à Chicoutimi
555, boul. de l'Université
Chicoutimi (Québec) G7H 2B1
Canada

ISBN-2-920952-52-8

Bien vouloir ne pas reproduire sans autorisation de l'auteur.

Fascicule 2

– 2 –

L'enseignement de la règle d'accord des numéraux «vingt» et «cent».

Le système français de la numération

Raymond Claude Roy

Enseigner présente toujours un double défi, celui de la maîtrise du contenu et celui de l'enseignement-apprentissage à mener. Ce serait là d'ailleurs un truisme de bien peu d'effet, si ce n'était des approches spécifiques qu'ambitionnent de présenter ces pages. L'analyse du contenu veut en effet se donner ici pour objectif de dépasser les règles descriptives de la grammaire traditionnelle en recourant aux moyens de la « grammaire raisonnée », tandis que l'analyse didactique veut s'attacher à respecter les règles du modèle théorique d'enseignement et d'apprentissage en découverte de Robert Mills Gagné.

Dans l'un et l'autre cas, l'approfondissement se veut donc aussi complet que possible. L'analyse grammaticale cherchera à fournir à l'enseignement un cadre explicatif satisfaisant; l'analyse didactique pour sa part tâchera d'inventer un cadre de découverte susceptible de susciter un apprentissage de qualité.

La règle d'accord des mots « vingt » et « cent » prête d'ailleurs admirablement à la démarche, si admirablement même qu'elle pourrait servir à montrer la nature et l'utilité des orientations proposées. Les longueurs qui pourront apparaître dans les explications auront précisément pour cause l'intention qui sous-tend ces pages de produire une leçon-type permettant d'entrevoir l'intérêt pour l'enseignement d'une double approche de grammaire raisonnée et d'enseignement-apprentissage en découverte.

Le propos de ces pages est donc de présenter sur le sujet retenu une analyse grammaticale d'ensemble, à visée de compréhension, et une analyse didactique détaillée, de nature heuristique. La double démarche qui est ainsi tentée constitue dans sa complémentarité une préparation complète à une intervention d'enseignement-apprentissage de la règle choisie pour être apprise par les élèves.

I. ANALYSE GRAMMATICALE

La fonction de la règle des grammaires traditionnelles sur les variations en nombre des mots « vingt » et « cent » est bien connue:

Vingt et cent prennent un s quand ils sont multipliés et qu'ils terminent l'adjectif numéral (Grévisse, 1980).

Cette règle mérite analyse. Il faut d'abord remarquer que la règle est uniquement de caractère « informatif », ou descriptif: rien ne montre le fondement logique des accords. Il est déjà possible d'entrevoir que cette « insuffisance grammaticale » n'est pas sans présenter de néfastes conséquences pour l'enseignement. Le maître qui n'a pas d'autres outils que cette formulation doit ou se contenter d'enseigner en information (hors de l'explication véritable, de l'explication de compréhension profonde), ou s'atteler à la tâche quasi-impensable de réécrire la grammaire. L'abandon de l'enseignement de la grammaire dans les programmes et les classes n'a d'ailleurs pas d'autre source que ces insuffisances. Des règles de cette nature – uniquement descriptives – n'ont qu'un lointain rapport avec un enseignement-apprentissage qui, tout à la tâche d'atteindre à une claire conscience des articulations et des règles d'écriture de la langue, s'attache à en comprendre les mécanismes et à en relever le caractère logique.

Heureusement, la règle d'accord de « vingt » et « cent » peut être l'objet, comme nombre d'autres règles d'ailleurs, d'une analyse grammaticale qui en dégage les articulations logiques, qui permette d'entrevoir l'entier du système et prête à un enseignement en découverte et ce, même si le système français de la numération n'est pas sans comporter – à première vue du moins – quelques bizarreries. C'est ainsi que les nombres apparaissent invariables: « quatre, cinq, huit, neuf » ne prennent pas la marque du pluriel; pourtant « vingt » et « cent » peuvent parfois – mais pas toujours – prendre un « s », même si « mille » n'en prend jamais. Il faut encore ajouter toutes les difficultés de la liaison des mots: pour les chiffres moindres que « cent », les numéraux composés prennent un trait d'union. Mais il faut ajouter: sauf dans les cas où la conjonction supplante le trait d'union.

Or, la grammaire traditionnelle ne répond à aucune des questions que ces « règles » suscitent, ni aux autres des questionnements auxquels un esprit curieux ne peut manquer de s'arrêter. (D'ailleurs ce sont là toutes des questions que les élèves soulèvent lorsque le maître s'aventure à le leur permettre.) Qu'en est-il au vrai du système de la numération? N'est-il qu'un ramassis de curiosités inexplicables, aux origines historiques brumeuses? Ou y a-t-il quelque possibilité d'expliquer certains des emplois ou même l'ensemble de ces emplois dans le cadre d'un système? Une analyse systématique mérite d'être tentée.

L'observation attentive permet d'apercevoir, en tout premier lieu, que le premier des déterminants numéraux présente une double forme « un », « une », conforme à la construction habituelle des adjectifs qualificatifs. Que les numéraux qui suivent immédiatement ne présentent qu'une forme: « deux, trois, quatre, ... ». Pour ces derniers, ce serait une grossière erreur de n'y voir que des mots invariables (il faut d'ailleurs se défier de ce terme « invariable », dont il est souvent fait un usage trop libre). Ces numéraux sont en effet des pluriels sans la marque habituelle du pluriel. Sur ce point, l'explication est facile: il est net que ce sont là des pluriels de sens ou lexicaux. La redondance que créerait la présence d'un « s » de pluriel n'est pas tolérée par la langue française.

Bien vouloir ne pas reproduire sans autorisation de l'auteur.

Le système de la numération commence donc ainsi par une numération discrète qui s'étire jusqu'à « seize ». Ces seize premiers adjectifs numéraux ne laissent pas apparaître de recombinaison nette: la base dix n'est pas perceptible, ou du moins n'est plus évidente. Seul l'observateur attentif, ou l'initié, reconnaîtra le « un », le « deux », le « trois », le « quatre », le « cinq » et le « six » dans les numéraux de « onze » à « seize »: la forme diffuse de la composition semble indiquer un certain refus de système, comme si les nombres pouvaient s'étirer à l'infini, tous différents, ou encore comme si les nombres de un à seize pouvaient suffire aux besoins quotidiens et constituer un système complet de numération.

À partir de, et avec, le nombre « dix-sept » s'installe un système facilitant de recombinaison sur la base dix, l'ensemble pouvant se schématiser comme ceci:

11	12	13	14	15	16	17	18	19											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				

Figure 1. La base dix.

La série de 1 à 16 laissait entrevoir une numération discrète, détachée. Les nombres 17, 18, 19, laissent voir la base 10. Chacune des cases du schéma peut maintenant recevoir le chiffre qui lui convient, cette fois dans sa valeur en système; même les nombres 11 à 16 se justifieront, pour l'initié et l'observateur attentif, de leur position en système par les maigres indices de recombinaison qu'ils présentent.

Le système se continue en entérinant la base dix par le jeu des dizaines: « vingt », « trente », « quarante », « cinquante », « soixante ». Encore là, les nombres portent des indices plus ou moins importants de recombinaison, porteurs du système, lequel se trouve de toute façon amplement confirmé par le complément à la dizaine que sont les reprises « un », « deux », « trois », et ainsi de suite. Schématiquement et pour compléter la représentation commencée:

...	...	...	...																60
...	...	...	...																50
31	32	33	...	...															40
21	22	23	...	...	...														30
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				

Figure 2. Les dizaines.

Deux interrogations retiennent ici l'attention: l'usage du trait d'union et son « remplacement » par la conjonction « et » dans « vingt et un », « trente et un », etc. Le trait d'union traduit l'effort de composition, l'usage de deux termes dans le but de créer un mot unique. Il ne semble pas convenir de voir dans ce trait d'union le symbole de l'addition; même s'il y a effectivement addition, le système utilise les moyens, non des mathématiques, mais de la langue. Le nombre « vingt-deux » indique ce qu'il doit, en joignant étroitement les deux termes utiles à l'effet final, comme le font « grand-mère » ou « abat-jour ». La construction « vingt et un », quant à elle, semble avoir comme explication plausible la nature différente des deux mots. Le nombre « vingt » est un numéral pluriel de genre majeur (Harvey, en préparation) – ne distinguant pas le féminin et le masculin –, tandis que « un » est un numéral présentant les qualités de l'adjectif qualificatif, essentiellement la variation en genre. L'hypothèse serait que le « et » origine de la nature et marque la nature différente des deux mots.

La langue a d'ailleurs longtemps hésité entre l'accord sous la forme « vingt et un jour » et l'accord actuel en « vingt et un jours ». Encore aujourd'hui, l'usage à faire du genre du numéral « un » n'est pas toujours net: faut-il dire « la page vingt et un » ou « vingt et une »? Il y a toutes les raisons de croire à un double et même à un triple système: dans certains emplois, la forme « un », unique, ne varierait pas, tandis que la double forme « un, une » s'emploierait en variation de genre, mais avec des valeurs différentes. La nuance n'est peut-être d'ailleurs, pour une part, que celle du cardinal et de l'ordinal. Mais il pourrait y avoir plus: ce reste à vérifier.

Ainsi s'expliquerait également l'hésitation historique entre « vingt-un » et « vingt et un » : les deux emplois auraient eu, à un point de l'histoire, leurs justifications. L'usage a tranché en faveur de « vingt et un » et de « vingt et un jours ». Encore là, il serait intéressant de s'arrêter à retrouver les motifs de ces choix, motifs qui devraient apparaître à un observateur aguerri.

Avec « soixante-dix », le système prend une autre apparence; de décimal, le système devient vicésimal (la base vingt étant par ailleurs favorisée par la série 1 à 16). De là, l'expression des dizaines par « soixante-dix », « quatre-vingts », « quatre-vingt-dix », avec les séries intermédiaires « soixante et un », « soixante-deux » ..., « soixante et onze », « soixante douze » ..., « quatre-vingt-un », « quatre-vingt-deux » ..., « quatre-vingt-onze », « quatre-vingt-douze » ... Il est connu que le système de numération vicésimal est un héritage historique de peuples qui pratiquaient une langue utilisant le système vicésimal.

La difficulté majeure d'explication que pose cette partie du système vient du pluriel en « s » de « quatre-vingts ». La règle traditionnelle, reproduite plus haut, établit nettement « quand » le nombre « vingt » et le nombre « cent » prennent la marque usuelle du pluriel, le « s ». Toutefois, il n'y a rien dans cette règle qui explique le « pourquoi » de l'accord en « s » des mots « vingt » et « cent ».

La justification de l'accord s'impose pourtant: c'est au titre d'un nom de pleine nature que « vingt » prend le « s » du pluriel usuel. D'ailleurs, la grammaire historique relève que le moyen-âge utilisait les nombres « deux vingts », « trois vingts », et ainsi de suite jusqu'à « dix-neuf vingts », et que plusieurs de ces emplois se sont conservés aussi longtemps que jusqu'au 18^e siècle. De même, les emplois « un cent de ... », « deux cents de ... » auraient même été conservés jusqu'à encore tout récemment dans certaines régions de France.

Les formes nominales dérivées « vingtaine » et « centaine » peuvent aider à comprendre l'emploi. « Quatre-vingts billes », par exemple, prendrait le sens de « quatre vingtaines de billes » (sans la valeur d'approximation propre au mot « vingtaine » toutefois). Il importe de bien remarquer la construction qui place côte à côte deux noms (« vingts » et « billes ») et qui, par ailleurs, marquent leur rapport à l'aide de la préposition « de » dans l'emploi analogique avec « vingtaine ». Ce serait sur cette construction que reposerait l'entier des accords qui aurait le sens de « quatre vingts de billes », « quatre cents de billes ».

Une autre difficulté commune à la règle d'accord autant de « vingt » que de « cent » surgit dans des constructions comme celles des numéraux composés de la série « quatre-vingt-un » et « quatre-vingt-dix-neuf » et dans des constructions comme, par exemple, « deux cent quatre » et « trois cent huit », dans lesquelles les nombres « vingt » et « cent » sont multipliés par un nombre et suivis d'un autre nombre. Les numéraux « vingt » et « cent » devraient, dans ces emplois, conformément à la règle d'accord qui vient d'être expliqué, prendre, en raison de leur nature de nom, le « s » du pluriel. Or ce n'est pas le cas. « Exception » conclura la grammaire traditionnelle; la « grammaire raisonnée » voudra comprendre et permettre de comprendre.

La compréhension du traitement d'accord de ces emplois fait appel à un principe de fonctionnement grammatical découvert par la « grammaire raisonnée », celui de la *Règle de seule écriture* (Roy, en préparation). La règle exige qu'il soit d'abord tenu compte du caractère distinct de l'oral et de l'écrit, que le traitement de l'oral, premier dans la langue, soit d'abord considéré, que le traitement à l'écriture soit finalement analysé dans ce qu'il a de spécifique.

C'est ainsi que pour la règle d'écriture dont veut être faite l'analyse, il faut d'abord examiner le traitement oral. S'il est posé que dans les emplois considérés des numéraux surcomposés « vingt » et « cent », ces nombres sont des noms et prennent la marque d'accord en « s » résultant de leur passage à la nature de nom, il n'y a difficulté à l'oral que pour quelques emplois dans lesquels la liaison devrait se faire entendre: 81, 88, 91, et encore pour, par exemple, 201, 211. La « grammaire raisonnée » mène à comprendre que la liaison, sur le modèle de « quatre-vingts-z-avons » modifierait la valeur des nombres: « 80-z-un » vaudrait « 80 », « 80-z-onze » équivaldrait à « 880 ». Il y a donc à comprendre que l'oral évite la liaison en faisant intervenir une pause: « 80 (pause) un », « 80 (pause) onze », pause interdisant la liaison.

Le traitement fait par l'écriture a à tenir compte du traitement de l'oral pour en rendre l'équivalent. Or le « s » d'accord ne se fait pas entendre à l'oral: l'écriture a donc choisi de ne pas écrire le « s » d'accord, de sorte que la lecture des nombres écrits « quatre-vingt-un », « quatre-vingt-onze », « deux cent un », « deux cent onze » ne pose pas le problème d'une liaison qui modifierait la valeur des nombres.

D'ailleurs des emplois historiquement attestés viennent appuyer cette interprétation. En effet, les grammaires historiques relèvent les orthographes « quatre-vingts et dix » (avec et) et « quatre-vingts neuf » (sans le trait d'union). Ces emplois font la preuve du sentiment que suscite chez les parlants français l'accord de « vingt » dans un surcomposé. La règle de seule écriture a imposé l'orthographe sans « s » et ainsi offert une solution simple à la lecture du nombre écrit en toutes lettres.

Un autre emploi à expliquer est celui de l'ensemble « le numéro quatre-vingt ». Il n'est toutefois pas besoin d'une longue réflexion pour voir que le nom « numéro » est du singulier et que conséquemment « quatre-vingt » devrait être aussi du singulier. La grammaire traditionnelle y voit un « adjectif numéral ordinal », à opposer aux emplois précédents d'« adjectifs numéraux cardinaux ». Rien, par ailleurs, ne s'opposerait à une identification plus simple en « adjectif qualificatif » de ce « quatre-vingt » employé en expressivité en lieu et place du dérivé « quatre-vingtième »; il serait aussi possible d'y voir simplement un nom, ou un pronom, employé en apposition inverse.

L'ensemble vicésimal comporte quelques autres difficultés: les choix de « soixante-dix », « soixante-douze » (sans et) à côté de « soixante et onze », et de « quatre-vingt-un » et de « quatre-vingt-onze » (sans et) à côté de « soixante et un » et « soixante et onze » en sont. Dans le dernier cas, les explications produites plus haut pourraient apporter des éléments de réponse: la valeur de nom de « vingt » obligerait avec « et » à l'accord en « s » créant des difficultés de construction, puisque, d'une part, la nature des unités dont il est fait décompte dans « quatre-vingts » n'apparaîtrait pas nettement et que, d'autre part, ce nouvel accord en « quatre-vingts et un » s'écarterait grandement du reste des autres formes.

Le premier cas apparaît plus difficile. Historiquement, les formes « *soixante et deux » jusqu'à « *soixante et dix-neuf » sont attestées en France et ont été conservées au Québec en langue populaire. Certains estiment même que leur emploi devrait être accepté en langue correcte. Toutefois, au choix classique de « soixante et onze » mais « soixante-douze », il semble y avoir une justification: la construction « soixante et onze » reposerait sur le sentiment du « un » dans « onze ». Comme, par ailleurs, le « et » n'existe qu'à cette fin dans le système de la numération, dans « vingt et un », « trente et un », etc., il n'y aurait aucune raison de l'admettre dans la série « soixante-deux » à « soixante-dix-neuf ».

Au total, si la partie vicésimale du système n'est pas sans comporter des complications, l'ensemble n'en apparaît pas moins fort logique sur la base des prémisses

du système. Afin d'ailleurs de profiter de l'éclairage de l'ensemble du système, il faut poursuivre l'analyse.

Avec « cent », la première partie du système se clôt. Un premier dépassement a été atteint, celui de la base par elle-même (10^2). Le « cent » s'emploie seul, comme déterminant du nom. Et comme les autres numéraux, il porte un pluriel d'origine lexical: « cent billes ».

Le système va maintenant se nourrir de lui-même: « cent un », « cent deux », etc. Et puis: « deux cents », « trois cents », ..., « neuf cents », et enfin « mille », Le nombre « mille », numéral à pluriel lexical, clôt – le point est majeur – le système. Le dépassement du dépassement a été atteint: la base a multiplié la base et l'ensemble a été multiplié de la base ($10 \times 10 \times 10$ ou 10^3).

Or la langue s'arrête régulièrement au dépassement du dépassement, en français du moins. Le mot « aujourd'hui » se donne « hier » et « hier » se donne « avant-hier »; la forme verbale du présent se donne un imparfait, et ce temps se donne un plus-que-parfait. Les tentatives de temps sur-surcomposés ou d'« avant-avant-hier » ne sont pas viables et ne réussissent pas à faire système.

Il est une autre confirmation à la qualité du système qu'un schéma montre mieux qu'aucune explication. Le système a en effet construit en trois dimensions le cube. Et surtout il a construit la forme indépassable. La langue ne s'y est pas trompée: le cube du cube, « mille » par « mille », s'exprime par « million », ou mieux: « un million », où « million » se révèle un nom de pleine nature. Avec le nom « million », le système a retrouvé les moyens habituels de la langue: « un million », « deux millions », « deux milliards », et ainsi de suite.

Dans ce système, l'adjectif « un, une », qui n'est pas sans faire partie du système, demeure pourtant un adjectif de pleine nature; tandis que le nom « million », un nom de pleine nature, engage la suite du système. Le système est fondamentalement constitué d'une base deux fois reprise, et, strictement, s'éteint une fois atteinte la dimension de la réalité qu'est le cube.

Il faut accepter que la langue ait la capacité de cette conscience, d'une conscience diffuse, mais puissante de la lenteur d'apparition des aperceptions qui la font. La langue est le résultat de la conscience commune des sujets parlants, conscience parfois guidée par les vues fines de quelques auteurs ou de quelque législateur de la langue. Par essai et erreur, le sentiment commun fait des choix qui se révèlent, à qui sait voir, d'une merveilleuse profondeur, ou peut-être mieux d'une élégante simplicité. Il y a bien, ici et là, quelques irrégularités apparentes, mais ces irrégularités mêmes ont, quand on s'arrête à bien les examiner, leurs justifications.

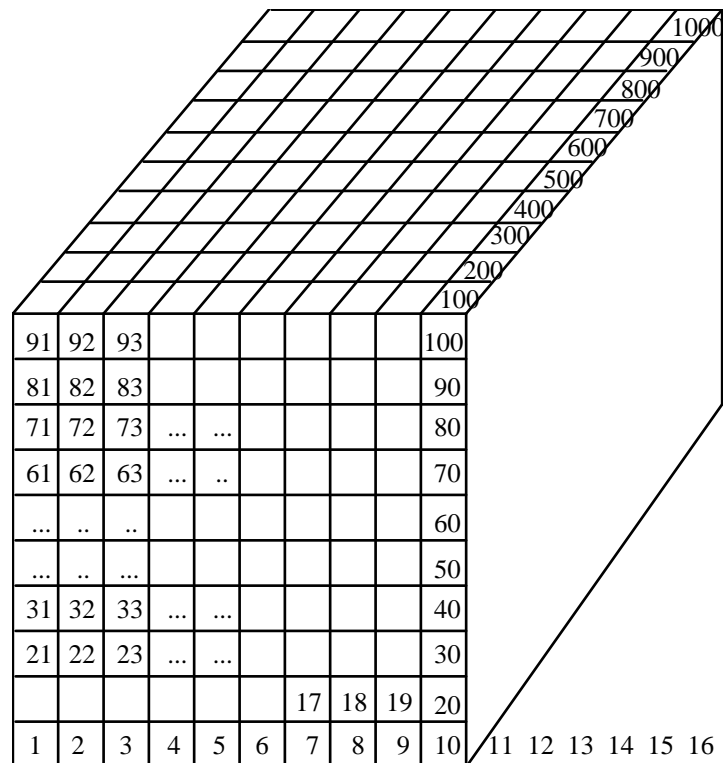


Figure 3. L'organisation interne du système de la numération.

D'ailleurs, la langue française a atteint un niveau de cohérence très grand. Très souvent ce qui est considéré comme extrêmement complexe et sans justification possible – ces règles truffées d'exceptions –, pourrait être compris si, au départ, régnait un climat de plus grande confiance en la possibilité de comprendre et d'expliquer. Cette apparente digression a ici sa place.

En effet, une grammaire raisonnée n'est possible qu'à condition que la démarche qui est la sienne se donne dès le départ certaines balises. Même si ce n'est pas ici la place de développer une complète théorie de la « grammaire raisonnée », il importe quand même de préciser quelques-uns de ses principes. La grammaire raisonnée pose que l'explication ne doit pas être cherchée hors la langue: la langue a « sa » logique et des moyens « de son ordre ». Il faut adopter cet abord pour avoir quelque chance de comprendre et d'expliquer. Il faut aussi cesser de croire qu'une langue n'est que le résultat d'accidents historiques et que, conséquemment, il est vain de chercher à trouver quelque système explicatif profond: cette vision, très répandue, est stérile. Il convient de lui substituer une approche qui, prenant en compte les choix historiques, cherche à retrouver derrière les faits apparents les principes organisateurs. La langue est mécanisme – ou système – de sorte qu'en chacun de ses états historiques, elle repose sur un équilibre organisé de chacune de ses parties. C'est cet équilibre qu'il faut tâcher de montrer dans le jeu des différents éléments.

À ces deux principes méthodologiques, il convient enfin d'ajouter un avertissement à l'intention du néophyte. L'impatience ici comme ailleurs est destructrice et paralysante. La science, surtout si elle est jeune, comme c'est ici le cas, devra longtemps cheminer pour parvenir à maturité. L'explication laissera ici et là à désirer. Or, s'appesantir sur les faiblesses n'apportera rien: il faut, au contraire, s'arrêter à la qualité et à l'intérêt de certains éléments d'explication. Avec le temps et la poursuite des efforts entrepris, l'explication s'approfondira. La fièvre n'est ici d'aucun secours.

Ces quelques remarques devraient servir la poursuite de la réflexion. Ce qui s'impose, c'est à l'évidence d'examiner les incompréhensions que l'analyse du système a permis d'entrevoir.

Les difficultés qui exigent examen ont trait d'abord à l'emploi du trait d'union pour les nombres moindres que « cent ». L'explication serait plus facile si elle s'attachait à dire pourquoi avec « cent » et « mille » le trait d'union ne s'emploie pas. La raison en semble nette: le trait d'union entérine la valeur d'unité de l'ensemble « dix-sept », « trente-quatre » ou « quatre-vingt-dix ». Avec « cent », cette valeur d'ensemble n'existe plus. Le nombre « cent » prend, dans le système, une valeur propre d'unité, qui oblige à le distinguer. Il en est de même, à plus forte raison, pour « mille » et « million ». Ce qui se justifie donc se révèle être le refus du trait d'union pour « cent » et « mille ».

Une autre difficulté vient des emplois « cent un » et « mille un » à côté de « vingt et un ». Les explications qui précèdent portent en elles une réponse: « cent » et « mille » refusant le trait d'union, il n'existe plus de nécessité de lier les mots, et conséquemment plus de « et » à substituer au trait d'union.

Il serait possible de continuer ainsi l'examen de tous les choix faits par la langue française, choix qu'un bon traité normatif comme *Le bon usage* de Maurice Grevisse présente, avec force détails souvent. L'explication n'exige qu'un peu de réflexion le plus souvent, une fois compris ce qu'est le système.

Une telle analyse a cet effet d'interroger sur la qualité même du système examiné. Il ne fait pas de doute qu'il y a dans le système des complexités dont certaines apparaissent au premier abord inutiles. Pourtant un effort suivi d'analyse trouvera sa récompense et montrera la fine économie de la langue. L'enseignement doit jouer le rôle qui est le sien et introduire à la compréhension fine de la langue.

C'est faute de s'être attaché à remplir ce rôle que l'enseignement s'en est tenu à des explications qui n'en sont pas, qui prennent l'allure de règle d'information, ne comportant aucune donnée explicative (ou presque), interdisant même la recherche de véritables explications et l'accès à une profonde compréhension. La règle des grammaires traditionnelles sur l'accord de « vingt » et « cent » présente ces défauts. Elle est à écarter, sans plus de procès, au profit d'une approche explicative de grammaire raisonnée.

Il est maintenant possible de s'attaquer à l'élaboration d'une leçon, ou d'une série de leçons, sur la numération. Il ne faudrait pas croire que l'analyse qui précède a été trop exhaustive: ce n'est que dans une grande et profonde compréhension d'un système que le maître peut bien préparer un exercice d'enseignement-apprentissage.

II. ANALYSE DIDACTIQUE

A. Analyse préliminaire

1. Clientèle

La règle d'accord de « vingt » et « cent » peut, et devrait s'enseigner, dès la troisième année de l'élémentaire, à des niveaux d'approfondissement différents selon le niveau. L'enseignement minimal à un niveau élémentaire peut constituer une excellente initiation à une approche logique de la langue; à la limite opposée, et à des niveaux supérieurs, l'enseignement pourrait donner l'occasion de présenter une très belle leçon, ou plutôt plusieurs leçons qui laisseraient entrevoir ce que peut être un système grammatical de langue et ce qu'est, en particulier, le système de la numération.

2. Contenu de la leçon

Le maître gagnera à fonder l'apprentissage sur l'enseignement de la règle d'accord de « vingt » et à faire de l'apprentissage de la règle d'accord de « cent » un cas de généralisation. Globalement, l'objectif est de donner la maîtrise des règles d'emploi oral et d'écriture des différents cas d'accord des numéraux. L'occasion est d'ailleurs belle d'établir la nature de ces deux classes d'adjectifs.

Les emplois oraux sont à vrai dire attachés au préalable du nombre de l'adjectif numéral cardinal. Il va de soi que le maître devra enseigner dans des leçons détachées ce préalable, avec son objectif d'oral, de même que ceux des autres préalables qui ne sont pas maîtrisés. Pour les fins de ce texte, ces préalables sont considérés ou maîtrisés ou comme pouvant être rapidement maîtrisés par la classe.

3. Objectif de la leçon

L'objectif maximal serait que l'élève puisse faire la preuve de sa maîtrise de la règle d'accord de « vingt » (et « cent ») en produisant des exemples correctement orthographiés de tous les cas d'emploi possibles (en établir le nombre pouvant faire partie de la maîtrise à démontrer).

À la pratique, cet objectif paraît convenir aux niveaux et aux élèves les plus avancés de l'élémentaire. Le maître pourra s'en tenir à un objectif mieux circonscrit: l'élève aurait alors à démontrer sa maîtrise de la règle d'accord de « vingt » en

orthographiant correctement le numéral « vingt » dans huit phrases présentant, à deux reprises, chacun des quatre cas d'accord et de non-accord du numéral.

Il s'impose que seul le second objectif, ou objectif dérivé, convient à l'élaboration de tests diagnostiques: le premier objectif en est un de performance étroitement attaché à l'enseignement et à l'apprentissage de la règle.

4. Nature de l'apprentissage

La règle d'accord de « vingt » (et de « cent ») présente cette particularité de pouvoir s'enseigner autant comme énoncé informatif que comme règle logique. Toutefois, comme seule la règle logique montre les fondements de l'accord éventuel et que, de plus, l'enseignement en information se révèle particulièrement insatisfaisant dans la présentation de l'adjectif ordinal, le choix doit se porter nécessairement vers l'acquisition de la règle logique.

L'enseignement logique de la règle devra faire bonne place au rappel des préalables en phase d'attention spécifique. Il est indéniable que dans la plupart des cas le maître devra procéder à l'enseignement de concepts et de règles qui ne sont pas connus. Le contenu n'en est toutefois pas si lourd – dans le meilleur des cas, à tout le moins – qu'il nécessite une leçon préparatoire: des élèves avancés peuvent acquérir le tout rapidement. Il appartient au maître d'en juger.

La phase d'acquisition pour sa part nécessite une présentation très stricte. Il est possible, et nécessaire, de procéder, selon les règles de l'approche, uniquement à l'aide de questions et d'exploiter ainsi toutes les possibilités de l'apprentissage par découverte prôné par R.M. Gagné. La leçon qui suit présente un certain nombre des indices à utiliser pour faciliter la découverte.

Il convient finalement d'insister sur la présentation en généralisation de la règle de « cent »: trop rarement voit-on de ces apprentissages dans les classes. À un niveau inférieur, toutefois, le maître pourra choisir de revenir plus tard à l'accord de « cent » dans une leçon détachée.

Même si le choix doit se porter vers l'enseignement-apprentissage de la règle logique, ce choix premier n'interdit pas le recours occasionnel aux moyens de l'enseignement-apprentissage en information verbale. C'est le cas en particulier de la partie de la phase d'acquisition touchant l'accord des nombres surcomposés: la difficulté d'acquisition de cette partie de la règle d'accord peut faire qu'il soit préférable de s'en tenir aux moyens de rétention de l'information avec certains élèves plus faibles. Il appartient au maître d'évaluer les capacités de ses apprenants et de faire le choix qui s'impose.

5. Évaluation diagnostique

Dans la présentation qui suit, une évaluation diagnostique faite rapidement en début de leçon sert d'activité de motivation spécifique. Le test consiste à faire écrire en toutes lettres les nombres de quatre phrases:

1. Cet édifice a _____ étages.
(90)
2. René a _____ billes.
(80)
3. Pierre a _____ oiseaux.
(20)
4. Son chandail porte le numéro _____.
(80)

Quelques précautions s'imposent. La meilleure présentation consisterait à remettre le texte tel que présenté et à le faire compléter. Il est possible également de le dicter; dans ce cas toutefois, il faudra éviter de lire la troisième phrase. Le maître dira plutôt: « René a des oiseaux. Il en a « 20 ». Écrivez combien il en a. » De cette façon, le maître ne donne pas la liaison en « t » qui livre l'accord et laisse la possibilité du choix de la forme erronée « vingts » sous l'influence de la liaison fautive populaire « vingt-z-oiseaux ». Le test comporte d'autres astuces, dans l'ordre retenu notamment, qu'il est facile d'apercevoir.

B. Plan de la leçon

Phase 2¹. Attentes spécifiques: présenter la performance attendue

Trop souvent la performance attendue fait l'objet de la part du maître d'une verbalisation présentant tous les inconvénients des verbalisations. Il est proposé ici d'établir la nature de la performance finale dans l'esprit de l'élève en le plaçant dans une situation intéressante de performance. Le test, qui est celui qui vient d'être présenté plus haut, ne sera repris pour correction qu'en phase de performance. L'élève, qui l'aura sous les yeux, sera motivé tout au long de la leçon par son besoin de savoir écrire correctement les nombres demandés et de vérifier s'il les a bien écrits. Enfin une présentation orale du test, malgré ses difficultés et peut-être à cause d'elles, pourrait être plus vivante.

¹ Les phases (1) et (3) touchant à la motivation lointaine et à l'attention générale n'apparaissent pas. La préoccupation que doit en avoir le maître dépasse le cadre de cet exercice, pour les besoins duquel il est considéré que motivation et attention sont des fruits obligés de la qualité des autres phases.

Phase 4. Attention spécifique: assurer le rappel des préalables

a) Première partie

— Écrire au tableau:

Il y a trois Nathalie dans la classe.

- Demander l'accord du mot « Nathalie » et l'explication de l'accord.
Dans le meilleur des cas, le ou les apprenants, initiés à la grammaire explicative, feront valoir que l'accord relève d'une règle de seule écriture, que « Nathalie » est du pluriel, que l'écriture sans « s »:

1) est permise par la prononciation de l'oral qui occulte, voile, masque, dissimule le « s »;

et

2) est justifiée par le souci de marquer la valeur de singularité du nom propre.

Il ne fait pas de doute que ce préalable exige une maîtrise déjà acquise dans des leçons antérieures.

— Au besoin et si tel est le choix, continuer en écrivant au tableau:

Mange ta soupe. / Manges-en!

- Demander quelle explication justifie la non-apparition d'un « s » à la forme de deuxième personne « mange ».

Encore ici, les apprenants bien préparés seront en mesure de référer à une règle de seule écriture et pourront expliquer que l'écriture sans « s » est:

1) permise par la prononciation non discriminante de l'oral;

et

2) justifiée par le souci de l'écriture de marquer ainsi l'affaiblissement de la personne (le « s » est la marque de la personne), affaiblissement qui est le propre du mode impératif.

- Au total, le maître doit obtenir des apprenants qu'ils fassent valoir qu'il existe une règle de seule écriture dans l'orthographe du français, laquelle profite d'une prononciation ne permettant pas d'établir la présence ou la non-présence du « s » pour fournir, par la non-écriture du « s », des indications sur la valeur grammaticale des emplois.

b) Deuxième partie

— Écrire au tableau (sans lire la phrase):

Pierre a _____ avions.
(20)

— Demander d'écrire, ou d'épeler, le nombre en lettres.

L'idée est de faire surgir l'emploi fautif avec liaison en « s ». Si la faute n'est pas faite, mentionner l'emploi fautif et insister sur sa correction, correction qui s'applique aussi à d'autres nombres. Faire compter « un oiseau », « deux oiseaux », jusqu'à « vingt oiseaux » (cet exercice pourrait toutefois n'être présenté qu'à la phase de performance ou encore en phase de rétention à long terme).

Si la faute est faite, utiliser pour correction un exemple où l'absence de « s » s'impose:

Pierre a _____ avions.
(4)

— Sur l'une ou l'autre phrase, demander la nature des mots utiles de la phrase et fixer la nature de façon symbolique.

• Poser ces questions sur le mot « avions »:

- Quelle est la nature du mot « avions »?
(Le maître encadre à nouveau le mot.)
- Quel est le nombre du mot « avions »?
Ou,
« Avions » est-il au singulier ou au pluriel?
- Qu'est-ce qui marque le pluriel? (Souligner le « s ».)

• Poser ces questions sur le mot « vingt » ou le mot « quatre » :

- Quelle est la nature du mot?
(Retracer le ballon.)
- Quel est le nombre du mot?

Si la réponse est « pluriel », réponse juste, demander pourquoi et compléter:

- Quels adjectifs numéraux cardinaux sont du singulier?

Réponse: un seul, l'adjectif « un ».

Si la réponse est « singulier », réponse fautive, le maître tentera par la même question, de faire comprendre à l'élève ce qu'il en est. Au besoin, il illustrera ce qu'est le système du nombre de l'adjectif cardinal:

Singulier	un	objet
Pluriel	deux, trois, quatre, ...	objets

Il est encore possible de concrétiser en remettant à un des apprenants un objet, puis plusieurs objets et en lui demandant le nombre de ce qu'il tient.

— Demander finalement:

- Qu'est-ce qui, dans l'adjectif numéral, marque le pluriel?
La compréhension peut ici être difficile et la démonstration délicate. A titre d'indice, on pourra demander:
Qu'est-ce qui fait que « avions » est pluriel?
Ou,
d'où vient le pluriel de « avions »?
La réponse: de « vingt » (ou « quatre »).

Continuer:

D'où vient le pluriel de quatre?
La réponse: de « vingt » (ou « quatre ») lui-même.

Le maître amènera les apprenants à conclure que ce pluriel de type particulier est un pluriel de signifié, ce qui pourra se traduire moins savamment par « pluriel caché », « pluriel interne », « pluriel en propre », « pluriel par le sens », « pluriel de signification », « pluriel lexical » ou par tout autre qualificatif révélant la compréhension des apprenants.

Si la démonstration a été faite à l'aide de « quatre », reprendre rapidement avec « vingt ».

Phase 5: Acquisition: placer en situation de découverte et, au besoin, fournir des indices croissants jusqu'à découverte.

a) Première partie

- Écrire au tableau:
Pierre a quatre-vingts billes.
- Demander aux élèves si quelque chose étonne dans l'orthographe d'accord. Les assurer que c'est là la bonne orthographe.
- Demander aux élèves s'ils peuvent justifier l'accord de « vingts » avec « s ».

La situation de découverte est entière. C'est celle que propose R.M. Gagné. Les apprenants constatant la présence d'un « s » devraient s'arrêter à comparer le pluriel interne de l'adjectif et le pluriel externe en « s » de « vingts » et, d'eux-mêmes, établir que « vingts » avec « s » se comporte comme un nom. Ils devraient enfin établir que ce pluriel est dû au « quatre » qui précède, le numéral se composant d'un adjectif et d'un nom. La plupart du temps, toutefois, le maître devra présenter des indices et guider la découverte, soit parce que tous les apprenants ne cheminent pas au même rythme, soit parce qu'il est toujours utile de s'assurer que l'apparente compréhension est bien réelle.

Avant toutefois de présenter des indices, le maître doit ménager un fort moment de découverte. L'escamoter ou le réduire indûment équivaldrait à compromettre l'apprentissage, dans bien des cas.

- Après un fort temps d'arrêt, et au besoin donc, le maître guidera par des questions-indices la réflexion des apprenants:
 - Quel est le nombre de « vingts »?
 - Qu'est-ce qui marque le pluriel?

Demander de nouveau aux apprenants s'ils peuvent justifier l'accord.

- S'il est besoin de donner d'autres indices, le maître pourra procéder à une démarche d'analyse complète à l'aide des questions suivantes:
 - Quelle est la nature du mot « billes »? (Encadrer le nom.)
 - Quel est le nombre du mot « billes »?
 - Qu'est-ce qui marque le pluriel du mot « billes »? (Souligner le « s ».)
 - Quelle est la nature du mot « quatre »? (Entourer l'adjectif.)
 - Quelle est le nombre de « quatre »?
 - Qu'est-ce qui marque le pluriel du mot « quatre »?

Le maître soulignera ensuite le « vingts » de « quatre-vingts » et demandera:

- Quel est le nombre de « vingts »?
- Qu'est-ce qui marque le pluriel?
- Quelle est la nature de « vingts »?

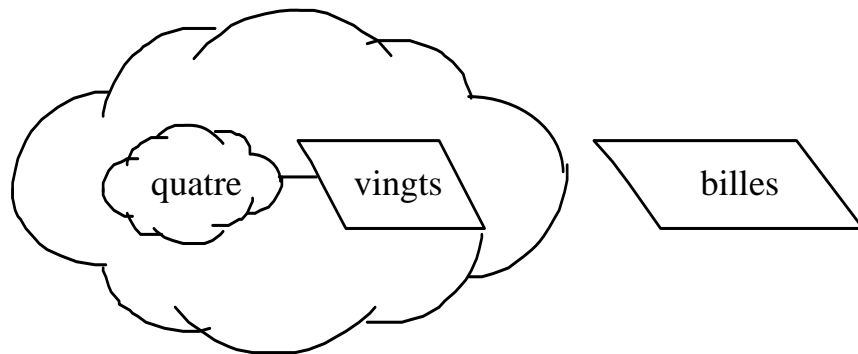
À titre d'indice supplémentaire, le maître pourra s'arrêter au « s » de « billes » et demander de quelle nature sont les mots qui prennent un « s » au pluriel. Les derniers indices seront de souligner le « s » de « vingts » et de demander d'où vient le pluriel de « vingts », de demander enfin si « vingts » avec « s » est un adjectif ou un nom. Il appartient au maître de suivre habilement les élèves et de se laisser guider par leurs compréhensions et leurs difficultés. En aucun cas, le maître ne doit donner la réponse sous forme d'information: ce serait quitter l'enseignement-apprentissage pour retomber en enseignement magistral.

- Enfin, mais à titre d'appui seulement, demander quel nom il est possible de substituer à « vingts » en en gardant le sens dans la phrase:

Pierre en a quatre-vingts.

Cette justification par le mot « vingtaine » a une qualité historique, peut-être un tantinet plus nette dans un cent, deux cents, trois cents (de quelque chose). Il convient par ailleurs de faire remarquer que le mot « vingtaine » conserve un sens d'approximation et qu'en langue correcte « vingtaines » ne saurait remplacer « vingts » dans « quatre-vingts ».

- Terminer — c'est essentiel — par un examen de la nature d'ensemble de l'ordinal:



Il pourrait être éclairant pour certains apprenants de se référer à la valeur adjectivale des mots de couleur dans un emploi comme:

Des murs bleu pâle.

dans lequel l'ensemble nom + adjectif prend aussi une valeur globale de nature adjectivale.

b) Deuxième partie

- Écrire au tableau:
Cet édifice a quatre-vingt-huit étages.

Demander en quoi l'orthographe d'accord est étonnante et assurer que c'est bien là la bonne orthographe.

- Demander aux apprenants s'ils peuvent justifier l'absence du « s » attendu au numéral « vingt ». La situation de découverte est entière ici encore. Les apprenants, sur la foi de l'accord de « quatre-vingts » qui vient d'être établi, devraient penser, en s'aidant du second préalable, à la possibilité d'une application de la règle de seule écriture. Le défi est bien grand toutefois d'arriver à voir que la

Bien vouloir ne pas reproduire sans autorisation de l'auteur.

présence du « s » entraîne, à l'oral, des difficultés de liaison et d'illogisme qu'une pause opportune vient corriger, des difficultés qui réapparaîtraient dans la forme écrite *quatre-vingts-huit. Qu'enfin la suppression du « s » est rendue possible par une prononciation ne laissant pas entendre le « s » du nom « vingts », que la suppression devient le signe, le symbole de la pause de l'oral et trouve là sa justification conceptuelle. Qu'en fin de compte, la forme « quatre-vingt-huit » répond à la normalité d'écriture des numéraux, établie dès l'apparition du nombre « dix-sept »..

- Les indices à présenter pour mener les apprenants à découverte gagneront à s'en tenir à l'essentiel. L'habileté du maître est à n'en pas douter le facteur premier du succès de l'apprentissage, quelle que soit la voie de découverte et le choix des indices adoptés. Il importe d'ajouter que la compréhension que le maître a de la règle en question et de ses incidences et rapports au système global de la numération peut être mise à rude épreuve par la curiosité et les questionnements des apprenants: l'étendue des connaissances du maître pourra conséquemment se révéler un autre facteur du succès de la leçon.
- La découverte gagnera à être provoquée le plus simplement possible par les indices que constituent les questions suivantes:
 - Y a-t-il un « s » au mot « vingt » dans ce nombre?
 - Réponse: selon la règle d'accord de « quatre-vingts », il devrait y en avoir un.
 - Quelle solution est-il possible d'entrevoir?
 - Réponse: il est probablement caché (comme dans « trois Nathalie » et « mange »).
 - Qu'est-ce qui permet à l'écriture de supprimer le « s » écrit?
 - Réponse: l'oral, qui ne le fait pas entendre!
 - Est-ce bien juste? N'y a-t-il pas difficulté à l'oral, si la pensée porteuse de l'oral traîne le « s » du pluriel rattaché au mot « vingt »?
 - Plus simplement: n'y a-t-il pas difficulté à l'oral pour les nombres 81, 88 et 91?
 - Soit $\text{katr}^{\text{TM}} \text{vin}(\text{s}) \text{un}$
 - Soit $\text{katr}^{\text{TM}} \text{vin}(\text{s}) \text{uit}$
 - Soit $\text{katr}^{\text{TM}} \text{vin}(\text{s}) \text{onz}^{\text{TM}}$
 - Réponse: il devrait y avoir liaison.
 - Comment l'oral en arrive-t-il à empêcher la liaison? Comptez lentement de 80 à 91 en écoutant bien.
 - Réponse: une pause intervient après « vins », qui supprime la liaison.

- Alors, qu'est-ce qui permet l'écriture sans « s »?
- Réponse: l'oral, qui ne fait pas entendre le « s ».

- Approfondissons. Que marque donc l'absence de « s » à l'écriture?
- Réponse: la pause obligée de l'oral.

- Il y a toutefois beaucoup plus et avec les groupes avancés, il faudra continuer l'approfondissement. D'autant que certains élèves brillants et curieux ne manqueraient pas autrement de questionner.

- Quel problème aurait posé l'ajout, à l'écriture, d'un « s » au mot « vingt »?
- Réponse: l'obligation de lire avec une liaison les nombres 81, 88 et 91.

- Plus difficile encore: la présence du « s » au mot « vingt » ne modifierait-elle pas la valeur de tous les nombres surcomposés?

- Ainsi: *quatre-vingts-un = 80
 *quatre-vingts-deux = 160
 *quatre-vingts-trois = 240
 etc.

- Voir d'ailleurs les écritures historiques abandonnées:
 - * quatre-vingts un(e)
 - * quatre-vingts et un
 - * quatre-vingts et deux

- Pour mieux comprendre, expliquer le refus de liaison après « les » dans:
 - les onze enfants
 - les huit enfants.

Dans ces emplois, la liaison habituelle de « les » entraîne forcément la multiplication de ce qui suit. Dans « les enfants », la liaison traduit la multiplication de la réalité « enfants ». Dans « les onze enfants », la liaison entraînerait l'idée de plusieurs « onze enfants », 22, 33, etc.

- Dernier point: quel avantage de système, de généralisation d'ensemble, présente l'écriture sans « s » avec trait d'union (trait d'union, il faut le rappeler, qui n'aurait pu suivre le mot « vingts », avec s)?
- Réponse: celui d'offrir une écriture régulière séparant les nombres composants par un trait d'union, sur le modèle de « dix-sept ».

- Il pourrait arriver, il arrivera que les élèves s'interrogent sur certains points et présentent certaines objections, du type de celles-ci:
 - A. Pourquoi ne lit-on pas la dernière partie de 88 comme 28?

- Réponse: l'écriture sans « s » porte dans la conscience de la suppression du « s » la pause de l'oral et interdit la liaison, laquelle serait d'ailleurs en « z » et non en « t » s'il devait y avoir liaison.

B. Comment est-il possible de faire une liaison dans 18, 28, etc. sans que n'interfèrent les difficultés de 10 x 8?

- Réponse: les deux mots sont des adjectifs, ou: « dix », ou encore « huit », ne sont pas des noms.

C. Etc. (Pour le plus grand amusement de chacun).

• En conclusion, quels avantages présente l'écriture avec « s » caché?

- Réponse: celui de traduire la pause de l'oral;

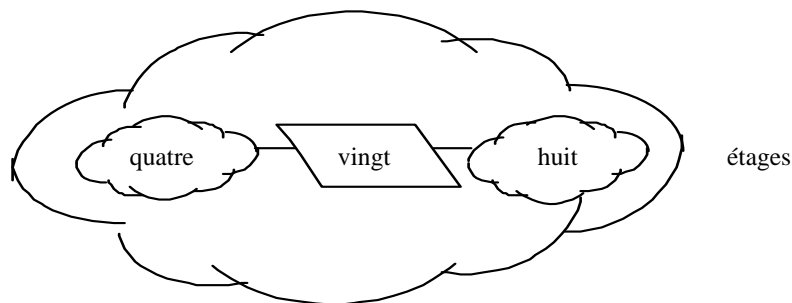
celui d'éviter la difficulté de lecture qu'aurait entraîné le « s » pour les nombres 81, 88, 91;

celui de marquer comme à l'oral que « quatre-vingt(s) » ne multiplie pas ce qui suit, et de lui permettre donc de conserver sa valeur;

celui, enfin, de permettre une écriture avec trait d'union, semblable pour tous les nombres.

— Que cet enseignement soit difficile est certain. La difficulté pourra tenir toutefois, pour une bonne part, à ceci que les apprenants n'ont pas l'habitude de l'approche explicative, de l'approche en compréhension. Non rompus aux jeux logiques de la langue orale et de l'écriture, de tels apprenants ont parfois du mal à saisir le fonctionnement grammatical de l'orthographe française. Il y a là raison de plus de procéder à un enseignement-apprentissage dont les effets sur la compréhension mèneront à une véritable maîtrise et prépareront à d'autres compréhensions.

Le maître ne devra pas terminer l'exercice sans revenir sur la nature des mots composant le numéral. L'analyse symbolique suivante montre le résultat de cette analyse et se passe d'explication:



- Certaines clientèles de niveau moins élevé pourraient se révéler peu aptes à la découverte de la règle d'accord des numéraux surcomposés. Le maître pourra alors se contenter de faire observer l'orthographe sans « s » et procéder à un encodage. L'encodage pourrait par ailleurs s'appuyer sur des constatations minimales touchant aux difficultés de liaison et de valeur mathématique qu'entraînerait la présence d'un « s ». Bien que tombant à court, de telles observations ouvrent déjà la porte à une véritable compréhension de l'orthographe.
- Il faut souhaiter toutefois que les maîtres ne renoncent pas à l'enseignement logique sans en avoir tenté honnêtement et du meilleur d'eux-mêmes l'effort. Ils seront peut-être alors surpris par les comportements de leurs jeunes élèves, dont il n'est possible d'apercevoir les capacités d'analyse logique et de compréhension que dans la confrontation à des défis d'envergure.

c) Troisième partie

- Écrire au tableau:
Son chandail porte le numéro quatre-vingt.

Demander si l'accord est juste. Dire que c'est bien le cas.
En demander l'explication en découverte.

- À titre d'indice majeur, demander le nombre de « quatre-vingt » dans cette phrase.
- Au besoin, demander la nature et le nombre de « numéro ».
Reprendre ces questions sur « étages » ou « billes » des phrases précédentes, si l'apprenant n'y voit toujours pas clair.
- Demander la nature de « quatre-vingt ». Au besoin, demander quel mot il serait possible de substituer à « quatre-vingt » de manière à en révéler la nature. Comme indice, donner l'ordinal « premier » pour « un », etc.
- Faire connaître l'appellation d'« adjectif numéral ordinal » et l'opposer à celle d'« adjectif numéral cardinal » pour les emplois précédents (en utilisant une accolade au tableau, par exemple). Le maître pourra toutefois choisir de n'identifier ce « quatre-vingt » que comme un adjectif qualificatif. Cette analyse est celle des grammaires modernes. Il serait peut-être plus juste toutefois de voir là un nom, ou un pronom, en apposition.
- Faire voir enfin que c'est par expressivité, — au primaire, le maître pourra dire « par raccourci », — que « quatre-vingt » est substitué à « quatre-vingtième », comme « deux » est substitué à « deuxième » dans Élisabeth II.

Phase 6: Rétention à court terme: faire produire l'énoncé de la règle.

- Demander aux élèves de formuler la règle d'accord du mot « vingt ». La formulation devrait se rapprocher de ceci:
 - 1) Employé dans sa forme simple, « vingt » est un adjectif numéral (cardinal) à pluriel lexical.
 - 2) Employé dans la forme composé « quatre-vingts », « vingt » est un nom usuel à marque de pluriel usuelle en « s ».
 - 3) Employé dans une forme surcomposé de la série 81 à 99, « vingt » ne prend pas le « s » du pluriel pour des raisons de règle de seule écriture: l'absence de « s » rejoint la pause de l'oral et corrige les difficultés que créerait sa présence.
 - 4) La forme composé « quatre-vingt » peut enfin se révéler un emploi de singulier en accompagnement d'un nom singulier. Le numéral peut alors être vu comme un adjectif numéral ordinal, ou un adjectif qualificatif, ou encore comme un nom (employé en expressivité).

- Il convient ici de se souvenir que la formulation d'un élève est pour lui la meilleure. Et que s'il faut l'amener à travailler sa formulation, il ne faut pas faire l'erreur de lui proposer une formulation toute faite à mémoriser.

Phase 7: Performance: vérifier la maîtrise.

Phase 8: Renforcement: commenter la performance.

- Demander aux élèves de corriger et d'expliquer les accords des phrases du petit test de départ. Une vérification plus longue ne s'impose pas s'il est procédé à l'exercice de généralisation qui suit, lequel mesurera la compréhension de nette façon.

- Le maître pourrait toutefois ici faire compter les élèves à voix haute: de 1 à 22 cahiers, de 7 à 22 enfants, et de même pour les nombres de 60 à 99. Ces productions orales posent de réelles difficultés: le maître se référera à un bon traité. La production des petits nombres gagnerait toutefois à avoir été vue avant cette leçon, tandis que l'exercice sur les grands nombres pourrait être renvoyé à la phase 10.

Phase 9: Généralisation: créer une situation d'apprentissage de niveau supérieur engageant à un auto-apprentissage.

- Demander aux élèves de produire un ensemble de phrases présentant tous les cas d'accord et de non-accord du mot « cent ». Préciser que la règle est la même que pour « vingt », si ce n'est que « cent » ne se joint jamais aux chiffres voisins par un trait d'union.

Les élèves travaillant lentement et à leur rythme, le maître aura la possibilité en circulant d'évaluer la compréhension des élèves. Une intervention finale, au tableau, pourrait au besoin permettre d'établir la similitude des deux règles. Des difficultés majeures engageraient à reprendre en une leçon détachée la règle d'accord de « cent » et même celle de la règle d'accord de « vingt ».

Il importe de faire remarquer que l'exercice de généralisation fera le plus souvent l'objet d'une leçon détachée pour de simples motifs tenant à la durée de la leçon et à l'empan d'attention de la clientèle. Les consignes devront dans ce cas être bien claires et il conviendra d'allouer plus de temps à la réflexion.

Phase 10: Rétention à long terme: prévoir les besoins de rappel et de pratique.

La règle qui est apprise n'est pas sans quelques difficultés. Pour cette raison, il est à prévoir qu'il soit nécessaire de revenir assez rapidement afin de vérifier la maîtrise, puis de le faire à nouveau à quelques reprises, au long des mois. La meilleure façon d'ancrer ces connaissances sera toutefois de compléter l'étude du système de la numération, particulièrement du mot « mille », et de la compléter également lors de l'exploration en découverte des bizarreries de construction qui opposent « vingt et un » et « soixante et onze » à « quatre-vingt-un » et « quatre-vingt-onze », « vingt et un » à « cent un » et « mille un », « vingt-quatre » à « cent quatre », etc. Enfin, avec des élèves très avancés, il importera d'examiner toute la série des cas-limites, pour lesquels l'accord se révèle particulièrement pénétrant.

CONCLUSION

En conclusion à cette double analyse grammaticale et didactique, il ne sera pas superflu d'ajouter un ou deux points de réflexion. Le premier est de présenter cet avertissement que ces analyses, autant grammaticales que didactiques, demeurent perfectibles, à l'image même de la science, à l'image de l'éternelle poursuite de la connaissance et du savoir-faire à laquelle l'être humain s'adonne avec tant d'intérêt et, même, de passion. Une tâche d'enseignement qui se verrait sans défauts porterait en elle un vice qui la condamnerait. Au contraire, la tâche d'enseignement satisfaisante est celle qui voit et avoue, sans masque, ses imperfections.

Un deuxième point à présenter touche à la préoccupation d'analyse grammaticale de cette approche. La grammaire n'occupe plus dans nos classes la place qui lui revient, et seules des préoccupations de grammaire explicative sont de nature à redorer le blason de la grammaire: il appartient aux maîtres de s'en convaincre. Comme il appartient aux maîtres de bien comprendre qu'enseigner la grammaire, c'est – ce devrait toujours être – enseigner plus que l'usage; enseigner la grammaire, c'est travailler à augmenter le niveau de conscience d'une langue donnée. C'est pourquoi l'un ne saurait aller sans l'autre: la maîtrise d'une langue s'accompagne idéalement d'un haut niveau de conscience qu'il

Bien vouloir ne pas reproduire sans autorisation de l'auteur.

revient à l'enseignement et au maître de cultiver adéquatement par des présentations qui sachent dépasser la description simple, et surtout simpliste, des faits, pour aborder l'univers de l'explication, le monde des rapports que les faits entretiennent entre eux dans leur appartenance à un mécanisme et à l'entier du mécanisme de mécanismes ou du système de systèmes (G. Guillaume) qu'est toute langue et tout langage. Enseigner la grammaire, bien enseigner la grammaire, exige pareil recul d'objectif.

RÉFÉRENCES

Gagné, Robert Mills (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal: HRW.

Gagné, Robert Mills (1984), *The Conditions of Learning*, Montréal: HRW.

Grevisse, Maurice (1980), *Le bon usage*, Onzième édition, Paris-Gembloux: Duculot.

Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume, Recueil de textes inédits préparé en collaboration sous la direction de Roch Valin, Québec: Presses de l'Université Laval et Paris: Klincksieck, 1973.

Roy, Raymond Claude (en préparation). La règle de seule écriture, Communication à être présentée au Congrès de l'Association Québécoise des Professeurs de Français, Trois-Rivières, novembre 1996.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à remercier madame Johanne Beaumont pour son assistance technique.