

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Recherches
actuelles en
didactique
du français

Sous la direction de
PRISCILLA BOYER
MARIE-ANDRÉE LORD
FLORENT BIAO



ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Recherches actuelles en
didactique du français

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Recherches actuelles en
didactique du français

Sous la direction de
PRISCILLA BOYER
MARIE-ANDRÉE LORD
FLORENT BIAO



**Presses de
l'Université Laval**

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.
We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.



Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre: Enseignement et apprentissage de la grammaire: recherches actuelles en didactique du français / sous la direction de Priscilla Boyer, Marie-Andrée Lord et Florent Biao.

Noms: Enseignement et apprentissage de la grammaire: un état des lieux des recherches en

didactique du français (Colloque) (2^e: 2022: Québec, Québec), auteur. | Boyer, Priscilla, 1975- éditeur intellectuel. | Lord, Marie-Andrée, éditeur intellectuel. | Biao, Florent, éditeur intellectuel.

Description: Textes issus du colloque Enseignement et apprentissage de la grammaire: un état des lieux des recherches en didactique du français, organisé dans le cadre du 89^e Congrès de l'Acfas, Montréal, les 12 et 13 mai 2022. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana (livre imprimé) 20250034166 | Canadiana (livre numérique)

20250034174 | ISBN 9782766304486 | ISBN 9782766304493 (PDF) |

ISBN 9782766304509 (EPUB)

Vedettes-matière: RVM: Français (Langue)—Grammaire—Étude et enseignement— Congrès.

| RVMGF: Actes de congrès.

Classification: LCC PC2065.E56 2022 | CDD 445/.071—dc23

Révision linguistique: Sandra Guimont

Mise en pages: Diane Trottier

Maquette de couverture: Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval 2025

Tous droits réservés

Imprimé au Canada

Dépôt légal 3^e trimestre 2025

ISBN: 978-2-7663-0448-6

ISBN PDF: 9782766304493

ISBN EPUB: 9782766304509

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Enseignement et apprentissage de la grammaire: recherches actuelles en didactique du français
sous la direction de Priscilla Boyer, Marie-Andrée Lord

et Florent Biao. © Les Presses de l'Université Laval est mis à disposition selon les termes de la

[licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 4.0 International.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Table des matières

Introduction	1
---------------------------	----------

Marie-Andrée Lord, Priscilla Boyer et Florent Biao

Références	6
-------------------------	----------

Première partie **DES RECHERCHES SUR LES COMPÉTENCES, LES** **PERFORMANCES ET LES CONCEPTIONS D'ÉLÈVES**

CHAPITRE 1

Embuches et aléas de la reconnaissance de l'adjectif à l'école élémentaire.....	11
--	-----------

Eleni Valma et Solveig Lepoire-Duc

1.1	Introduction	11
1.2	Implicites linguistiques dans les leçons sur l'adjectif	13
1.2.1	L'adjectif est placé avant ou après : le sens du coordonnant <i>ou</i>	13
1.2.2	Les adjectifs placés indifféremment avant ou après le nom ? Le cas de <i>grands/petits</i>	14
1.2.3	De la fonction épithète à la fonction attribut : les dangers et les limites de l'automatisme.....	15
1.2.4	Liste de verbes d'état : la particularité du verbe <i>être</i>	16
1.2.5	Les autres verbes d'état.....	18
1.2.6	La mise en relation de l'épithète et de l'attribut permet-elle de mieux cerner l'adjectif ou de comprendre la notion d'attribut ?	19
1.3	Implicites didactiques dans les exercices des manuels.....	20
1.3.1	Reconnaître l'adjectif.....	21
1.3.2	Accorder l'adjectif	23
1.4	Conclusion.....	24

Annexe 1.1 – Activités 2 et 3 du test REAlang.....	25
Références	26

CHAPITRE 2

Performances d'élèves du secondaire concernant l'accord de l'adjectif: résultats d'une étude longitudinale

Priscilla Boyer et Antoine Dumaine

2.1 Introduction	27
2.2 Attentes des programmes québécois.....	29
2.3 Problème de repérage et d'accord.....	30
2.4 Méthodologie.....	31
2.5 Résultats globaux.....	32
2.6 Analyse des énoncés de la dictée.....	35
2.6.1 Obstacles cognitifs liés à la structure: position et fonction du groupe adjectival	35
2.6.2 Obstacles cognitifs liés à la structure: les caractéristiques du donneur	36
2.6.3 Obstacles cognitifs liés au choix de l'adjectif: l'influence des formes verbales.....	38
2.6.4 Obstacles cognitifs liés au choix de l'adjectif: l'adjectif classifiant et les adjectifs de couleur	40
2.6.5 Obstacles cognitifs liés au choix de l'adjectif: la finale en -NT	41
2.7 Conclusion.....	42
Annexe 2.1 – Dictée	44
Références	45

CHAPITRE 3

Réviser et corriger un texte à l'aide d'outils numériques: portrait des pratiques spontanées d'élèves de 1^{re} secondaire

Pascal Grégoire

3.1 Introduction	47
3.2 Cadre théorique	49

3.3	Méthodologie.....	50
3.3.1	Personnes participantes	50
3.3.2	Volet quantitatif.....	50
3.3.3	Volet qualitatif.....	51
3.4	Résultats	52
3.4.1	Volet quantitatif – résultats.....	52
3.4.2	Volet qualitatif – résultats	55
3.5	Interprétation des résultats.....	57
3.6	Conclusion.....	59
	Annexe 3.1 – Chronogrammes de séances d'écriture de trois élèves.....	60
	Références	63

CHAPITRE 4

L'usage du complément de phrase par des élèves du secondaire..... 65

Antoine Dumaine et Priscilla Boyer

4.1	Difficultés entourant la notion de complément de phrase	65
4.2	Définition du complément de phrase.....	66
4.3	Méthodologie de recherche.....	70
4.4	Résultats de recherche	72
4.5	Discussion.....	76
4.6	Conclusion.....	77
	Références	78

CHAPITRE 5

Les conceptions d'étudiantes et étudiants universitaires à propos de certaines notions grammaticales..... 81

Marie-Claude Boivin et Katrine Roussel

5.1	Introduction	81
5.1.1	Les connaissances grammaticales et l'écriture	82
5.1.2	Les connaissances grammaticales vérifiées par des tests....	82
5.1.3	Les conceptions sous-jacentes aux erreurs.....	84
5.2	Cadre conceptuel.....	84
5.3	Méthodologie.....	84

5.4	Résultats	85
5.4.1	Donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots	86
5.4.2	Repérer un mot ou un groupe de mots d'une catégorie donnée	89
5.4.3	Donner la fonction grammaticale d'un groupe désigné.....	91
5.5	Discussion.....	93
5.5.1	La confusion entre adverbe et préposition.....	93
5.5.2	L'inversion entre catégories et fonctions grammaticales	94
5.5.3	La conception de la fonction grammaticale complément indirect	96
5.5.4	La délimitation des groupes syntaxiques.....	97
5.5.5	Un mot sur les conceptions sémantiques.....	98
5.6	Conclusion.....	98
	Annexe 5.1 – Texte servant d'assise au test de grammaire.....	100
	Références	101

Deuxième partie

DES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN FORMATION INITIALE ET DANS LE MILIEU DE PRATIQUE

CHAPITRE 6

Métalangage employé par des stagiaires de français langue d'enseignement : un peu, beaucoup...

suffisamment ? 105

Isabelle Gauvin et Renée Lemay

6.1	Introduction	105
6.2	Cadre conceptuel.....	106
6.2.1	<i>Métalangage</i> ou <i>métalangue</i> ?	107
6.2.2	Métalangage retenu dans notre recherche.....	108
6.3	Méthodologie.....	109
6.3.1	Dispositif de collecte de données.....	110
6.3.2	Analyse des données	111

6.4	Résultats	112
6.4.1	Utilisation du métalangage dans l'enseignement.....	113
6.4.2	Appréciation qualitative de l'utilisation du métalangage	117
6.5	Conclusion.....	118
	Références	119

CHAPITRE 7

La justification orthographique de professeurs des écoles en formation initiale : ce que nous apprend l'analyse de quelques séances de classe 123

Muriel Coret et Gilles Tabourdeau

7.1	Introduction	123
7.2	Cadre théorique et corpus	125
7.3	Comment les PE en formation justifient-ils l'orthographe des formes écrites avec les élèves ?	126
7.3.1	Typologie des justifications	126
7.3.2	Entre truc et raisonnement	132
7.4	En amont de la classe : la formation	134
7.4.1	Comment les étudiantes et étudiants en formation de PE <i>parlent</i> l'orthographe ?	135
7.4.2	Un enjeu important pour la formation des PE	137
7.5	Conclusion.....	140
	Références	141

CHAPITRE 8

Articuler grammaire et textes en classe de français : de l'observation des pratiques courantes à l'ingénierie didactique 143

Ecaterina Bulea Bronckart, Anouk Darne-Xu, Roxane Gagnon, Véronique Marmy Cusin, Matthieu Merhan et Sandy Stoudmann

8.1	Introduction	144
8.2	Cadrage théorique et méthodologique	144
8.2.1	Deux objets grammaticaux contrastés	144
8.2.2	Corpus et questions d'analyse.....	145
8.2.3	Principes et niveaux d'analyse.....	146

8.3	Les pratiques courantes de l'objet <i>complément de nom</i>	148
8.3.1	Enchaînement et types de tâches observées	148
8.3.2	Dimensions de l'objet CN mobilisées dans les pratiques courantes observées.....	150
8.4	Les pratiques courantes observées de l'objet enseigné <i>valeurs des temps du passé</i>	152
8.4.1	Enchaînement et types de tâches observées	152
8.4.2	Dimensions de l'objet <i>valeurs des temps du passé</i> mobilisées	156
8.5	Conclusion.....	157
	Références	159

CHAPITRE 9

Savoirs et pratiques de personnes enseignantes du 3^e cycle du primaire et de 1^{re} secondaire en syntaxe et en ponctuation : un aperçu 161

*Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau, Carole Fisher,
Marie Nadeau, Claude Quevillon Lacasse et Jeanne Bilodeau*

9.1	Introduction	162
9.2	Cadre conceptuel	163
9.3	Méthodologie.....	165
9.4	Résultats	167
9.5	Discussion.....	172
9.6	Conclusion.....	174
	Annexe 9.1 – Retranscription des textes des élèves.....	175
	Annexe 9.2 – Aperçu de la grille de correction du primaire utilisée par l'équipe de recherche	176
	Références	178

CHAPITRE 10

Portrait des pratiques plurilingues d'enseignement grammatical d'une enseignante en classe d'accueil au Québec 181

Catherine Maynard, Joël Thibeault et Hélène Landry

10.1	Introduction	181
10.2	Cadre théorique	183

10.3 Méthodologie	184
10.4 Résultats	188
10.5 Discussion et conclusion	192
Références	193

CHAPITRE 11

Pratiques d'enseignement grammatical au secondaire : portrait de personnes enseignantes du Saguenay 197

Florent Biao et Élodie Cardinal

11.1 Contexte	197
11.2 Cadre de la recherche	199
11.3 Phases de la recherche	199
11.4 Questionnaire : principal outil de collecte des données.....	200
11.5 Que nous disent les personnes enseignantes du Saguenay à propos de leurs représentations et pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire ?	201
11.5.1 Les représentations des personnes enseignantes	201
11.5.2 Les pratiques déclarées des personnes enseignantes.....	202
11.5.3 Les modifications liées à la pandémie de COVID-19.....	204
11.5.4 Les pratiques effectives des personnes enseignantes	205
11.6 Que retenir ?	209
Références	210

Troisième partie

UNE PROPOSITION DE NATURE THÉORIQUE ET PRATIQUE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

CHAPITRE 12

Proposition d'un répertoire des méthodes et des techniques d'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement..... 215

Isabelle Gauvin et Geneviève Messier

12.1 Introduction	215
12.2 Cadre conceptuel : la démarche didactique.....	217
12.2.1 Établir un diagnostic	218
12.2.2 Déterminer l'intention d'apprentissage.....	219

12.2.3	Élaborer une stratégie.....	219
12.2.4	Passer à l'action.....	220
12.2.5	Évaluer la mise en œuvre de la stratégie	221
12.3	Répertoire organisé des principes, méthodes et techniques d'enseignement de la grammaire du français.....	221
12.4	Répertoire des principes directeurs pour l'enseignement de la grammaire	222
12.4.1	Deux finalités principales, d'autres secondaires.....	223
12.4.2	Au centre des principes directeurs, les savoirs et les savoir-faire grammaticaux.....	225
12.4.3	Principes transversaux	225
12.5	Répertoire des techniques et des méthodes pour soutenir l'élaboration de la stratégie didactique.....	226
12.5.1	Les techniques d'enseignement de la grammaire	227
12.5.2	Les méthodes d'enseignement de la grammaire	229
12.6	Illustration de la démarche didactique	234
12.6.1	Étape 1 : Diagnostic de Geneviève	234
12.6.2	Étape 2 : Intention déterminée par Geneviève.....	235
12.6.3	Étape 3 : Stratégie didactique de Geneviève.....	236
12.7	Conclusion.....	237
	Références	238

Conclusion..... 247

Marie-Andrée Lord

Défi 1 : La quantité et la complexité des notions grammaticales à enseigner.....	247
Défi 2 : Des connaissances en grammaire parfois fragiles en formation initiale et en milieu de pratique.....	248
Défi 3 : Des lacunes dans le matériel didactique disponible	250

Notices biographiques..... 253

Introduction

Marie-Andrée Lord

Université Laval

Priscilla Boyer

Université du Québec à Trois-Rivières

Florent Biao

Université du Québec à Chicoutimi

Dans bon nombre de pays et de régions francophones, la grammaire a occupé et occupe toujours une place importante au sein de la classe de français pendant la scolarité obligatoire (Dolz et Simard, 2009; Élalouf et Péret, 2009; Lord et Chartrand, 2017), et ce, notamment parce qu'on l'associe depuis longtemps à l'apprentissage de l'écrit (Dolz et Simard, 2009). Bien que plusieurs considèrent qu'il faille étudier la grammaire, que ce soit pour développer la compétence à écrire, pour comprendre le système de la langue, pour apprendre une langue seconde ou encore pour développer une culture de la langue (Chartrand, 2012), l'enseignement de cette matière est aussi l'objet de débats, de critiques et de remises en question dans les sphères publique et scientifique (Chiss et David, 2018; Lord et Chartrand, 2017), et cela, particulièrement en raison des difficultés persistantes de nombreux apprenants et apprenantes sur les aspects normés et régulés de la langue en situation d'écriture dont font état des rapports et des recherches menées de l'école primaire à l'université au Québec (Boivin *et al.*, 2022) et ailleurs dans le monde francophone (OCDE, 2006, 2012).

Cette importance accordée à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire scolaire française s'est reflétée dans une pléthore de travaux de recherche menés par des spécialistes de la didactique du français de différents pays et régions francophones depuis les années 1970. Ces recherches, portant notamment sur les processus d'élaboration des objets grammaticaux

enseignés, sur leur mode de présentation en classe et sur leur intégration par les élèves (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019), ont participé à l'évolution de la discipline scolaire *français* au fil du temps. Plusieurs colloques et symposiums organisés par des associations professionnelles et scientifiques, dont l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF), ont permis de diffuser les résultats de ces travaux portant sur une panoplie de thématiques : la réflexion métalinguistique, les pratiques d'enseignement de la grammaire du point de vue des élèves et du personnel enseignant, l'apprentissage de l'orthographe, de la syntaxe et de la ponctuation, l'élaboration et l'expérimentation de dispositifs didactiques, la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes en grammaire et en didactique de la grammaire, etc.

Bien souvent, ces colloques et symposiums ont donné lieu à des publications dans différentes collections et revues, permettant ainsi de rendre accessibles les résultats de la recherche en didactique du français à la communauté éducative et universitaire. C'est dans un esprit de continuité de diffusion de travaux de recherche menés en didactique du français langue première que nous proposons cet ouvrage collectif, dont les textes sont issus d'un colloque organisé dans le cadre du 89^e Congrès de l'Acfas en 2022. Les 12 chapitres de l'ouvrage correspondent aux actes du deuxième colloque « Enseignement et apprentissage de la grammaire : un état des lieux des recherches en didactique du français ». Bien entendu, les textes de ce collectif n'ont pas la prétention de présenter de manière exhaustive l'état des connaissances dans ce champ de recherche ni même tous les débats liés aux différentes thématiques abordées. Néanmoins, nous pensons qu'ils livrent des connaissances et des réflexions à jour sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française scolaire. Puisque l'ouvrage ne s'adresse pas seulement à la communauté scientifique, mais aussi à la communauté éducative (personnes enseignantes, étudiantes et formatrices, orthopédagogues), des efforts pour alléger la lecture des textes ont été fournis par les auteurs et autrices, notamment en ce qui concerne le nombre de références théoriques citées.

Avant de présenter le contenu et l'organisation de l'ouvrage, nous tenons à apporter quelques précisions essentielles d'ordre terminologique et théorique aux lecteurs et lectrices. Tout d'abord, nous devons préciser la définition retenue du terme *grammaire* par les responsables de ce collectif, étant donné la polysémie y étant associée (Boyer, 2021 ; Chartrand, 2016 ; Chiss et David, 2018 ; Combettes et Lagarde, 1982). Ainsi, à l'instar d'autres didacticiennes et didacticiens du français, dont Chartrand (2016), nous définissons le terme *grammaire* comme « la description des règles du système de la langue et des normes d'usage dans sa variété standard,

description historiquement située et faisant largement consensus dans la communauté des chercheurs en didactique du français » (Chartrand, 2016, p. 2). Cette définition de la grammaire comprend l'étude des systèmes de l'orthographe (lexicale et grammaticale), de la conjugaison, de la syntaxe, de la ponctuation, du lexique et de la grammaire du discours.

Ensuite, précisons que l'utilisation des syntagmes *grammaire renouvelée*, *grammaire actuelle*, *grammaire pédagogique moderne* ou encore *grammaire nouvelle* fait référence aux changements qui caractérisent l'enseignement de la grammaire dans les systèmes scolaires francophones depuis 20, 30 ou 40 ans (selon les systèmes scolaires et les ordres d'enseignement). Puisqu'il n'existe pas une seule *grammaire renouvelée/actuelle/moderne/nouvelle*, le lectorat remarquera certaines distinctions dans la manière de décrire des notions grammaticales selon la provenance des travaux présentés dans les chapitres. Par exemple, la notion d'épithète n'est plus utilisée dans le courant didactique de la grammaire actuellement prescrite au Québec, contrairement à ce qui en est dans le système scolaire français. Nous avons pris soin d'indiquer ces précisions en note de bas de page dans les différents chapitres du collectif.

Bien que les thèmes abordés dans les chapitres soient variés, nous les avons regroupés de manière à faire ressortir les liens qui les unissent. Ainsi, l'ouvrage a été divisé en trois parties. La première, constituée de cinq chapitres, propose des textes traitant de recherches relatives aux compétences, aux performances et aux conceptions des élèves sur des objets grammaticaux diversifiés, et ce, de l'école primaire¹ à l'université.

Les deux premiers chapitres portent sur la notion d'adjectif. Le premier, rédigé par Eleni Valma et Solveig Lepoire-Duc, traite de la reconnaissance de l'adjectif par des élèves français fréquentant l'école élémentaire. Les réflexions métalinguistiques des élèves témoignent de la complexité de cet objet de savoir grammatical, et ce, dès les premiers pas dans l'apprentissage de la grammaire. De plus, l'analyse critique des auteurs des activités proposées portant sur la notion d'adjectif dans les manuels scolaires permet d'apporter un éclairage en ce qui concerne les défis rencontrés par les enseignants et enseignantes et les élèves à propos de cet objet de savoir.

Le deuxième chapitre, écrit par Priscilla Boyer et Antoine Dumaine, expose les résultats d'une étude longitudinale sur les performances d'élèves québécois du secondaire concernant l'adjectif. On y rend compte de manière détaillée des différents obstacles cognitifs que peuvent rencontrer ces élèves

1. Voir le tableau des équivalences scolaires pour les différents niveaux et ordres d'enseignement au chapitre 1, section 1.1.

au moment d'effectuer un accord de l'adjectif. Les résultats de cette étude montrent la nécessité de repenser la progression de l'enseignement de l'adjectif, et ce, autant à l'école primaire qu'à l'école secondaire.

Le troisième chapitre, écrit par Pascal Grégoire, présente les résultats préliminaires d'une recherche sur l'utilisation des outils numériques par les élèves à leur entrée à l'école secondaire. La recherche de développement menée visait à concevoir un répertoire de stratégies de correction en contexte numérique reliées aux types d'erreurs les plus fréquents. Ce répertoire doit permettre d'outiller les élèves et les enseignants et enseignantes lors de la révision-correction de textes dans un environnement numérique.

Dans le chapitre 4, Antoine Dumaine et Priscilla Boyer traitent d'une notion qui n'a pas fait l'objet d'études récentes au secondaire québécois, soit l'utilisation du complément de phrase par des élèves. Les progressions des apprentissages en français (au primaire et au secondaire québécois) ne semblant pas être en phase avec la capacité des élèves à utiliser le complément de phrase, ce chapitre met en place les bases d'une réflexion à mener à ce propos.

Le dernier chapitre de la première partie de l'ouvrage, soit le chapitre 5, rédigé par Marie-Claude Boivin et Katrine Roussel, brosse un portrait des conceptions d'étudiants et d'étudiantes universitaires inscrits en formation initiale en enseignement au Québec. Les éléments relevés dans la discussion pourront servir d'ancrage dans la formation initiale, puisqu'ils mettent en lumière les raisons pouvant expliquer certaines confusions dans l'apprentissage des notions grammaticales. Comme le mentionnent les autrices, les constats issus de leur recherche permettent de s'interroger sur les orientations à suivre pour enseigner la grammaire, et ce, de l'école primaire à l'université.

Les six chapitres de la deuxième partie se focalisent sur les pratiques d'enseignement de la grammaire, qu'il s'agisse de celles liées au contexte de formation initiale ou encore de celles de praticiens et praticiennes d'expérience.

Rédigé par Isabelle Gauvin et Renée Lemay, le chapitre 6 entame la deuxième partie de l'ouvrage en présentant les résultats d'une recherche qui s'intéresse à l'utilisation du métalangage de la grammaire française moderne en contexte de stage d'enseignement. Ce chapitre expose une réflexion méthodologique critique en mettant en lumière les défis que pose l'analyse qualitative des termes métalinguistiques utilisés en contexte de stage d'enseignement.

Le chapitre 7, qui a été écrit par Muriel Coret et Gilles Tabourdeau, expose une typologie des justifications orthographiques des professeurs et professeures en formation initiale qui se dégage de l'analyse de séances de classe. L'analyse de ces justifications et la discussion qui s'ensuit sauront intéresser les formateurs et formatrices universitaires qui s'interrogent sur les difficultés à faire évoluer les conceptions grammaticales des étudiants et étudiantes en formation des maîtres.

Le chapitre 8, rédigé par Ecaterina Bucla Bronckart, Anouk Darne-Xu, Roxane Gagnon, Véronique Marmy Cusin, Matthieu Merhan et Sandy Stoudmann, étudie finement les pratiques courantes d'enseignement de deux objets grammaticaux, soit le complément de nom et les valeurs des temps du passé, dans deux degrés de la scolarité obligatoire en Suisse romande. À la suite de cette analyse, les autrices esquissent des pistes pour produire des séquences d'enseignement, articulant grammaire et textualité, à la fois innovantes et situées, et « à bonne distance » de ces pratiques.

Rédigé par Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau, Carole Fisher, Marie Nadeau, Claude Quévillon Lacasse et Jeanne Bilodeau, le chapitre 9 traite des savoirs et des pratiques d'enseignement relatives à la syntaxe et à la ponctuation, et il permet de comprendre sur quels savoirs linguistiques et didactiques en syntaxe et en ponctuation s'appuient des personnes enseignantes lors de la correction d'un texte d'élève présentant des lacunes variées, et ce, en utilisant une correction explicitée appuyée sur un protocole de pensée à haute voix.

Dans le chapitre 10, Catherine Maynard, Joël Thibeault et Hélène Landry présentent une étude de cas d'une enseignante ayant pris part à une vaste recherche descriptive exploratoire ayant pour objectif de décrire les pratiques plurilingues d'enseignement grammatical au Québec et en Ontario, au Canada. Les résultats issus de l'analyse de cette étude de cas permettent de mettre au jour des pratiques d'enseignement concrètes qui reposent sur des principes relevant autant de la didactique du plurilinguisme que de ceux provenant de la didactique de la grammaire rénovée.

Le dernier chapitre de cette partie, soit le chapitre 11, rédigé par Florent Biao et Élodie Cardinal, permet de broser un portrait des pratiques d'enseignement de la grammaire d'une région du Québec. Cette étude descriptive met au jour les défis auxquels sont confrontés les formateurs et formatrices universitaires en ce qui concerne la grammaire et la didactique de la grammaire.

La dernière partie contient un seul chapitre (le douzième), lequel est rédigé par Isabelle Gauvin et Geneviève Messier. Elles y présentent une proposition de nature théorique et pratique en didactique du français qui sera utile particulièrement pour la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes. Les techniques et les méthodes dont il est question dans ce chapitre sont connues dans le domaine, mais leur présentation et leur organisation originales sont inédites.

En terminant, mentionnons que cette publication n'aurait pu être possible sans l'engagement des auteurs et autrices, et sans le soutien du personnel des Presses de l'Université Laval. Nous tenons également à remercier deux partenaires qui ont cru au projet et qui y ont contribué financièrement, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante de l'Université Laval (CRIFPE-Laval), ainsi que le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ).

Bonne lecture !

RÉFÉRENCES

- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Debeurme, G. (2022). *La maîtrise du français au collégial: le temps d'agir*. Ministère de l'Enseignement supérieur, <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>>.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2023). Les performances en écriture d'étudiants faibles en français entrant à l'université dans des programmes en enseignement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3), <<https://doi.org/10.4000/ripes.5074>>.
- Boyer, P. (2021). De quelle grammaire me parlez-vous? *Revue Correspondance*, <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/correspondance-de-quelle-grammaire-parlez-vous.pdf>>.

- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59, <<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>>.
- Chartrand, S.-G. (2016). Donner un second souffle à l'enseignement grammatical. Dans *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 1-3). ERPI Éducation.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Arman Colin.
- Combettes, B. et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratique*, 33, 13-49.
- Dolz, J. et Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Presses de l'Université Laval. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 247-249, <<https://doi.org/10.7202/1017472ar>>.
- Élalouf, M.-L. et Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions, quels obstacles ? Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *Portrait statistique des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme d'études secondaires au Québec. Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Institut de la statistique du Québec.
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2017). La formation des maîtres en grammaire et en didactique de la grammaire : des propositions pour pallier les lacunes institutionnelles et didactiques. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 123-140). Presses universitaires du Septentrion.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2006). *PISA 2006 : Volume 2 : Data*. Programme for International Student Assessment, OECD Publishing.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e édition revue et augmentée). De Boeck Supérieur.

Première partie

**DES RECHERCHES
SUR LES COMPÉTENCES,
LES PERFORMANCES
ET LES CONCEPTIONS
D'ÉLÈVES**

CHAPITRE 1

Embuches et aléas de la reconnaissance de l'adjectif à l'école élémentaire

Eleni Valma
Université de Lille

Solveig Lepoire-Duc
Université Claude Bernard Lyon 1

1.1 INTRODUCTION

Le présent chapitre s'inscrit dans le cadre d'une réflexion amorcée à partir de 2019 au sein du projet REALang (Recherche sur l'enseignement, apprentissage de la langue en milieu scolaire). L'objectif de ce dernier consiste à comprendre les pratiques effectives d'enseignement de la langue française à l'école primaire (en particulier au CM1-CM2 en France, 9-10 ans ; voir le tableau 1) dans une démarche écologique et descriptive. À partir d'un protocole de tests et d'un corpus de données communs, les chercheurs et chercheuses associés à ce projet étudient finement la réalité complexe de savoirs grammaticaux autour du verbe et de l'adjectif dispensés par les personnes enseignantes et les élèves (Sautot, Beaumanoir-Secq et Gourdet, 2021).

Les données recueillies portent sur la performance des élèves. Ces derniers¹ ont participé à deux tests² comprenant trois activités : une dictée,

-
1. 536 élèves répartis dans 32 classes de CM1 (9 ans) et 585 répartis dans 32 classes de CM2 (10 ans).
 2. En septembre 2019 et en janvier 2020.

une reconnaissance catégorielle et une explication métalinguistique³. Selon les premiers résultats analysés, « pour une très grande majorité d'élèves au début du CM2 (10 ans), le concept d'adjectif reste abstrait tant au niveau de sa morphologie que de son usage dans le discours » (Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020). Le test de reconnaissance catégorielle permet de constater que « plus de la moitié des élèves de CM2 d'un recueil significatif ne savent pas que l'adjectif est un mot, puisqu'ils soulignent des syntagmes, voire des ensembles nettement plus grands, allant jusqu'à la phrase graphique » (*ibid.*), alors que le test d'explication métalinguistique – articulant métalangage et exemples fournis par les élèves – nous renseigne sur leurs raisonnements sous-jacents quant à la place de l'adjectif dans le syntagme nominal, de la morphologie et des accords, des procédures qui permettent d'identifier un adjectif (Lepoire-Duc et Valma, 2021). Les explications proposées par les élèves prennent la forme d'énoncés où se mêlent des mots métalinguistiques destinés à parler du langage, des mots ordinaires qui manifestent leur difficulté à mobiliser le terme grammatical approprié ainsi que des exemples susceptibles d'illustrer le métalangage. Ces derniers contestent parfois la valeur pragmatique que les élèves leur attribuent ou, plus largement, ils mettent en avant leur difficulté à reconnaître et à définir l'adjectif à 10-11 ans, en fin de scolarité élémentaire.

TABLEAU 1 Tableau de correspondance international

ÂGE	FRANCE	SUISSE	BELGIQUE (WALLONIE)	CANADA (QUÉBEC)
7 ans	CE1	4 ^e	Deuxième	2 ^e primaire
8 ans	CE2	5 ^e	Troisième	3 ^e primaire
9 ans	CM1	6 ^e	Quatrième	4 ^e primaire
10 ans	CM2	7 ^e	Cinquième	5 ^e primaire

Cette difficulté réside certainement dans les caractéristiques syntaxiques, sémantiques et sémanticopragmatiques de la catégorie grammaticale d'adjectif. Elle est observée chez les élèves, mais également chez les futurs enseignants et enseignantes. Nous complétons alors notre analyse en examinant l'éclairage éventuel apporté par les manuels scolaires dans le but d'observer comment l'adjectif est défini, ses caractéristiques explicitement nommées et travaillées dans les leçons, mais aussi le savoir mobilisé implicitement. Nous nous intéressons également aux activités proposées aux

3. Les activités 2 et 3, sur lesquelles porte notre recherche, sont présentées en annexe.

élèves par les manuels et l'articulation (ou pas) entre la leçon et ces exercices. Nous étudions la corrélation entre le discours grammatical des manuels et les explications métalinguistiques des élèves⁴.

Soucieuses de la progressivité de la construction du savoir grammatical autour de l'adjectif, nous avons constitué notre corpus à partir d'un corpus de manuels scolaires déclinés pour le cycle 2 (CE1⁵ et CE2⁶) et le cycle 3 (CM1⁷ et CM2⁸). En nous inspirant de la grille d'analyse REALang, nous avons codé le métalangage de la leçon, les exemples illustrant la définition de l'adjectif ainsi que les exercices proposés.

1.2 IMPLICITES LINGUISTIQUES DANS LES LEÇONS SUR L'ADJECTIF

La première partie de ce chapitre étudie un sous-corpus constitué des leçons sur l'adjectif, présentes dans l'ensemble des manuels cités ci-dessus. Nous cherchons à mettre en évidence l'implicite dans le métalangage de ces leçons et dans les exemples fournis. Nous démontrons que le discours métalinguistique est ambigu, simplifie le phénomène grammatical dans le but de le rendre davantage accessible. Or, cette stratégie crée à son tour des confusions terminologiques et masque la complexité de la notion étudiée.

1.2.1 L'adjectif est placé avant ou après : le sens du coordonnant *ou*

Du CE1 (7 ans) au CM2 (10 ans), le métalangage proposé dans la leçon introduit la notion d'adjectif en utilisant massivement le terme *mot*. Ce dernier introduit essentiellement une remarque sémantique (ex. : « L'adjectif est un mot qui apporte une information », *MEH* CM1) ou exceptionnellement une remarque syntaxico-sémantique (ex. : « Les adjectifs sont des mots

-
4. Une vigilance méthodologique s'impose ici : les grammaires analysées dans ce texte ne sont pas forcément celles utilisées dans les classes qui ont participé aux tests du projet REALang ; nous ne voyons émerger ici que quelques tendances qui demanderont à être affinées dans les prochaines recherches du projet.
 5. Manuels de CE1 : *Mots en herbe* (Bordas), désormais *MEH* ; *Mot de passe* (Hachette Éducation), désormais *MDP* ; *À portée de mots* (Hachette Éducation), désormais *APDM*, *Français explicite* (Hachette Éducation) ; *FE*, *Taoki* (Istra), *Pépites* (Magnard), *Cléo* (Retz).
 6. Manuels de CE2 : *MEH*, *MDP*, *APDM*, *FE*, *Pépites*, *Cléo*.
 7. Manuels de CM1 : *MEH*, *MDP*, *APDM*, *Pépites*, *Cléo*.
 8. Manuels de CM2 : *MEH*, *MDP*, *APDM*, *FE*, *Pépites*, *Cléo*.

qui sont devant ou derrière un nom et qui donnent des précisions sur ce nom», *Cléo* CE1). D'autres définitions mettent en avant un flottement terminologique et des frontières peu dessinées entre syntaxe et sémantique (ex. : « L'adjectif est un mot qui accompagne le nom », *APDM* CM1). Une fois posé le terme *mot*, le deuxième critère définitoire est la position syntaxique de l'adjectif dans la fonction d'épithète (GN). À l'exception du manuel *APDM* (CM2), tous les manuels étudiés utilisent la conjonction *ou* et exactement la même formulation pour indiquer la place syntaxique de l'adjectif (ex. : « L'adjectif peut être placé avant ou après le nom », *MDP* CE1). Implicitement, on comprend alors que l'adjectif est indifféremment antéposé ou postposé au nom. D'ailleurs, les exemples illustrant cette règle le présupposent très clairement. Ainsi, *Cléo* (CE2) en CM2 : « une magnifique maison / une maison magnifique⁹ ». Mais la polysémie de la conjonction *ou* nécessite une lecture plus attentive d'une formulation fortement ambiguë. En effet, on attribue à cette conjonction une valeur de disjonction non exhaustive et une valeur d'alternative exclusive. Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) indique que *ou* marque un choix terminologique entre deux dénominations d'une même réalité. Cette valeur décrit parfaitement le couple d'exemples *une magnifique maison / une maison magnifique*. Néanmoins, une deuxième valeur de la conjonction *ou* définie par le CNRTL – marquer une alternative exclusive et opposer deux réalités indiquant qu'une des possibilités exclut l'autre – correspond aux adjectifs de couleur : « le vieux tigre blanc » (*Taoki*, CE1). L'antéposition de *blanc* est grammaticalement impossible. Il nous semble indispensable de tenir compte des deux valeurs qui sont attribuées à cette conjonction. Il y a certes deux positions vacantes pour l'adjectif, mais sa place est dictée par le sens de l'adjectif. L'exemple du manuel *MDP* (CE1) est en ce sens très significatif : *des mains propres*. La postposition de l'adjectif *propre* correspond à *nettoyer/laver*, alors que l'antéposition (*ses propres mains*) indique l'appartenance.

1.2.2 Les adjectifs placés indifféremment avant ou après le nom ? Le cas de *grands/petits*

Si les exemples fournis par les élèves et les personnes enseignantes (voir les résultats du test REALang) font massivement apparaître des adjectifs de couleur, ces derniers sont étonnamment très peu présents dans les manuels. En revanche, dans ces derniers, nous constatons l'emploi très fréquent, et

9. Ce manuel rajoute à la formulation de la règle l'adverbe *juste* : « L'adjectif peut être placé juste avant ou juste après le nom. » Implicitement, elle exclut alors des exemples comme *une voiture très rapide*, puisque *juste* évoque une proximité syntaxique immédiate.

pour tous les niveaux, de deux adjectifs – *grand* et *petit*. Ces exemples nécessitent un travail minutieux sur le sens de ces deux adjectifs. Tous les deux figurent parmi les adjectifs de taille. Ainsi, dans l'exemple *un grand panier* (FE CE), c'est la dimension du panier qui est précisée. Dans cet exemple, l'antonyme de l'adjectif *grand* est *petit*. Tous les deux sont des adjectifs de dimension certes, mais ils sont relatifs à une norme ou à une moyenne. Les exemples du manuel MEH (CE2) illustrent ce sens : *un grand appartement* et *la petite maison*. Le couple d'exemples du manuel MDP (CE2) – *le petit médecin* et *la grande dame* – incite à imaginer que la dame, en raison de ses dimensions, dépasse la norme ordinaire. Or, le même manuel en CE1 fournit uniquement l'exemple *la grande dame*, ce qui invite à réfléchir sur les autres valeurs possibles de l'adjectif *grand* : en effet, cet adjectif se rapprocherait ici du sens du mot *importance*. Goes (2019) affirme que l'adjectif *grand* introduit la qualité (ex. : *une grande intelligence*), l'affect (ex. : *un grand amour*), l'état (ex. : *une grande fatigue*) et une sensation physique (ex. : *un grand froid*). Selon l'auteur, « c'est bien la composante dimensionnelle qui prend sens, fait l'objet d'un calcul interprétatif au contact des différents substantifs qualifiés et dans les différents emplois de *grand* » ; mais Goes incite à affiner davantage cette composante dimensionnelle : elle renvoie à la taille (ex. : *une grande maison*), au nombre (ex. : *un grand groupe*), à la nuance de degré (ex. : *grande vitesse* / *grand amour*) et à la qualité (ex. : *grand vin*). Au même titre que *grand*, *petit* – extrêmement fréquent dans les manuels – est très ambigu : « le petit chat » (*Cléo* CE2) est petit de taille ou jeune contrairement à « ma petite trottinette rouge » (FE CE2), où *petit* semble avoir une lecture exclusive renvoyant à la dimension. Ainsi, la polysémie d'un adjectif est aussi due au substantif qualifié. Le chien est petit quand il est encore jeune et pourrait atteindre une taille plus importante à l'âge adulte, contrairement à la trottinette, qui n'est pas susceptible de grandir.

1.2.3 De la fonction épithète à la fonction attribut : les dangers et les limites de l'automatisme

Dans le texte proposant une définition de l'adjectif (test REALang), les élèves et les personnes enseignantes recourent à des manipulations leur permettant d'identifier la classe grammaticale d'adjectif. Nous observons la transformation du groupe nominal en phrase construite faisant apparaître un verbe d'état. Les différentes étapes de cette transformation sont accompagnées d'un métalangage et de la mise en place d'un mécanisme syntaxique que nous retrouvons dans les manuels. Cette transformation n'est guère anodine : elle modifie la fonction de l'adjectif (d'abord épithète, puis attribut).

Il est étonnant de constater que ce changement de fonction est proposé prématurément, alors qu'il ne relève pas du programme du cycle 2 en France. Nous trouvons les prémisses de ce mécanisme dans *Taoki* (CE1) : « Le nom est parfois accompagné d'un mot qui indique comment il est » (ou *Cléo* CE1 : « Un petit chat. Grâce aux adjectifs je peux savoir comment est le chat »). L'adverbe *comment* interroge sur les conditions dans lesquelles un procès peut avoir lieu, mais aussi sur la manière d'être. C'est cette deuxième interprétation qui met implicitement l'élève sur la piste de l'attribut. D'autres manuels sont plus explicites sur ce point. *APDM* (CE2) est très proche du schéma que les élèves proposent dans leur définition de l'adjectif : « Une petite tête (Comment est la tête ? Elle est petite.) » Si ce manuel se contente de cet exemple sans détailler le rôle de la question ou commenter la construction attributive, *FE* (CE2) accompagne la transformation d'un métalangage : « Pour trouver les adjectifs dans un groupe nominal, je peux trouver le nom et poser la question Comment est... ? avant le nom : ma nouvelle voiture – Comment est ma voiture ? – Ma voiture est nouvelle. » Encore faut-il pouvoir reconnaître un nom ! Paradoxalement, lorsque l'attribut est introduit dans les programmes (en CM1-CM2, 9-10 ans), ce mécanisme (passage automatique du GN avec épithète à la construction attributive) disparaît des manuels. Il est effectivement préférable d'abandonner ce mécanisme parce que tous les groupes nominaux comprenant une épithète ne donnent pas lieu à une construction attributive (Marengo, 2011). Ainsi, un GN comme « *les élections présidentielles* » ne donne pas lieu à une construction attributive (**Les élections sont présidentielles*).

D'autres cas permettent d'obtenir une construction attributive grammaticale, mais sans aucun lien sémantique entre la fonction épithète et la fonction attribut. Ainsi, *un grand fumeur* (une personne qui fume beaucoup) ne peut pas être paraphrasé par *ce fumeur est grand*, où seule l'interprétation de taille semble possible. De même, *un grand voyageur* est une personne qui voyage beaucoup et/ou qui effectue de longs voyages, contrairement à *ce voyageur est grand*, qui se réfère uniquement à la taille de la personne.

1.2.4 Liste de verbes d'état : la particularité du verbe *être*

Cette automatiser (passage de l'épithète à l'attribut) est possible à l'aide d'un verbe attributif¹⁰. *Pépites* (CE1), faisant référence à un verbe attributif sans le nommer, introduit la classe grammaticale d'adjectif en proposant deux exemples : « La girafe est grande » et « L'ours est fort ». Ils illustrent tous les deux la fonction d'attribut. C'est à partir du CM1 que les

10. Les manuels utilisent le terme *verbe d'état*.

programmes et manuels abordent cette fonction. Le métalangage des manuels scolaires met en avant une série d'opérations syntaxiques afin d'identifier l'attribut et liste les verbes attributifs. Les opérations¹¹ les plus courantes sont la suppression et la permutation. Elles permettent deux remarques : l'attribut – contrairement à l'épithète – n'est ni supprimable ni déplaçable avant le verbe d'état. Les manuels définissent la notion d'attribut en faisant référence à ses propriétés sémantiques et aux verbes qui permettent d'identifier cette fonction : « L'attribut du sujet donne des précisions sur le sujet. Il fait partie du groupe verbal. Il est toujours après un verbe d'état : *être, devenir, paraître, sembler, rester, avoir l'air, demeurer, paraître, se sentir.* » (MDP CM2) Si la liste de ce dernier manuel semble exhaustive, d'autres manuels (MEH CM2) tentent de définir les verbes d'état et dressent une liste non exhaustive : « Les verbes d'état expriment un état, un changement d'état, une qualité, une impression, une manière d'être du sujet [...]. » Enfin, tous les manuels listent les classes grammaticales qui introduisent un attribut : « Il donne des précisions sur le sujet. C'est le plus souvent un adjectif, un nom propre, un groupe nominal ou un infinitif. » (MEH CM1). Ces quelques extraits mettent en évidence la multitude de critères nécessaires à la définition de l'attribut. Ils sont complexes et remettent implicitement en question les connaissances suivantes : la liste de verbes d'état est-elle exhaustive ? Que signifie *attribut* ? Comment cette *attribution* se réalise-t-elle (mécanismes syntaxiques et sémantiques) ?

Toutes les listes de verbes d'état commencent par le verbe *être*, considéré comme prototypique. Il est introduit dans les exemples dès le CE2 : « Parfois, l'adjectif est séparé du nom qu'il précise par le verbe *être* : La comédienne était très drôle. » (*Pépites*) Le verbe *être* établit un lien entre deux éléments, a et b, au sein d'une phrase. Ce lien renvoie à quatre valeurs (Frege, 1892) : existence, identité, appartenance et inclusion. La valeur d'existence, illustrée par *Dieu est*, est une construction sans complément et absente des manuels scolaires. Sans aucun doute parce que le verbe *être* est donné dans les manuels comme un moyen grammatical introduisant l'attribut. La valeur d'identité est paraphrasée par le symbole mathématique égal (=). On y distingue deux sous-catégories : « a est la même que b » (notion d'égalité) et « a et b coïncident » (notion d'identité). *Cléo* (CM2) propose de paraphraser le verbe d'état par = : « On peut souvent remplacer les verbes d'état par le signe “=”. Ex. : Ma mère est médecin – Mère = médecin. » Il faut noter que le verbe qui est utilisé pour cette opération est bien le verbe *être*. Nous verrons

11. Nous insistons sur la nécessité d'utiliser une terminologie appropriée : le terme *les opérations syntaxiques* a été remplacé par *éléments* dans *Pépites* (CM1) : « J'identifie l'attribut du sujet grâce à quatre éléments : [...] il se place derrière un verbe d'état. »

plus loin les limites de cette opération et les précautions à prendre quant à son application. Revenons à présent aux valeurs attributives du verbe *être*. La troisième valeur est celle d'appartenance d'un objet à une classe ou l'attribution d'une propriété à un objet. Soit l'exemple « L'étoile du matin est une planète ». L'objet *étoile du matin* appartient à la classe des *planètes*. La quatrième et dernière valeur est l'inclusion. Il s'agit de la subordination d'un premier concept à un second concept, comme dans *Les hommes sont des mammifères*¹².

Si la transposition didactique de ces valeurs est un exercice épineux, le métalangage des manuels semble tenir compte de cette complexité et essaie – à des degrés différents et avec une efficacité discutable – de la clarifier. Ainsi, dans *APDM* (CM1), on lit : « L'attribut est un mot, ou un groupe de mots, qui désigne le même être ou la même chose que le sujet. L'attribut donne des informations sur le sujet soit en indiquant ce qu'il est (ex. *Oma était une vieille dame*) soit en lui donnant une qualité (ex. *À 67 ans, on est âgé*). » Quelle différence fait-on entre *être* et *être qualifié de*, notamment si l'on raisonne à partir des exemples ci-dessous ? D'autres exemples, comme « Cet homme est écrivain » (*Pépites* CM2), illustrent aisément la valeur d'appartenance à la catégorie *écrivain*. La valeur d'identité correspond à un exemple comme « Ces fleurs sont fanées » (*Cléo* CM2). Si nous interprétons cette phrase, on peut dire que l'énonciateur ou l'énonciatrice a suffisamment d'éléments objectifs pour qualifier ces fleurs de fanées : elles ont perdu leur fraîcheur et leur éclat, leur couleur. Le verbe *être* permet l'assertion d'un fait incontestable.

1.2.5 Les autres verbes d'état

Tous les manuels dressent une liste de verbes d'état dont la longueur varie et regroupent des verbes susceptibles de nuancer le lien sémantique entre l'attribut et le sujet, comme on le verra plus loin. *Cléo* (CM2), le seul manuel à mettre en évidence le lien logique (symbole mathématique =) entre le verbe *être* et l'attribut, propose encore deux exemples pour illustrer la fonction d'attribut : *Ton histoire devient intéressante* et *Ce quartier semble calme*. Bien que ces deux exemples introduisent un attribut, la relation qui existe entre le sujet et son attribut nous éloigne considérablement de l'exemple *Les fleurs sont fanées*. En effet, le verbe *devenir* dans *Ton histoire devient intéressante* introduit des indices subjectifs, une

12. La distinction entre appartenance et inclusion est très subtile. Si nous comparons deux phrases – *Socrate est mortel* et *L'homme est mortel* –, nous dirons que la première phrase renvoie à l'appartenance, alors que la deuxième renvoie à l'inclusion, puisque le substantif *homme* est un ensemble de propriétés.

démarche de raisonnement. L'énonciateur ou énonciatrice se porte garant du contenu de la phrase, il affirme une opinion¹³. Cette remarque est également valable pour le verbe *sembler*, dans *ce quartier semble calme*. L'énonciateur ou énonciatrice, à partir d'une série d'indices, avance l'idée que ce quartier est calme. Le contenu de cette phrase est nuancé et non pas asserté (voir manuel MEH CM2, cité un peu plus haut). La locution *avoir l'air*, très fréquemment citée par les manuels de CM1 (*Pépites, APDM, MDP, MEH*) et de CM2 (*MDP, MEH, APDM, FE*) confirme notre observation : le verbe d'état est aisément paraphrasé par *sembler* ou *paraître* (lecture subjective d'une situation à partir d'un nombre suffisant d'indices). Néanmoins, cette locution présente une particularité qui l'éloigne de tous les autres verbes d'état cités dans les manuels : on peut accorder l'adjectif soit avec le sujet, soit avec le nom *air*. Ainsi, on dirait *Elle a l'air sérieux* ou bien *Elle a l'air sérieuse*¹⁴. Lorsque la locution prend le sens de *sembler* ou de *paraître*, l'adjectif s'accorde avec le sujet (*Elle a l'air gentille*). Lorsque l'on donne au nom *air* le sens de mine, de physionomie ou encore d'allure, alors l'adjectif s'accorde avec lui (*Elle a l'air très fâché*) (Bescherelle).

1.2.6 La mise en relation de l'épithète et de l'attribut permet-elle de mieux cerner l'adjectif ou de comprendre la notion d'attribut ?

Les manuels passent sous silence le lien syntaxique et sémantique qui existe entre les deux fonctions. Le mécanisme syntaxique permettant le passage de la fonction épithète à la fonction attributive n'est ni automatique ni sans conséquences sémantiques. En effet, le groupe nominal comprenant une épithète (*un enfant fatigué*) est une affirmation basée sur un certain nombre d'indices. Le contenu du groupe nominal est présenté comme vrai et incontestable. La paraphrase avec le verbe *être* est alors possible. Or, les autres verbes attributifs permettent à l'énonciateur ou énonciatrice la modalisation de sa phrase. Le contenu phrastique est présenté comme possible ou encore plausible, met en avant le raisonnement de l'énonciateur ou énonciatrice à partir des indices observés ou observables.

13. Le même verbe introduit un constat lorsque l'attribut est un métier (*Elle est devenue médecin*) et non pas un adjectif appréciatif.

14. Il est bien évidemment préférable de ne pas proposer aux élèves un adjectif épïcène (*Elle a l'air agréable*) ou avec un accord muet (*Elle a l'air gentil* et *Elle a l'air gentille*), afin de les mettre devant ce dilemme orthographique et sémantique.

Nous pouvons alors conclure que la personne enseignante doit prendre des précautions didactiques par rapport aux leçons des manuels pour étudier la place de l'adjectif, le sème de l'adjectif, le passage de la fonction épithète à la fonction attribut et enfin les verbes d'état susceptibles d'introduire un attribut.

1.3 IMPLICITES DIDACTIQUES DANS LES EXERCICES DES MANUELS

Si les leçons définissent l'adjectif à partir d'une liste de caractéristiques qui ne suffisent pas pour construire une représentation satisfaisante de cette notion, qu'en est-il des exercices proposés dans les manuels ? L'analyse développée dans cette seconde partie porte sur deux d'entre eux, issus de la série APM : *À portée de mots* CE1, niveau auquel est défini l'adjectif, et CM2, où est abordé l'attribut. Nous faisons l'hypothèse que des savoirs implicites, véhiculés par les énoncés supports et les consignes des exercices, favorisent le recours à des stratégies d'analyse de la langue qui complètent ce qui est énoncé dans la leçon. Pour découvrir si les savoirs véhiculés dans les exercices de ces deux manuels peuvent conduire à une définition opérationnelle de l'adjectif, notre démarche a consisté à relever tous les adjectifs figurant dans les rubriques « découverte », « leçon » et « exercices » des chapitres de grammaire et d'orthographe qui impliquent l'adjectif (ex. : « L'adjectif », « Le genre des adjectifs », « Accords dans le groupe nominal »...) ; nous avons repéré les caractéristiques sémantiques, syntaxiques et morphologiques de chaque adjectif en nous servant de la grille REAlang, à laquelle nous avons ajouté une rubrique portant sur les tâches que les élèves doivent réaliser. Les deux principales reviennent 1) à identifier l'adjectif dans une liste de mots, un groupe nominal, une phrase ou un texte et 2) à repérer son genre et son nombre en vue, le plus souvent, de l'accorder. L'analyse des consignes et des supports d'exercices fait apparaître que pour réaliser un exercice, les élèves se trouvent parfois devant des problèmes dont la résolution impose de mobiliser des connaissances qui vont au-delà des caractéristiques de l'adjectif décrites dans les leçons concernées. Il s'agit dans certains cas de savoirs procéduraux qui correspondent à des manipulations syntaxiques, celles-ci constituant de précieux outils d'analyse pour fonder et affiner, par l'observation et la réflexion, la compréhension des grandes régularités du système de la langue (Chartrand, 2012). C'est à ce niveau que nous situons les savoirs implicites véhiculés par les deux manuels : nous procédons à une analyse détaillée des exercices pour faire apparaître les connaissances sur l'adjectif qu'ils véhiculent, au-delà de celles qui sont énoncées dans les leçons et pour mettre en évidence les manipulations

syntactiques auxquelles il est possible, voire nécessaire, de recourir pour réaliser les tâches d'identification et d'accord demandées dans les exercices.

1.3.1 Reconnaître l'adjectif

Le test de reconnaissance d'adjectifs de l'étude REAlang montre que soit les élèves ne repèrent pas certains adjectifs, soit soulignent d'autres catégories de mots ou même des syntagmes. Ce constat est prolongé par l'analyse des exemples qui accompagnent leurs énoncés métalinguistiques, comme ceux des personnes enseignantes : le verbe *qualifier* qu'ils utilisent renvoie aussi bien à la catégorie des adjectifs (le plus souvent épithètes) qu'à des groupes prépositionnels compléments du nom, voire des compléments de phrase. Ainsi, l'idée que « l'adjectif apporte des précisions sur le nom » est loin d'être suffisante pour l'identifier. D'autres critères doivent être mobilisés.

Les explications des élèves et des jeunes personnes enseignantes font souvent référence au fait qu'un adjectif est supprimable. Cette caractéristique correspond à une opération syntaxique dont la pertinence, pour identifier un adjectif, est discutable. La suppression permet d'identifier des éléments facultatifs sur le plan syntaxique. Ainsi, si l'adjectif est parfois supprimable, ce n'est pas en tant que catégorie grammaticale, mais parce qu'il occupe une fonction d'épithète dans le groupe nominal, ce qui rend plausible la comparaison, et en conséquence la confusion, avec un complément du nom. En revanche, il est un élément essentiel (et donc non supprimable) du groupe verbal lorsqu'il a une fonction d'attribut du sujet. Certains exercices où il faut réduire des groupes nominaux peuvent conforter les élèves dans l'idée que les mots que l'on peut supprimer sont les adjectifs. Il n'apparaît pas que la structure des groupes nominaux choisis pour réaliser l'exercice n'est pas généralisable. Sans aller chercher bien loin, sur la même page du manuel, d'autres phrases peuvent mettre en faux la procédure de suppression, par exemple des consignes : « observe les mots soulignés » ou « repère le groupe nominal ». La limite de la procédure d'effacement tient à son effet sur le sens de la phrase qui conduit à distinguer les adjectifs qualifiants (supprimables) et les adjectifs relationnels, dont la suppression entraîne une perte d'information et de sens. Pour cette raison, une procédure de suppression n'est pas fiable pour reconnaître l'adjectif, même dans un groupe nominal.

Une autre procédure, la substitution, est abordée à travers certaines consignes, comme cet exercice du manuel de CE1, où les élèves doivent « transformer des phrases en remplaçant chaque adjectif par un autre » de leur choix. L'activité porte sur des phrases simples, dans lesquelles les

adjectifs ne sont pas prérepérés. Pour réaliser l'exercice, l'élève doit alors dans un premier temps mobiliser un adjectif dans son répertoire lexical pour ensuite chercher quel mot de la phrase il pourrait remplacer : s'il sait que *rouge* est un adjectif et s'il peut remplacer *neuves* par *rouges* dans la phrase *Je porte des chaussures neuves*, il peut en déduire que *neuves* est probablement un adjectif. En réalisant de tels exercices, les élèves appliquent, mais sans le savoir, un raisonnement qui pourrait être érigé en procédure de reconnaissance d'un adjectif. Pour conserver le sémantisme de la phrase, la substitution doit cependant respecter la place de l'adjectif dans le groupe nominal. Si l'élève choisissait de remplacer *neuves* par *belles* au lieu de *rouges*, il se trouverait en présence d'un énoncé asémantique (**je porte des chaussures belles*) en raison de la place de l'adjectif. La substitution doit donc parfois être associée à une autre procédure, la commutation, pour tenir compte de la place de l'adjectif dans le syntagme nominal.

La procédure de commutation est sous-jacente dans ce critère énoncé dans les leçons des manuels : « l'adjectif est situé avant et/ou après le nom ». Il introduit l'idée qu'un adjectif occupe une place syntaxiquement déterminée par rapport au nom. Celle-ci peut soit être figée, soit accepter un déplacement, mais qui entraîne une modification du sens. Dans un même exercice du manuel de CE1, où il est demandé d'encercler les adjectifs qui donnent des informations sur le nom dans des groupes nominaux, on trouve quatre positions de l'adjectif par rapport au nom qui correspondent à quatre modalités de commutation :

1. l'adjectif peut être déplacé sans modifier le sens ni affecter les autres constituants du groupe nominal : *un animal étrange* et *un étrange animal*;
2. l'adjectif peut être déplacé, mais la commutation entraîne la modification d'un autre constituant du syntagme, le déterminant : *le chien a de longues oreilles* et *le chien a des oreilles longues*;
3. l'adjectif ne peut occuper qu'une seule place, avant ou après le nom, la commutation conduisant à un énoncé asémantique : *de la sauce piquante* et **de la piquante sauce*;
4. la commutation est possible, mais elle entraîne une modification du sens : *nous vendons nos anciens meubles* et *nous vendons nos meubles anciens*.

Aucun des deux manuels ne propose une analyse du sémantisme des énoncés liée à la place de l'adjectif. Une telle réflexion est pourtant sous-jacente dans plusieurs exercices, voire nécessaire par exemple dans cette tâche extraite du manuel de CM2, où il faut remettre des mots en ordre

pour construire un groupe nominal : *année – longue – une – dernière*. Deux réponses sont acceptables, mais de sens différents : *une longue dernière année* ou *une dernière longue année*.

Dans le manuel de CM2, les énoncés supports des exercices recourent à des constructions syntaxiques parfois très complexes : un nom noyau accompagné de deux ou trois adjectifs ou participes passés, juxtaposés et/ou coordonnés, complétés par des adverbes et parfois des compléments d'adjectifs. Comme dans cet exemple : *les arbres touchés par la foudre sont devenus tout noirs*. S'il n'est pas explicitement demandé de repérer les adjectifs dans cet exercice, la consigne qui porte sur les accords nécessite de le faire. La maîtrise de procédures syntaxiques rencontrées au hasard d'autres exercices, mais jamais systématisées ni institutionnalisées, constituerait une aide précieuse pour identifier des adjectifs dans de tels énoncés.

1.3.2 Accorder l'adjectif

Sur l'ensemble des exercices présents dans les deux manuels, l'accord en genre et en nombre concerne la moitié des tâches que les élèves doivent réaliser sur des adjectifs au CE1, un tiers au CM2. Chaque manuel, après avoir caractérisé l'adjectif comme une catégorie grammaticale variable, consacre un ou plusieurs chapitres aux aspects morphologiques de l'accord, principalement en genre. Cela se traduit par une série de règles d'orthographe que l'élève doit mémoriser pour savoir écrire les formes normées : ajout de la lettre E au féminin, lettres finales muettes au masculin, doublement de la consonne finale... Ces règles ne font pas référence aux formes orales des adjectifs, alors que, dans chacun des manuels, les deux tiers de l'ensemble des adjectifs qui figurent dans les chapitres de grammaire et d'orthographe varient à l'oral en changeant le genre. Ne sont pas non plus évoqués les adjectifs épithètes, non variables en genre, qui, dans les manuels au même titre que dans les grilles de fréquence, représentent environ 30 % des adjectifs. Comment un élève peut-il se servir des connaissances délivrées dans les leçons pour résoudre des problèmes d'accord des adjectifs ?

Certaines variations en genre sont énoncées dans les exemples de leçons d'orthographe (*un crocodile gluant – une friandise gluante*), qui rejoignent ceux que proposent certains élèves et personnes enseignantes dans leurs énoncés métalinguistiques. De tels exemples n'ont de valeur opératoire qu'à condition de repérer qu'ils reposent sur des opérations de substitution qui, en procédant à une variation en genre, permettent de repérer, d'une part, la présence d'un adjectif et, d'autre part, la manière de l'accorder. Certaines consignes d'exercices se présentent comme des problèmes dont la résolution peut conduire à recourir, intuitivement, à des procédures de

substitution. Celui-ci figure dans le chapitre du manuel de CE1 consacré au genre de l'adjectif :

Recopie uniquement les groupes nominaux avec des adjectifs au féminin

- Un gouffre profond
- Une salade verte
- Un garçon attentif
- Une ville déserte
- Une lionne affamée
- Une patte blanche
- Lotarie joyeuse
- L'éléphant rose

Pour les sept premiers groupes nominaux, la présence du E final peut suffire pour reconnaître ceux qui sont au féminin, sans qu'il soit même nécessaire d'avoir repéré l'adjectif (sauf en 1), puisque la finale des noms est la même. Les déterminants peuvent venir confirmer le genre du GN, sauf pour le 7. À cette application très mécanique de la règle s'oppose le huitième énoncé, qui est plus problématique, puisqu'il ne contient aucun indice morphosyntaxique de genre. On peut identifier le genre en remplaçant *rose* par un autre adjectif, à condition que le choix porte sur un adjectif dont le féminin n'est pas muet : **l'éléphant verte – l'éléphant vert*. La même procédure de substitution est utile pour accorder *bleus* dans l'autodictée qui fait suite à cet exercice : *deux grandes fenêtres et des volets bleus*.

1.4 CONCLUSION

L'analyse des leçons de manuels étudiés met en évidence la nécessité de contester l'interprétation de l'adjectif en fonction de sa place syntaxique. Malgré la formulation par les manuels d'une règle laissant entendre – sans nuance – que l'antéposition et la postposition sont possibles, la personne enseignante et les élèves doivent conjointement mener une réflexion sur le sens qu'acquiert l'adjectif en fonction de sa place au sein du groupe nominal. Par ailleurs, ce dernier ne donne pas automatiquement lieu à une construction attributive, comme nous l'avons démontré, contrairement à ce qui est implicitement affirmé par certains manuels. Certains exercices des manuels peuvent favoriser le recours à des manipulations syntaxiques pour faire réfléchir les élèves sur des effets de sens ou des problèmes d'accord, mais ces démarches restent rares, implicites et non systématisées.

ANNEXE 1.1 - ACTIVITÉS 2 ET 3 DU TEST REALANG

Reconnaissance catégorielle :

- Consigne : « Souligne tous les adjectifs. »
- Texte proposé : Théo se réveille à sept heures tous les matins. Il prend sa douche et choisit sa tenue du jour. Puis il se dirige vers la cuisine. Là, un copieux petit déjeuner l'attend. Une bonne odeur de pain grillé lui chatouille les narines. Dès qu'il entend la pendule sonner huit heures, il enfourche son vélo orange et se dirige en sifflotant vers l'école toute proche. C'est le nouveau maître du CM1 !

Explication métalinguistique :

Consigne : « Écris tout ce que tu sais sur l'adjectif. »

RÉFÉRENCES

- Beaumanoir-Secq, M. et Renvoise, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 4(211), 45-55.
- Chartrand, S.-G. (2012). *Les manipulations syntaxiques. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Frege, G. (1892). Ueber Begriff und Gegenstand. *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Philosophie*, 16(2), 192-205.
- Goes, J. (2019). Une petite grammaire de grand – Pour une hypothèse unitaire concernant la classe des adjectifs en français. Dans *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 114(1), 123-180.
- Lepoivre-Duc, S. et Valma, E. (2021). L'adjectif au cycle 3 : analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion. *Le français aujourd'hui*, 3(214), 69-78.
- Marengo, S. (2011). *L'adjectif non-attribut, syntaxe et sémantique des adjectifs référentiels*. De Boeck-Duculot.
- Ouin, C. (2019). L'accord de l'expression avoir l'air. *Blogue du Bescherelle*, <<https://bescherelle.ca/laccord-de-lexpression-avoir-lair/>>.
- Sautot, J.-P., Beaumanoir-Secq, M. et Gourdet, P. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REAlang. *Scolagram – Revue de didactique de la grammaire*, <<https://hal.science/hal-03212470/file/Article-REAlang-m%C3%A9thodo%20Scolagram.pdf>>.

CHAPITRE 2

Performances d'élèves du secondaire concernant l'accord de l'adjectif: résultats d'une étude longitudinale

Priscilla Boyer

Université du Québec à Trois-Rivières

Antoine Dumaine

Université du Québec à Trois-Rivières

2.1 INTRODUCTION

L'adjectif est une classe de mots qui pose certains défis de repérage et d'accord aux élèves adolescents. Il s'agit d'une classe variable en genre et en nombre¹ et dont l'accord est régi par le noyau du groupe nominal (désormais GN), le sujet ou le complément direct (désormais CD), selon la fonction occupée par le groupe adjectival (désormais GAdj). La grammaire rénovée prescrite dans les programmes québécois, sur laquelle se fonde ce chapitre, propose un classement des adjectifs en deux catégories, les adjectifs classifiants² et les adjectifs qualifiants, qui se distinguent en fonction de leurs propriétés sémantiques et syntaxiques (Boivin et Pinsonneault, 2019).

-
1. S'il est vrai que l'on dit des adjectifs qu'ils sont variables en genre, le fait est que, pour plusieurs, leur forme ne change pas (*une fille tendre / un homme tendre*).
 2. Riegel, Pellat et Rioul (2016) lui préfèrent l'expression *relationnel*, car l'adjectif établit une relation entre deux substantifs (*faune canadienne = faune du Canada*).

Certains adjectifs sont dits classifiants, par exemple la *faune canadienne*. Ces adjectifs se distinguent par leur position interne au GN, placés après le nom. Ils sont le noyau du GAdj et ne peuvent normalement être modifiés par un adverbe d'intensité (**la faune très canadienne*). Ces groupes adjectivaux ne se déplacent pas hors du GN (**canadienne, la faune est variée*) et s'utilisent plus ou moins bien avec un verbe attributif (**la faune est canadienne*) : ils occupent essentiellement la fonction de complément d'un nom. Sur le plan sémantique, ce sont des adjectifs qui classent ou catégorisent les noms : la *faune canadienne*, ce n'est pas la *faune suédoise*. Si les adjectifs classifiants sont réputés plus difficiles à repérer par les jeunes élèves pour leur lien étroit avec la classe des noms³ (Fisher, 1996), leur comportement syntaxique prévisible pourrait en faciliter le repérage chez un scripteur ou une scriptrice plus âgé.

À l'inverse, les adjectifs qualifiants ont un comportement syntaxique moins prévisible. Contrairement aux adjectifs classifiants, ils peuvent être modifiés par un adverbe d'intensité (*ce très petit bateau*). Ils sont le noyau du GAdj qui peuvent être détachés par une virgule (*ce canard, tout pouilleux, attire la pitié*) ou même déplacés hors du GN lorsque ce GN occupe la fonction sujet (*Petit et fragile, ce bateau franchit tout de même l'océan*)⁴. Ces GAdj peuvent occuper la fonction de complément du nom ou du pronom, mais également les fonctions d'attribut du sujet et d'attribut du CD (*ce bateau est petit / il la trouve délicieuse*). La mobilité du GAdj est susceptible de faire émerger des obstacles au repérage et à l'accord en raison de la distance avec le donneur ou du signal d'accord, ou en raison de la rupture de la chaîne morphologique (Jaffré et Bessonnat, 1993).

Sur le plan sémantique, l'adjectif, qu'il soit qualifiant ou classifiant, contribue à préciser le sens d'un élément de la phrase (généralement un nom ou un pronom), relation qui dicte par ailleurs l'accord. Cette contribution sémantique à la phrase est souvent établie sur la base de questions comme *qui est-ce qui est ?* ou *comment est ?* pour repérer le donneur. Mais ces questions rencontrent des limites, notamment en présence d'énoncés au sens plus abstrait ou impersonnel (*il est nécessaire de faire entrer les prisonniers* : qu'est-ce qui est nécessaire ?), dans une phrase plus complexe avec de nombreux donneurs potentiels (*les souliers de ballerine roses* :

-
3. Puisque l'on insiste beaucoup auprès des jeunes élèves sur le fait que l'adjectif « donne une qualité » au nom, il leur est parfois difficile de comprendre en quoi *canadienne*, associé à Canada, correspond à cette idée.
 4. Au Québec, la fonction de complément du nom, que l'on dit parfois détaché par une virgule ou déplacé hors du groupe, est préférée à celle d'apposition et englobe également la fonction épithète.

qu'est-ce qui est rose ?) ou en présence d'adjectifs classifiants (*la boîte crânienne*: qui est-ce qui est crânienne ?). Cela rend la ligne assez mince avec la catégorie des adverbes, qui ont également pour rôle de préciser le sens d'éléments dans la phrase et dont le groupe se positionne souvent après le verbe, comme c'est le cas du GAdj (*Elle marche vite / Elle est rapide*); et avec la catégorie des déterminants, qui contribue aussi à modifier le sens de noms (*différents enfants sautent / les enfants différents sautent*). Qui plus est, de très nombreux adjectifs ont une forme transcategorielle, c'est-à-dire que la forme du mot peut appartenir à plus d'une classe selon le contexte syntaxique (*il est fort heureux / je suis fort*). Outre les adverbes, les déterminants et les noms, cela s'observe aussi avec la classe des verbes, dont sont issus de nombreux adjectifs. Cette ressemblance de forme pose manifestement problème, que ce soit pour distinguer l'adjectif (*un des jardins est florissant / fleuri*) du verbe au participe présent (*Le jardin, florissant au petit matin, est magnifique*) ou du verbe au participe passé (*j'ai fleuri le jardin*).

2.2 ATTENTES DES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS

Nonobstant ces difficultés de repérage et d'accord, l'adjectif est enseigné très tôt dans la scolarité de l'élève. Une recherche dans les programmes québécois pour le primaire montre qu'il y a 92 occurrences du terme *adjectif* dans la progression des apprentissages (désormais PDA) du primaire (2009). Dès le premier cycle, la personne enseignante fait une sensibilisation à l'utilisation de l'adjectif et de son apport sémantique dans la phrase. Au deuxième cycle, il vise l'accord intuitif avec le nom (ou le pronom), peu importe sa position, soutenu en cela par l'usage de deux manipulations syntaxiques, soit l'ajout d'un adverbe et le remplacement. Au troisième cycle s'amorce un enseignement plus formel des fonctions du GAdj et de la distinction entre les adjectifs classifiants et qualifiants⁵.

Dans la PDA du secondaire (2011), nous ne retrouvons plus que 28 occurrences du terme *adjectif*. Le travail sur la notion s'effectue principalement au premier cycle, alors qu'on y voit les différentes caractéristiques de l'adjectif, la notion de GAdj, ses fonctions et ses expansions, le détachement du GN, la distinction entre les classifiants et les qualifiants, et l'usage nuancé des manipulations de remplacement et d'ajout d'un adverbe. Au deuxième cycle, ce sont des règles particulières d'accord qui sont abordées,

5. Dans la PDA du primaire (2009), l'adjectif issu d'une forme verbale est considéré comme un participe passé, mais on conseille de le traiter comme un adjectif, y compris lorsqu'il est utilisé avec l'auxiliaire *être*.

soit l'accord en cas de juxtaposition de donneurs (3^e sec.), l'accord en présence d'un nom collectif (4^e sec.) et l'accord des adjectifs de couleur et d'autres cas très spécifiques (5^e sec.)⁶.

2.3 PROBLÈME DE REPÉRAGE ET D'ACCORD

Les écrits didactiques portant sur le repérage et l'accord des adjectifs sont étonnamment limités, surtout en ce qui concerne le secondaire. Une recherche dans les revues professionnelles comme *Vivre le primaire*, *Québec Français*, *Les Cahiers de l'AQPF* ou *Le Français d'aujourd'hui* depuis 2000 ne débouche sur aucun article ayant l'adjectif ou le GAdj comme objet. Sur le plan scientifique, les recherches didactiques s'intéressant à la notion d'adjectif, parmi d'autres notions, ont été réalisées il y a plus de vingt ans dans des classes du primaire et majoritairement en territoire européen, et le contexte d'enseignement des notions grammaticales est (ou était) plus près de la grammaire traditionnelle (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987; Fisher, 1996; Manesse et Cogis, 2007). Nous relevons une seule exception, les travaux récents du groupe REAlang, réalisés avec des élèves du primaire (Beaumanoir-Secq, 2022; Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Lepoire-Duc et Valma, 2021).

Ce que ces recherches mettent en lumière, y compris les plus récentes, c'est que les représentations des élèves, formatées par les savoirs scolaires, sont peu opératoires et/ou peu mobilisées au primaire. Kilcher-Hagedorn *et al.* (1987) soulignent notamment que la notion de qualification est vague pour l'élève; elle mène à des problèmes de repérage. Ces chercheuses signalent, entre autres problèmes, la confusion entre la classe de l'adjectif et la fonction de complément du nom; la moins bonne reconnaissance de certains adjectifs, dont les adjectifs classifiants; des difficultés à gérer les adjectifs issus de formes verbales, de même que la confusion avec certains circonstants. Quant à Fisher (1996), elle relève que des élèves de 6^e année repèrent encore un grand nombre d'intrus, alors même que plusieurs adjectifs passent sous leur radar. Une chose est certaine, la réussite des accords, lorsqu'elle est mesurée par les chercheurs et chercheuses, est en deçà des attentes, peu importe le milieu.

6. Dans la PDA du secondaire (2011), le terme *participe passé* est limité au temps composé des verbes: il n'y a donc aucune occurrence du terme *participe passé employé seul*.

Outre le repérage de l'adjectif, d'autres obstacles, relevés par la recherche en didactique, en linguistique et en psychologie cognitive, complexifient l'accord en nuisant à la vigilance orthographique (pour une synthèse : Boyer, 2012). C'est le cas lorsqu'il n'y a pas d'indices sonores pour marquer le pluriel ou le féminin des adjectifs (*les températures élevées*) ou lorsque l'énoncé ne présente pas de signaux d'accord clairs (*un panier de pommes rouges*). La longueur de la chaîne morphologique joue aussi un rôle, car l'élève doit maintenir en mémoire plus longtemps les relations d'accord, parfois interrompues par des mots invariables ou d'autres chaînes (*les peines du mariage semblent terribles*), comme le soulignent déjà, en 1993, Jaffré et Bessonnat. L'enjeu est encore plus grand lorsque l'enchaînement des accords ne suit pas la logique du sens de l'écriture (*Ravies par le cadeau, les filles le remercient*). Enfin, d'autres facteurs interviennent dans la performance, comme la fréquence d'occurrence (**un jolie garçon*) et la confusion entre pluriel et pluralité (**le monde sont contents*), influencée en cela par l'expertise certes, mais aussi par la fatigue cognitive.

2.4 MÉTHODOLOGIE

La présente recherche est issue d'un projet avec le Centre de services scolaire des Chênes (désormais CSS) concernant la réussite des élèves en orthographe. Ce projet québécois, qui a eu lieu entre 2012 et 2018, avait deux volets : un volet enquête et un volet formation continue. Le volet enquête, qui nous concerne ici, visait à décrire la performance en orthographe grammaticale des élèves, en relation avec certaines variables motivationnelles (sentiment d'autoefficacité, valeur de la tâche, motivation et autorégulation). Trois outils ont été utilisés, dont une dictée, qui a été privilégiée à la production écrite en raison de son uniformité. Dans cette dictée (annexe 2.1), les adjectifs sont majoritairement au pluriel, parfois au féminin et les accords sont les plus inaudibles possibles.

Cette dictée a été administrée à chaque début d'année scolaire à une cohorte entière d'élèves, du début de leur première secondaire (T1) au début de leur cinquième secondaire (T5)⁷. Des 384 participants et participantes initiaux, nous avons retenu ceux dont nous avons les données pour quatre des cinq temps de collecte, incluant le premier et le dernier, soit 228 participants et participantes. Les causes d'abandon sont variées : retard scolaire, décrochage, déménagement hors du territoire du CSS ou vers les écoles privées, mais aussi absence lors de la passation des épreuves.

7. En conséquence, ce projet ne rend pas compte des apprentissages de la cinquième secondaire.

La dictée, qui est donnée lors d'une période de 75 minutes, contient 12 phrases incluant 21 adjectifs. Les élèves pouvaient utiliser leurs outils habituels pour se corriger, y compris les outils d'aide technologique prévus aux plans d'intervention. Chaque mot a été corrigé et codé deux fois dans le logiciel de traitement statistique SPSS pour chacun des temps de la collecte : un premier codage selon leur graphie, qui permet l'analyse des erreurs (par exemple 1 = noirs, 2 = noir, 3 = noire, 4 = noires) ; et un second codage selon la réussite ou l'échec (par exemple 1 = noirs, 2 = toutes autres graphies), qui permet la mise en relation de scores de performance avec les variables motivationnelles. Dans ce chapitre, les deux codages seront utiles : le premier, pour analyser plus finement les graphies fautives afin de dégager des obstacles cognitifs à la réussite des élèves adolescents et le second, pour dresser un portrait global de la maîtrise de l'accord.

2.5 RÉSULTATS GLOBAUX

Le taux de réussite de l'accord de l'adjectif est de 45,37 % au premier temps de la collecte de données (T1) et de 72,62 % au dernier temps de la collecte (T5), soit un gain moyen de 27,25 %. Les taux de réussite de tous les adjectifs augmentent entre le T1 et le T5. Pour vérifier si cette augmentation est significative, nous avons eu recours au test non paramétrique McNemar⁸ pour échantillons appariés, dont voici un exemple avec l'adjectif *gentils*. Ainsi, au T1 de la collecte de données, 56,3 % des élèves ont bien accordé l'adjectif (première ligne, en grisé), et ce pourcentage augmente à 72,3 % au T5 (dernière ligne, en grisé), gain considéré comme étant significatif selon le test McNemar par rapport au T1.

Bien que la maîtrise de l'accord de tous les adjectifs s'améliore au fil de la scolarité, nous observons une grande variation entre les taux de réussite selon les énoncés, comme nous pouvons le constater dans ce deuxième tableau grâce à ces deux exemples contrastés, *petits* et *satisfaisants*.

8. Le test non paramétrique McNemar permet de déterminer si des différences significatives s'observent dans les moyennes pour des échantillons appariés.

TABLEAU 1 Statistiques descriptives et test McNemar pour l'adjectif *gentils*

ADJECTIF : GENTILS						
STATISTIQUES DESCRIPTIVES - FRÉQUENCE			MCNEMAR - TEST NON PARAMÉTRIQUE			
Temps de collecte	n	% de réussite	Temps de collecte	n	Sig.	H0
1	224	56,3	1-2	173	,237	
2	175	64	2-3	148	,401	
3	194	68	3-4	187	,519	
4	218	71,1	4-5	214	,798	
5	224	72,3	5-1	220	,000	Signifiant

TABLEAU 2 Comparaison des adjectifs *petits* et *satisfaits*

ÉNONCÉS	T1	T2	T3	T4	T5
Les petits bateaux	94,2 %	98,3 %	97,4 %	99,1 %	98,7 %
Satisfaits du travail accompli, ils ont reçu	12,9 %	23,4 %	27,8 %	37,2 %	38,7 %

Si *petits* est réussi par la très grande majorité des élèves au T1, ce n'est pas le cas de *satisfaits*, alors qu'on note 81,3 % d'écart entre les taux de réussite d'accord de ces deux adjectifs au début du secondaire. Cet écart s'amoin-drit au fil du temps, mais il demeure important, à raison de 60 % au T5. Cette différence notable s'explique par le fait que *petits* présente très peu d'ob-stacles cognitifs, puisque le GAdj est à l'intérieur d'un GN, positionné entre le nom et le déterminant, que ce déterminant est un puissant signal d'accord et que cet adjectif, mobilisé depuis l'enfance, est étroitement associé à cette classe de mots, dont il est un exemple typique. *Satisfaits*, au contraire, réunit plusieurs obstacles : c'est un adjectif issu de formes verbales qui se termine par le son [ɛ], ce qui augmente le risque de confusion avec le verbe ; pluriel, il est suivi d'un complément au singulier ; il est déplacé en tête de phrase et éloigné de son donneur *ils*, dont le signal d'accord (le verbe *ont*) est faible⁹.

9. Le signal d'accord n'est pas la même chose que le donneur d'accord. Si ce dernier respecte la logique linguistique des accords, la personne qui écrit se fie souvent à des indices pour enclencher les processus liés aux accords. Les déterminants et

Ces exemples montrent à quel point il est vain de parler de maîtrise de l'accord de l'adjectif comme un objectif à atteindre au terme du 1^{er} ou même du 2^e cycle du secondaire. Le comportement distinctif des élèves en présence de ces deux énoncés parle plutôt en faveur d'un programme d'enseignement qui considère les différents obstacles cognitifs jalonnant la progression de l'agir compétent. En effet, les difficultés des élèves de 5^e secondaire ne viennent pas (ou si peu) d'une méconnaissance des règles d'accord de l'adjectif, mais plutôt d'obstacles d'ordre sémantique, syntaxique, morphologique ou autre que soulève chaque énoncé.

Malheureusement, la progression des enseignements du secondaire au Québec n'est pas pensée dans cette logique. On y présente plutôt l'adjectif comme un accord à maîtriser au terme du 1^{er} cycle du secondaire, à l'exception de quelques cas plus difficiles à résoudre, soit la juxtaposition de donneurs (3^e secondaire), les noms collectifs (4^e secondaire) et les adjectifs de couleur (5^e secondaire). Cela a pour conséquence de cantonner le travail d'analyse réalisé autour de l'adjectif au 1^{er} cycle, alors même que des difficultés persistent chez les élèves plus âgés pour gérer certains obstacles cognitifs. Le fait que seulement 4 des 21 adjectifs de la dictée, que l'on retrouve au tableau 3, aient été réussis par plus de 90 % des élèves au T5 le démontre clairement : le travail sur l'adjectif doit se poursuivre au 2^e cycle.

TABLEAU 3 Les quatre adjectifs les mieux maîtrisés : *petits, rares, migrateurs* et *jaunes*

ÉNONCÉS	T1	T2	T3	T4	T5
Les petits bateaux	94,2 %	98,3 %	97,4 %	99,1 %	98,7 %
Les rares élèves	92,4 %	96,6 %	96,9 %	97,7 %	97,8 %
Les oiseaux migrateurs	79,6 %	87,4 %	93,3 %	95,4 %	95,5 %
Les tablettes jaunes	71,6 %	90,3 %	86,5 %	89,9 %	90,2 %

Ce déséquilibre dans l'enseignement de l'adjectif entre les deux cycles du secondaire s'observe de façon très marquée lorsque l'on examine les moments où les gains de réussite entre les années sont les plus significatifs. Ainsi, 16 des adjectifs de la dictée sont significativement mieux réussis entre le T1 et le T2 (soit les apprentissages de la 1^{re} secondaire), et 14 adjectifs, entre le T2 et le T3 (soit les apprentissages de la 2^e secondaire). Si l'on

certain indices sonores comme les liaisons, les marques de genre et de nombre audibles, ainsi que certaines formes verbales sont les indices les plus utilisés.

examine de près la 3^e secondaire, seuls 5 adjectifs présentent un gain significatif entre le T3 et le T4 (*posés, inscrits, accompli, égarés et perdues*). Quant à la 4^e secondaire, ce n'est plus que trois adjectifs dont la réussite est significativement plus élevée (*inscrits, égarés et abandonnée*) entre le T4 et le T5. C'est d'ailleurs intéressant de constater que tous ces adjectifs sont issus de formes verbales.

Que conclure de ces observations ? Si la maîtrise de l'accord de l'adjectif progresse de belle façon au 1^{er} cycle, elle stagne au 2^e cycle, à l'exception notable de quelques adjectifs issus de formes verbales. Ce n'est pas pour autant que l'accord de l'adjectif soit maîtrisé par tous les élèves et pour tous les énoncés. Par conséquent, cela pose une question quant à l'efficacité de l'enseignement de l'adjectif au-delà du 1^{er} cycle. Sans aller jusqu'à dire que l'adjectif n'est pas enseigné au 2^e cycle, la PDA cantonne le travail sur l'adjectif à l'apprentissage de règles particulières (les couleurs, les noms collectifs et les doubles donneurs). Or, nos résultats montrent, au contraire, que certains énoncés résistent aux élèves plus âgés. C'est pourquoi nous penchons plutôt pour une progression mieux répartie dans le temps, axée sur la résolution de problèmes grammaticaux de plus en plus complexes. Mais comment construire une telle progression ? L'analyse détaillée des énoncés de la dictée nous donne quelques pistes.

2.6 ANALYSE DES ÉNONCÉS DE LA DICTÉE

L'analyse détaillée des 21 adjectifs de la dictée nous permet de relever un certain nombre de caractéristiques des énoncés, qui sont autant de potentiels obstacles cognitifs à l'accord. Cette analyse peut contribuer à pister la personne enseignante pour une progression plus pertinente de la notion au fil du cours secondaire. Les obstacles que nous relevons peuvent être divisés en deux catégories : d'une part, les obstacles qui découlent de la structure de la phrase et, d'autre part, les obstacles qui découlent du choix de l'adjectif.

2.6.1 Obstacles cognitifs liés à la structure : position et fonction du groupe adjectival

L'une des caractéristiques les plus parlantes de notre analyse est la position et la fonction du GAdj, qui affectent le rapport de l'adjectif à son donneur. Trois positions peuvent être relevées dans notre corpus d'adjectifs, soit les GAdj qui sont dans le GN et occupent la fonction de complément du nom (13 adjectifs), les GAdj qui sont dans le GV et occupent les fonctions d'attribut

du sujet ou d'attribut du CD (six adjectifs), et les GAdj déplacés hors du GN en tête de phrase et qui occupent la fonction de complément du nom (deux adjectifs).

Sans surprise, les élèves réussissent mieux les accords lorsque le GAdj est intégré à son GN, car l'adjectif est alors positionné près de son donneur et/ou près du signal d'accord. En moyenne, au T1, 54,77 % des élèves réussissent ce genre d'accord, alors que ce pourcentage augmente significativement à 78,1 % au T5. Lorsque le GAdj est intégré au GV et occupe l'une des deux fonctions d'attribut, les taux de réussite sont moindres : 32,9 % au T1 et 67,7 % au T5. On peut poser l'hypothèse que l'éloignement avec le donneur et/ou le signal d'accord est en cause. Enfin, l'accord de l'adjectif est plus faiblement réussi lorsque le GAdj est déplacé en tête de phrase : le taux de réussite est de 18,5 % en moyenne au T1, alors qu'il grimpe avec peine à 52 % au T5.

TABEAU 4 Comparaison des adjectifs selon leur position et leur fonction

ÉNONCÉS	T1	T5
GAdj dans le GN	54,8 %	78,1%
GAdj dans le GV	32,9 %	67,7%
GAdj détaché en tête de phrase	18,5 %	52 %

Si la faible représentation des cas concernant le GAdj détaché en tête de phrase nous recommande la prudence pour interpréter ces résultats, ils confirment tout de même l'expérience enseignante : la fonction syntaxique et l'éloignement du donneur ou du signal d'accord influent sur la réussite. Le travail au secondaire gagnerait à intégrer des structures de phrases variant la position et la fonction du GAdj, par exemple dans les dictées d'apprentissage ou dans le travail sur les raisonnements grammaticaux, avec un travail en profondeur sur les structures attributives au 1^{er} cycle du secondaire et le détachement du GAdj au 2^e cycle du secondaire.

2.6.2 Obstacles cognitifs liés à la structure : les caractéristiques du donneur

Un autre élément fondamental dans la réussite des accords de l'adjectif est l'ensemble des caractéristiques du donneur. Dans la dictée, on peut observer quelques obstacles qui en découlent, mais le portrait est nettement incomplet. L'élément le plus important demeure le choix du déterminant,

pour son rôle clé de signal d'accord. Dans une recherche précédente (Boyer, 2012), nous avons démontré que les déterminants typiques (*les/des*) envoient un signal clair d'accord, mais que ce signal s'amoin-drit lorsque le déterminant est plus rare (*mes*), est un nombre (*quatre, huit*) ou est un déterminant indéfini (*certain, plusieurs*). De plus, les donneurs peuvent avoir une structure plus complexe, incluant des compléments du nom ou des compléments de l'adjectif qui viennent allonger ou interrompre la chaîne morphologique. C'est en partie ce qui peut expliquer la différence de performance entre les énoncés au tableau 5.

TABEAU 5 La comparaison des adjectifs *posés, englouties, abandonné, amusants* et *nécessaires*

ÉNONCÉS	T1	T5
Les petits bateaux seront posés	42 %	87,1 %
Certaines pommes avaient été englouties	18,2 %	56,3 %
Le panier de pommes avait été abandonné	22,8 %	64,3 %
Les détails bien amusants	33,5 %	60,3 %
Les huit points nécessaires	35 %	47,8 %

Ainsi, *posés* est nettement mieux réussi qu'*englouties* (déterminant indéfini) ou *abandonné* (rupture de la chaîne par un complément du nom de nombre et de genre différent). Cela dit, d'autres facteurs (auxiliaire à un temps simple ou composé, finale de l'adjectif participe) peuvent expliquer ces différences et il est difficile dans ce contexte de trancher. Quant à *amusants* et *nécessaires*, la distance avec le signal d'accord *les*, l'usage du déterminant *huit*, la présence d'un adverbe qui rompt la chaîne morphologique explique en partie seulement la faible réussite des élèves, comme nous le verrons plus loin.

Avant de conclure cette section, il nous apparaît important d'aborder la question du double accord, question peu étudiée et potentiellement sous-estimée. Nous en observons l'effet avec le cas de l'adjectif *glaciales*, rapporté au tableau 6. Au T1 de la collecte, 30,2 % des élèves omettent l'une ou l'autre marque d'accord, soit le *e* ou le *s*¹⁰. Cela s'amoin-drit avec le temps, puisqu'ils ne sont plus que 12,7 % à le faire au T5. Il est intéressant de noter que c'est la marque du féminin qui est la plus souvent oubliée. Même si l'on

10. Sans surprise, rares sont les élèves proposant la graphie *glaciaux*, en raison des indices sonores de la dictée.

a tendance à associer le genre avec le nombre comme étant des catégories grammaticales équivalentes, ce n'est pas tout à fait le cas, comme en témoigne le comportement de ces élèves. En effet, le genre est une propriété relativement stable d'un nom (une grenouille sera toujours au féminin), alors que le nombre dépend du sens du message (Cogis, 2005).

TABLEAU 6 Les graphies les plus fréquentes de l'adjectif *glaciales*

GRAPHIES	T1	T2	T3	T4	T5
glaciales	56,4 %	70,3 %	79,4 %	84,9 %	86,6 %
glacials	22,2 %	16,6 %	12,4 %	8,7 %	10,9 %
glacial	11,6 %	8 %	3,1 %	2,8 %	0,9 %
glaciale	8 %	3,4 %	4,1 %	1,8 %	1,8 %

2.6.3 Obstacles cognitifs liés au choix de l'adjectif :
l'influence des formes verbales

Les défis liés à l'accord ne résident pas seulement dans la structure d'un énoncé, mais aussi dans le choix de l'adjectif : en effet, certains adjectifs sont plus difficiles que d'autres à reconnaître, et donc à accorder. C'est le cas des adjectifs issus de formes verbales aux finales variées (adjectifs participes). Les résultats des élèves témoignent que ces adjectifs présentent des difficultés particulières en raison de leur parenté avec le verbe.

Ce qui est vraiment intéressant, c'est que les élèves ne se comportent pas de la même façon selon l'adjectif qui a été utilisé, et ce, même si les finales sont parfois similaires. Ainsi, si *glacées* se situent près de la moyenne de réussite des adjectifs dès le T1, les autres adjectifs sont moins bien réussis. C'est particulièrement vrai pour les adjectifs participes qui se terminent par le son /i/. Nous observons que la confusion avec les formes verbales est très fréquente pour ces adjectifs (*accomplis/accomplit* ou *inscrits/inscrivent*) et perdure¹¹.

11. Cette difficulté s'observe également avec les participes passés de la dictée.

TABEAU 7 La comparaison des taux de réussite des adjectifs participes dans le GN

ÉNONCÉS	T1	T5
GAdj dans le GN	54,8 %	78,1 %
Les montagnes glacées	53,8 %	83 %
Les pistes perdues	36,2 %	72,6 %
Les notes élevées	28,6 %	70,5 %
du travail accompli	38,6 %	59,4 %
Les rares élèves inscrits	25,1 %	59,4 %

Quant à *élevées*, l'adjectif est moins bien réussi que *glacées*, en particulier au T1, et ce, malgré une grande similarité de structure. La principale différence vient du fait que les élèves ont été plus nombreux à utiliser la forme infinitive au T1 pour *élever* (19,2 %) plutôt que *glacer* (6,6 %). Il est fort possible qu'ici, la fréquence d'occurrence plus faible de la graphie *glacer* ait pu jouer un rôle. Par ailleurs, la confusion entre l'adjectif et la forme infinitive s'amoin-drit de façon importante dès le T3, où environ 6 % des élèves commettent encore ce genre d'erreurs¹².

Cette différence de traitement entre les adjectifs participes selon leur finale s'observe également dans les structures attributives. En effet, même si la structure du sujet donneur est similaire, comme c'est le cas pour les deux énoncés du tableau 8, on note une réelle différence entre les taux de réussite des adjectifs participes en faveur de l'adjectif *posés*. Toutefois, gardons-nous d'en tirer une conclusion claire. En effet, le double accord nécessaire à *déçues* représente un véritable obstacle supplémentaire, puisque 28,5 % (T1) et 14,9 % (T2) des élèves ont oublié d'ajouter l'une ou l'autre des marques de genre ou de nombre. Si l'on tient compte de ces erreurs, peu de différence subsiste entre ces finales.

12. Précisons que ce commentaire n'est vrai que pour la maîtrise des adjectifs, les formes infinitives posant des défis différents de repérage aux élèves.

TABLEAU 8 La comparaison des taux de réussite des adjectifs participes dans une structure attributive

ÉNONCÉS	T1	T5
Les petits bateaux seront posés...	42 %	87,1 %
Les quatre filles étaient déçues...	24,9 %	67,4 %

**2.6.4 Obstacles cognitifs liés au choix de l’adjectif :
l’adjectif classifiant et les adjectifs de couleur**

Nous avons pu observer dans la dictée que certaines sortes d’adjectifs posent des difficultés particulières aux élèves, surtout les plus jeunes. C’est le cas des adjectifs classifiants. Comme on peut le voir au tableau 9, l’adjectif *migrateurs* est moins bien réussi au T1 que l’adjectif *rares*, avec qui il partage pourtant les mêmes caractéristiques de structure. Certes, il est placé après le nom, ce qui l’éloigne un peu du signal d’accord, mais ce dernier est sans ambiguïté (*les*). Cette différence s’explique, selon nous, parce que *migrateurs*, adjectif classifiant, est réputé être plus difficile à repérer par les élèves du primaire (Fisher, 1996). On en voit ici une preuve, puisqu’il semble y avoir encore une zone de résistance au début du secondaire, qui disparaît rapidement. *Migrateurs*, rappelons-le, reste l’un des quatre adjectifs les mieux réussis au T5. Le fait que les adjectifs classifiants soient toujours placés après le nom dans le GN facilite certainement leur repérage chez les élèves plus âgés.

TABLEAU 9 Comparaison de la réussite des adjectifs *migrateurs* et *rares*

ÉNONCÉS	T1	T2	T3	T4	T5
Les rares élèves	92,4 %	96,6 %	96,9 %	97,7 %	97,8 %
Les oiseaux migrants	79,6 %	87,4 %	93,3 %	95,4 %	95,5 %

Quant aux adjectifs de couleur, ils posent aussi certains enjeux de réussite. Pour plusieurs personnes enseignantes, le problème vient de la présence d’exceptions dans la gestion de l’accord. En suivant cette logique, si l’on simplifiait la règle d’accord des adjectifs de couleur, enseignée en principe en 5^e secondaire, les élèves n’auraient plus de difficulté. Bien que nous soyons en faveur d’un tel changement, il est important de prendre conscience que les enjeux de repérage et d’accord des adjectifs de couleur demeureront. En effet, les résultats de nos participants et participantes

montrent que les couleurs, même les plus simples, posent des difficultés à plusieurs élèves dès le 1^{er} cycle du secondaire¹³, et ce, malgré un signal d'accord clair (*les*) et un donneur d'accord peu éloigné. Toutefois, la difficulté disparaît rapidement.

TABEAU 10 La comparaison de la réussite des adjectifs *noirs* et *jaunes*

ÉNONCÉS	T1	T2	T3	T4	T5
Les tablettes jaunes	71,6 %	90,3 %	86,5 %	89,9 %	90,2 %
Les nuages noirs	67 %	79,4 %	80,9 %	83 %	84,8 %

Il est fort possible que cette difficulté tire son origine de l'ambiguïté sémanticosyntaxique qui entoure les mots des couleurs, ceux-ci étant tantôt des noms ou des adjectifs (*mon crayon marron / mes papiers rouges / je mange des marrons / le rouge te va bien*). Or, le degré d'adjectivisation¹⁴ de certains adjectifs de couleur varie et dicte l'accord (*mes collants rouges / mes collants marron*), avec plus ou moins d'indécision dans l'usage (*mes collants orange / oranges*). Cette hésitation de la langue est perçue intuitivement chez les élèves, puisque plusieurs ne repèrent pas les adjectifs de couleur et/ou ne les accordent pas, un comportement similaire à l'adjectif classifiant. Ils apprendront à le faire progressivement même si, comme on peut le constater avec l'accord de *noirs* et de *jaunes*, ce n'est pas encore acquis pour tous au terme du secondaire¹⁵.

**2.6.5 Obstacles cognitifs liés au choix de l'adjectif:
la finale en -NT**

Un dernier élément qui ressort de nos 21 cas est la faiblesse des résultats en présence d'adjectifs ayant une finale en -NT, comme c'est le cas avec *amusants* et *contents*, comme le montre le tableau 11. Cela nous a surpris, car les deux adjectifs sont très fréquents et connus des élèves. Ce sont des adjectifs qualifiants utilisés dans des structures certes un peu plus complexes que la norme, mais qui ne justifient pas ces résultats. Nous posons l'hypothèse que la présence des lettres -NT ait incité certains élèves à omettre la

13. Il y a fort à parier que la situation prévalait bien avant le secondaire.
14. L'expression est tirée de Riegel *et al.* (1996).
15. Par ailleurs, la différence de réussite entre *noirs* et *jaunes* découle du fait que plusieurs élèves ont fautivement ajouté un *e* à l'adjectif *noir*, alors qu'aucun n'a supprimé le *e* à *jaune*.

marque du pluriel -S, le NT étant aussi une marque du pluriel, mais pour les verbes. Au T5, ces cas posent encore des défis à 40 % des élèves.

TABEAU 11 La comparaison des adjectifs *amusants* et *contents*

ÉNONCÉS	T1	T2	T3	T4	T5
Les détails bien amusants	33,5 %	52,6 %	53,1 %	59,2 %	60,3 %
Les oiseaux migrateurs semblent contents	33,2 %	44,8 %	54,1 %	58,7 %	58,5 %

2.7 CONCLUSION

La principale conclusion qui, à nos yeux, s'impose est que la maîtrise de l'accord de l'adjectif n'est pas qu'une affaire du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire et que le découpage de son enseignement selon les règles (et les exceptions) ne rend pas justice aux véritables défis posés par la langue. Même si l'élève connaît les règles, il se peut qu'il commette une erreur parce que la structure de l'énoncé est plus complexe ou que l'adjectif utilisé est difficile à repérer ou à accorder. La stagnation des apprentissages observée en 3^e et en 4^e secondaire, alors même que certains adjectifs ne sont pas accordés par plus de la majorité des élèves, nous préoccupe. Nous pensons qu'une progression des enseignements devrait mieux tenir compte des observations que nous avons faites ici, qui sont complémentaires à ce que d'autres didacticiens et didacticiennes ont pu faire sur cette question. Les règles d'accord de l'adjectif, les défis des structures internes au GN, certaines caractéristiques intrinsèques aux adjectifs, les structures attributives, les questions d'éloignement du donneur et la distinction entre donneur et signal d'accord pourraient faire l'objet d'un travail systématique au 1^{er} cycle, qui se poursuivrait au 2^e cycle avec un travail sur les structures détachées, en particulier hors du GN, sur la reconnaissance des adjectifs participes, sur la gestion des accords en présence d'ambiguïté sémantique (déterminant indéfini ou absent, nom collectif, etc.) et sur l'apprentissage de règles particulières, comme les couleurs. Cette proposition, qui tient compte de la progression de la performance des élèves dans ce projet, présenterait le grand avantage de travailler au repérage et à l'accord de l'adjectif tout au long du secondaire.

Il va sans dire que cette analyse des graphies fautives met en lumière que la réussite de l'accord d'un adjectif ne repose pas simplement sur la connaissance de la règle, mais constitue plutôt une véritable résolution de problèmes. Elle souligne aussi qu'un énoncé présente rarement un seul obstacle, mais plutôt une combinaison d'obstacles cognitifs qui rend la comparaison bien hasardeuse entre les phrases et complexifie l'évaluation des élèves.

ANNEXE 2.1 - DICTÉE

1. Avec les nuages noirs, je vois peu les fleurs bleu saphir et les feuilles émeraude de ce jardin.
2. Avant de les embrasser, je leur dis que je les trouve fort gentils.
3. Les oiseaux migrants semblent contents de quitter les régions glaciales.
4. Les détails bien amusants de son histoire le captivent.
5. Les petits bateaux seront posés sur les tablettes jaunes.
6. Les quatre filles étaient déçues par les rares élèves inscrits aux activités.
7. Ils se sont parlé et ils se sont aimés immédiatement.
8. Satisfaits du travail accompli, ils ont reçu les notes élevées qu'ils avaient voulues.
9. Égarés dans les montagnes glacées, ils ont cherché les pistes perdues qu'ils avaient oubliées.
10. Une corbeille de pommes avait été abandonnée et certaines pommes avaient été englouties par une famille de rats.
11. Derrière son comptoir se trouvent cinq tartes aux cerises, à côté des pains au chocolat.
12. On pensait que le juge allait vous donner les huit points nécessaires pour chaque performance.

RÉFÉRENCES

- Beumanoir-Secq, M. (2022). L'adjectif, notion fondamentale ou angle mort conceptuel? *Scolia*, <<http://journals.openedition.org/scolia/2383>>.
- Beumanoir-Secq, M. et Renvoise, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 4(211), 45-55, <<https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>>.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne* (2^e édition). Chenelière Éducation.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, <<http://www.archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>>.
- Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie, l'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif, *Lidil*, 30, 73-87, <<https://doi.org/10.4000/lidil.743>>.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe: nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Delagrave.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-340). Les Éditions Logiques.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Kilcher-Hagerdorn, H., Othenin-Girard, C. et De Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Peter Lang.
- Lepoivre-Duc, S. et Valma, E. (2021). L'adjectif: entre pratiques langagières et analyse grammaticale. Étude des exemples utilisés par des élèves de cycle 3 pour expliquer la notion d'adjectif. *Le français aujourd'hui*, 3(214), 69-78.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute!* Éditions sociales françaises.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *La progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *La progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.

CHAPITRE 3

Réviser et corriger un texte à l'aide d'outils numériques : portrait des pratiques spontanées d'élèves de 1^{re} secondaire

Pascal Grégoire

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

3.1 INTRODUCTION

Au terme de quelque douze années de scolarisation obligatoire, les élèves ayant fréquenté l'école québécoise peinent toujours à maîtriser certaines dimensions de l'écriture, cette « algèbre du langage » (Vygotsky, 2013 [1934]). En effet, selon des données du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015), de 2009 à 2011, c'est 32,7 % des adolescentes et adolescents de 5^e secondaire qui échouaient au critère 5 de l'épreuve unique de français, *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale*. Plus récemment, des données laissent entrevoir une détérioration des performances des élèves à ce même critère : de 2012 à 2019, c'est désormais 45,6 % des élèves, en moyenne, qui ne satisfont pas aux attentes ministérielles sur le plan de l'orthographe (Dion-Viens, 2022).

Face à cette situation, nous avons entrepris une recherche de développement, dans laquelle nous cherchons à voir si le numérique peut mener les élèves à améliorer leur compétence en écriture, plus particulièrement sur le plan de l'orthographe. Dans ce texte, nous présentons d'abord le contexte, le cadre théorique et la méthodologie de cette étude. Ensuite, nous rapportons des résultats préliminaires, issus du début de nos travaux.

On sait que, de toutes les activités proposées en classe de français, c'est l'étude de la grammaire qui prédomine (Chartrand et Lord, 2010). Or, comme le rappellent Nadeau et Fisher (2005, p. 141) : « [l']enseignement de la grammaire n'a de sens que dans une perspective d'amélioration des compétences des élèves en écriture ». Comment, alors, faire en sorte que tout le temps consacré à l'enseignement-apprentissage de la grammaire rende les élèves réellement aptes à améliorer la qualité de leurs textes ?

Certains dispositifs sont destinés à favoriser un tel réinvestissement, et parmi eux, les démarches d'autocorrection semblent connaître une heureuse fortune. Ces démarches, qui comportent un nombre variable d'étapes, imposent aux scriptrices et aux scripteurs d'identifier certains faits de langue dans leurs écrits, puis de s'assurer de respecter les conventions et les règles qui s'y rapportent. Toutes mettent à profit le principe du marquage, qui amène l'élève à laisser des traces de ses raisonnements dans le texte, et celui de la progression, qui l'amène à ne réviser-corriger que quelques phénomènes linguistiques à la fois (Blain, 1995). Même si ces démarches d'autocorrection semblent tout à fait légitimes, les élèves n'en goutent pas tous les bénéfices, à en juger par leurs difficultés persistantes à la fin du secondaire. Faut-il donc appréhender plus encore le passage imminent à l'écriture numérique en contexte scolaire, sachant qu'à l'écran, l'autocorrection comme nous la connaissons sera virtuellement inapplicable ?

En effet, dans son *Plan d'action numérique*, le MEESR (2018) a annoncé vouloir faire migrer les épreuves qu'il administre sous modalité numérique. Comme les pratiques évaluatives sont des catalyseurs de changement (Armand, 2014), l'écriture numérique, déjà présente dans la sphère privée (DeVoss *et al.*, 2010 ; Penloup et Joannidès, 2014), est appelée à prendre de plus en plus de place en classe, où elle demeurerait marginale jusqu'à récemment (Chartrand et Lord, 2010). Comment l'école doit-elle en penser l'apprentissage, sachant les multiples configurations de cette écriture ainsi que leurs effets de nature variée (Grégoire, 2021) ?

À ce jour, les dispositifs didactiques visant à guider la révision-correction à l'écran sont peu nombreux. C'est pourquoi nous avons choisi d'entreprendre une recherche de développement selon l'approche de Harvey et Loiselle (2009), dont l'idée de développement est la suivante : concevoir et évaluer des stratégies de révision permettant aux élèves de corriger efficacement leurs textes dans un environnement numérique.

Cinq objectifs spécifiques la structurent, à savoir : 1) décrire les erreurs fréquentes des élèves sur le plan du fonctionnement de la langue en contexte numérique ; 2) décrire les représentations et les pratiques d'élèves quant à

la révision en contexte numérique ; 3) élaborer et mettre à l'essai des stratégies de révision numériques liées aux erreurs les plus fréquentes ; 4) mesurer l'effet d'une utilisation régulière des stratégies développées sur le plan de la qualité de la langue ; 5) décrire l'effet de l'utilisation des stratégies développées sur le raisonnement grammatical des élèves. Ce sont les deux premiers qui sont au cœur du présent texte.

3.2 CADRE THÉORIQUE

En voulant concevoir des stratégies facilitant le repérage et, éventuellement, la correction d'erreurs avec le numérique, nous visons à faciliter le transfert de connaissances grammaticales acquises. Étant donné cette perspective cognitiviste, c'est naturellement que le modèle du processus d'écriture de Flower et Hayes (1981), d'une part, et le modèle spécifique de révision en découlant (Flower *et al.*, 1986), d'autre part, constituent l'assise théorique principale de nos travaux.

Dans l'optique de Flower *et al.* (1986), lors du processus cognitif de révision, le scripteur ou la scriptrice relit le texte produit dans le but de s'assurer de son intelligibilité, d'en évaluer divers aspects, mais aussi pour définir les problèmes qui y sont présents. Dans ce cas, l'élève, selon son niveau de compétence, en viendra à se représenter les problèmes rencontrés. Cette représentation, selon sa justesse et sa précision, se situera sur un continuum, dont les pôles sont, d'une part, une détection problématique et, d'autre part, un diagnostic pertinent. Dans le premier cas, le problème n'est pas adéquatement repéré, et donc, ne pourra être réglé ; dans l'autre, non seulement la détection est réussie, mais la source de l'erreur est également bien identifiée. Partant, le scripteur ou la scriptrice pourra choisir d'apporter des ajustements au texte, soit en réécrivant ou en paraphrasant un passage, ou encore en appliquant une solution plus localisée, s'appuyant pour cela sur les connaissances et les stratégies emmagasinées en mémoire à long terme (Flower *et al.*, 1986).

Les démarches d'autocorrection fournissent un cadre et des outils à même de faciliter cette détection ou ce diagnostic de problèmes. Toutefois, elles mènent généralement l'élève à se concentrer sur plus d'un phénomène à la fois, ce qui, selon une recherche menée antérieurement (Grégoire, 2021), pourrait se révéler peu rentable, du moins auprès de jeunes populations adolescentes utilisant le numérique. Par conséquent, dans le cadre de la présente recherche, nous visons plutôt à développer des *stratégies* de révision-correction numérique, que nous définirions ainsi : procédure visant

la détection et la correction d'un type de problème spécifique, au moyen d'outils numériques permettant l'utilisation adéquate des connaissances linguistiques en jeu. Dans l'optique de Ouellet (2013), nous considérons la détection comme l'ensemble des « moyens que les élèves mettent en action, selon le contexte, pour [...] repérer les erreurs réelles ou potentielles contenues dans leurs textes » et le diagnostic, comme les moyens « permett[ant] [...] aux élèves de résoudre des problèmes et de justifier les modifications apportées à leurs textes ».

3.3 MÉTHODOLOGIE

Avant de passer à la conception des stratégies de révision-correction numérique, nous avons voulu établir la nature des problèmes linguistiques auxquels les personnes participant à notre étude sont confrontées, et aussi, mieux connaître leurs pratiques spontanées de révision-correction numérique. Ce sont là les deux premiers objectifs spécifiques poursuivis, et dont nous rapporterons les premiers travaux dans ce chapitre.

3.3.1 Personnes participantes

Le premier volet de la recherche a été mené dans les classes de cinq ($n = 5$) enseignantes de français de deux écoles secondaires francophones. L'une d'elles se trouve dans le réseau public, dans un milieu défavorisé de Montréal; l'autre se trouve dans une banlieue favorisée de la Rive-Sud (Montréal). Quatre-vingt-dix-huit ($n = 98$) élèves ont accepté de prendre part à cette phase du projet. Pour inventorier leurs difficultés et leurs pratiques de révision-correction numérique, nous avons mis en place une méthodologie mixte.

3.3.2 Volet quantitatif

Dans un volet à dominante quantitative, nous avons demandé aux personnes participantes ($n = 98$) de répondre à une tâche d'écriture en trois temps. D'abord, elles étaient appelées à lire quatre extraits de textes à dominante narrative, tous arrêtés à un moment clé de l'intrigue. Après avoir choisi l'un des extraits, elles devaient, d'une part, en faire un résumé critique d'environ 150 mots, et, d'autre part, écrire une suite possible à l'extrait, en environ 300 mots. Ces deux textes, l'un courant, l'autre littéraire, constituaient le matériau premier à partir duquel nous avons inventorié les difficultés linguistiques principales des élèves.

Les textes ont fait l'objet d'une correction fine par une équipe de quatre correctrices expérimentées, ayant toutes travaillé auparavant à la correction d'épreuves ministérielles. En s'appuyant sur la typologie des erreurs de langue élaborée par le ministère de l'Éducation du Québec pour les épreuves du secondaire, les correctrices devaient repérer chaque erreur, puis en codifier précisément la nature, en y associant l'un des 117 codes existants. De ce nombre, 20 touchent la syntaxe; 48, la ponctuation; 25, l'orthographe d'usage; puis 24, l'orthographe grammaticale. Finalement, le nombre de mots de chaque texte a été compté avec le filtre *Taille* du logiciel Antidote. Les occurrences de chaque type d'erreur ont été dénombrées par une équipe d'assistantes de recherche, puis transformées sous forme de ratios d'erreurs tous les 100 mots.

Pour établir l'accord interjuge, nous avons sélectionné aléatoirement un échantillon de 25 des 98 résumés critiques obtenus (soit 25,5 % du corpus), puis de 25 des 94 récits écrits (soit 26,6 % du corpus), qui ont fait l'objet d'une double correction. Les coefficients de corrélation intraclasse (ou *intraclass correlation coefficient*, ou ICC[1,2]) ont été calculés à partir des données avec le logiciel SPSS (version 28). Ils ont été interprétés selon les balises de Koo et Li (2016), lesquelles suggèrent qu'un coefficient inférieur à 0,5 correspond à un accord faible; qu'un coefficient entre 0,5 et 0,75 correspond à un accord modéré; qu'un coefficient entre 0,75 et 0,9 correspond à un bon accord; et finalement, qu'un coefficient supérieur à 0,9 correspond à un accord excellent.

Nous ne rapporterons pas ici les ICC pour chaque type d'erreur, mais plutôt pour les grandes dimensions du code linguistique. Ainsi, l'accord interjuge apparaît excellent pour les erreurs touchant l'orthographe d'usage (ICC = 0,932), et il apparaît bon pour les erreurs touchant l'orthographe grammaticale (ICC = 0,899) et la syntaxe (ICC = 0,820). En revanche, il est modéré en ce qui concerne la ponctuation (ICC = 0,657).

3.3.3 Volet qualitatif

Vingt-quatre (24) des 98 personnes participantes ont pris part au volet qualitatif de l'étude, dans lequel nous visions à mettre en évidence les stratégies de révision-correction numérique spontanées des élèves. Pour ce faire, nous avons enregistré l'activité à l'écran à l'aide du logiciel Panopto. Les séances d'écriture vidéographiées ont servi à observer les modifications apportées et les actions effectuées.

Dans chaque vidéo, nous avons isolé les modifications et les actions observées selon une approche inductive. Pour ce faire, l'ensemble des données a fait l'objet d'un premier codage, large : le but était alors de dégager un ensemble de valeurs à même de représenter synthétiquement toutes les actions et les modifications observées. Dans un second temps, le matériau a été réanalysé à l'aide de cette grille, après quoi les données ont été condensées de deux façons. Tout d'abord, le nombre d'occurrences de chaque code a été comptabilisé; ensuite, des représentations sous forme de chronographes ont été produites. Dans le cadre de ce texte, nous rapporterons les premiers résultats de cette analyse, relatifs à trois élèves : une élève en difficulté, une élève moyenne et une élève performante¹.

3.4 RÉSULTATS

Dans la présente partie, nous rapporterons d'abord les résultats de recherche concernant le volet quantitatif, puis ceux touchant le volet qualitatif, plus précisément les analyses fines des séances d'écriture de trois élèves.

3.4.1 Volet quantitatif – résultats

Toutes catégories d'erreurs confondues, les personnes participantes ont commis en moyenne 9,9 erreurs tous les 100 mots dans le résumé critique, puis 10,9 erreurs tous les 100 mots dans la suite du récit. C'est toutefois la fréquence des erreurs selon leur type qui nous intéressait davantage aux fins de cette étude.

3.4.1.1 Texte courant : erreurs les plus fréquentes

Le tableau 1 illustre les 25 types d'erreurs les plus fréquentes recensées dans le corpus des 98 résumés critiques produits par les élèves de l'échantillon.

Parmi les 12 types d'erreurs les plus fréquents, quatre concernent la syntaxe : les problèmes d'emploi de temps ou de modes verbaux *dans* les phrases; l'absence d'un mot ou d'un groupe de mots essentiel; les problèmes d'emploi de temps ou de modes verbaux *entre* les phrases; les problèmes

1. Pour répartir les élèves en trois groupes, *élèves performants*, *moyens* et *en difficulté*, nous nous sommes appuyé sur les résultats obtenus aux sous-échelles *Vocabulaire*, *Orthographe* et *Maîtrise de la langue* du *Test de rendement pour francophones*, un test standardisé conçu par Pearson. Nous ne rapporterons pas les résultats à ce test dans le présent chapitre afin de nous centrer sur les principaux résultats préliminaires liés aux objectifs spécifiques de recherche 1 et 2.

d'emploi de prépositions. Quatre touchent plutôt l'orthographe grammaticale, à savoir les homophones grammaticaux; l'accord du verbe conjugué; le choix du genre et du nombre du nom; l'accord de l'adjectif jouant la fonction syntaxique de complément du nom. Seuls deux des douze types d'erreurs les plus fréquents concernent l'orthographe d'usage, soit l'absence ou la présence indue de lettres dans un mot, ainsi que l'absence ou la présence indue d'un trait d'union dans un mot. Seule une erreur liée à la ponctuation, l'absence du point en fin de phrase, et une autre liée au vocabulaire, les impropriétés sémantiques, figurent parmi les 12 erreurs les plus fréquentes. Toutes ces erreurs se retrouvent également parmi les plus communes dans le texte à dominante narrative produit par les élèves.

TABLEAU 1 Types d'erreurs relevés dans le résumé critique, selon la fréquence

Rang	Code	Description	ICC	Min.	Max.	Total	Moy.
1	S2.3_100	Emploi erroné d'un mode ou d'un temps à l'intérieur d'une ph. graphique	 0,789	0,00	7,50	81,67	0,83
2	G3.1_100	Homophones grammaticaux	 0,923	0,00	4,73	77,18	0,79
3	U1.3_100	Absence ou présence erronée de lettres à l'intérieur ou à la fin d'un mot	 0,861	0,00	8,57	76,87	0,78
4	G2.2_100	Accord du verbe conjugué	 0,933	0,00	6,47	73,09	0,75
5	S1.1_100	Absence d'un mot ou d'un groupe de mots essentiel	 0,670	0,00	4,92	72,09	0,74
6	S2.4_100	Emploi erroné d'un mode ou d'un temps entre les phrases graphiques	 0,858	0,00	5,71	49,75	0,51
7	V1.3_100	Impropriétés sémantiques	 0,134	0,00	7,58	44,45	0,45
8	S4.1_100	Emploi erroné d'une préposition simple ou complexe	 0,565	0,00	4,07	43,39	0,44
9	G1.1_100	Accord en genre et en nombre du nom	 0,698	0,00	2,60	42,79	0,44
10	U1.7_100	Absence d'un trait d'union dans un mot composé ou présence erronée	 0,978	0,00	4,29	42,79	0,44
11	P1a_100	Point – Absence à la fin d'une phrase, dans un renvoi en bas de page	 0,680	0,00	3,79	40,67	0,41
12	G1.3.1_100	Accord de l'adjectif – Jouant la fonction complément du nom	 0,900	0,00	3,33	40,23	0,41
13	G2.6_100	Désinences verbales homophones	 0,833	0,00	2,61	36,72	0,37
14	S1.2_100	Présence d'un mot ou d'un groupe de mots superflu	 -0,131	0,00	5,31	32,95	0,34
15	S1.5_100	Ordre incorrect des mots ou construction boiteuse	 0,318	0,00	2,44	32,20	0,33
16	G1.2_100	Choix du pronom selon les caractéristiques de l'antécédent (genre et nombre)	 0,839	0,00	4,88	29,38	0,30
17	U4.1_100	Emploi de la majuscule pour marquer les noms propres	 0,341	0,00	8,20	26,98	0,28
18	P10m_100	Absence de la virgule (détachement) – Pour isoler un complément de phrase	 0,479	0,00	1,99	22,20	0,23
19	S3.2_100	Emploi erroné d'un déterminant référent ou d'un pronom (personne)	 0,241	0,00	3,28	20,82	0,21
20	P7a_100	Absence du deux-points	 0,639	0,00	2,50	20,68	0,21
21	P10p_100	Absence de la virgule (coordination) – Devant des coordonnants ou des adverbes qui unissent deux phrases syntaxiques	 0,752	0,00	2,40	19,57	0,20
22	S1.10_100	Juxtaposition ou coordination exagérée ou problématique de plusieurs phrases syntaxiques dans une même phrase graphique.	 0,227	0,00	2,86	19,02	0,19
23	G1.4_100	Accord du déterminant ou forme du déterminant	 0,875	0,00	2,27	18,90	0,19
24	P10j_100	Absence de la virgule (détachement) – Pour isoler le pronom de reprise (mise en emphase)	 0,859	0,00	2,65	18,51	0,19
25	P10l_100	Absence de la virgule (détachement) – Pour isoler le complément du nom (apposition) ou du pronom	 0,821	0,00	2,13	16,49	0,17

En revanche, 4 des 25 types d'erreurs les plus communs revenaient plus fréquemment dans le résumé critique, sans être aussi fréquents dans la suite du récit. Il s'agit de l'emploi de la majuscule pour marquer les noms propres (orthographe d'usage); de l'emploi erroné d'un déterminant référent ou d'un pronom (syntaxe); de l'absence d'une virgule de détachement pour marquer la mise en relief d'un pronom (ponctuation; ex.: *Toi, tu ne t'en sauveras pas ainsi!*); de l'absence d'une virgule de détachement associée aux compléments du nom à valeur non déterminative (ponctuation).

3.4.1.2 Texte à dominante narrative : erreurs les plus fréquentes

On retrouve, dans le tableau 2, l'inventaire des 25 types d'erreurs les plus fréquents dans le corpus des textes à dominante narrative, soit les 94 récits des élèves.

TABLEAU 2 Erreurs les plus fréquentes relevées dans la suite du récit

Rang	Code	Description	ICC	Min.	Max.	Total	Moy.
1	G3.1_100	Homophones grammaticaux	 0,923	0,00	8,61	129,20	1,37
2	G2.2_100	Accord du verbe conjugué	 0,933	0,00	5,31	105,00	1,12
3	S2.4_100	Emploi erroné d'un mode ou d'un temps entre les phrases graphiques	 0,858	0,00	7,91	93,72	1,00
4	S2.3_100	Emploi erroné d'un mode/d'un temps à l'intérieur d'une ph. Graphique	 0,789	0,00	6,00	90,09	0,96
5	G2.6_100	Désinences verbales homophones	 0,833	0,00	4,76	85,84	0,91
6	S1.1_100	Absence d'un mot ou d'un groupe de mots essentiel	 0,670	0,00	3,91	67,10	0,71
7	U1.3_100	Absence ou présence erronée de lettres à l'intérieur ou à la fin d'un mot	 0,861	0,00	6,82	62,20	0,66
8	P1a_100	Point – Absence à la fin d'une phrase, dans un renvoi en bas de page	 0,680	0,00	4,76	45,79	0,49
9	V1.3_100	Impropriétés sémantiques	 0,134	0,00	2,33	40,68	0,43
10	G1.1_100	Accord en genre et en nombre du nom	 0,698	0,00	3,35	35,16	0,37
11	P9a_100	Guillemets – Absence avant et après un discours rapporté direct, un mot étranger	 0,666	0,00	6,49	34,18	0,36
12	P7a_100	Absence du deux-points	 0,639	0,00	2,69	29,03	0,31
13	S1.5_100	Ordre incorrect des mots ou construction boiteuse	 0,318	0,00	1,82	28,77	0,31
14	S4.1_100	Emploi erroné d'une préposition simple ou complexe	 0,565	0,00	1,74	26,11	0,28
15	P10m_100	Absence de la virgule (détachement) – Pour isoler un complément de phrase	 0,479	0,00	1,30	24,53	0,26
16	G2.1_100	Barbarisme de conjugaison	 0,799	0,00	1,82	24,49	0,26
17	S1.10_100	Juxtaposition ou coordination exagérée ou problématique de plusieurs phrases syntaxiques dans une même phrase graphique.	 0,227	0,00	3,91	24,28	0,26
18	G1.3.1_100	Accord de l'adjectif – Jouant la fonction complément du nom	 0,900	0,00	1,28	23,82	0,25
19	G5.1_100	Emploi de la majuscule (en lien avec la ponctuation)	 0,654	0,00	1,95	21,00	0,22
20	S1.2_100	Présence d'un mot ou d'un groupe de mots superflu	 -0,131	0,00	2,50	20,82	0,22
21	P10p_100	Absence de la virgule (coordination) – Devant des coordonnants ou des adverbes qui unissent deux phrases syntaxiques	 0,752	0,00	2,33	20,80	0,22
22	U1.7_100	Absence d'un trait d'union dans un mot composé ou présence erronée	 0,978	0,00	3,91	20,78	0,22
23	S1.3_100	Marques de la négation ou de la restriction mal employées	 0,401	0,00	4,57	19,43	0,21
24	G1.2_100	Choix du pronom selon les caractéristiques de l'antécédent (genre et nombre)	 0,839	0,00	2,64	19,30	0,21
25	G1.4_100	Accord du déterminant ou forme du déterminant	 0,875	0,00	1,87	18,96	0,20

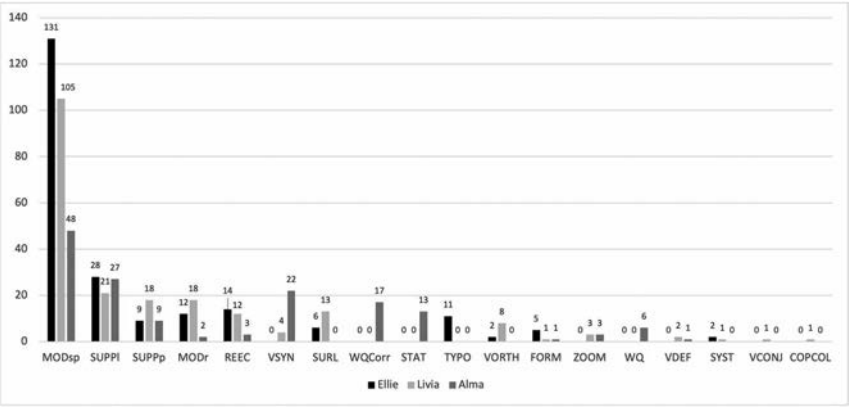
Parmi les 12 types les plus fréquents, quatre concernent l'orthographe grammaticale. Tout comme dans le résumé critique, les homophones grammaticaux, l'accord du verbe conjugué ainsi que le choix du nombre et du genre du nom sont particulièrement problématiques. Les désinences verbales homophones sont source d'erreurs fréquentes dans le texte littéraire, mais ne l'étaient pas dans le texte courant. Trois types d'erreurs syntaxiques se situent dans les 12 sources d'erreurs les plus fréquentes, et chacun d'eux était également présent dans le texte courant : il s'agit de l'emploi erroné d'un mode ou d'un temps verbal, que ce soit *dans* une phrase ou *entre* les phrases, ainsi que de l'absence d'un mot ou d'un groupe de mots essentiel. Un seul des douze types d'erreurs les plus fréquents concerne l'orthographe d'usage, soit l'absence ou la présence indue de lettres dans un mot. En revanche, cette fois, trois des douze types d'erreurs les plus fréquents ont trait à la ponctuation : l'absence du point en fin de phrase, l'absence des guillemets pour marquer la présence du discours rapporté ou d'un mot d'origine étrangère (ex. : le « *spam* », ou « pourriel »), ou encore l'absence du deux-points. L'absence des guillemets ne constituait un problème fréquent que dans le contexte du texte littéraire.

Parmi les types d'erreurs occupant les positions 13 à 25 sur la base de leur récurrence, trois étaient nettement plus communs dans le texte littéraire. Il s'agit des barbarismes de conjugaison (orthographe grammaticale) ; de l'emploi de la majuscule en lien avec la ponctuation (orthographe grammaticale) ; de problèmes d'emploi des marques de la négation ou de la restriction (syntaxe).

3.4.2 Volet qualitatif - résultats

L'observation fine des séances d'écriture de trois élèves nous a permis de mettre en évidence une série de modifications et d'actions ayant trait, de près ou de loin, à la révision-correction de textes en contexte numérique. Celles-ci sont représentées synthétiquement dans la figure 1. Dans ce diagramme, Ellie était l'élève considérée comme performante, Livia, comme moyenne, puis Alma, comme en difficulté.

FIGURE 1 – Diagramme des modifications apportées et des actions posées par les élèves pendant l'écriture



Note : MODsp = modification spontanée; SUPPI = suppression lexicale; SUPPp = suppression d'un passage; MODr = modification rétroactive; REEC = réécriture ou reformulation; VSYN = recherche d'un synonyme dans un outil de référence; SURL = surlignage d'un passage; WQCorr = correction apportée à l'aide du logiciel WordQ; STAT = consultation du volet *Statistiques* du traitement de texte; TYPO = recherche d'un caractère sur le clavier; VORTH = vérification de l'orthographe d'un mot dans un outil de référence; FORM = formatage du texte; ZOOM = zoom sur le texte; WQ = configuration du logiciel WordQ; VDEF = vérification d'une définition dans un outil numérique; SYST = gestion du système d'exploitation de l'ordinateur; VCONJ = vérification de la conjugaison d'un verbe dans un outil de référence; COPCOL = copier-coller d'un passage.

Dans l'ensemble, les gestes observés les plus fréquemment étaient des changements apportés au texte, à savoir des modifications spontanées (ex. : modification apportée immédiatement après la saisie d'un mot), des suppressions lexicales (ex. : effacement d'un mot), des suppressions de passages (ex. : effacement d'un groupe ou d'un mot), des modifications rétroactives (ex. : modification apportée à un mot écrit antérieurement), ou encore la réécriture d'un passage. Dans tous les cas, ces changements n'apparaissaient pas découler de l'application d'une stratégie ou d'une démarche de révision-correction structurée; en effet, nous n'avons pu observer aucune trace d'une telle démarche structurée dans les textes en production.

Le numérique ne semblait guère soutenir de façon significative la révision des élèves. En effet, l'utilisation d'outils de référence numériques (ex. : VSYN, VORTH, VDEF, VCONJ) était marginale chez Ellie et Livia, qui ne les sollicitaient qu'exceptionnellement au cours des périodes d'écriture. En revanche, l'élève la plus faible, Alma, y recourait beaucoup plus fréquemment : elle a consulté un dictionnaire des synonymes à 22 reprises et

a sélectionné des mots à partir des recommandations contextuelles de WordQ à 17 reprises au cours des périodes d'écriture. Encore ici, nous n'avons pas été en mesure d'observer de stratégies de marquage s'approchant des pratiques traditionnelles d'autocorrection, comme celles qui prévalent en contexte manuscrit. Nous avons également noté que les outils de référence consultés par les élèves ne font pas forcément autorité dans le domaine de la langue : il s'agissait tantôt des recommandations contextuelles renvoyées par le moteur de recherche, tantôt de sites Web relativement peu connus.

La représentation des modifications et des actions posées par les élèves sous forme de chronogrammes (voir annexe 3.1) permet de constater que les modifications, spontanées ou rétroactives, ou encore les suppressions de mots ou de passages sont omniprésentes tout au long des séances d'écriture. Les actions visant à réviser-corriger le texte en s'appuyant sur un outil numérique, en revanche, sont beaucoup plus rares et éparées : elles peuvent survenir à tout moment dans le processus scriptural, et non seulement à la fin, lors d'une phase qui se centrerait sur la révision-correction des écrits, par exemple.

3.5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Au regard des données quantitatives, c'est la grande fréquence des erreurs qui apparaît d'emblée évidente. Sans égard au genre textuel, 21 faits de langue causent la plupart des difficultés des élèves. Étant donné le nombre relativement limité de phénomènes problématiques, il est permis d'espérer que des interventions spécifiques, échelonnées au fil de la scolarité, pourraient améliorer significativement la qualité des textes produits, du moins sur le plan du fonctionnement de la langue. Par conséquent, en tenant compte des sources d'erreurs les plus fréquentes, nous envisageons de concevoir les stratégies de révision-correction numérique suivantes (voir tableau 3) pour réviser-corriger certaines sources d'erreurs précises à l'écran.

L'observation fine du processus d'écriture des élèves permet de mieux comprendre la fréquence élevée des erreurs commises par les élèves en contexte numérique. Ce qui apparaît évident, c'est l'absence de stratégies de révision-correction clairement formalisées. En outre, on dénombre davantage de corrections spontanées que de corrections rétroactives, signe qu'une fois les idées traduites en texte, elles ne font pas nécessairement l'objet d'une relecture critique et productive.

TABEAU 3 Stratégies associées aux types d'erreurs les plus fréquents

RANG	TYPES D'ERREURS	STRATÉGIE DE RÉVISION-CORRECTION NUMÉRIQUE PROJETÉE
1	U1.3_100, U1.7_100	Orthographe lexicale des mots
2	U4.1_100	Emploi de la majuscule
3	G3.1_100	Homophones fréquents
4	G2.1_100, G2.2_100	Accord et conjugaison du verbe
5	G1.1_100, G1.3.1._100, G1.4_100	Accord dans le GN (déterminant, nom, adjectif)
6	G2.6_100	Terminaisons verbales homophones
7	G1.2_100, S3.1_100, S3.2_100	Choix et forme du pronom
8	S1.1_100, S1.2_100, S1.3_100, S1.5_100	Présence et ordre des groupes de mots dans la phrase
9	P1a_100, S1.10_100	Ponctuation et séparation des phrases syntaxiques
10	S4.1_100	Emploi des prépositions
11	P10m_100, P10n_100	Virgule avec le CP
12	P10p_100	Virgule devant les coordonnants

L'utilisation des outils numériques susceptibles de soutenir la révision-correction paraît également peu assurée chez les élèves. En effet, trois actions particulières ont été déployées par les participants et participantes pour réviser-corriger leurs textes : des recherches sur le Web ; l'utilisation d'outils visant à bien gérer le processus d'écriture ; l'utilisation d'outils orthopédagogiques répondant à des difficultés ou à des troubles d'apprentissage spécifiques. Malheureusement, dans tous les cas, la compétence numérique des scripteurs et des scriptrices apparaissait faible et, conséquemment, la rentabilité de leurs actions a sans doute été mince.

En effet, en ce qui concerne le recours aux outils numériques de référence, les élèves se fient à des outils peu adaptés à l'écriture (ex. : les suggestions contextuelles du moteur de recherche Bing), ou dont la crédibilité est faible. Lorsque des outils sont utilisés pour mieux gérer le processus d'écriture, on sent que les pratiques sont erratiques. Par exemple, des mots sont sélectionnés, mais de façon brève, sans qu'une marque durable soit laissée

dans le texte. De plus, le formatage du texte à des fins cosmétiques (ex. : sélection d'une police jugée agréable) occupait les élèves davantage que ne l'aurait fait un formatage destiné à soutenir la révision-correction. Finalement, des ajustements répétitifs du zoom semblaient témoigner d'un désir de mise à distance du texte, mais ne débouchaient pas sur des modifications pertinentes au texte. Nous notons toutefois un désir de recourir à ces outils, notamment chez l'élève la plus faible.

3.6 CONCLUSION

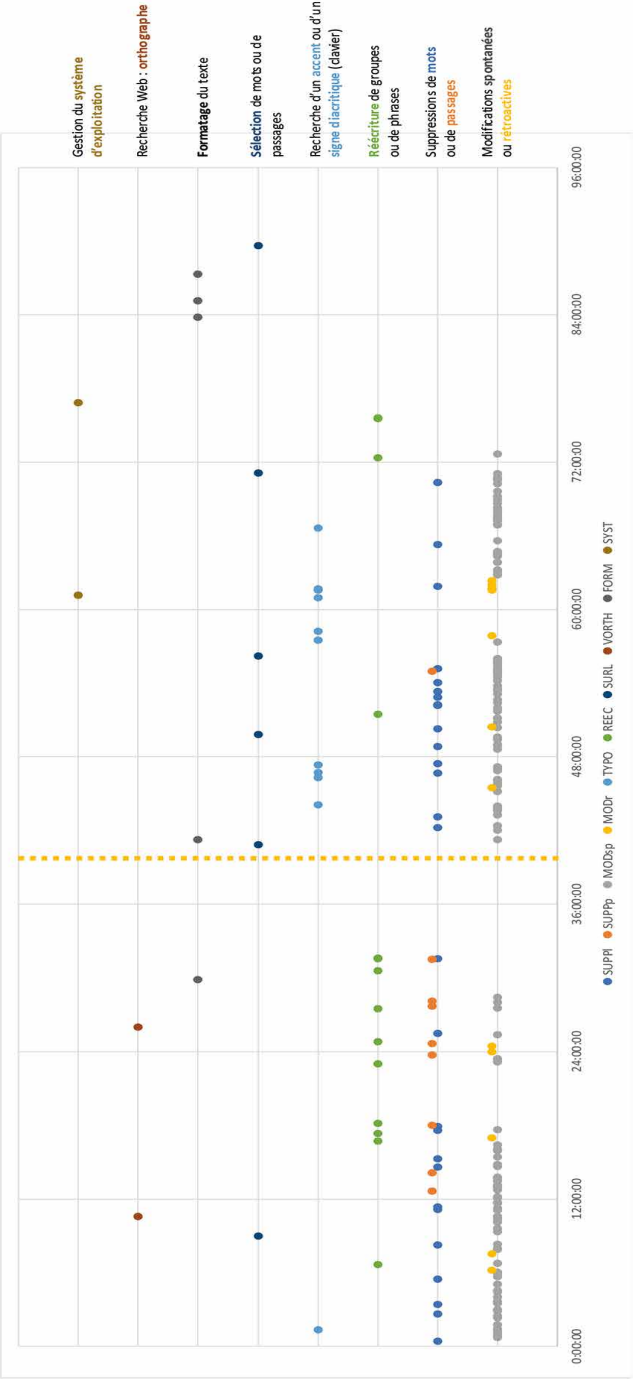
Les premières activités de collecte de données menées à ce jour dans le cadre du projet de recherche dont nous avons rendu compte dans ce chapitre renvoient des résultats cohérents avec ceux d'autres chercheuses et chercheurs : les textes produits par les élèves comportent un nombre substantiel d'erreurs, du moins en contexte numérique et au début du secondaire. Plus encore, la capacité des élèves à recourir à des outils numériques pour réviser-corriger leurs écrits apparaît être très faiblement développée à l'entrée au secondaire.

Étant donné ce double constat, la nécessité de former les élèves à la révision-correction en contexte numérique apparaît grande. Elle s'accompagne en corolaire, du moins selon nous, d'une autre nécessité : celle de concevoir de dispositifs didactiques adaptés à la nouvelle réalité de l'écriture numérique, qui mène à la production de textes sans aucun passage par un support d'écriture matériel. Or, force est de constater qu'à l'heure actuelle, peu de dispositifs formels existent ; encore moins ont fait l'objet de validations empiriques. Nous tentons, par cette recherche de développement, de pallier ce manque, mais il va sans dire que cette contribution, à elle seule, ne saurait suffire. Car une chose apparaît de plus en plus sure : l'écriture manuscrite conservera une place de choix à l'école, mais elle y perdra vraisemblablement son statut hégémonique.

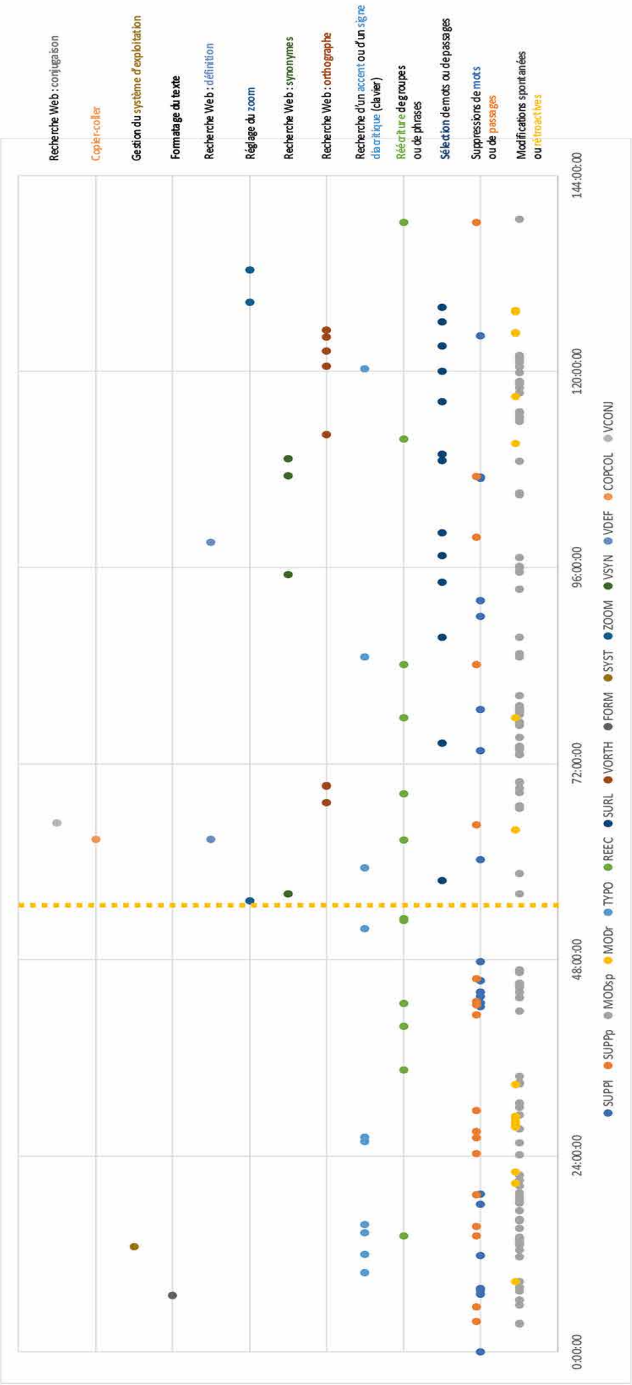
Puisque des habiletés lacunaires en écriture empêchent une pleine participation à la société et peuvent constituer un stigmate social (Barlow et Nadeau, 2015), le développement d'habiletés littéraciques, notamment liées à l'écrit, se retrouve au cœur des missions fondamentales de l'école (Chartrand, 2005). Considérant que l'écriture numérique prend une place considérable dès les études postsecondaires, il ne faudrait donc pas que le développement des compétences qui y sont liées soit laissé pour compte.

ANNEXE 3.1 – CHRONOGRAMMES DE SÉANCES D'ÉCRITURE DE TROIS ÉLÈVES

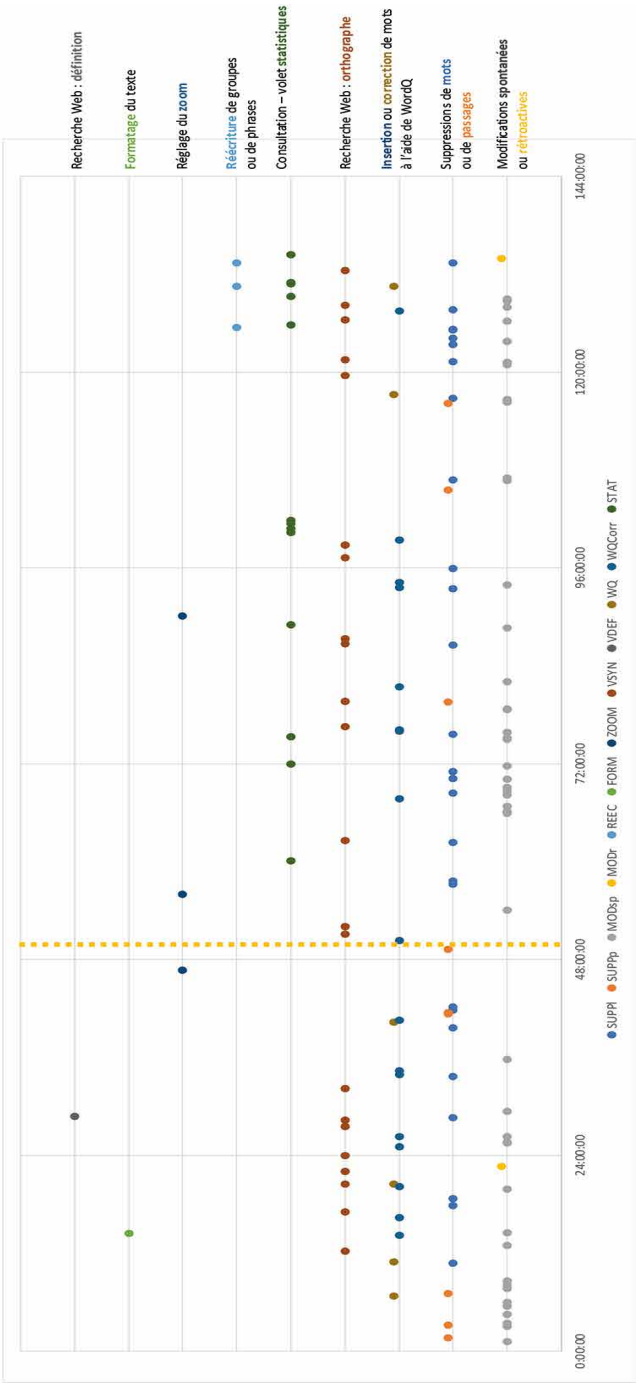
Chronogramme des séances d'écriture d'Elie
Élève ayant de grandes habiletés



Chronogramme des séances d'écriture de Livia
Élève ayant des habiletés moyennes



Chronogramme des séances d'écriture d'Alma
Élève en difficulté



RÉFÉRENCES

- Armand, A. (2014). Programmes, horaires, examens changent-ils la pédagogie? *Administration & Éducation*, 143, 103-105, <<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-3-page-103.htm>>.
- Barlow, J. et Nadeau, J.-B. (2015). *La Grande Aventure de la langue française*. Québec Amérique.
- Blain, R. (1995). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 341-358). Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs* (p. 11-32). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- DeVoss, D., Eidman-Aadahl, E. et Hicks, T. (2010). *Because Digital Writing Matters – Improving Student Writing in Online and Multimedia Environments*. Jossey-Bass.
- Dion-Viens, D. (2022, 15 janvier). Plus de 40 % des élèves échouent en orthographe à la fin du secondaire. *Le Journal de Québec*, <<https://www.journaldequebec.com/2022/01/15/ameliorer-le-francais-ecrit-a-lecole--plus-de-40-->>>.
- Flower, L. et Hayes, J.-R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J.-R., Carey, L., Schriver, K. et Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55, <<https://doi.org/10.2307/357381>>.
- Grégoire, P. (2021). L'utilisation d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction à la fin du secondaire : effets sur la qualité de l'écriture. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 788-814, <<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4809>>.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Koo, T.-K. et Li, M.-Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 16(4), 155-163, <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>>.

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Rapport final d'évaluation. Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec, <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4162966>>.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec, <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4466199>>.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2005). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Ouellet, M. (2013). Réviser et corriger un texte: l'évolution de la perception des élèves dans le contexte des cours de français. *Correspondances*, 18(2), <<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/hors-des-sentiers-battus/reviser-et-corriger-un-texte-levolution-de-la-perception-des-eleves-dans-le-contexte-des-cours-de-francais/>>.
- Penloup, M.-C. et Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques? *Québec français*, 172, 25-26, <<https://id.erudit.org/iderudit/72006ac>>.
- Vygotsky, L. (2013 [1934]). *Pensée et langage* (trad. de Françoise Sève). La Dispute.

CHAPITRE 4

L'usage du complément de phrase par des élèves du secondaire

Antoine Dumaine

Université du Québec à Trois-Rivières

Priscilla Boyer

Université du Québec à Trois-Rivières

4.1 DIFFICULTÉS ENTOURANT LA NOTION DE COMPLÉMENT DE PHRASE

La maîtrise du fonctionnement de la langue est une difficulté récurrente chez les élèves, surtout quant à leur capacité à mobiliser certaines connaissances grammaticales en contexte d'écriture (Groupe DIEPE, 1995; MELS, 2012; OQLF, 2008, 2019). Plusieurs chercheuses ont étudié les erreurs produites par des élèves dans ce contexte (au Québec, voir Boivin et Pinsonneault, 2018; Boivin et Roussel, 2023; Nollet, 2015). Or, la manière dont sont mobilisées par les élèves certaines notions grammaticales en contexte de production écrite peut être occultée dans de telles recherches. Pourtant, ces informations sont pertinentes pour organiser leur enseignement et leur progression. À cet effet, en syntaxe, plusieurs recherches se sont intéressées à la capacité des élèves à mobiliser certaines connaissances grammaticales en contexte d'écriture (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1988, 1991), dont les éléments mobiles, que l'on peut associer entre autres à la notion de complément de phrase. Elles suggèrent, par exemple, que toutes les réalisations possibles du complément de phrase ne seraient pas utilisées de la même manière par des élèves de niveaux scolaires différents. Or, les *Progressions des apprentissages* du primaire

(MELS, 2011 [2009]) et du secondaire (MELS, 2011) proposent un enseignement indifférencié des réalisations possibles du complément de phrase, à une exception près au secondaire : alors que trois réalisations possibles du complément de phrase (groupe prépositionnel, groupe nominal et groupe adverbial) sont réputées acquises au terme de la 1^{re} secondaire, la phrase subordonnée est plutôt retravaillée au 2^e cycle du secondaire (MELS, 2011). Et on ne fait mention en aucun cas de la position du groupe occupant cette fonction syntaxique à l'intérieur de la phrase, alors que des recherches (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1988, 1991) suggèrent que l'utilisation de certaines positions dans la phrase témoignerait d'une plus grande maturité syntaxique chez les élèves. En effet, tant au secondaire qu'au collégial, ils auraient un usage des éléments mobiles plus circonscrit, tant dans leur réalisation (privilégiant le groupe prépositionnel) que dans leur positionnement dans la phrase (privilégiant l'antéposition au sujet et la postposition au prédicat). L'usage d'une plus grande variété de réalisations des éléments mobiles à différents endroits à l'intérieur de la phrase serait plutôt un témoin d'une plus grande maturité syntaxique chez les élèves (Hunt, 1965; Paret, 1991).

Des écarts sont donc observés entre l'organisation théorique proposée par les *Progressions des apprentissages* et les capacités réelles des élèves telles qu'elles ont été observées en recherche. Toutefois, les recherches québécoises nommées précédemment ont été réalisées avant l'implantation de la grammaire moderne¹ dans les programmes de français au Québec. Maintenant que le complément de phrase est un objet prescrit explicitement dans les programmes du primaire et du secondaire avec des outils d'analyse et une appellation propres à la grammaire moderne, il apparaît pertinent de se pencher à nouveau sur son usage dans les écrits des élèves du secondaire.

4.2 DÉFINITION DU COMPLÉMENT DE PHRASE

Pour étudier la notion de complément de phrase dans les rédactions des élèves, il faut la définir précisément. Pour ce faire, il faut d'abord s'attarder à son contexte d'analyse : la phrase. Or, sur le plan linguistique, la phrase

1. Dans le cadre de ce chapitre, nous utilisons l'appellation *grammaire moderne* (plutôt que *grammaire rénovée*, *grammaire actuelle*, *grammaire nouvelle*), en adéquation avec les travaux de Boivin et Pinsonneault (2020). Au Québec, le changement de paradigme de la grammaire traditionnelle vers la grammaire moderne s'est produit en 1995 dans le programme du secondaire et en 2001 dans le programme du primaire.

demeure complexe à définir, surtout si l'on tente d'invoquer un seul critère de définition (Béguelin, 2000). Par exemple, si l'on prend le critère graphique (la phrase commence par une majuscule et se termine par une ponctuation forte), il peut conduire les élèves à considérer certains énoncés qui ne le sont pas comme des phrases (énoncé *b*) ou à rejeter des énoncés sans ponctuation, qui correspondent pourtant au critère syntaxique de la phrase (énoncé *a*), soit la présence de deux constituants obligatoires (Gary-Prieur, 1985):

- a) cette recette semble être particulièrement complexe
- b) *La recette que tu dois faire.

Devant le flou théorique entourant la notion de phrase (Riegel, Pellat et Rioul, 2018), le modèle de la P de base, issu de la linguistique, apparaît comme solution pour analyser la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand *et al.*, 1999; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 1996). Il s'agit d'un modèle théorique à partir duquel on peut comparer les phrases réalisées en contexte de production authentique afin de faire ressortir leurs ressemblances ou leurs différences par rapport au modèle. La P de base contient deux fonctions essentielles (le sujet et le prédicat) et une fonction facultative (le complément de phrase).

La fonction syntaxique de complément de phrase se définit principalement par trois propriétés syntaxiques (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand, 2013). D'abord, comme fonction facultative liée à la phrase, le complément de phrase s'efface sans changer radicalement le sens de la phrase et sans la rendre agrammaticale. Ensuite, le complément de phrase se déplace à différents endroits dans la phrase, notamment avant le sujet et entre le sujet et le prédicat. Finalement, il est possible d'effectuer le dédoublement, c'est-à-dire de replacer la phrase dans son ordre de base et de répéter le sujet et le prédicat par l'expression *et cela se passe* avant le complément de phrase.

Effacement:

- c) Le propriétaire s'assure de verrouiller la porte d'entrée chaque matin.

Déplacement:

- d) (Chaque matin), le propriétaire, (chaque matin), s'assure de verrouiller la porte d'entrée (chaque matin).

Dédoublement:

- e) Le propriétaire s'assure de verrouiller la porte d'entrée, *et cela se passe* chaque matin.

Le complément de phrase peut généralement se réaliser selon quatre structures syntaxiques, soit le groupe prépositionnel (énoncé *f*), le groupe nominal (énoncé *g*), le groupe adverbial (énoncé *h*) et la phrase subordonnée (énoncé *i*) (Boivin et Pinsonneault, 2020).

- f) Avant de partir, tu t'assures d'avoir verrouillé la porte d'entrée.
- g) Le matin, tu t'assures d'avoir verrouillé la porte d'entrée.
- h) Aujourd'hui, tu t'assures d'avoir verrouillé la porte d'entrée.
- i) Avant que tu ne partes, tu t'assures d'avoir verrouillé la porte d'entrée.

En ce qui a trait au positionnement des groupes syntaxiques et des phrases subordonnées occupant cette fonction dans la phrase, Paret (1991) identifie six positions possibles du complément de phrase dans la phrase déclarative construite selon son ordre canonique :

1 – sujet – 2 – (auxiliaire) – 3 – verbe – 4 – CD – 5 – CI – 6

- j) (Ce matin) mon frère (ce matin) a (ce matin) écrit (ce matin) une lettre (ce matin) à notre tante (ce matin).

Ce sont les positions que nous retenons pour notre propre recherche².

Nous sommes conscients que la définition du complément de phrase proposée, inscrite en grammaire moderne, laisse malgré tout certaines zones d'ombre pour l'analyse du complément de phrase. L'utilisation des trois manipulations syntaxiques mentionnées, quoique suffisante dans bon nombre de cas de figure, peut s'avérer insuffisante pour trouver la fonction syntaxique de certains groupes de mots, dont certains groupes prépositionnels (Béguelin, 2000; Chartrand, 2013). Prenons l'énoncé *j*.

- k) Ces élèves jouent aux échecs avec leurs collègues.

Pour ce seul énoncé, le groupe prépositionnel *avec leurs collègues* pourrait être considéré comme un complément de phrase, les trois manipulations syntaxiques décisives pouvant être fonctionnelles. Or, il serait également possible de considérer ce groupe comme complément indirect du verbe. Dans cette optique, certains modèles d'analyse en linguistique (voir Béguelin, 2000; Blanche-Benveniste *et al.*, 1984) offrent une solution en mobilisant le concept de valence du verbe. Par exemple, dans l'énoncé *j*, le groupe prépositionnel *avec leurs collègues* serait considéré comme un groupe intégré au

2. Nous sommes conscients que le déplacement du complément de phrase entraîne l'usage de la virgule. Or, l'usage de la ponctuation associée au complément de phrase ne fait pas l'objet de ce chapitre.

groupe verbal, mais non valencielle, puisqu'il n'est pas nécessaire à la construction du groupe verbal. Il ne s'agit toutefois pas du choix didactique fait pour la description des compléments du verbe et du complément de phrase dans les grammaires scolaires et dans les programmes de français québécois. Comme la présente recherche s'inscrit spécifiquement dans ce contexte scolaire, nous faisons le choix de conserver la description par les compléments du verbe et le complément de phrase.

En plus de la difficulté d'identifier la fonction de certains groupes prépositionnels, les manipulations syntaxiques ne permettent pas nécessairement de distinguer certaines notions connexes à celle du complément de phrase, principalement pour leur caractère mobile et facultatif. Nous en retenons deux qui sont étudiées dans les rédactions d'élèves. D'une part, l'incidente, c'est-à-dire un groupe syntaxique ou une phrase subordonnée ajouté à la phrase se traduisant par la présence de l'énonciateur ou de l'énonciatrice (ex. : *à mon avis*) (Boivin et Pinsonneault, 2020), est incluse dans notre analyse. D'autre part, la phrase subordonnée adjointe (énoncé *l*) est incluse dans notre analyse. Elle est différenciée de la phrase subordonnée ayant la fonction de complément de phrase (énoncé *k*) par l'incapacité de réaliser une mise en emphase par les marqueurs *c'est... que* (Boivin et Pinsonneault, 2020).

- l) C'est parce que cette recette est délicieuse que nous la préparons régulièrement.
- m) *C'est bien que cette recette soit délicieuse que nous ne la préparons pas.

L'étude de l'usage que font les élèves du complément de phrase et des notions connexes d'incidente et de phrase subordonnée adjointe se réalise par le prisme de la maturité syntaxique, c'est-à-dire l'observation « [d]es caractéristiques présentes dans l'écrit des élèves les plus avancés dans leur scolarité » (Paret, 1988, p. 185, traduite de Hunt, 1965). Il s'agit d'un concept mobilisé dans plusieurs travaux ayant décrit la syntaxe des élèves à l'écrit (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1988, 1991) afin d'observer comment certains usages de scripteurs et de scriptrices plus âgés sont utilisés ou pas par des plus jeunes. Il ne s'agit pas ici de comparer nécessairement les usages de mêmes élèves à différents temps de collecte, mais plutôt les usages d'élèves de différents niveaux scolaires à un seul temps de collecte (Boivin et Pinsonneault, 2018; Boivin, Roussel et Pinsonneault, 2017; Roussel, 2019).

4.3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Les données présentées dans le présent chapitre proviennent de notre projet de maîtrise (Dumaine, 2023), qui répond à deux objectifs, que nous réduisons dans le cadre de cette contribution à ceux-ci : 1) décrire et 2) comparer l'usage que font les élèves du complément de phrase et des notions connexes de l'incidente et de la phrase subordonnée adjointe dans un texte argumentatif au regard de leur structure et de leur positionnement dans la phrase. Pour répondre à ces objectifs, nous réalisons une analyse de contenu (Bardin, 2009 [1977]) de courtes rédactions argumentatives de 100 mots réalisées par des élèves de 1^{re} (n = 33), de 3^e (n = 49) et de 5^e (n = 48) secondaires provenant d'un même établissement scolaire. Chaque élève a réalisé la rédaction dans une période de 75 minutes du cours de français en répondant à la question suivante : devrait-on fournir gratuitement à tout le monde un service internet à la maison ? Bien que le texte argumentatif ne soit formellement enseigné qu'à partir de la 4^e secondaire (MELS, 2011), les élèves du primaire ont commencé à étudier les « textes qui visent à convaincre » (MELS, 2011 [2009]). Ce choix est aussi justifié par le désir d'étudier un mode de discours différent de celui mobilisé par Paret (1991), soit le narratif.

Les rédactions ont été analysées à l'aide d'une grille créée grâce au logiciel FileMaker à partir des catégories présentées dans le cadre conceptuel (voir exemple ci-dessous). Chaque élément a d'abord été catégorisé comme étant un complément de phrase, une incidente ou une phrase subordonnée adjointe, puis décrit selon sa réalisation, sa position dans la phrase et la ponctuation qui lui est associée. Dans le cadre de ce chapitre, la ponctuation et les maladroites observées pour chacune des catégories ne seront pas traitées.

Les réalisations possibles du complément de phrase retenues sont celles présentées précédemment. Pour les groupes prépositionnels, une analyse plus fine a été réalisée afin de faire écho aux travaux de Paret (1991), qui observe des différences entre les élèves dans l'usage des différentes expansions de la préposition. Ainsi, la structure de l'expansion de chaque groupe prépositionnel a été codée.

Ensuite, la position des éléments a été codée selon les six positions retenues par Paret (1991) pour la phrase syntaxique.

FIGURE 1 – Grille d'analyse pour la structure des éléments mobiles

Structure du CP

Quelle est la structure du complément de phrase?

☐ Groupe prépositionnel (Gprép)

☐ Subordonnée

☐ Pronom relatif

☐ Groupe nominal (GN)

☐ Groupe adverbial (Gadv)

☐ Autre

Si le CP est un groupe prépositionnel, quelle est l'expansion de la préposition?

☐ Groupe nominal (GN)

☐ Groupe pronominal (Gpro)

☐ S.o.

☐ Groupe verbal infinitif (GVinf)

☐ Groupe adverbial (Gadv)

☐ Groupe verbal participe (GVpart)

☐ Groupe prépositionnel (Gprép)

Commentaires sur la structure du CP

Le CP est-il bien construit?

Erreurs/maladresses liées à la structure du CP

FIGURE 2 – Grille d'analyse pour la position des éléments mobiles

Position du CP

Quelle est la position du CP dans la phrase?

☐ 1 : Avant le sujet

☐ 5 : Entre les compléments du verbe

☐ 2 : Entre le sujet et le verbe

☐ 6 : Après le prédicat

☐ 3 : Entre l'auxiliaire et le verbe

☐ 7 : CP orphelin

☐ 4 : Entre le verbe et sa complémentation

☐ 8 : Autre

Commentaires sur la position du CP

La position du CP est-elle adéquate?

Erreurs/maladresses liées à la position du CP

Puisque l'analyse est réalisée dans le cadre de la phrase syntaxique, le code 1 : *Avant le sujet* est utilisé pour les éléments soulignés dans ces deux énoncés.

1-4³ : *Quand un élève n'a pas d'internet, cela signifie qu'il ne peut pas faire les cours en ligne.*

3-1 : *Pour commencer, je crois que tout le monde devraient⁴ avoir un service internet gratuitement à la maison car, depuis la pandémie les élèves ont des cours en ligne.*

Le code 7 : *CP orphelin* est utilisé pour coder un élément qui est seul à l'intérieur d'une phrase graphique, alors qu'il devrait être intégré à la phrase suivante ou à la phrase précédente (voir énoncé 9-1). À cet effet, nous n'avons pas pris la décision de l'associer à l'une ou à l'autre.

9-1 : *Parce que je ne crois pas que les enseignants ou tout autres employeurs devrais payé l'internet qu'ils utilisent pour faire leurs métiers.*

À partir de ces données codées, des fréquences relatives (nombre d'éléments par 100 phrases syntaxiques) ont été calculées afin de comparer les usages entre les trois niveaux scolaires.

4.4 RÉSULTATS DE RECHERCHE

Avant de décrire et de comparer plus précisément les éléments mobiles⁵ dans les textes des élèves, nous présentons d'abord le portrait des rédactions qui ont été réalisées.

-
3. Un code numérique est utilisé pour identifier les énoncés provenant des productions d'élève. Le premier nombre indique le numéro de la rédaction, le deuxième indique le numéro de l'énoncé dans le texte.
 4. Les extraits provenant des productions des élèves n'ont pas été corrigés.
 5. Pour alléger la présentation des résultats, le terme *élément mobile* sera utilisé pour englober les différentes notions que nous avons étudiées (complément de phrase, incidente et phrase subordonnée adjointe).

TABEAU 1 Portrait global des rédactions des élèves

	1^{RE} SECONDAIRE	3^E SECONDAIRE	5^E SECONDAIRE
Nombre total de textes	33	49	48
Nombre moyen de mots par texte	116,55	100,63	108,27
Nombre total de mots	3846	4931	5197
Nombre de phrases graphiques par 100 mots	4,81	4,64	4,41
Nombre total de phrases graphiques	185	229	229
Nombre de phrases syntaxiques par 100 mots	11,78	11,58	11,08
Nombre total de phrases syntaxiques	453	571	576

L'analyse de ce portrait montre que, malgré la consigne unique donnée lors de la rédaction, la longueur des textes varie entre les niveaux, les élèves de 1^{re} secondaire produisant les textes les plus longs. Le nombre de phrases graphiques et syntaxiques a donc été rapporté par 100 mots afin d'obtenir un premier point de comparaison. Ensuite, nous avons fait le choix de mesurer la fréquence des éléments par phrase syntaxique (Paret, 1988, 1991). Ainsi, pour chaque catégorie, le nombre total d'éléments par niveau scolaire a été rapporté au nombre total de phrases syntaxiques identifiées dans les rédactions de ce niveau scolaire. Par souci de clarté, nous avons finalement fait le choix de réaliser les fréquences relatives par 100 phrases syntaxiques.

Une première mesure prise est le nombre d'éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques retrouvés dans les rédactions des élèves.

TABEAU 2 Nombre d'éléments mobiles

	1 ^{RE} SECONDAIRE	3 ^E SECONDAIRE	5 ^E SECONDAIRE
Nombre d'éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques	41,7	39,9	45,1
Nombre total d'éléments mobiles	189	228	260

Une première différence est observée entre les niveaux scolaires. Tant la fréquence absolue que la fréquence relative des éléments augmentent légèrement entre la 1^{re} et la 5^e secondaire, ce qui indique que la présence d'un plus grand nombre d'éléments mobiles pourrait être considérée comme un facteur de maturité syntaxique des élèves, constat auquel Hunt (1965) et Paret (1991) arrivent également. Par la suite, nous nous sommes intéressés plus particulièrement à leurs caractéristiques. La première à laquelle nous nous sommes attardés est la structure des éléments mobiles.

TABEAU 3 Structure des éléments mobiles repérés par 100 phrases syntaxiques

	1 ^{RE} SECONDAIRE	3 ^E SECONDAIRE	5 ^E SECONDAIRE
Nombre de groupes prépositionnels	21,6	21,7	27,6
Nombre de groupes nominaux	0,2	0,5	1,0
Nombre de groupes adverbiaux	3,1	3,5	4,5
Nombre de phrases subordonnées	15,9	14,0	10,8
Nombre de pronoms relatifs	0,9	0,0	1,2
Nombre d'éléments autres	0,0	0,2	0,0

Les lignes grisées du tableau 3 mettent de l'avant les résultats les plus pertinents. À tous les niveaux, le groupe prépositionnel est la structure privilégiée par les élèves, et une augmentation est observée entre la 3^e et la 5^e secondaire. Une observation plus fine de la structure de ces groupes prépositionnels montre que les élèves utilisent surtout un groupe prépositionnel avec la construction [Préposition + groupe du nom], qui apparaît entre 12,6 et 18,6 fois par 100 phrases syntaxiques. Les autres structures plus présentes dans les rédactions, soit [Préposition + groupe du verbe à l'infinif] et [Préposition + groupe pronominal], le sont dans une moins grande

proportion, respectivement entre 3,9 et 4,5 éléments et 2,0 et 4,6 éléments par 100 phrases syntaxiques.

L'usage de la deuxième structure la plus utilisée, soit la phrase subordonnée, semble diminuer entre les niveaux. Nous y reviendrons en discussion, mais une hypothèse, déjà nommée par Paret (1991), est que les élèves plus âgés pourraient privilégier des structures plus synthétiques et économiques pour véhiculer la même information. De ce fait, la phrase subordonnée semble délaissée pour le groupe prépositionnel.

La deuxième caractéristique observée pour les éléments mobiles est leur position à l'intérieur de la phrase.

TABLEAU 4 Portrait de la position occupée par les éléments mobiles par 100 phrases syntaxiques

	1 ^{RE} SECONDAIRE	3 ^E SECONDAIRE	5 ^E SECONDAIRE
Nombre d'éléments avant le sujet	16,3	18,4	21,6
Nombre d'éléments entre le sujet et le verbe	0,2	0,2	0,7
Nombre d'éléments entre l'auxiliaire et le participe passé	0,0	0,0	0,2
Nombre d'éléments entre le verbe et sa complémentation	0,00	0,7	0,7
Nombre d'éléments entre les compléments du verbe	0,0	0,4	0,2
Nombre d'éléments après le prédicat	21,0	16,5	20,1
Nombre d'éléments orphelins	1,8	1,4	0,5

Tout comme pour la structure des éléments, deux positions dans la phrase ressortent : l'antéposition au sujet et la postposition au prédicat. Une augmentation entre les niveaux est observée pour la première, alors que la seconde position a un comportement différent. Alors que l'usage est moindre entre la 1^{re} et la 3^e secondaire, la fréquence d'utilisation remonte en 5^e secondaire, sans pour autant rejoindre la fréquence observée en début de parcours. Les autres positions, nettement moins présentes, sont toutes représentées en 5^e secondaire, ce qui pourrait donner à penser qu'il s'agit d'un indicateur de maturité syntaxique. Le dernier élément lié à la position dans la phrase

qu'il nous faut souligner est la fréquence des éléments orphelins dans les rédactions. En effet, bien qu'il ne s'agisse pas d'un élément fréquent dans les rédactions (moins de 2 éléments par 100 phrases syntaxiques), il est pertinent de s'attarder à cette catégorie, qui représente l'erreur la plus fréquente dans la position des éléments mobiles. Une diminution est observée entre les niveaux, pouvant traduire une plus grande compréhension de certaines notions de syntaxe relatives à la phrase.

4.5 DISCUSSION

Les résultats présentés au regard de la structure et de la position des éléments mobiles sont majoritairement en adéquation avec ceux des recherches précédentes. Tant Brouillet et Gagnon (1990) que Hunt (1965) et Paret (1988, 1991) montrent que toutes les structures et toutes les positions ne sont pas utilisées de manière équivalente par les élèves ; de ce fait, utiliser des structures variées et combler les différentes positions internes à la phrase seraient des indicateurs de maturité syntaxique.

Si l'on se concentre davantage sur la structure des éléments, les élèves utilisent nettement plus le groupe prépositionnel que les autres structures, qui sont tout de même en augmentation entre les niveaux. Il semble également que le mode de discours demandé puisse influencer la structure des éléments repérés. Alors que l'argumentatif peut demander davantage de groupes adverbiaux (*Heureusement*) pour les incidentes, le groupe nominal, davantage utilisé pour marquer le temps (*le matin, le soir, le mois passé*), s'insère moins bien dans ce même mode de discours. Un dernier élément que les résultats ont soulevé en ce qui a trait à la structure des éléments mobiles est l'usage de la phrase subordonnée, en diminution entre les niveaux. Or, il a été souvent considéré comme un indicateur de maturité syntaxique (Paret, 1991). Paret (1988, 1991) a plutôt observé un ralentissement de l'augmentation d'utilisation de la notion. Malgré tout, ce constat l'a conduit à suggérer qu'un indicateur de maturité syntaxique serait non pas l'usage de la subordination, mais plutôt l'usage de structures plus synthétiques et économiques. C'est ce que Chartrand *et al.* (1999) nomment la réduction, qui permet, par exemple, un passage d'une phrase subordonnée (*vu que tous ont une charge de travail importante*) à un groupe prépositionnel (*vu la charge de travail importante de tous*).

Les constats relatifs à la position des éléments dans la phrase soulèvent quelques questionnements. D'une part, les recherches antérieures (Hunt, 1965 ; Paret, 1988, 1991) ont souligné que la capacité des élèves à combler les différentes positions internes de la phrase était un indicateur de maturité syntaxique. Nos observations laissent croire que l'usage de toutes ces

positions, quoiqu'elles soient comblées en 5^e secondaire, est peu privilégié par les élèves, et les positions en début et en fin de phrase sont nettement plus utilisées. Pour comprendre cet usage, il nous apparaît pertinent de sortir de la phrase comme étalon de mesure. En effet, Delcambre (1997) souligne l'intrication des différents niveaux que sont la grammaire de la phrase, la grammaire du texte et la grammaire de l'énonciation. Les notions observées dans les textes des élèves pourraient ainsi remplir une fonction à l'intérieur de la phrase et une autre à l'intérieur du texte. À cet effet, utiliser les compléments de phrase en tête de phrase pourrait devenir un outil pour respecter les règles de répétition et de progression afin d'assurer une certaine cohésion textuelle (Boivin et Pinsonneault, 2020).

4.6 CONCLUSION

En conclusion, l'étude de l'usage de certaines notions grammaticales fait par des élèves du secondaire en contexte d'écriture permet de suggérer certaines propositions didactiques, mais laisse également plusieurs questionnements. De manière plus générale, il apparaît nécessaire de revoir certains contenus des *Progressions des apprentissages* en ce qui a trait à la notion de complément de phrase pour illustrer sa complexité : mentionner la position du complément de phrase dans la phrase syntaxique, structurer différemment l'enseignement des réalisations du complément de phrase selon les niveaux scolaires et les genres textuels. En ce qui a trait à la structure, comme le groupe prépositionnel et la phrase subordonnée sont privilégiés par les élèves, il apparaît intéressant de s'attarder plus spécifiquement à leur enseignement, par exemple par des activités de combinaisons de phrase (Nadeau *et al.*, 2020). Finalement, pour la position des éléments mobiles dans la phrase, aborder les notions de thèmes et de propos pourrait être pertinent pour comprendre certains mécanismes sous-jacents au déplacement du complément de phrase et d'autres éléments mobiles en tenant compte de la phrase, mais également du texte.

La recherche présente certaines limites. Bien qu'il soit possible d'observer certains usages pouvant traduire une certaine maturité syntaxique, comme l'ont fait des recherches précédentes (Brouillet et Gagnon, 1990; Hunt, 1965; Paret, 1988, 1991), il aurait été pertinent de réaliser des entretiens métagraphiques auprès d'élèves afin d'étudier les choix qu'ils opèrent, notamment pour comprendre ce qui les conduit à choisir certaines structures plus synthétiques que la phrase subordonnée. Il serait également pertinent de faire le portrait de l'usage de ces mêmes notions, mais par le prisme de la grammaire textuelle, à laquelle elles semblent aussi appartenir, et ainsi voir

l'influence du genre textuel sur leur usage. Plus largement, il nous apparaît pertinent de poursuivre le travail de cartographie des savoirs des élèves en syntaxe et de leur usage en contexte d'écriture.

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2009 [1977]). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Duculot.
- Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stefanini, J. et Van den Eynde, K. (1984). *L'approche pronominale et son application au français*. Société d'études linguistiques et anthropologiques de France.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne: description grammaticale du français* (2^e édition). Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2023). Les performances en écriture d'étudiants faibles en français entrant à l'université dans des programmes en enseignement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3), <<https://journals.openedition.org/ripes/5074>>.
- Boivin, M.-C., Roussel, K. et Pinsonneault, R. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique: une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55, 1-21.
- Brouillet, C. et Gagnon, D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*. Cégep du Vieux Montréal.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Delcambre, I. (1997). L'amour des trois grammaires. *Recherches*, (26), 221-238.

- Dumaine, A. (2023). *Portrait de l'usage du complément de phrase fait par des élèves du secondaire* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, <<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10596/1/eprint10596.pdf>>.
- Gary-Prieur, M.-N. (1985). *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase*. Armand Colin.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck.
- Hunt, K.-W. (1965). *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels* (3). National Council of Teachers of English.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011 [2009]). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020). Teaching syntax and punctuation in French L1 : How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Education Studies in Language and Literature*, 20, 1-28.
- Nollet, J. (2015). *Les erreurs de syntaxe des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus* (mémoire de maîtrise). Université de Montréal, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13469/Nollet_Julie_2015_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Office québécois de la langue française. (2008). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française. (2019). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec : avril 2019*. Gouvernement du Québec.

- Paillé, P. (2009). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 202-204). Armand Colin.
- Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Paret, M.-C. (1996). De l'utilité de la phrase de base. *Québec français*, (101), 35-36.
- Paret, M.-C. (2009). Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes : la grammaire textuelle. *Québec français*, hors-série, 84-89.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthode du français* (7^e édition). Presses universitaires de France.
- Roussel, K. (2019). *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implication didactique* (thèse de doctorat). Université de Montréal, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22434/Roussel_Katrine_2019_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.

CHAPITRE 5

Les conceptions d'étudiantes et étudiants universitaires à propos de certaines notions grammaticales¹

Marie-Claude Boivin
Université de Montréal

Katrine Roussel
Université du Québec à Montréal

5.1 INTRODUCTION

Ce chapitre explore les conceptions d'étudiantes et étudiants universitaires à propos de diverses notions grammaticales. La recherche suggère que des connaissances grammaticales explicites sont associées à de bonnes performances en écriture, comme le montrent les travaux de Nadeau et Fisher (2009) pour le primaire, et ceux de Boch et Buson (2012) et de Boivin et Roussel (2022) pour l'université. La maîtrise de la langue écrite, souvent insuffisante chez les étudiantes et étudiants entrant à l'université, constitue un facteur important dans la réussite des études universitaires (Boch et Frier, 2015; De Clercq, 2019; Dupont *et al.*, 2015; Romainville et Michaut, 2012). Chez les futures personnes enseignantes,

1. Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Nous remercions chaleureusement les chargées de cours, de même que les étudiantes et étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ayant participé au projet.

elle revêt une importance supplémentaire en raison du rôle de passeur culturel qui leur est dévolu. C'est à cette population étudiante que nous nous intéressons dans ce chapitre.

5.1.1 Les connaissances grammaticales et l'écriture

Des études québécoises se sont intéressées au rôle des connaissances grammaticales dans le processus de révision de texte par les étudiantes et étudiants. Roy (1995) a analysé le traitement d'erreurs linguistiques effectué par des personnes inscrites au collégial² (n = 80) et à l'université (n = 82) dans 9 000 verbalisations concomitantes de la révision et à la rédaction de textes. Chez les plus faibles³, 50 % n'ont réussi à identifier aucune des 12 erreurs syntaxiques incluses dans 12 phrases détachées. Leurs difficultés sont encore plus grandes lorsque les erreurs figurent dans un texte et que leur nature n'est pas annoncée. Cette étude montre donc que les étudiants et étudiantes ayant de faibles connaissances grammaticales ont des problèmes à détecter les erreurs linguistiques, alors que la capacité de détection est essentielle dans le processus d'écriture. Selon Roy et ses collaboratrices (1995), les étudiantes et étudiants mobilisent très peu de connaissances en révision de texte, et ces connaissances sont adéquates dans 4,7 % des cas. Lefrançois (2005) souligne par ailleurs que les étudiants et étudiantes peinent à détecter les erreurs en révisant leurs textes, et que lorsqu'une erreur est détectée, les problèmes non résolus sont associés à des stratégies révélant une absence ou une insuffisance de connaissances grammaticales. En somme, les étudiants et étudiantes ne semblent pas posséder les connaissances qui leur permettraient de résoudre adéquatement des problèmes grammaticaux.

5.1.2 Les connaissances grammaticales vérifiées par des tests

En plus des verbalisations concomitantes de la tâche de révision, un test peut permettre une description systématique des connaissances grammaticales des étudiants et étudiantes universitaires. Divers tests concernent ceux et celles qui se destinent à l'enseignement du français. Ainsi, Panchout-Dubois (2011) a fait passer un test de grammaire à 182 étudiantes et étudiants de 2^e année en enseignement préscolaire et primaire en Suisse. Le score

-
2. Le collégial est un ordre d'enseignement supérieur qui se situe entre le secondaire et l'université. Il correspond aux 12^e et 13^e années de formation et peut mener aux études universitaires.
 3. Le niveau des étudiants a été établi selon leur résultat au *Test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (Roy, 1995).

moyen est de 60 %; les questions concernant l'attribution de la catégorie GN ou GV à un groupe sont les mieux réussies, de même que l'identification du complément de phrase et du sujet. Les difficultés concernent notamment la structure interne du GN, la distinction entre adverbe et préposition, et entre pronom et déterminant, ainsi que l'identification du complément indirect du verbe. Au Québec, Gauvin *et al.* (2016) ont fait passer un test à 85 étudiantes et étudiants en enseignement du français au secondaire de 2^e et de 3^e année. Environ la moitié de ces 85 personnes donnent une définition syntaxique du GN. Toutefois, la majorité n'arrive pas à décrire adéquatement la structure interne des groupes comme le GN ou le GV, et peine à identifier les fonctions grammaticales du GN. Dans ces deux études, on observe une difficulté à faire la différence entre catégorie grammaticale et fonction grammaticale.

En France, Boch et Buson (2012) ont fait passer un test de connaissances grammaticales à 82 étudiantes et étudiants entrant en licence en sciences du langage. La majorité de ces personnes (57 %) ont obtenu un résultat global se situant entre 50 et 75 %. Environ 30 % sont en grande difficulté, ayant obtenu moins de 50 % au test. Les résultats les plus saillants sont les suivants (Boch et Buson, 2012, p. 39) : « la catégorie grammaticale la moins reconnue est celle des adverbes; la distinction entre pronom et déterminant pose problème; les fonctions grammaticales sont identifiées de manière hétérogène, et les configurations complexes (par exemple un sujet non simplement antéposé au verbe) ne sont pas maîtrisées⁴; les temps et les modes des verbes sont mal connus ».

Dans le cadre de notre projet, 132 étudiantes et étudiants du cours de mise à niveau *Grammaire pour futurs enseignants* ont réalisé un test de grammaire à l'automne 2019. Ce test comprenait 23 questions à réponses courtes portant sur les phrases d'un texte. Le taux de réussite moyen au test est de 47 %. Les étudiantes et étudiants connaissent assez bien les fonctions grammaticales sujet et complément de phrase, mais pas les fonctions complément du nom ou de l'adjectif. Ils ne maîtrisent pas bien la syntaxe du GN et peinent à délimiter certains groupes syntaxiques. La description détaillée des connaissances grammaticales et leur lien avec les performances en écriture font l'objet d'un article (Boivin et Roussel, 2022).

4. L'orthographe traditionnelle est celle de Boch et Buson (2012).

5.1.3 Les conceptions sous-jacentes aux erreurs

Le contenu des réponses erronées ou partielles fournies au test par les étudiantes et les étudiants nous a semblé révélateur de leurs connaissances grammaticales, et plus spécifiquement de leurs conceptions de certaines notions grammaticales. Nous cherchons donc dans ce chapitre à répondre à la question suivante : quelles sont les conceptions des étudiantes et étudiants qui pourraient expliquer leurs erreurs récurrentes au test de connaissances grammaticales ?

5.2 CADRE CONCEPTUEL

Ce travail s'inscrit dans le cadre général de la grammaire nouvelle ou moderne, soit une description grammaticale de la langue fondée sur les acquis de la linguistique moderne et transposée à des fins scolaires (voir entre autres Boivin et Pinsonneault, 2020 ; Chartrand *et al.*, 1999 ; Genevay, 1994). Dans cette approche, les catégories grammaticales sont définies sur une base morphologique et syntaxique, et une grande importance est accordée à la notion de syntagme (groupe), au modèle de la phrase de base et aux manipulations syntaxiques comme outils d'analyse. C'est également le cadre général dans lequel la formation en français écrit est donnée à l'Université de Montréal et ailleurs au Québec.

Nous ferons appel à une définition de la notion de conception empruntée à la psychologie cognitive et appliquée à la grammaire par Nadeau et Fisher (2006). La définition dégagée par ces autrices (p. 153) peut se résumer ainsi : la conception est une construction mentale stable et partagée par un certain nombre de personnes à propos d'une notion, d'un concept. Ainsi, par rapport à un contenu de référence donné, une conception peut donc être adéquate, partielle, erronée ou fondée sur des prémisses erronées, etc.

5.3 MÉTHODOLOGIE

Le test de grammaire a été réalisé par 100 femmes et 32 hommes ($n = 132$) ayant le français comme langue première ($n = 115$) ou comme langue seconde ($n = 17$)⁵, provenant de 11 groupes du cours *Grammaire pour futurs enseignants* de l'Université de Montréal (automne 2019).

5. Nous n'avons pas comparé les résultats selon le sexe ou la langue première, mais cela pourrait être exploré. Nous avons fait la comparaison selon la langue première pour les performances en écriture (Boivin et Roussel, 2023).

Les 23 questions du test de grammaire étaient réparties en 4 types de tâches liées aux catégories et aux fonctions grammaticales, soit donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe, repérer un mot ou un groupe d'une catégorie grammaticale donnée, donner la fonction grammaticale d'un groupe désigné et utiliser les manipulations syntaxiques (voir Boivin et Roussel, 2022, pour le test complet). Les questions portaient sur les phrases d'un texte de 133 mots à propos du décès de Leonard Cohen (annexe 5.1).

Les conceptions sous-jacentes aux erreurs sont explorées en suivant trois étapes :

1. Identifier les items du test présentant un taux de réussite plutôt faible (moins de 65 %).
2. Décrire et analyser le contenu des réponses partielles ou erronées.
3. Caractériser les éléments de conceptions sous-jacentes aux réponses par une mise en relation avec le modèle de référence.

Au moment de coder une réponse comme erronée ou, dans quelques cas, comme partielle, nous avons ajouté une information permettant d'en décrire le contenu. Par exemple, si un étudiant ou une étudiante identifiait *en or* comme un adjectif dans *des montres en or*⁶, on aurait codé « GPrép considéré comme adjectif ». Un tel codage permet de caractériser le contenu de la réponse erronée ou partielle, d'en établir la fréquence et d'en évaluer l'importance dans les conceptions des apprenants et apprenantes.

5.4 RÉSULTATS

Nous présentons les résultats aux items du test de grammaire pour les trois premières tâches en nous attardant sur les items ayant généré des réponses erronées fréquentes et sur les contenus leur étant associés⁷. Au fil de l'exploration, nous ferons des observations et des hypothèses au sujet des contenus des conceptions qu'on peut en dégager, et une synthèse sera proposée dans la discussion.

6. Cet exemple est emprunté à Fisher (1996).

7. Les résultats au test de grammaire ont été présentés et discutés dans leur ensemble dans Boivin et Roussel (2022).

5.4.1 Donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots

Dans cette première tâche, les étudiantes et étudiants devaient donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe désigné. Les résultats sont donnés dans le tableau 1.

TABEAU 1 Donner la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe

ITEM		RÉPONSE CORRECTE (%)	RÉPONSE ERRONÉE (%)	RÉPONSE ABSENTE (%)
A1	Verbe (<i>saluent</i>)	93,2	5,3	1,5
A6	Pronom (<i>leur</i>)	82,6	15,2	2,3
A4	Déterminant (<i>de</i>)	45,5	50,0	4,6
A3	Préposition (<i>sans</i>)	37,9	53,0	9,1
A2	Groupe nominal (<i>leur admiration pour l'artiste</i>)	36,4	50,0	13,6
A5	Groupe prépositionnel (<i>devant sa maison</i>)	23,5	65,2	11,4
MOYENNE		53,2	39,8	7,1

Le taux de succès moyen pour cette tâche est de 53,2 %. Conformément à notre méthodologie, nous considérons ici les items présentant moins de 65 % de réponses correctes, soit les catégories GN, déterminant, préposition et groupe prépositionnel.

5.4.1.1 Le groupe nominal

L’item A2 demandait de donner la catégorie du groupe *leur admiration pour l’artiste* dans la phrase suivante :

- (1) Les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison témoignent de leur amour et de leur admiration pour l’artiste et saluent sa contribution à la chanson.

Il s’agit d’un groupe nominal, et 50 % (66/132) des étudiants et étudiantes ont fourni une réponse erronée. Les réponses mentionnant une fonction grammaticale plutôt qu’une catégorie grammaticale constituent 68 % (45/66)

des réponses erronées. Parmi ces réponses, 47 % (21/45) donnent à ce GN la fonction complément indirect (CI) du verbe *témoignent* (et variantes⁸); 20 % (9/45) donnent la fonction complément direct (CD) du verbe *témoignent*, et 7 % (3/45) indiquent simplement complément du verbe. De plus, 18 % de ces réponses (8/45) désignent d'autres fonctions grammaticales erronées (complément de phrase, prédicat) ou inexistantes (complément du sujet).

De façon générale, les réponses erronées révèlent une importante confusion entre catégorie et fonction grammaticales. Les réponses erronées proposent généralement une fonction qui met le GN en relation avec le verbe, mais pas avec la préposition *de*, qui semble en quelque sorte invisible ici pour de nombreux étudiants et étudiantes.

5.4.1.2 Le déterminant

L'item A4 ciblant un déterminant présentait un certain niveau de difficulté : les étudiantes et étudiants devaient donner la catégorie grammaticale du mot *de* dans l'extrait suivant :

- (2) un lieu où se sont rassemblées de nombreuses personnes apparemment inconsolables

Tout comme pour le GN, le taux d'échec est de 50 % (66/132). Dans 88 % des cas (58/66), les réponses erronées catégorisent le mot *de* comme une préposition.

En ce qui concerne la conception sous-jacente à cette réponse, il semble clair que, pour ces étudiantes et étudiants, le mot *de* est une préposition. Cette conclusion suppose une absence d'analyse syntaxique de la phrase.

5.4.1.3 La préposition

Le test demandait de catégoriser le mot *sans*, une préposition, dans l'extrait suivant :

- (3) Affluant sur la rue pendant plusieurs jours, sans grand déploiement et dans un silence rempli de souvenirs...

8. La formulation du nom de la fonction grammaticale varie : complément indirect (ou CI), CI du verbe ; CI de *témoignent*, CI (sans autre précision). Nous avons considéré ces réponses comme équivalentes dans le codage. Ce raisonnement s'étend aux autres fonctions grammaticales : les variantes de formulation pour désigner une même fonction sont regroupées.

Le taux d'échec à cet item est de 53 % (70/132). Parmi les réponses erronées, la majorité (53 %) catégorise *sans* comme adverbe (37/70). *Sans* est classé comme un déterminant dans 17 % des réponses erronées (12/70) et comme un coordonnant pour 16 % (11/70).

Il semble y avoir une confusion entre préposition et adverbe, possiblement parce qu'il s'agit dans les deux cas de mots invariables. Le classement comme *conjonction* est peut-être dû au contexte d'énumération (*pendant plusieurs jours, sans grand déploiement et dans un silence rempli de souvenirs*). Ces deux catégorisations ne peuvent résulter d'une analyse syntaxique. Par contre, la catégorisation comme déterminant peut être le résultat d'une analyse syntaxique, car *sans* est suivi d'un adjectif et d'un nom, mais cette analyse ignore la coordination de groupes de mêmes catégories.

5.4.1.4 Le groupe prépositionnel

La séquence *devant sa maison* dans l'exemple suivant devait être catégorisée comme GPrép :

- (4) les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison

Le taux d'échec à cet item s'élève à 65 % (86/132). Comme pour le GN, plus de 60 % des réponses erronées (64 % ; 55/86) fournissent une fonction grammaticale plutôt qu'une catégorie grammaticale. Ainsi, parmi les réponses erronées, *devant sa maison* est un C de P pour 42 % (23/55), un complément du verbe *réunis* (CD, CI ou simplement C du verbe) pour 36 % (20/55) et enfin un complément de l'adjectif *réunis* pour 4 % (2/55). Enfin, 15 % des réponses erronées catégorisent *devant sa maison* comme un groupe adverbial (13/86).

On retrouve la confusion entre catégorie grammaticale et fonction grammaticale déjà notée pour le GN. La fonction adéquate du groupe (complément de l'adjectif *réunis*) ne fait l'objet que de 4 % des réponses, ce qui laisse entendre que la confusion entre catégorie et fonction est très problématique. Pour la fonction complément de phrase, on peut penser que la sémantique du lieu vient influencer la réponse. En effet, il arrive que cette fonction soit associée dans l'enseignement à des propriétés sémantiques (lieu, temps). Il y aurait donc ici surgénéralisation : si un groupe renvoie à un lieu, c'est un C de P. Le fait de considérer *réunis* ici comme un verbe suggère une conception très lexicale du verbe, exempte de la nécessité d'une analyse syntaxique. Enfin, la catégorisation du GPrép *devant sa maison* comme un GAdv est cohérente avec la confusion entre préposition et adverbe déjà observée en 5.4.1.3.

5.4.2 Repérer un mot ou un groupe de mots d'une catégorie donnée

Dans cette partie du test, les étudiants et étudiantes devaient repérer un mot ou un groupe de mots d'une catégorie donnée. Les résultats complets figurent au tableau 2.

TABLEAU 2 Repérer un mot ou un groupe de mots d'une catégorie grammaticale donnée

ITEM		RÉPONSE CORRECTE (%)	RÉPONSE PARTIELLE (%)	RÉPONSE ERRONÉE (%)	RÉPONSE ABSENTE (%)
B1	Adverbes	63,6	0,0	30,3	6,1
B3	Groupe prépositionnel	53,8	9,9	22,0	14,4
B4	Groupe nominal ayant pour noyau <i>admirateurs</i>	43,2	47,7	8,3	0,8
B5	Groupe verbal avec un passé composé	35,6	22,0	38,6	3,8
B2	Groupe adjectival	33,3	0,8	58,3	7,6
MOYENNE		45,9	16,1	31,5	6,5

Le taux de réussite moyen pour cette tâche (46 %) est inférieur à celui de la tâche inverse (53 %, voir tableau 1). Aucun des items n'obtient un taux de réponses correctes supérieur à 65 %. Nous examinerons donc les items en ordre décroissant de taux de réussite.

5.4.2.1 Repérer un adverbe

Le texte comprenait quatre adverbes : *apparemment, doucement, jamais* et *tout de suite*. Le taux de réponses erronées est de 30 % (40/132), et le taux de réponses absentes, de 6 %. Parmi les 40 réponses erronées, 63 % (25/40) identifient une préposition au lieu d'un adverbe (*pendant, devant, près, sans, dès*).

Ces réponses erronées sont en cohérence avec la confusion entre adverbe et préposition observée jusqu'à maintenant. Notons que, selon une analyse traditionnelle, certaines prépositions sont homophones avec des adverbes (*après la pluie/après; avant le jour/avant, etc.*).

5.4.2.2 Repérer un groupe prépositionnel

Voici des exemples de groupes prépositionnels qui figuraient dans le texte :

- (5) en novembre 2016, de musique, pendant plusieurs jours, sur la petite rue, près des rues Marianne et St-Dominique, etc.

Le taux de réussite pour le repérage d'un groupe prépositionnel est de 64 %. Le taux d'échec est de 22 % (29/132), et la proportion de réponses absentes s'élève à 14 % (19/132). L'examen des réponses erronées montre une certaine hétérogénéité dans les réponses. Ainsi, 31 % des réponses erronées (9/29) identifient plutôt des subordonnants (*où, dès que*), voire une subordonnée (*que la poésie est essentielle à la vie humaine*). Un certain nombre de réponses (7/29), soit 24 % des réponses erronées, identifient le GN commençant par *de* (*de nombreuses personnes*) comme un GPrép.

Il nous est difficile de formuler une hypothèse qui permettrait de comprendre l'identification de subordonnants comme groupes prépositionnels. En ce qui concerne le GN *de nombreuses personnes*, son identification comme GPrép est cohérente avec l'identification du mot *de* comme préposition (item A4).

5.4.2.3 Délimiter un groupe nominal à partir de son noyau

Le test demandait d'identifier dans le texte le GN ayant pour noyau *admirateur*. Il s'agit du GN suivant, dans lequel nous avons mis les compléments du nom entre crochets.

- (6) les admirateurs [de Cohen] [réunis devant sa maison]

Le taux de réussite à cet item est de 47 % (57/132). Les réponses partielles (48 %; 63/132) sont ici au cœur des difficultés des étudiantes et étudiants, et le taux d'échec complet est infime (0,8 %; 1/132).

La totalité des réponses partielles correspond à une délimitation trop étroite du GN: *les admirateurs; les admirateurs de Cohen*. On constate donc une certaine difficulté à délimiter le GN, à en déterminer les bornes en incluant tous les compléments du nom. Il est à noter que la capacité à identifier un GN est liée à de bonnes performances en écriture (Boivin et Roussel, 2022).

5.4.2.4 Repérer un groupe verbal

Le test demandait de repérer un GV, et pour ajouter à la difficulté, le verbe devait être au passé composé. Voici quelques réponses possibles :

- (7) a été diffusé; sont allés en grand nombre saluer le poète; se sont rassemblés.

Le taux de réponses correctes est de 36 %, et le taux de réponses erronées, de 39 % (51/132). Une délimitation trop large du GV est à l'origine de 67 % des réponses erronées (34/51), par exemple *la nouvelle du décès de Cohen a été diffusée; ils ont déposé(es)*. À l'inverse, 22 % des réponses (29/132) donnent le verbe seul comme GV, étant ainsi considérées comme partielles.

Le GV est peu maîtrisé; il est le plus souvent assimilé à la phrase entière ou au verbe seul. Il semble que le concept de GV soit difficile à saisir, mais il est difficile d'énoncer une hypothèse liée aux conceptions des étudiantes et étudiants. Il nous semble possible que cette situation soit attribuable à une faible utilisation de la notion de GV en classe.

5.4.2.5 Repérer un groupe adjectival

L'item B2 exigeait de repérer dans le texte un groupe adjectival, comme *nombreuses, grand, rempli de souvenirs, essentielle à la vie humaine, fantastiques, posthume, etc.*

Le taux d'échec à cette question est de 58 % (77/132). Une délimitation erronée explique la grande majorité (84 %) de ces échecs (65/77), avec des GAdj inclus dans un GN : *d'autres fantastiques pièces de Cohen; les amateurs de musique endeuillés; silence rempli de souvenirs.*

Le GAdj ne semble pas conçu comme ayant une existence propre. En effet, les étudiantes et étudiants proposent comme GAdj des GN contenant un adjectif.

5.4.3 Donner la fonction grammaticale d'un groupe désigné

La troisième tâche du test demandait la fonction grammaticale d'un groupe désigné dans le texte. L'ensemble des résultats est fourni dans le tableau 3.

TABEAU 3 Donner la fonction grammaticale d'un groupe

ITEM		RÉPONSE CORRECTE ⁹ (%)	RÉPONSE ERRONÉE (%)	RÉPONSE ABSENTE (%)
C2	Complément de phrase: <i>Dès que... a été diffusée</i>	82,6	13,6	3,8
C1	Sujet de P (ou sujet du V <i>rappelle</i>): <i>ce décès</i>	68,9	28,0	3,03
C3	Complément du nom <i>contribution</i> : <i>à la chanson</i>	39,4	53,0	7,6
C4	Complément de l'adjectif <i>essentielle</i> : <i>à la vie humaine</i>	21,2	69,7	9,1
MOYENNE		53,0	4,1	6,8

Les fonctions complément de phrase et sujet de la phrase (ou du verbe) présentent un taux de réponses correctes supérieur à 65 %. Les fonctions moins bien identifiées dans le cadre du test sont complément du nom et complément de l'adjectif.

5.4.3.1 La fonction complément du nom

Les étudiantes et étudiants devaient donner la fonction du groupe *à la chanson* dans l'extrait suivant :

(8) sa contribution à la chanson

Près de 40 % des réponses sont correctes, contre 53 % erronées (70/132). Près de la moitié (47 %) des réponses erronées (33/70) donnent une catégorie grammaticale (GPrép, GN) plutôt qu'une fonction grammaticale, alors que 41 % des réponses erronées (29/70) proposent le complément indirect.

La conception de complément indirect chez ces étudiantes et étudiants semble ainsi non pas liée à un verbe, mais simplement à la présence de la préposition *à*.

9. Les réponses correctes incluent les réponses partielles pour les fonctions grammaticales. Par exemple, complément du nom et complément du nom *contribution* ont été considérés comme corrects pour les fins de l'analyse présentée ici.

5.4.3.2 La fonction complément de l'adjectif

Les étudiantes et étudiants devaient donner la fonction grammaticale du groupe *à la vie humaine* dans l'extrait suivant, soit le complément de l'adjectif *essentielle*:

(9) la poésie est essentielle à la vie humaine

Cet item fait l'objet d'un taux d'échec de 70 %, soit 92 réponses erronées pour 132 réponses. La fonction *complément indirect* est fournie dans 36 % des réponses erronées (33/92), alors que, dans 30 % des réponses erronées (28/92), une catégorie grammaticale (GPrép, GAdj, GN) est proposée au lieu d'une fonction grammaticale.

La conception de complément indirect évoquée plus haut en 5.4.3.1 se manifeste également dans ce contexte : le CI n'a pas à être en relation avec un verbe, un groupe qui commence par *à* peut être un CI. Cette conception est compatible avec une autre hypothèse, soit que la question *à quoi ?*, traditionnellement associée au complément indirect, a pu être posée ici (*la poésie est essentielle à quoi ?*) et a permis la réponse *à la vie humaine*, justifiant la fonction CI proposée. Les réponses erronées révèlent encore une fois une confusion entre catégorie et fonction grammaticale.

5.5 DISCUSSION

Nous tentons ici de réaliser une synthèse des éléments caractérisant les conceptions sous-jacentes aux erreurs des étudiantes et étudiants, sans prétendre en dessiner parfaitement les contours, afin de mieux cerner leur compréhension des notions grammaticales. Nos résultats sont regroupés et discutés autour des cinq thèmes suivants : 1) les catégories grammaticales *adverbe* et *préposition*; 2) la distinction entre catégorie et fonction grammaticales; 3) la fonction complément indirect; 4) la délimitation des groupes syntaxiques; et 5) certaines conceptions fondées sur la sémantique.

5.5.1 La confusion entre adverbe et préposition

Comme le révèlent les résultats, la préposition *sans* est classée comme adverbe dans *sans grand déploiement*, les prépositions *pendant*, *devant*, *près* et *sans* sont fournies comme réponse lorsqu'il est demandé d'identifier un adverbe, et le GPrép *devant sa maison* est classé comme GAdv. Il ressort clairement de ces faits que la préposition et le GPrép ne sont pas reconnus et sont assimilés à des adverbes ou des GAdv.

Plusieurs éléments de conceptions sous-jacentes chez les étudiantes et étudiants peuvent expliquer ces faits. La plus saillante concerne l'invariabilité de la préposition, qui la rapproche de l'adverbe. Ainsi, il est possible que les étudiantes et étudiants, en présence d'un mot invariable, le classent comme adverbe. Une consultation informelle d'un groupe de deuxième année d'un programme d'enseignement du français au secondaire¹⁰ a permis de dégager deux autres hypothèses. D'abord, le sens pourrait amener les étudiantes et étudiants à classer les prépositions comme des adverbes et les GPrép comme des GAdv. La sémantique des GPrép, qui peuvent dénoter le lieu, le temps et la durée, entre autres, se rapproche en effet de celle des GAdv. Ensuite, une troisième hypothèse fait de l'adverbe une catégorie résiduelle. Ainsi, si le mot ne peut pas être classé comme un nom, un verbe, un adjectif ou une catégorie connue, le mot est classé comme un adverbe. Dans ce scénario, la préposition ne fait pas véritablement partie des choix disponibles pour les étudiantes et étudiants. Les différentes conceptions évoquées ici peuvent naturellement coexister chez une même personne.

Une deuxième conception très saillante et très stable chez les étudiantes et étudiants consiste à considérer le mot *de* comme une préposition. Cette conception, sans être erronée, est trop large et explique les erreurs d'analyse du GN *de nombreuses personnes*, soit *de* comme préposition et *de nombreuses personnes* comme GPrép. La fréquence d'utilisation de la préposition *de* en français, plus grande que celle du déterminant *de*, pourrait expliquer que les étudiantes et étudiants favorisent un classement comme préposition au détriment du déterminant, sans analyse syntaxique particulière. La méconnaissance de la transformation morphologique de *des* en *de* devant un adjectif antéposé au nom dans le GN peut aussi contribuer à une mauvaise catégorisation de *de*.

5.5.2 L'inversion entre catégories et fonctions grammaticales

La confusion entre catégorie grammaticale et fonction grammaticale explique un grand nombre d'échecs aux questions des trois types de tâches présentés. Dans quels contextes observe-t-on le plus cette inversion dans le type de réponses ? Le tableau 4 permet de répondre à cette question en présentant le nombre de réponses erronées (N) selon la réponse attendue, de même que leur pourcentage en regard du nombre total de réponses ($N/132 \times 100$).

10. Nous remercions chaleureusement les étudiantes et étudiants du cours DID3212 *Didactique de la grammaire et de l'orthographe* de l'hiver 2022 à l'Université de Montréal pour leur contribution enthousiaste à cette discussion.

TABLEAU 4 Réponses erronées inversant catégorie et fonction grammaticale

RÉPONSE ATTENDUE	FONCTION AU LIEU DE CATÉGORIE		CATÉGORIE AU LIEU DE FONCTION	
	N RÉPONSES	%	N RÉPONSES	%
GPrép	55	42 %		
GN	45	34 %		
C. du nom			33	25 %
Sujet			31	23 %
C. de l'adjectif			28	21 %

5.5.2.1 Fonction au lieu de catégorie: le cas de figure le plus fréquent

Une asymétrie se dégage de ces réponses : les fonctions grammaticales données au lieu des catégories sont plus fréquentes que les catégories grammaticales au lieu des fonctions.

La tâche d'assigner une catégorie au groupe prépositionnel *devant sa maison* vient au premier rang de cette confusion, avec 42 % des réponses proposant une fonction, ce qui ajoute un élément à la caractérisation de la conception du GPrép (voir section 5.5.1). Le GN vient au deuxième rang, cette catégorie grammaticale ayant été confondue avec diverses fonctions grammaticales dans 34 % des réponses.

Les fonctions grammaticales, même erronément assignées au lieu de catégories, sont attribuées à des groupes et non à des mots, ce qui suggère une conception juste à ce point de vue. Toutefois, il est aussi possible que la notion de catégorie grammaticale soit, dans l'esprit de ces étudiantes et étudiants, limitée aux mots, surtout si la terminologie *classe de mots* est utilisée. Les groupes syntaxiques n'auraient ainsi pas de catégorie grammaticale et se verraient en conséquence assigner une fonction. À l'inverse, il se peut que les mots dont la catégorie était demandée dans le test (préposition, déterminant, pronom, verbe) étaient peu susceptibles de recevoir une fonction, contrairement à un nom, par exemple. Cet aspect de la conception de fonction grammaticale pourrait être vérifié.

Parmi les réponses erronées où une fonction grammaticale est donnée au lieu d'une catégorie, la fonction proposée est erronée dans 98 % des cas (98/100). Ce fait suggère fortement que la confusion entre fonction et

catégorie, quand elle est présente, sous-tend une profonde difficulté dans l'analyse de la phrase. De plus, un certain nombre de fonctions relevées sont très inusitées (complément du sujet, attribut du passif, attribut du prédicat, attribut du verbe, complément du GV, complément de l'attribut du sujet, complément direct indirect), laissant entendre une difficulté dans la compréhension même de ce qu'est une fonction grammaticale, c'est-à-dire une relation entre deux éléments de la phrase.

5.5.2.2 Catégorie au lieu de fonction : un cas de figure moins fréquent

Parmi les réponses erronées impliquant la confusion entre catégorie et fonction, celles qui fournissent une catégorie grammaticale au lieu d'une fonction sont moins fréquentes. Elles concernent les fonctions sujet de la phrase, complément du nom et complément de l'adjectif.

Pour le sujet de la phrase, lorsque la catégorie du groupe *ce décès* est donnée au lieu de sa fonction grammaticale, les réponses sont correctes (GN) dans 87 % des cas (27/31). Dans le cas de *à la chanson*, complément du nom *contribution*, la catégorie donnée au lieu de la fonction est également généralement la bonne, soit GPrép, et ce, dans 67 % des cas (22/33); la catégorie GN est proposée dans 21 % des cas (7/33). Enfin, pour le groupe *à la vie humaine*, complément de l'adjectif *essentielle*, la catégorie donnée au lieu de la fonction est adéquate (GPrép) dans 57 % des cas (16/28); la catégorie GAdj est proposée dans 21 % des cas (6/28), et celle de GN, dans 18 % des cas (5/28).

En somme, lorsqu'une catégorie grammaticale est proposée au lieu d'une fonction grammaticale, il s'agit généralement de la catégorie adéquate (70 % des cas, soit 65/92). À l'inverse, lorsqu'une fonction grammaticale est donnée au lieu d'une catégorie, cette fonction est adéquate dans 2 % des cas (2/100).

5.5.3 La conception de la fonction grammaticale complément indirect

La conception de la fonction complément indirect (CI) révélée par les réponses erronées s'avère très large, de nombreuses variantes figurant dans les réponses. Ainsi, en plus de la fonction attendue (CI du verbe), on retrouve notamment CI, CI du verbe *être*, CI de l'adjectif et CI du nom.

La fonction complément indirect est attribuée à un GN (témoignent de *leur admiration pour l'artiste*). Le complément indirect semble donc caractériser pour certains une suite de mots (correspondant à un GN) précédée d'une préposition comme *de*.

Pour le complément du nom (sa contribution à *la chanson*) et le complément de l'adjectif (essentielle à *la vie humaine*), les variantes de complément indirect arrivent au 2^e rang des réponses erronées. La fonction CI ne se limite donc pas au verbe dans l'esprit d'au moins 25 % des personnes ayant fait le test (33/132). Il semble que, dans cette conception des étudiantes et étudiants, un groupe qui commence par *à* (ou un GPrép) peut être un CI, quel que soit le contexte où il se trouve, notamment après un nom ou un adjectif. S'il y a des cas où la relation avec le nom ou l'adjectif est bien identifiée malgré le choix terminologique, on trouve aussi les fonctions CI du nom *essentielle*, ou CI du nom *poésie*, CI du verbe *être*, qui révèlent notamment que les éléments mis en relation sont mal identifiés. Une piste à explorer pour comprendre cette conception serait de vérifier son lien avec l'utilisation de la question *à quoi ?* pour identifier le complément indirect d'un verbe.

En bref, les faits démontrent une généralisation de la fonction complément indirect aux groupes prépositionnels qui ont la forme *à + GN*, quel que soit leur environnement syntaxique, chez un étudiant ou une étudiante sur quatre.

5.5.4 La délimitation des groupes syntaxiques

Les étudiantes et étudiants présentent une difficulté à délimiter les groupes syntaxiques. Certains groupes s'avèrent souvent incomplets, alors que d'autres sont plus larges que ce qui est attendu.

Dans près de la moitié des réponses, le GN est délimité de manière trop étroite : il est limité à sa version minimale ou amputé d'un complément. Ces difficultés à cerner le GN au complet suggèrent une conception dans laquelle le complément du nom n'est pas reconnu comme inclus dans le groupe : il serait considéré comme *à côté du GN*, à l'extérieur du GN. Lorsqu'il n'est pas bien identifié (soit dans près de 40 % des cas), le GV est dans deux cas sur trois trop large (assimilé à toute la phrase) et une fois sur trois trop étroit (limité au verbe). Quant au GAdj, il est erronément identifié dans près de 60 % des cas et s'avère pratiquement invisible pour les étudiantes et étudiants, qui identifient plutôt un GN incluant un GAdj, un peu comme si le GAdj n'avait pas d'existence propre.

Ces résultats plutôt faibles relativement à la délimitation des groupes soulèvent la question de savoir si les étudiantes et étudiants ont bien saisi la notion même de groupe syntaxique, l'idée qu'il s'agit d'une unité syntaxique plus grande que le mot et ayant un comportement cohésif en syntaxe.

5.5.5 Un mot sur les conceptions sémantiques

Le test n'a pas révélé que les étudiantes et étudiants s'appuient sur des conceptions sémantiques pour les trois premières tâches du test (la tâche sur la justification des fonctions grammaticales n'est pas présentée dans ce chapitre). Deux notions font exception, et les conceptions que s'en font les étudiantes et étudiants semblent très influencées par le sens. Ainsi, une conception fondée sur la sémantique du lieu est associée à la notion de complément de phrase et à celle de GAdv.

5.6 CONCLUSION

Ce chapitre fournit un éclairage nouveau sur les conceptions sous-jacentes à certaines notions grammaticales peu maîtrisées chez les étudiantes et étudiants universitaires faibles en français. En voici les principaux constats.

Dans leurs réponses erronées, les étudiantes et étudiants confondent souvent les notions de catégorie et de fonction grammaticale. Lorsqu'elles sont données au lieu d'une catégorie grammaticale, les fonctions grammaticales, censées exprimer les relations entre les divers éléments de la phrase, sont massivement erronées et parfois inusitées. Il ne s'agit donc pas simplement d'une confusion : ce fait suggère plutôt une profonde incompréhension du fonctionnement de l'organisation interne de la phrase et des relations qui s'y établissent. À l'inverse, lorsqu'ils donnent une catégorie au lieu d'une fonction grammaticale, les réponses sont généralement adéquates.

Les réponses erronées liées à la délimitation des syntagmes (notamment GN, GV et GAdj) suggèrent également une relative absence, dans les conceptions des étudiantes et étudiants, de la notion de groupe syntaxique, comme ensemble de mots se comportant comme une unité en syntaxe.

La fonction de complément indirect est élargie aux groupes prépositionnels commençant par *à*, sans égard au contexte syntaxique, et les variantes dans la terminologie employée le montrent bien (complément indirect du verbe, du verbe *être*, du nom, de l'adjectif).

Enfin, il existe une confusion importante entre préposition et adverbe, au profit de l'adverbe ; il en va de même pour GPrép et GAdv. Cette confusion semble s'expliquer par l'invariabilité de la préposition, la sémantique de lieu associée à un GPrép et par une quasi-absence du concept de préposition dans l'esprit des étudiantes et étudiants. Une conception définissant la préposition comme se combinant avec un GN pour former un GPrép (GPrép → prép GN) semble aussi absente. Bref, la préposition semble dans l'angle mort des étudiantes et étudiants.

Ces constats peuvent contribuer à orienter l'enseignement grammatical, du primaire à l'université. Plus précisément, ils éclairent à notre avis les concepts sur lesquels insister et les distinctions à établir entre certains concepts. Globalement, les réponses erronées révèlent un besoin de travailler la syntaxe, de se concentrer sur une approche qui met en jeu les groupes, sur des définitions qui s'appuient sur les propriétés syntaxiques et enfin sur la mise en évidence, au-delà de la terminologie, des relations qui existent entre divers éléments dans une phrase, notamment entre les groupes constituants de P, et entre les noyaux et leurs compléments dans les groupes syntaxiques.

ANNEXE 5.1 - TEXTE SERVANT D'ASSISE AU TEST DE GRAMMAIRE

Salut Leonard

En novembre 2016, dès que la nouvelle du décès de Leonard Cohen a été diffusée, les amateurs de musique endeuillés sont allés en grand nombre saluer le poète. Située près des rues Marie-Anne et Saint-Dominique, sa maison est tout de suite devenue un lieu où se sont rassemblées de nombreuses personnes apparemment inconsolables. Affluant sur la petite rue pendant plusieurs jours, sans grand déploiement et dans un silence rempli de souvenirs, les admirateurs de Cohen réunis devant sa maison témoignent de leur amour et de leur admiration pour l'artiste et saluent sa contribution à la chanson. Ce décès leur rappelle que la poésie est essentielle à la vie humaine. Les bougies qu'ils ont déposées devant la porte scintillent doucement. On retrouvera d'autres fantastiques pièces de Cohen sur un album posthume à l'automne 2019.

RÉFÉRENCES

- Boch, F. et Buson, L. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques? *Scripta*, 16(30), 31-51, <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4238>>.
- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Université Grenoble Alpes.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : une description grammaticale du français* (2^e édition). Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2022). Connaissances grammaticales et performances en écriture chez des étudiants universitaires primo-entrants. *Actes du Congrès mondial de linguistique française*, <<https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806005>>.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2023). Les performances en écriture d'étudiants faibles en français entrant à l'université dans des programmes en enseignement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3), <<https://doi.org/10.4000/ripes.5074>>.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Les cahiers de recherche du Girsef*, (116), 1-27.
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 2(191), 105-136, <<https://doi.org/10.4000/rfp.4770>>.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux chez les élèves du primaire, le cas de l'adjectif. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-340). Logiques.
- Gauvin, I., Lemay, R. et Aubertin, P. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*. Action concertée sur l'écriture, rapport n° 2013-ER-164739. Fonds de recherche du Québec – Société et culture, <https://frq.gouv.qc.ca/pt_gauvini_rapport_didactique-grammaire/>.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Langue et parole.

- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems? A description of the process leading to errors. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 417-432.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève. Recherches en didactique du français* (p. 209-231). Presses de l'Université Laval.
- Panchout-Dubois, M. (2011). Grammaire : de la nécessité de savoirs linguistiques explicites pour développer une réflexion didactique. *Repères*, (44), 181-197.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 167-195, <<https://doi.org/10.7202/502008ar>>.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Éditions du CRP.

Deuxième partie

**DES RECHERCHES
SUR LES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT
DE LA GRAMMAIRE EN
FORMATION INITIALE
ET DANS LE MILIEU
DE PRATIQUE**

CHAPITRE 6

Métalangage employé par des stagiaires de français langue d'enseignement : un peu, beaucoup... suffisamment ?

Isabelle Gauvin

Université du Québec à Montréal

Renée Lemay

Université du Québec à Montréal

6.1 INTRODUCTION

Depuis maintenant plus de deux décennies, les grammaires pédagogiques issues du cadre de la grammaire moderne (par exemple, Boivin et Pinsonneault, 2008, 2020; Chartrand *et al.*, 1999) proposent des descriptions grammaticales renouvelées et, conséquemment, certains ajouts et retraits au métalangage, c'est-à-dire les termes utilisés pour parler de la langue¹ (Reuter *et al.*, 2013). Les prescriptions ministérielles (MELS, 2009; 2011; MEQ, 1995) ont conduit le personnel enseignant à s'approprier ce nouveau savoir à enseigner. Or, très peu de recherches ont porté sur la maîtrise du métalangage par le personnel enseignant et, si des travaux ont abordé la question du métalangage chez le personnel enseignant en exercice, aucun ne s'est penché sur celui utilisé par les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement.

1. Cette notion sera développée plus loin.

Nous proposons donc, dans le cadre de cette contribution, une description du métalangage propre à la grammaire pédagogique moderne² utilisé par des étudiantes et étudiants au baccalauréat en enseignement du français au secondaire au Québec³. L'accent sera mis sur la fréquence d'utilisation du métalangage lors de leur enseignement grammatical afin de tenter de déterminer s'ils utilisent *fréquemment* (Lord, 2012) ou *suffisamment* le métalangage.

Nos travaux sur le métalangage grammatical s'inscrivent dans une recherche⁴ plus large qui visait à étudier les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiantes et étudiants en enseignement du français au secondaire effectuant un stage en enseignement (Gauvin *et al.*, 2016; 2017). Plus précisément, la recherche visait à répondre aux questions suivantes : 1) Quels sont les savoirs en didactique de la grammaire dont disposent les étudiantes et étudiants stagiaires ? 2) Quels sont les savoirs en grammaire dont disposent les étudiantes et étudiants stagiaires ? 3) Quels rapports à la grammaire et à la didactique de la grammaire entretiennent les étudiantes et étudiants stagiaires ? Le présent chapitre, en s'intéressant au métalangage grammatical des stagiaires, contribue donc à répondre à la deuxième question de recherche.

6.2 CADRE CONCEPTUEL

Qu'entendons-nous exactement par métalangage, de manière générale, mais aussi plus spécifiquement dans notre recherche ? C'est ce que nous tentons de clarifier en proposant une définition du métalangage (voir section 6.2.1) et en présentant les catégories de métalangage qui nous intéressent (voir section 6.2.2).

-
2. Nous privilégions le terme *grammaire pédagogique moderne* (utilisé entre autres par Boivin et Pinsonneault dès 2008), en référence aux travaux de la linguistique moderne et parce que nous le jugeons plus neutre que ceux de *grammaire nouvelle*, *renouvelée* ou *actuelle*, plus connotés.
 3. Certains résultats présentés dans ce texte ont déjà fait l'objet d'une autre publication. En effet, nous présentons ici les constats les plus intéressants du mémoire de maîtrise de Lemay (2019). Ainsi, certains passages sont repris presque tels quels, avec plus ou moins de reformulations.
 4. *Projet Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez les futurs enseignants de français au secondaire*, financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture / Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Actions concertées, dans le cadre du programme de recherche sur l'écriture, 2012-2016 (135 999 \$).

6.2.1 *Métalangage ou métalangue ?*

Les termes *métalangage* et *métalangue* sont utilisés en linguistique et en didactique pour désigner le vocabulaire servant à parler du langage ou de la langue. En linguistique, métalangage et métalangue tendent à être envisagés comme synonymes, comme c'est le cas dans *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de Larousse (Dubois *et al.*, 2012, p. 301) : métalangage et métalangue sont « une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle. [...] La métalangue est, par exemple, le langage grammatical dont le linguiste se sert pour décrire le fonctionnement de la langue ». Rey-Debove (1997 [1978], p. 344) abonde dans ce sens : « On appelle métalangue (ou métalangage) tout discours, oral ou écrit, qui a pour thème le langage, c'est-à-dire dont le signifié dénotatif est le langage pour lui-même et ce qu'on en dit. »

En didactique, on observe une tendance qui cherche à distinguer *métalangage* et *métalangue* en deux concepts, notamment dans les travaux dirigés par les équipes de Chartrand (Chartrand, 1998; 2011; Chartrand et de Pietro, 2012; Chartrand *et al.*, 2010; 2012). Pour cette didacticienne, tout comme pour Lord et Élalouf (2016) qui travaillent avec elle, le terme *métalangage* englobe la métalangue, mais se rapporte à la fonction constitutive du langage. Ces autrices utilisent le terme *métalangue* « pour désigner l'ensemble des termes qui servent à parler de la langue, et plus spécifiquement de la grammaire » (Lord et Élalouf, 2016, p. 66). La métalangue est vue comme le « vocabulaire spécifique commun pour nommer les faits et les phénomènes langagiers étudiés » (Chartrand, 1998, p. 118) ou comme « l'ensemble (ouvert) des termes et expressions métalinguistiques concernant la langue ainsi que leurs éléments constitutifs et les opérations qui peuvent leur être rattachées » (p. 8). Lord (2012) utilise principalement le terme *métalangue*, puisqu'elle le considère comme plus approprié que celui de *métalangage* pour désigner les mots qui servent à étudier la langue en tant qu'objet.

Pour d'autres didacticiennes et didacticiens, le métalangage est « la terminologie spécifique au travail sur la langue » (Boivin, 2014, p. 132). De Pietro (2004; 2010) préfère utiliser le terme *terminologie*, qu'il définit comme « l'ensemble explicitement délimité des termes et expressions métalinguistiques que les élèves doivent connaître activement ou passivement » (De Pietro, 2010, p. 83). D'autres adoptent le terme *métalangage*, comme Bain et Canelas-Trevisi (2007; 2009) et Fisher et Nadeau (2014), sans toutefois en fournir de définition explicite.

Le terme *métalangage* est souvent considéré comme un synonyme de *métalangue* et, à l'exception de chez Chartrand et ses collègues qui emploient plutôt *métalangue*, il est celui généralement en usage en didactique de la grammaire. Nous choisissons donc d'utiliser ici le terme *métalangage* plutôt que *métalangue*. Plus précisément, nous en retenons la définition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* déjà présentée : « Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple “mot”, “verbe”, “adjectif”, “phrase”. » (Reuter *et al.*, 2013, p. 123)

En plus d'être opérationnelle, cette définition englobe toute la terminologie qui permet le travail sur la langue en salle de classe. Il est à noter que, dans notre recherche, nous ne nous intéressons pas seulement aux termes employés, mais aussi au concept désigné par ces termes⁵, conceptualisation que nous présentons ici.

6.2.2 Métalangage retenu dans notre recherche

Des termes spécifiques en lien avec les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les phrases subordonnées ainsi que les fonctions grammaticales (Boivin et Pinsonneault, 2020) ont été retenus et sont présentés dans le tableau 1.

Ces catégories de métalangage ont été retenues pour trois raisons. D'abord, parce que les résultats de la recherche principale laissent supposer que les étudiantes et étudiants en enseignement du français au Québec éprouvent des difficultés à bien distinguer les catégories de mots, les groupes syntaxiques ainsi que les fonctions syntaxiques (Gauvin *et al.*, 2016). Ensuite, on observe une confusion dans le métalangage utilisé pour désigner les catégories syntaxiques et les fonctions grammaticales dans le matériel didactique (Chartrand *et al.*, 2010; de Pietro, 2010; Panchout-Dubois et Tardin, 2010) et dans la pratique (Gauvin *et al.*, 2016; Gauvin et Lemay, 2015). Enfin, de manière plus pragmatique, il ne serait pas réaliste de recenser la totalité du métalangage utilisé. À titre d'exemple, dans leur recherche, Bain et Canelas-Trevisi (2009), qui ont analysé 17 séquences d'enseignement, ont recensé plus de 800 termes différents lors de l'enseignement : une telle variété dans les termes employés aurait été difficile à analyser sans le soutien d'une équipe de recherche d'envergure.

5. Nous y reviendrons à la section 6.3.2, lorsqu'il sera question de la conformité du métalangage.

TABLEAU 1 Métalangage retenu dans notre recherche

CATÉGORIE DE MÉTALANGAGE	TERMES RETENUS
Catégories de mots	• nom (N) • déterminant (dét) • verbe (V) • adjectif (Adj) • adverbe (Adv) • préposition (Prép) • pronom
Groupes syntaxiques et phrases subordonnées ⁶	• groupe nominal (GN) • groupe verbal (GV) • groupe prépositionnel (Gprép) • groupe adjectival (Gadj) • groupe adverbial (Gadv) • phrase subordonnée (Psub) (et ses dénominations spécifiques en Psub relative, etc.)
Fonctions grammaticales	• sujet (S) • prédicat (P) • complément de phrase (CP) • complément direct (CD) et indirect (CI) • attribut du sujet • attribut du CD • complément de nom (CN) • complément de l'adjectif (Cadj) • modificateur

6.3 MÉTHODOLOGIE

Afin de décrire le métalangage utilisé par des étudiantes et étudiants stagiaires en enseignement dans leur enseignement grammatical, nous avons eu recours à un dispositif complexe pour la collecte (voir section 6.3.1) et pour l'analyse (voir section 6.3.2) des données.

6. Les phrases subordonnées ont été considérées comme faisant partie des groupes syntaxiques, puisque les phrases subordonnées occupent, comme les groupes, une fonction dans la phrase.

6.3.1 Dispositif de collecte de données

La recherche dans laquelle s'inscrit celle présentée ici comprend un dispositif de collecte de données en deux phases. D'abord, 85 étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement du français au secondaire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de l'Université de Montréal ont été invités à remplir un questionnaire à la fin de leur cours de didactique de la grammaire. Ce questionnaire comprenait 47 questions, dont 12 questions de grammaire portant sur quatre notions, soit celles de GN, de GV, de phrase de base et de phrase subordonnée. À titre d'exemple, les étudiantes et étudiants ont répondu aux questions suivantes : « Quels sont les constituants du GN ? » et « Identifiez le prédicat dans la phrase suivante et expliquez comment vous l'avez identifié ».

Lors de la deuxième phase, huit de ces étudiantes et étudiants ont filmé, pendant leur troisième stage sur les quatre que compte leur formation, tous les cours offerts à un groupe de leur choix, généralement celui avec lequel elles et ils se sentaient le plus à l'aise. À la fin de leur stage d'une durée de cinq semaines, nous avons conduit un entretien d'autoconfrontation avec les stagiaires. Préalablement à l'entretien, les stagiaires ont dû cibler et expliquer – par écrit – les « bons et les moins bons coups » de leur enseignement dans un extrait de leur enseignement grammatical que nous avons sélectionné : précisément, les stagiaires devaient nous indiquer ce qui, dans leur enseignement, leur semblait réussi et moins réussi. Lors de l'entretien, nous avons approfondi leur réflexion à l'aide de questions ciblées.

Puisque l'objectif de la présente contribution est de poser la focale sur la fréquence du métalangage utilisé par de futures enseignantes et futurs enseignants dans leur enseignement pour en dégager une appréciation qualitative, seules les données récoltées auprès des huit stagiaires grâce aux extraits filmés en classe sont présentées ici⁷. Ces stagiaires ont filmé 124 séances de 60 à 75 minutes d'enseignement du français, pour un total de 9 300 minutes. Nous en avons extrait 1 715 minutes d'enseignement grammatical, ce qui représente 18 % du temps d'enseignement : tous ces segments ont fait l'objet d'une transcription intégrale.

Notre objectif général de recherche, celui de documenter l'utilisation du métalangage d'étudiantes et d'étudiants stagiaires, a été opérationnalisé en trois questions de recherche :

7. Les résultats concernant l'utilisation du métalangage dans le questionnaire et les entretiens sont présentés dans Lemay (2019).

1. Quel métalangage est utilisé pour désigner les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques ?
2. Est-il conforme à celui de la grammaire pédagogique moderne ?
3. Qu'est-ce qui caractérise le métalangage ne correspondant pas à celui de la grammaire pédagogique moderne ?

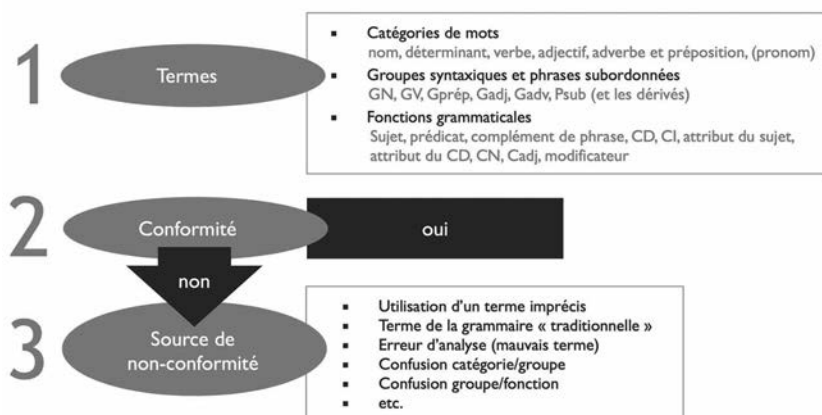
Afin de répondre à ces questions, tout ce qui a été dit par les stagiaires, puis transcrit a fait l'objet d'un codage à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2023).

6.3.2 Analyse des données

Une approche déductive (Van der Maren, 2004) a permis de coder le métalangage des stagiaires à partir d'une grille de codage fermée, issue du cadre de la grammaire moderne (catégories de métalangage) ; une analyse de fréquence a permis d'identifier les codes les plus observés dans les transcriptions. Ce type de codage a également contribué à déterminer dans quelle mesure les termes utilisés sont conformes ou non au cadre de référence. Une approche inductive (Paillé et Mucchielli, 2016) a permis de faire émerger des catégories descriptives pour déterminer les sources de non-conformité, et donc d'affiner les descriptions issues de l'analyse déductive.

Concrètement, l'analyse des données a été rendue possible grâce à un système de codes en trois temps, illustré dans la figure 1.

FIGURE 1 – Système de codes en trois temps



Ainsi, tous les termes utilisés pour désigner les catégories de mots et de groupes ainsi que les fonctions syntaxiques ont été recensés et ont fait l'objet d'un codage. Pour chaque utilisation d'un terme de métalangage, un jugement a été posé : ce terme est-il conforme ou non au métalangage de la grammaire pédagogique moderne ? Pour tous les termes jugés non conformes, un codage ouvert a permis d'identifier les sources de non-conformité. L'évaluation de la conformité peut porter soit sur le terme utilisé (s'agit-il du bon terme ?), soit sur sa conceptualisation (la définition du terme est-elle conforme ?). Dans cet extrait provenant des films de classe d'un stagiaire à propos de la phrase *Les amis de ma sœur sont partis*, les termes soulignés correspondent au métalangage conforme, et ceux précédés d'un astérisque, au métalangage jugé non conforme.

6: 17 *C'est pas heu... en fait, je comprends pourquoi tu dis que c'est un adjectif : « De ma sœur », c'est un groupe prépositionnel.*

6: 33 *Le *nom « les amis » parce que le GN ici, c'est tout : « Les amis de ma sœur », c'est le GN.*

6: 34 *Le *noyau, c'est « les amis » et « de ma sœur » vient compléter.*

6: 44 *« Les amis », c'est un *nom. C'est un *complément du nom.*

À 6: 33, le terme *nom* est jugé non conforme : la structure *déterminant + nom* n'est pas un nom, mais bien un GN. Nous estimons que le stagiaire désigne par une catégorie de mot une structure (*les amis*) qu'il aurait dû désigner par une catégorie de groupe. Ainsi, le code « confusion entre catégorie de mot et catégorie de groupe » a été attribué à ce terme. À 6: 34, un second terme non conforme est utilisé : le noyau n'est pas *les amis*, mais bien *amis*. Ici, le code « erreur d'analyse » a été attribué à ce terme, de même qu'aux termes « nom » et « complément du nom » à 6: 44. En effet, pour ce dernier terme, il est impossible pour les élèves, dans le contexte et en fonction de la consigne, de déterminer de quel élément de la phrase il est question (*les amis* ou *de ma sœur*).

Le codage a contribué à extraire des transcriptions des films de classe des huit stagiaires participant à la recherche un total de 5 531 termes de métalangage.

6.4 RÉSULTATS

Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des résultats présentés dans le cadre du mémoire de Lemay (2019) : nous nous limiterons à quelques-uns qui permettent une mise en contexte et, surtout, de mieux comprendre le

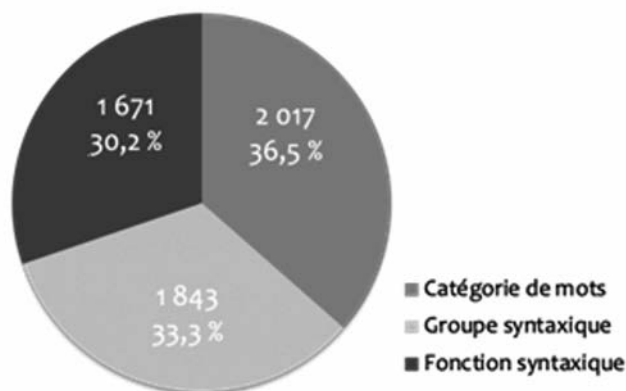
constat mis en lumière dans la présente contribution. En effet, rappelons que l'accent sera mis sur la fréquence d'utilisation du métalangage par les stagiaires afin de tenter d'en dégager une appréciation qualitative, à savoir s'ils utilisent *fréquemment* (Lord, 2012) ou *suffisamment* le métalangage.

Nous nous attarderons d'abord au métalangage utilisé dans l'enseignement (voir section 6.4.1), pour ensuite proposer une analyse qualitative de son utilisation (voir section 6.4.2).

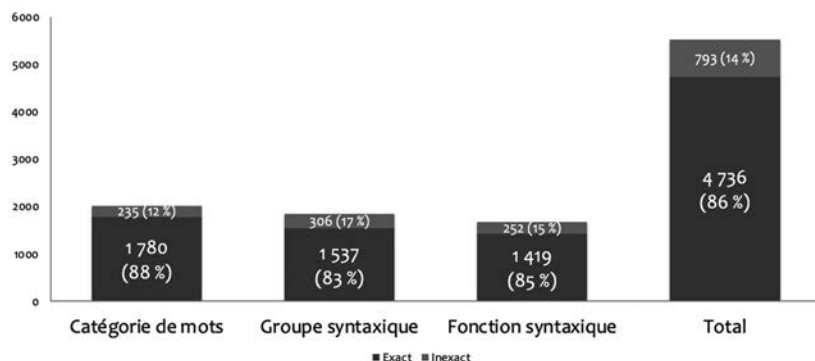
6.4.1 Utilisation du métalangage dans l'enseignement

Nous portons d'abord un regard sur le métalangage utilisé en stage, lors de l'enseignement grammatical, en fonction des catégories de métalangage identifiées plus haut (figure 2).

FIGURE 2 – Métalangage utilisé par les 8 stagiaires selon les catégories de métalangage



Les stagiaires utilisent presque également les termes qui désignent les catégories, les groupes et les fonctions, la mention des groupes étant légèrement plus fréquente. Fait intéressant : 86 % des termes utilisés, toutes catégories confondues, ont été jugés conformes à la grammaire pédagogique moderne (figure 3).

FIGURE 3 – Conformité du métalangage selon les catégories de métalangage

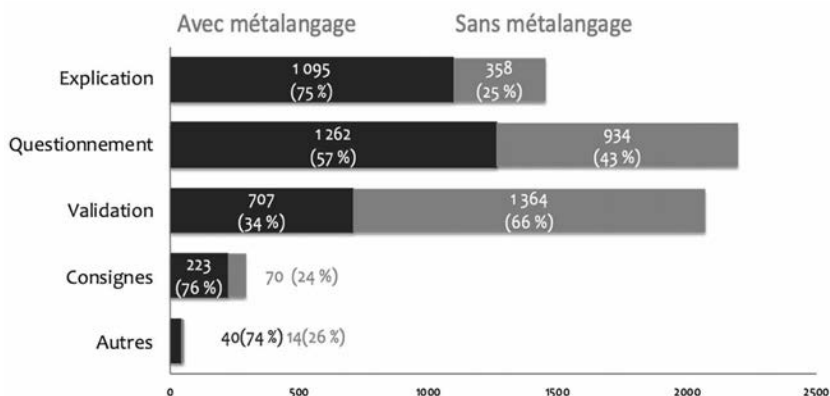
La non-conformité des termes utilisés lors de l'enseignement grammatical relève de trois sources principales. Précisément, 26,3 % des termes non conformes relèvent de formulations inhabituelles (ex. : le stagiaire utilise le mot *rôle* pour parler d'une fonction syntaxique); 18,4 %, d'une confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique (ex. : *Donnez-moi le sujet, le GV [groupe verbal] et le CP [complément de phrase]*); et 15,8 %, de l'utilisation d'un terme relevant de la grammaire traditionnelle (ex. : *verbe d'état* ou *participe passé seul*).

Nous nous sommes intéressées à l'utilisation du métalangage au sein des interventions grammaticales. Dans notre recherche, une intervention est une partie d'interaction verbale autour d'un objet enseigné : une intervention peut comprendre un seul mot ou plusieurs phrases, et une interaction verbale peut comprendre une seule intervention ou plusieurs. Notre analyse déductive nous a permis de dégager six types d'intervention (tableau 2) :

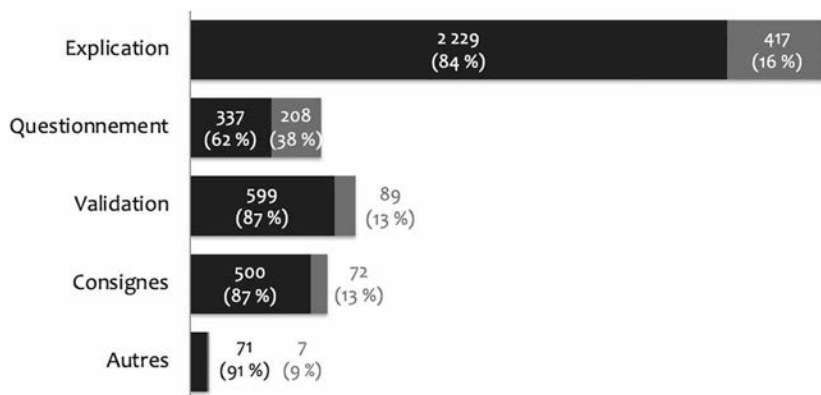
TABLEAU 2 Types d'intervention réalisés en classe par les stagiaires

TYPE D'INTERVENTION	DÉFINITION	EXEMPLE TIRÉ DES TRANSCRIPTIONS
Explication	Une intervention qui a pour but d'expliquer un objet.	<i>Le verbe ici doit être à la troisième personne du singulier, car le sujet est le pronom il.</i>
Affirmation	Une intervention qui énonce un fait, vrai aux yeux du ou de la stagiaire.	<i>La fonction du GV est prédicat.</i>
Validation	Une intervention qui a pour but de valider, ou non, une intervention d'un élève.	<i>Oui, c'est le complément de phrase.</i>
Questionnement	Une intervention qui a pour but de questionner les élèves.	<i>Quel est le complément du verbe dans cette phrase ?</i>
Consigne	Une intervention qui a pour but de donner une marche à suivre pour réaliser une activité.	<i>Trouvez le sujet dans votre phrase.</i>
Dictée	Une intervention qui consiste à donner un mot, une phrase ou un texte que l'élève doit prendre en note.	<i>Le ou la stagiaire dicte la phrase suivante : J'ai arrêté mes devoirs quand je l'ai vu.</i>

Afin de délimiter une intervention, l'objet de l'intervention verbale (ex. : identification du verbe, du sujet de phrase, etc.) est pris en compte dans un premier temps. Dans un second temps, le type d'intervention est considéré (ex. : explication, affirmation, etc.). Lorsqu'il y a un changement d'objet ou de type d'intervention, c'est une nouvelle intervention qui est délimitée. Par exemple, l'interaction verbale suivante comprend trois interventions : *Le verbe ici doit être à la troisième personne du singulier* (affirmation), *car le sujet est le GN le garçon* (explication). *Pour identifier le sujet, on peut le remplacer par le pronom il* (explication). Celle-ci en comprend deux : *Oui, c'est le complément de phrase* (validation). *Quel est le complément de phrase dans la phrase x ?* (questionnement). L'analyse par intervention permet de jeter un autre regard sur l'utilisation du métalangage par les stagiaires (figure 4).

FIGURE 4 – Utilisation du métalangage par intervention

Dans les explications et les consignes données aux élèves, le quart des interventions (respectivement 25 % et 24 %) ne comprennent pas de métalangage ; c'est le cas de près de la moitié de leur questionnement (43 %). C'est lorsqu'elles et ils procèdent à une validation d'une réponse fournie par un élève que les stagiaires utilisent le plus de métalangage, soit plus de 6 fois sur 10. Un regard sur la conformité des termes par intervention est également révélateur (figure 5).

FIGURE 5 – Conformité du métalangage par intervention

Dans les explications, le métalangage est largement conforme (plus de 8 fois sur 10). Toutefois, les termes de métalangage sont non conformes près de 4 fois sur 10 lorsque la ou le stagiaire pose des questions aux élèves.

Jusqu’ici, nous pouvons formuler deux constats à propos de l’utilisation du métalangage par les étudiantes et étudiants stagiaires. D’abord, les stagiaires utilisent des termes de métalangage majoritairement conformes pour désigner les catégories, les groupes et les fonctions syntaxiques. Ensuite, les questions qu’elles et ils posent sont le type d’intervention qui recourent le moins au métalangage (outre les validations), mais le plus à des termes non conformes.

Ce portrait ouvre la porte à des considérations qualitatives. Dans son étude, Lord (2012) qualifie l’utilisation du métalangage chez les enseignantes et enseignants observés à l’aide des termes suivants : *assez fréquemment, fréquemment, très fréquemment, très souvent*. Nous nous sommes demandé si nous pouvions, nous aussi, la qualifier de la sorte.

6.4.2 Appréciation qualitative de l'utilisation du métalangage

Pour y parvenir, nous avons considéré trois unités d’analyse, celles utilisées par nos prédécesseuses. Dans leur étude, Bain et Canelas-Trevesi (2009) analysent la proportion de termes de métalangage par nombre total de mots. Fisher et Nadeau (2004), elles, s’intéressent au nombre de termes de métalangage par minute. Enfin, Boivin (2014) dénombre le nombre de termes par intervention. Les résultats de notre analyse sont présentés dans le tableau 3.

TABEAU 3 Utilisation du métalangage selon trois unités d’analyse

Nombre de termes de métalangage par nombre total de mots	1 terme / 18 mots (5 531 termes / 104 005 mots)
Nombre de termes de métalangage par minute	3,2 termes / minute
Nombre de termes de métalangage par intervention	45 % des interventions sans métalangage (2 740 interventions sans métalangage / 6 067 interventions)

L’analyse selon la première unité d’analyse, soit la proportion de termes de métalangage par rapport au nombre total de mots, révèle qu’un terme de métalangage est utilisé tous les 18 mots en moyenne. Outre ce constat, il apparaît assez difficile de qualifier cette utilisation de peu fréquente, d’assez fréquente, de fréquente ou de très fréquente. En effet, sur quelle base de comparaison pouvons-nous poser ce jugement ? À partir de combien de termes par nombre total de mots estimons-nous être en présence d’une utilisation fréquente ? Spontanément, nos données nous amènent à croire

que les stagiaires participant à l'étude en ont une utilisation *très fréquente*: en effet, tous les 18 mots, un terme qui désigne les catégories, les groupes ou les fonctions syntaxiques fait son apparition dans leur discours. Pourrions-nous formuler la même conclusion au regard des résultats pour les deux autres unités d'analyse ?

Les stagiaires utilisent 3,2 termes de métalangage par minute dans leur enseignement grammatical. Au regard de ces résultats, qui révèlent que les stagiaires utilisent un terme toutes les 20 secondes en moyenne dans leur enseignement, nous pourrions également conclure que l'utilisation est sans doute fréquente. Toutefois, avec 45 % des interventions qui se font sans métalangage lors de l'enseignement de la grammaire, comme la troisième unité d'analyse le révèle, il apparaît impossible de prétendre à une utilisation fréquente du métalangage, au contraire : au vu de ce résultat en fonction de cette unité d'analyse, le métalangage apparaît même sous-employé lors de l'enseignement grammatical.

6.5 CONCLUSION

Rappelons que notre objectif était de mettre l'accent sur la fréquence d'utilisation du métalangage par les stagiaires lors de leur enseignement grammatical afin de tenter de savoir si elles et ils l'utilisent *fréquemment* (Lord, 2012) ou *suffisamment*. La recherche nous a assurément permis de montrer que les stagiaires utilisent des termes de métalangage majoritairement conformes au cadre de la grammaire pédagogique moderne pour désigner les catégories, les groupes et les fonctions syntaxiques.

S'il a été relativement facile de quantifier l'utilisation du métalangage grammatical, il apparaît beaucoup plus difficile de le qualifier, outre que par sa conformité ou non avec le cadre de référence. Ce constat nous amène à considérer deux pistes pour d'éventuels travaux portant sur le métalangage utilisé par le personnel enseignant. D'abord, il soulève la question de l'unité d'analyse ou des unités d'analyse les plus pertinentes pour rendre compte du métalangage employé en classe. À cette question, nous ne pouvons avancer une piste précise, si ce n'est que l'unité « intervention » nous semble la plus propice à permettre de poser un regard juste sur les interactions orales de l'enseignante ou de l'enseignant en classe : c'est grâce à des explications, des questions, des affirmations, etc., qu'elle ou il transpose le savoir en classe. Il est donc pertinent de se demander, en référence à la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1991), quel usage du métalangage contribue à la chronogénèse (avancée, recul, piétinement) (Gauvin, 2011) en classe. En effet, décrire l'utilisation du métalangage selon qu'il permet

au savoir grammatical de faire des bonds en avant, de piétiner ou, au contraire, de reculer vers un savoir erroné en classe nous apparaît une avenue intéressante pour être en mesure d'en proposer une description véritablement qualitative.

RÉFÉRENCES

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti Mac* (version 23.2.1) (logiciel d'analyse de données qualitatives), <<https://atlasti.com>>.
- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse et pratiques en classe. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 203-218). Presses de l'Université Laval.
- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2009). L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline « français ». Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 231-266). Presses universitaires de Rennes.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49(12), 131-145, <<https://doi.org/10.4000/reperes.717>>.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français*. Beauchemin.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Peter Lang.
- Chartrand, S.-G. (1998). Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe ? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (p. 117-122). Peter Lang.
- Chartrand, S.-G. (2011). Les prescriptions pour l'enseignement de la grammaire et leurs effets : le cas du Québec. *Le français aujourd'hui*, 173(11), 45-54.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Chenelière Éducation.

- Chartrand, S.-G. et De Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie: quels critères pour quelles finalités ? *Enjeux*, 84(27), 5-31.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec: état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La lettre de l'AIRDF*, 8, 45-46.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., Riverin, P. et Guénette, L. (2012). Pour plus de rigueur et de constance dans l'utilisation des termes grammaticaux dès le primaire. *Vivre le primaire*, 25(2), 27-29.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- De Pietro, J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école: le cas de la suisse francophone. Dans C. Vargas (dir.), *Langues et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (p. 81-91). Université de Provence.
- De Pietro, J.-F. (2010). Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement. *Québec français*, 156(3), 82-84.
- Dubois, J., Giacomo, M., Gespin, L., Marcellesi, C., Martellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), <<http://journals.openedition.org/reperes/742>>.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français: enseignement-apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants: une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à enseigner la grammaire* (p. 69-96). Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactiques ».
- Gauvin, I. et Lemay, R. (2015). Distinction catégories et fonctions grammaticales: objet de confusion pour les élèves... et parfois pour les enseignants ! *Vivre le primaire*, 28(2), 37-39.
- Gauvin, I., Lemay, R. et Aubertin, P. (2016, janvier). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire* (rapport de recherche déposé au FQRSC),

<<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/savoirs-en-grammaire-et-en-didactique-de-la-grammaire-chez-des-etudiants-en-enseignement-du-francais-au-secondaire/>>.

- Lemay, R. (2019). *L'utilisation du métalangage par de futurs enseignants de français du secondaire lors d'un test de connaissance, lors de leur enseignement et lors d'une entrevue* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat). Université Laval.
- Lord, M.-A. et Élalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Éditions du renouveau pédagogique.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1995). *Le français, enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e édition). Éditions Armand Collin.
- Panchout-Dubois, M. et Tardin, C. (2010). Quelle compatibilité entre les traditions grammaticales des différents pays francophones ? L'exemple de l'adaptation de moyens d'enseignement français en suisse romande. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46(5), 53-58.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition). De Boeck.
- Rey-Debove, J. (1997 [1978]). *Le métalangage étude linguistique du discours sur le langage*. Armand Colin.
- Van der Maren, J. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Méthodes en sciences humaines*. De Boeck.

CHAPITRE 7

La justification orthographique de professeurs des écoles en formation initiale : ce que nous apprend l'analyse de quelques séances de classe

Muriel Coret
Université de Poitiers

Gilles Tabourdeau
Université de Poitiers

7.1 INTRODUCTION

Cette contribution se situe dans le contexte français de la formation initiale des professeurs des écoles (PE) qui, au sein du master de professorat des écoles, avant titularisation, sont déjà en situation d'enseignement en responsabilité pour un mi-temps en classe. Nous nous interrogeons sur les pratiques de ces étudiantes et étudiants PE en formation avec responsabilité de classe (désormais PE en formation), révélatrices de leur rapport à l'orthographe, et proposons d'étudier en particulier la façon dont elles et ils justifient les formes orthographiques auprès de leurs élèves, en lien (ou pas) avec des règles grammaticales. Nous nous appuyons principalement pour cela sur un corpus de transcriptions de séances de classes que les PE ont menées et transcrites dans leur mémoire de recherche. Dans le cadre de cette contribution, nous exploitons 12 mémoires de master validés entre 2018 et 2020,

ce qui représente 30 séances, menées dans des classes allant du CE1 au CM2 (7 à 10 ans). Afin de mieux comprendre le rapport à l'orthographe qui émerge de ces séances, il nous a semblé utile, dans un deuxième temps, de compléter ces données en recueillant des échanges entre étudiantes et étudiants (en M1, avant concours) lors d'ateliers de négociation graphique, à partir d'un texte dicté – échanges réalisés entre pairs sans élèves.

L'idée que la grammaire et l'orthographe sont des domaines qui doivent être articulés dans les activités proposées aux élèves fait consensus dans la communauté didactique et est travaillée en formation initiale comme un principe fondamental – comme le rôle des interactions, l'importance de l'explicitation (Cogis, 2020; Nadeau et Fisher, 2011). Pour autant, on peut douter de leur appropriation effective et un certain nombre de travaux (Elalouf, Péret et Gourdet, 2017; Gauvin, Forget et Lemay, 2019; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018; Vinel et Bautier, 2021) ont déjà établi que les PE débutants :

- disposent de savoirs grammaticaux fragiles,
- recourent à des pseudorègles sous forme d'énoncés pratiques sans référence aux propriétés sous-jacentes,
- abordent le traitement de l'orthographe par mots isolés,
- sollicitent peu les élèves pour verbaliser des raisonnements complets.

L'enjeu est donc important puisque, dans le même temps, de nombreux travaux montrent que, malgré les résultats de la recherche dans le domaine de la didactique de l'orthographe et les préconisations formulées, le rapport à la langue des élèves engage encore principalement l'extralinguistique (ils s'appuient sur le sens référentiel et non sur le fonctionnement de la langue en lui-même), ce qui les empêche de raisonner sur l'orthographe de manière efficace (Jouili et Elalouf, 2021).

Les PE en formation dont nous analysons ici les pratiques connaissent ces résultats et disent en général en tenir compte dans leur pratique et conception de séances. Que font-ils effectivement dans leur classe lorsqu'ils cherchent à expliquer l'orthographe d'une forme ? Ont-ils recours à des raisonnements grammaticaux ? Permettent-ils aux élèves de verbaliser des raisonnements complets ? Telles sont les questions à l'origine de ce travail, qui examinent aussi, par voie de conséquence, la portée de la formation, la manière dont les étudiantes et étudiants se saisissent des contenus et des dispositifs travaillés en cours.

7.2 CADRE THÉORIQUE ET CORPUS

Vinel et Bautier (2021) montrent que les élèves, en situation d'entretien métagraphique, ne s'appuient pas ou peu sur des savoirs liés à la langue (grammaticaux ou orthographiques). Ils utilisent moins ce que ces auteurs appellent le *raisonnement*, qui mobilise des savoirs sur le fonctionnement de la langue (catégories grammaticales et leurs propriétés) que la *justification*, qui correspond à la volonté des élèves d'apporter des justifications à leur propre orthographe, en utilisant par exemple des procédures automatisées, mais sans faire référence explicitement au fonctionnement de la langue. On sait aussi que certaines procédures auxquelles les élèves ont recours ne sont pas utilisées de manière pertinente et qu'elles finissent par tourner à vide lorsqu'elles sont appliquées sans qu'en soient perçus les fonctionnements et les propriétés qu'elles convoquent (Vinel et Bautier, 2021). Elles peuvent alors se transformer en obstacle pour une partie des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que les stratégies et les types de justifications employés par les élèves sont à mettre en lien avec les pratiques des PE, ici en début d'exercice – dont Elalouf, Péret et Gourdet (2017, p. 12) disent qu'ils « restent prisonniers d'une conception archaïque de la langue : ils emploient le métalangage sans réelle réflexion métalinguistique. Tout porte à croire qu'ils possèdent les termes, mais non nécessairement les concepts pour des notions aussi centrales que le sujet, le verbe, le nom propre, le groupe nominal, le pronom personnel ou le pronom relatif. »

Les séances étudiées (menées par les PE en formation et transcrites dans leur mémoire de master) sont des temps collectifs de discussion sur des mots ou des phrases dictés¹. Elles prennent la plupart du temps la forme d'une correction (voire d'une évaluation). La ou le PE peut par exemple partir du constat que tel mot a fait l'objet de graphies différentes et inviter les élèves à justifier leur choix, identifier la graphie normée, exclure la graphie

-
1. Dans les exemples qui suivent, nous désignerons chaque mémoire par les trois premières lettres du nom de son auteur. Exemples de listes de mots : « poisson, magicien, premier, rigoler, blague, accrocher, rire, dos, en colère, fâcher, se retourner, demander, beaucoup » (mémoire ARC) ; corpus de mots en [o] (mémoire DAM) : « métro, eau, otarie, piano, haut, réchaud, beaucoup, gros, crapaud, Ajaccio... » Exemples de phrases : « Dans sa maison Pierre a un piège. Dans une pièce bien plus grande qu'une boîte des chiots chantent avec un oiseau. » (Mémoire DUP) « Après sa victoire, l'athlète a soif. Il emploie sa force à ranger les poêles dans le tiroir. Cet instant de gloire reste dans sa mémoire. » (Mémoire GEA) « La pluie est tombée depuis trois heures, le vent a soufflé les feuilles de l'arbre. » (Mémoire SAV) « Les élèves regardent le livre du maître. » (Mémoire SAV)

erronée. Son objectif est donc à la fois de fixer la graphie attendue et d'aider les élèves à expliciter les raisons pour lesquelles cette graphie est retenue.

7.3 COMMENT LES PE EN FORMATION JUSTIFIENT-ILS L'ORTHOGRAPHE DES FORMES ÉCRITES AVEC LES ÉLÈVES ?

On observe que les échanges au sein de la classe sont toujours amorcés et clos par les PE et portent presque exclusivement sur des mots identifiés comme ayant fait l'objet d'erreurs d'orthographe chez les élèves ou dont il est dit qu'ils ont « fait problème » (expression fréquemment rencontrée dans les transcriptions).

Les échanges portent sur :

- la forme sonore des mots et la mémorisation des mots qui étaient à apprendre en amont de la séance ;
- les lettres finales muettes (exemples : *dos*, *beaucoup*, *pluie...*) ;
- le nombre dans le groupe nominal (exemples : *des chiots*, *des neiges*, *les feuilles...*) ;
- les terminaisons² du verbe (exemples : *le copain glisse*, *les élèves regardent...*) ;
- les homonymes (*à/a*, *et/est*, *ou/où*).

Concernant le nombre dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe (qui n'est pas nommé en tant que tel), précisons que dans la grande majorité des cas, c'est la présence d'une marque de pluriel qui déclenche les échanges. D'un groupe nominal au singulier, on dit très rarement qu'il est au singulier.

Nous notons également que c'est essentiellement par le mot que les échanges arrivent (comment ça s'écrit, comment il fallait l'écrire) : l'entrée dans l'analyse n'est jamais grammaticale (chercher où est le verbe, puis chercher son sujet, etc.).

7.3.1 Typologie des justifications

Nous avons analysé les transcriptions en délimitant, dans chaque séance, les moments consacrés à éclairer l'orthographe d'un mot. Pour chacun des

2. Le terme *accord* apparaît très peu dans les transcriptions.

moments isolés, nous avons cherché à comprendre comment la ou le PE justifie ou fait justifier par les élèves l'orthographe du mot étudié et la place qu'occupe la grammaire dans cette justification.

L'analyse nous amène à identifier sept situations.

7.3.1.1 Quand il ne s'agit absolument pas de justifier l'orthographe

Bien qu'il soit marginal dans le corpus, un premier cas s'impose : les échanges peuvent ne pas éclairer l'orthographe et ne pas du tout faire appel à la grammaire. Nous l'illustrons dans l'échange suivant.

75 PE	<i>alors l'autre mot c'est dos</i>
76 S	<i>il y a un s il y a un s</i>
77 PE	<i>ah on lève la main</i>
78 Ki	<i>le dos il est là</i>
79 PE	<i>oui alors c'est quoi le dos</i>
80 K	<i>le dos c'est derrière nous</i>
81 PE	<i>Oui</i>
82 K	<i>c'est derrière nous</i>
83 PE	<i>alors comment on pourrait dire ça</i>
84 S	<i>le dos c'est la colonne vertébrale</i>
85 PE	<i>oui donc le dos c'est ce qu'il y a derrière et qu'est-ce qu'on pourrait dire c'est une partie du</i>
86 K	<i>corps</i>
87 PE	<i>c'est une partie du corps humain le dos</i>

Ici, l'extralinguistique prend le pas sur l'étude de la langue (79 PE « *c'est quoi le dos* ») malgré la remarque faite en 76 S, qui pointe la particularité orthographique du mot (-s final). L'intervention n'est pas prise en compte par l'enseignante et c'est en 97 PE seulement qu'on y reviendra : « *Le -s oui, alors malgré que l'on dise par exemple un dos il y a quand même un s, dans tous les cas dos s'écrit avec un s.* » Après un assez long détour, il apparaît donc qu'aucune valeur n'est attribuée à ce -s final [ARC].

7.3.1.2 Quand la ou le PE recourt à des arguments d'autorité

Dans l'exemple suivant³ (DAM), l'enseignant renvoie aux affichages référentiels de la classe sans autre discussion :

11 M	<i>j'irai + alors comment on va écrire j'irai ? Em</i>
12 Em	<i>j apostrophe i r a i</i>
13 M	<i>oui alors pourquoi tu l'as écrit comme ça ?</i>
14 Em	<i>bah parce que c'est au futur</i>
15 M	<i>parce que c'est le futur et que si tu regardes les affichages et que tu connais par cœur + ta leçon la terminaison est en ++</i>
16	<i>(élèves) a i</i>

7.3.1.3 Quand la justification orthographique s'appuie sur le sens

Dans la majorité des cas, les échanges sont centrés sur l'orthographe. Nous avons identifié comme troisième type de justification les cas où la ou le PE s'appuie sur le sens pour éclairer la graphie, sans utiliser de métalangage grammatical. Les exemples suivants éclairent cette situation :

- sur l'accord en nombre dans le GN et dans l'accord sujet-verbe (DUP):

96 P	<i>des chiots. Il y en a plusieurs. Des chiots j'ai mis un s parce qu'il y en a plusieurs et le verbe il y en a plusieurs aussi donc on met nt</i>
------	---

- sur l'homonymie son/sont (SAV):

31 M	<i>pourquoi on utilise tu sais ?</i>
32 Li	<i>oui pour quand quelque chose nous appartient</i>
33 M	<i>c'est ça exactement</i>
34 M	<i>c'est pour dire que c'est à lui fin c'est quelque chose qui montre que c'est une possession c'est à lui</i>

3. Dans le cadre de cette contribution, nous reprenons les transcriptions telles que les PE les ont présentées dans leurs mémoires. Ils et elles s'appuient généralement sur les conventions extraites de Garcia-Debanc et Plane (2004). Les points d'interrogation par exemple sont utilisés pour guider l'interprétation de l'énoncé transcrit.

On note que des arguments fondés grammaticalement sur le fonctionnement de la langue seraient possibles, mais ne sont pas mobilisés. Il arrive d'ailleurs que le recours au sens vienne interférer avec une tentative de questionnement sur le fonctionnement de la langue et provoque finalement un malentendu (GEA) :

368 PE	<i>à propos de son copain glisse avec son cartable oui comment tu l'écris + avec quoi ce verbe se conjugue + c'est quoi qui glisse</i>
369 H	<i>c'est le cartable</i>
370 PE	<i>non c'est la victime qui glisse alors comment on l'écrit</i>
371 H	<i>c</i>
372 PE	<i>non ME</i>
373H	<i>ah g + glicent</i>
374 PE	<i>non il y a deux</i>
375 Ma	<i>s</i>
376 H	<i>je me suis encore trompé</i>
377 PE	<i>gliss + et je mets quoi à la fin + Ma</i>
378 Ma	<i>un e à la fin</i>
379 PE	<i>pourquoi</i>
380 J	<i>parce que c'est féminin</i>
381 Ma	<i>parce que c'est le copain qui glisse</i>
382 PE	<i>est-ce que qu'il y a d'autres verbes</i>

En 368 PE, l'enseignante pose la question de l'accord sujet-verbe, mais sans nommer ni le terme *accord* ni le terme *sujet*; la question devient finalement « *c'est quoi qui glisse* », ce qui renvoie à la sémantique et à l'extralinguistique. C'est ce que montre la réponse 369 H « *c'est le cartable* ». Le malentendu persiste en 371 H : l'élève ne perçoit pas que la question porte sur la marque de personne. Lorsqu'un autre justifie la graphie finale du verbe, ce n'est pas non plus la notion de personne qui est mobilisée, mais le genre – ce qui achève le malentendu.

Tout se passe comme si, pour les élèves, toutes les remarques se valaient, qu'elles portent sur la graphie-phonie (c ou ss), la sémantique (qui glisse), la morphologie (féminin), etc.

7.3.1.4 Quand il s'agit d'appliquer mécaniquement des procédures

Certains échanges mettent en évidence la possibilité pour la ou le PE et/ ou les élèves d'avoir recours à une procédure de remplacement. Il est toutefois difficile de considérer qu'il y a manipulations au sens de Chartrand (2013), dans la mesure où il ne s'agit pas réellement de comprendre le fonctionnement de la langue, de tester des hypothèses ou encore de s'appuyer sur des raisonnements, mais plutôt d'utiliser un truc, une procédure rapide et peu coûteuse, censée répondre à une question. Ce cas apparaît de manière fréquente dans notre corpus pour le traitement des homonymes, alors même que bien souvent, faire appel à l'intuition ne va pas de soi pour l'élève :

- a/à (GEA)

82 PE	<i>comment on sait si c'est un a avec ou sans accent</i>
83 Me	<i>on ne peut pas dire avait</i>
84 PE	<i>l'athlète avait soif + cela ne se dit pas <intonation montante></i>
85 Me	<i>ah si on peut le dire</i>
86 PE	<i>donc comment je le mets le a + sans accent oui</i>

- et/est (SAV)

38 M	<i>ah d'accord et bien il fallait mettre EST car ET peut être remplacé par ou bien et ici ça fonctionne pas</i>
------	--

Le remplacement (par *avait*, par *ou bien*) ne s'accompagne pas de verbalisation d'analyse sous-jacente : que faut-il comprendre de la possibilité de remplacement ? Qu'est-ce que cette procédure dit du fonctionnement de la langue ? C'est d'autant plus problématique que le caractère *automatique* du remplacement cache (mal) les problèmes sémantiques éventuels : remplacer *et* par *ou bien* peut ne pas aller de soi pour certains élèves.

7.3.1.5 Quand un terme du contexte entraîne l'apparition d'une marque orthographique par automatisme

Cette forme d'automaticité se rencontre aussi lorsque la ou le PE ou les élèves justifient une marque orthographique par la présence d'un terme dans le contexte. Ce terme agit comme un déclencheur par sa seule présence : « les » implique « -s » (GEA).

256 PE	<i>oui caravanes pourquoi</i>
257 H	<i>parce qu'il y a les</i>
258 PE	<i>les + bien donc quand on va retourner le tableau on regardera si Me a mis un s à caravanes ou pas</i>

7.3.1.6 Quand le PE utilise les prémices d'une approche métalinguistique en mettant en évidence les relations lexicales

L'orthographe peut être éclairée par la mise en relation lexicale d'un mot avec d'autres mots, pour rendre compte de la lettre finale muette, notamment (SAV).

30 Ma	<i>le CHAT avec un T</i>
31 M	<i>pourquoi tu penses que c'est celui-ci</i>
32 Ma	<i>parce qu'on peut dire chaton aussi</i>
33 M	<i>voilà c'est de la même famille comme la femelle, la chatte donc on va garder celui avec le T comment il s'appelle ce T d'ailleurs Ma</i>
34 Ma	<i>le T muet</i>

Le corpus montre que les élèves utilisent facilement cette procédure et sont capables de la mobiliser de leur propre initiative – y compris lorsque la finale du mot n'est pas une lettre dérivative et que le mot produit n'est pas une forme attestée (ARC):

255 K	<i>oui mais des fois on peut pas dire beaucoup ?</i>
-------	--

7.3.1.7 Quand PE et élèves raisonnent

Les exemples précédents, qui relèvent de ce que Vinel et Bautier (2021) nomment *justification*, sont les cas les plus nombreux. Cependant, on relève dans le corpus quelques cas de *raisonnement*: la ou le PE fournit une explication complète sur le fonctionnement, ou amène les élèves à expliciter un fonctionnement appuyé sur la grammaire.

Dans l'exemple suivant, à la différence de celui donné précédemment, la ou le PE ne se contente pas de faire appliquer le remplacement « a/avait », mais cherche à expliciter le fonctionnement grammatical que ce remplacement met en évidence, donc à identifier « a » comme un verbe (DUP).

31 P	<i>à tu as mis un accent oui il faut faire attention aux a pourquoi il n'y aurait pas d'accent quel est ce mot dans la phrase</i>
32 E	<i>parce que c'est le verbe avoir</i>
33 P	<i>comment tu as fait pour le trouver</i>
34 E	<i>Pierre a un piège je me suis dit qu'il a un piège donc c'est le verbe avoir</i>
35 P	<i>le verbe avoir il a oui et comment on fait pour trouver les verbes dans une phrase déjà les autres</i>
36 A	<i>Pierre n'a pas</i>
37 P	<i>oui n'a pas c'est le mot qu'il y a entre les deux négations donc c'est le verbe avoir il a et le verbe avoir n'a pas d'accent c'est un verbe c'est bon les autres mots</i>

7.3.2 Entre truc et raisonnement

Le tableau 1 récapitule les différentes situations observées dans le corpus (exemples des sections 7.3.1.2 à 7.3.1.7), en rapport avec les points de langue étudiés et reprend les types de justifications apportées ou validées par le ou la PE.

Il est possible de faire l'hypothèse que des types de justification sont privilégiés pour certains points de langue. Ainsi, pour l'homonymie, c'est très majoritairement le remplacement qui est activé. Pour le pluriel dans le groupe nominal, la justification la plus fréquente est d'ordre sémantique (*plusieurs*).

TABLEAU 1 Les situations observées en rapport avec les points de langue étudiés

INTERVENTIONS DES PE	FORME (SONORE) DU MOT	LETTRE FINALE MUETTE	HOMO- NYMIE	ACCORDS DANS LE GN (PLURIEL)	ACCORD SUJET-VERBE
Appui sur le sens				<i>il y en a plusieurs</i>	<i>C'est qui qui V^a ? c'est quoi qui V ? qui V ?</i>
Référence/ affichage					tableaux conj.
Procédure (remplacement)			a > avait		GN > pronom
Effet de contexte (terme « déclen- cheur »)				<i>il y a « les »</i>	
Relation lexicale fréquence	graphies de [O] « S »	chaT, laiT, fruiT...			
Raisonnement, analyse			<i>est-ce que c'est le verbe ? (NE... PAS)</i>	<i>qu'est-ce qui fait dire que...</i>	<i>c'est quoi comme mot ?</i>

Cette rapide recension, non exhaustive, mais représentative du corpus, montre que la grammaire n'est pas au centre des justifications en orthographe dans les pratiques des PE en formation telles qu'on peut les analyser dans les séances transcrites pour leur mémoire. Sans caricaturer, on peut dire que ce qui guide leur action, c'est de faire trouver la graphie correcte, le plus rapidement possible avant de passer au mot suivant, plus que de mettre les élèves en situation d'expliquer ou d'apprendre à raisonner sur l'orthographe. On observe en effet peu de raisonnements longs et complets.

Il est rare que dans leur mémoire, les PE analysent ces interactions au-delà de l'affirmation de la nécessité de faire expliciter les procédures et les raisonnements orthographiques. On ne rencontre qu'une seule fois dans

4. Ces formules interrogatives sont utilisées pour identifier le sujet du verbe, comme c'est le cas au tour de parole 368 PE (section 7.3.1.3 ci-dessus).

notre corpus une véritable discussion sur le sujet. C'est le cas dans l'extrait ci-dessous, dans lequel la PE (LAR) dit qu'elle est attentive au corpus à utiliser (ce qui n'est pas mis en évidence dans les autres mémoires), qu'elle porte une vigilance particulière aux justifications formulées par les élèves, en leur demandant notamment de préciser leurs réponses.

J'ai choisi des sujets, des auxiliaires et des participes passés de manière à ce qu'il y ait toutes sortes de possibilités pour ne pas induire les réponses aux élèves et pour les inviter à justifier leurs choix. [...] Je portais une vigilance aux justifications des élèves, notamment avec l'auxiliaire « avoir » : lorsqu'ils disaient « avec l'auxiliaire "avoir" on n'accorde pas le participe passé », je leur faisais préciser systématiquement « avec le sujet » ! En effet, il est important de leur préciser pour ne pas porter de confusion lorsqu'ils apprendront plus tard que le participe passé du verbe employé avec l'auxiliaire « avoir » s'accorde avec le COD⁵ quand celui-ci est antéposé. (Extrait du mémoire LAR)

À contrario, dans la plupart des mémoires étudiés ici, le propos est plutôt centré sur la volonté d'un outillage *rapide, efficace* et *concret* à donner aux élèves pour résoudre rapidement le problème posé : « Face à des erreurs d'orthographe sur des homonymes, l'enseignant constate que les élèves ont du mal à expliquer. Il a donc fallu que l'enseignant apporte des explications concrètes, c'est-à-dire le remplacement par un mot de la même nature. » (Mémoire LAV)

7.4 EN AMONT DE LA CLASSE : LA FORMATION

Les constats formulés ci-dessus mettent en évidence un faible recours au raisonnement dans les échanges autour de l'orthographe dans les situations menées par les PE débutants. Cela nous amène à nous interroger sur leur conception de l'enseignement de l'orthographe et l'idée qu'ils et elles se font des capacités des élèves de cet âge. La question reste posée : s'agit-il pour les PE de donner des trucs aux élèves, de leur faire acquérir rapidement et à moindre coût des réflexes censés les aider à faire tout seuls ? Ou bien les PE considèrent-ils que les élèves sont trop jeunes pour accéder à un raisonnement grammatical plus abouti ?

5. La PE utilise ici le terme *COD* pour désigner le complément direct du verbe. Elle reprend en effet la terminologie recommandée par le ministère de l'Éducation nationale français.

7.4.1 Comment les étudiantes et étudiants en formation de PE *parlent* l'orthographe⁶ ?

Pour tenter d'y voir plus clair sur les représentations de l'orthographe des étudiantes et étudiants, nous nous appuyons sur une série de séances de dictées négociées⁷ entre pairs que nous avons captées auprès d'étudiantes et étudiants de master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF) 1^{re} année avant leur mise en responsabilité en classe.

Sans détailler ici l'analyse exhaustive de ces séances, il nous semble intéressant de relever quelques points saillants d'une première investigation. Notons d'abord que les étudiantes et étudiants ne s'interrogent jamais ni ne justifient les formes qui font accord entre elles et eux – ce qui peut d'ailleurs déboucher sur la validation de formes erronées dans la version finale produite par le groupe : « *Si on est d'accord, c'est que ça va* » (Tous les commerces qui se sont *succédés).

Lorsqu'il y a désaccord dans le groupe, elles et ils discutent pour fixer la forme finale. Dans ce contexte, un certain nombre d'entre eux se disqualifient d'emblée et expriment un sentiment d'incompétence : « *j'écris à l'instinct, j'écris naturellement, je ne sais pas expliquer* », « *je pense que ça ne s'accorde pas, mais je ne saurais pas expliquer* ». Cependant, majoritairement, les étudiantes et étudiants essaient d'explicitier leurs stratégies. Les justifications apportées sont de différentes natures. On reconnaîtra parmi elles des types de justification vus plus haut :

- association d'idées, en s'appuyant sur des intuitions de relations formelles ou morphologiques (y compris erronées) : « *dans quarante, c'est en comme dans trente ?* » ;

6. Nous empruntons cette expression à plusieurs didacticiens de l'orthographe, pour mettre en évidence l'intérêt porté aux interactions en situation immédiate d'écriture ou de relecture, lorsqu'il s'agit de raisonner à haute voix (expression utilisée par M. Cellier [2004], par exemple).

7. Ce dispositif est conçu pour laisser une grande place aux interactions : après avoir écrit individuellement un texte dicté par l'enseignant, les élèves doivent négocier, au sein d'un groupe, une forme graphique commune. Le ou la PE mène ensuite un retour collectif sur le texte dicté, et les élèves sont invités à restituer les arguments qui les ont amenés à arbitrer telle ou telle graphie. Pour Micheline Cellier, qui analyse une situation de ce type sur le site Banque de séquences didactiques (Canopé CRDP), « [c]eux-ci sont amenés à expliciter oralement leur réflexion sur la langue et la construction du savoir se fait alors *dans* et *par* l'oral. Et c'est parce que les élèves vont échanger, interagir qu'ils vont avancer dans la résolution des problèmes qui se posent à eux et dans la compréhension du fonctionnement de la langue. »

- appel au sens et à l'extralinguistique, typiquement pour justifier du pluriel d'un pronom ou d'un groupe nominal: « *il n'y en a qu'une* » (leur enseigne), « *il y en a plusieurs* » (des habitants); « *où avec un accent parce que ça indique le lieu* » (et non: « *parce que c'est le pronom relatif* », par exemple);
- substitution pour rendre audible une marque graphique en changeant par exemple le temps du verbe: « *où s'étaient entassées des générations...* » devient « *où se sont entassées...* »; ou pour « *avait paru étonnées et ravies* », pour lequel un étudiant propose: « *j'ai trouvé un adjectif où ça s'entend: "avaient paru belles"* » – ce qui rend saillante la marque de genre;
- utilisation de questions – sans métalangage ni analyse explicite. Il s'agit d'une des justifications les plus fréquentes dans le corpus. Ces tentatives d'analyse prennent différentes formes: « *c'est qui qui (V)?, c'est quoi? c'est x qui V, GN V quoi?* »... Cela donne par exemple: « *c'est qui qui est paru*⁸ » (dans « *elles avaient toujours paru étonnées...* ») ou « *elles avaient établi quoi? la librairie, donc ie* » (« *une petite librairie, qu'elles avaient établie...* »);
- justification par un raisonnement grammatical plus ou moins complet, explicite, utilisant la terminologie grammaticale (catégorie, fonction) et s'appuyant sur des « règles » (en particulier ce qui concerne l'accord du participe): « *c'est l'auxiliaire avoir, le COD est après, donc on n'accorde pas* » (« *Elles avaient accroché leur enseigne* »).

Les deux dernières catégories peuvent entrer en concurrence et faire tension dans la mesure où les étudiantes et étudiants n'explicitent pas ce que les questions utilisées mettent en évidence: indifféremment le sujet, un complément du verbe ou un attribut. Le questionnement devient alors une stratégie contreproductive. Ainsi, à la question « *Elles avaient établi quoi?* » mentionnée ci-dessus, un autre étudiant répond: « *oui, mais c'est elles qui ont établi la librairie, donc -ies* ». Peu fréquentes sont les interventions qui pointent les limites de ce tâtonnement et tentent de réintroduire une analyse

8. D'une part, cette question repose (sans que cela soit formulé) sur le test de l'extraction (encadrement du sujet par *c'est... qui*), mais elle pose souvent problème dans les échanges, la délimitation du verbe n'étant pas toujours bien assurée quand il se présente à une forme composée. D'autre part, elle est utilisée aussi bien lorsqu'il s'agit de décider de la graphie du verbe, que du complément, que du participe passé. En quelque sorte, elle vient occulter l'analyse.

explicite, comme dans l'extrait ci-dessous à propos de « Tous les commerces... n'ont pas tenu » :

Un étudiant dit : « *C'est l'auxiliaire avoir, pas d'accord avec le sujet, tu cherches le COD, il est avant, donc accord.* » Un autre répond : « *Non, il n'y a pas de COD dans la phrase, le sujet c'est tous les commerces.* »

Le sentiment qui domine finalement est celui d'une forme d'insécurité : dans de très nombreux cas, les échanges révèlent que les étudiantes et étudiants ne savent pas ce qu'ils cherchent, ne hiérarchisent pas les arguments utilisés et parlent peu du fonctionnement de la langue. Elles et ils se placent dans une posture qui consiste à essayer de deviner quel est le truc qui leur permettra de prendre une décision. Ce constat résonne avec ce que nous avons exposé plus haut concernant les situations de classes avec élèves.

Même si ce ne sont pas les mêmes individus qui ont été observés⁹, on perçoit des points de convergence entre ce que se disent ces étudiantes et étudiants et ce que font les PE en formation dans leurs classes. Cette première analyse met en effet à jour des tensions qui font obstacle au raisonnement : le recours à la sémantique qui aboutit à des analyses erronées, l'application de routines contreproductives, des tentatives d'analyse non maîtrisée. On retrouve chez les étudiantes et étudiants ce que Vinet et Bautier (2021) qualifient de « procédures qui tournent à vide » : absence d'identification des éléments d'une phrase ; principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques non explicitement mobilisés.

7.4.2 Un enjeu important pour la formation des PE

On ne saurait se contenter de ce constat sans poser la question des moyens d'agir et du rôle de la formation des PE. On appuiera le propos sur l'exemple du travail d'une enseignante débutante suivie sur deux années complètes là où, pour des raisons liées au fonctionnement du système de formation français, les autres mémoires de notre corpus reposent sur un temps d'expérimentation et d'analyse extrêmement court (de quatre à six mois).

Nous présentons successivement ci-dessous, deux à deux, trois moments issus des séances de cette même enseignante en formation : un exemple de mise en œuvre de l'année 1 avec des élèves de 9 ans (CM1), et un exemple issu de ses transcriptions de l'année 2, avec des élèves de 7 ans (CE1).

9. Il s'agit des PE de la même formation de master, mais sur des années différentes.

FINALITÉS DES ÉCHANGES

Année 1

54 Lu	<i>parce que la dent que je viens d'épeler D E N T bah c'est la dent dans la bouche</i>
55 M	<i>et l'autre ?</i>
56 No	<i>et l'autre c'est euh là elles sont entrées dans quelque chose dans la boutique</i>
57 M	<i>voilà super hop on est d'accord UNE tout le monde l'avait écrit comme ça ?</i>
58	<i>(ensemble) oui</i>
59 M	<i>une boutique j'ai vu tout le monde l'écrire comme ça je me trompe quelqu'un l'avait écrit autrement ?</i>
60	<i>(ensemble) non</i>

Année 2

34 M	<i>le dernier très bien ensuite tout le monde a bien réussi à écrire UN qu'est-ce que c'est UN en grammaire ?</i>
35 Ma	<i>un déterminant</i>
36 M	<i>comment tu le sais ?</i>
37 Ma	<i>on peut dire LE LIVRE</i>

La première année, dès qu'un élève fournit la réponse attendue (57 M), les interventions de l'enseignante visent à terminer l'échange, en valorisant cette *bonne* réponse avant de passer à la suite. Durant l'année 2, et alors qu'ils sont plus jeunes, elle interroge les élèves sur un mot pourtant bien écrit, dont on va quand même dire quelque chose du point de vue de la grammaire (*c'est un déterminant*). Ici, la réponse *déterminant* ne termine pas l'échange, puisque l'enseignante demande ce que cette catégorie recouvre.

PLACE DE LA GRAMMAIRE

Année 1

66 M	<i>très bien ensuite No</i>
67 No	<i>avec un s</i>
68 M	<i>pourquoi</i>
69 No	<i>parce que elles sont plusieurs</i>
70 M	<i>oui</i>

Année 2

63 E	<i>parce qu'il y a le mot LES devant</i>
64 M	<i>voilà il y a le déterminant LES devant donc on sait que derrière ce mot souvent on va mettre un s à la fin car ça montre un pluriel / et vous savez ce que c'est que le mot enfant en grammaire Ha ?</i>
65 Ha	<i>un nom</i>

En année 1, il s'agit d'un cas courant de pluriel du nom, justifié par le recours à l'extralinguistique : « 69 No : *par ce qu'elles sont plusieurs* » – ce que l'enseignante valide avant de passer au mot suivant. L'année suivante, en CE1, dans une situation similaire (les enfants), le type de justification est très différent. La PE change de posture, ses attentes ne sont plus les mêmes. Il s'agit cette fois de repérer la présence d'un déterminant au pluriel et de marquer le pluriel sur le mot qui suit *parce que c'est un nom*. On remarque qu'alors l'enseignante utilise une terminologie grammaticale (*déterminant, pluriel*), que l'élève complète (*nom*). La formulation « *qu'est-ce que c'est que le mot enfant en grammaire* » est intéressante en ce qu'elle lui permet d'éviter le détour par l'extralinguistique.

ENJEUX D'APPRENTISSAGE**Année 1**

92 M	<i>alors qui a fait 0 faute ? sachant que les erreurs dans les noms propres ce n'est pas très grave. Alors tout juste ? 1 erreur ? 2 erreurs ? 3 erreurs ? 4 erreurs ? 5 erreurs et plus ?</i>
------	--

Année 2

85 M	<i>Maintenant j'aimerais savoir ce que vous avez retenu de cette phrase par rapport à ce que l'on a expliqué</i>
86 MLD	<i>y a un t à chat pour chaton</i>
87 M	<i>Oui c'est très bien. On pourrait trouver un autre mot pareil ?</i>
88 Ly	<i>fruit pour faire fruité y'a un t</i>
89 M	<i>ah oui super dans la phrase d'aujourd'hui il y en avait un autre non ?</i>
90 Ha	<i>lait</i>
91 M	<i>oui alors on va l'écrire pour l'afficher ça pourra vous aider pour une prochaine fois</i>

On peut considérer que la fin de la séance de l'année 1 détourne les finalités du dispositif, dans la mesure où elle se réduit à compter les erreurs. L'année deux montre que l'enseignante vise l'objectivation d'un savoir dans un processus d'institutionnalisation qui met en scène un savoir utile et décontextualisable.

7.5 CONCLUSION

La comparaison des extraits 1 et 2 met en évidence des points d'évolution dans la posture de l'enseignante.

TABLEAU 2 La comparaison entre les extraits 1 et 2

	ANNÉE 1 (CM1)	ANNÉE 2 (CE1)
Quels sont les mots traités ?	PE relève les mots qui ont fait l'objet d'une erreur orthographique.	PE interroge les élèves sur des graphies même si elles n'ont pas fait l'objet d'erreur de la part des élèves.
Quelles sont les finalités des échanges ?	L'échange se termine dès que la forme attendue a été produite.	L'échange ne se limite pas à faire émerger la forme attendue, mais se poursuit pour faire raisonner les élèves et poser la terminologie, faire apparaître des phénomènes morphosyntaxiques.
Quel est le bilan de la séance ?	PE termine la séance par l'indication du nombre d'erreurs produites.	La séance se termine par la reformulation du savoir construit ; PE valide et institutionnalise.

L'évolution de l'étayage enseignant est particulièrement visible et se manifeste notamment par l'allongement des échanges, même si cet indicateur n'est pas en soi une garantie. On le relève ici dans la mesure où ces interactions sont menées par la même enseignante et que cet allongement est lié à la volonté de faire émerger des raisonnements et non seulement d'arriver le plus rapidement possible à la forme correcte. Une piste se présente, pour faire de quelques éléments saillants repérés ici des indicateurs possibles pour l'analyse de situations d'enseignement de l'orthographe à travers les interactions entre PE et élèves.

Sans vouloir généraliser à partir d'un exemple, il nous semble qu'il serait utile de se saisir de ces constats et analyses. Avec du temps pour la formation et l'accompagnement, il serait possible pour les étudiantes et étudiants, PE

en formation d'affiner les connaissances sur la langue, de dépasser les représentations de l'enseignement de l'orthographe, de s'appropriier les finalités des dispositifs vus en formation. La formation devrait leur permettre de dépasser le stade de la transmission de pseudorègles, dans des situations finalement assez fermées, pour adopter une démarche de questionnement plus ouvert favorisant la réflexion des élèves.

Le travail présenté ici nous conforte dans l'idée que les justifications orthographiques des élèves ne pourront évoluer que si, dans le temps long de la formation, les représentations des enseignantes et enseignants évoluent en amont. On rejoint les propos que Garcia-Debanc formulait déjà en 2009 dans le contexte français, avant la mastérisation de la formation, en souhaitant que l'intégration à l'université permette un travail efficace sur l'enseignement de la langue et une remise en question des conceptions sur son fonctionnement. Force est de constater que, treize ans et deux réformes plus tard, la situation n'est pas meilleure. Au lieu des prescriptions de *bonnes pratiques* et des guides *clés en main*, l'institution gagnerait à faire le pari du temps et de l'accompagnement. La formation serait alors en mesure d'aider les PE débutants à dépasser les représentations et conceptions de la grammaire et de son enseignement, qui les amènent souvent à prioriser la tenue de classe (il faut finir, corriger rapidement) sur l'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, (40), <<https://journals.openedition.org/ree/445>>.
- Elalouf, M.-L., Péret, C. et Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-68). Presses universitaires du Septentrion.
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse de pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 99-124). Presses de l'Université Laval.

- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2007). Le modèle disciplinaire en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Presses de l'Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (dir.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier pédagogie.
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 69-96). Presses universitaires du Septentrion.
- Gauvin, I., Forget, M.-H. et Lemay, R. (2019). Regard didactique sur la formation à l'enseignement du français : l'exemple de la grammaire. *La lettre de l'AIRDF*, (65), 39-43.
- Gourdet, P. (2020). Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? *Le français aujourd'hui*, 4(211), 13-25.
- Jouili, E. et Elalouf, M.-L. (2021). La conceptualisation de la notion de sujet, étude comparative au cycle 4. *Le français aujourd'hui*, 3(214), 51-67.
- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Vinel, E. et Bautier, E. (2021). Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants. Analyse d'entretiens métagraphiques. *Glottopol*, (35), <<https://journals.openedition.org/glottopol/293>>.

CHAPITRE 8

**Articuler grammaire
et textes en classe de
français : de l'observation
des pratiques courantes
à l'ingénierie didactique**

Ecaterina Bulea Bronckart

Université de Genève

Anouk Darme-Xu

Université de Genève

Roxane Gagnon

Haute École pédagogique du canton (HEP) de Vaud

Véronique Marmy Cusin

Université de Fribourg

Matthieu Merhan

Université de Genève

Sandy Stoudmann

Université de Genève

8.1 INTRODUCTION

Cette contribution¹ s'inscrit dans un vaste projet² qui porte sur l'enseignement grammatical en Suisse romande. Elle vise à décrire les pratiques courantes des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire concernant deux objets grammaticaux (voir section 8.2.1 pour la justification de leur choix), le complément de nom (désormais CN) et les valeurs des temps du passé³ (désormais valeurs des TdP). L'objectif de nos analyses est d'identifier les démarches d'enseignement privilégiées ainsi que les dimensions des objets effectivement enseignées en classe. Accordant à cette analyse un double statut, de description des pratiques et de base d'orientation en vue de l'élaboration de séquences innovantes, nous mettons en évidence les caractéristiques récurrentes des pratiques courantes, avant d'esquisser des pistes d'ingénierie pour l'élaboration de séquences d'enseignement qui articulent grammaire et textualité.

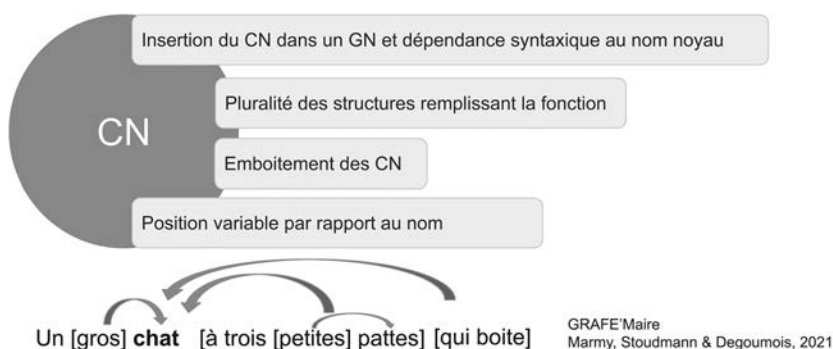
8.2 CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

8.2.1 Deux objets grammaticaux contrastés

Le choix des objets grammaticaux concernés tient à leurs caractéristiques contrastées et au fait qu'ils posent des problèmes linguistiques et didactiques différents, aussi bien du point de vue syntaxique que de la mobilisation textuelle. Le CN est une fonction syntaxique dont les caractéristiques suivantes ont été retenues.

-
1. Reprend des éléments issus de Marmy Cusin, Gagnon, Darne-Xu et Bulea Bronckart (2022).
 2. Mené par l'équipe de recherche GRAFE'Maire et soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 100019-179226, 2018-2023).
 3. Dans le cadre de notre projet de recherche, et dans la lignée des prescriptions et recommandations romandes, nous faisons le choix de travailler sur l'organisation des temps en système, en posant la focale sur le système des temps du passé. Nous préférons donc l'appellation *temps du passé* à celle de *temps du récit*, qui peut renvoyer à une entrée par les genres de textes qui n'est pas celle retenue par notre projet de recherche.

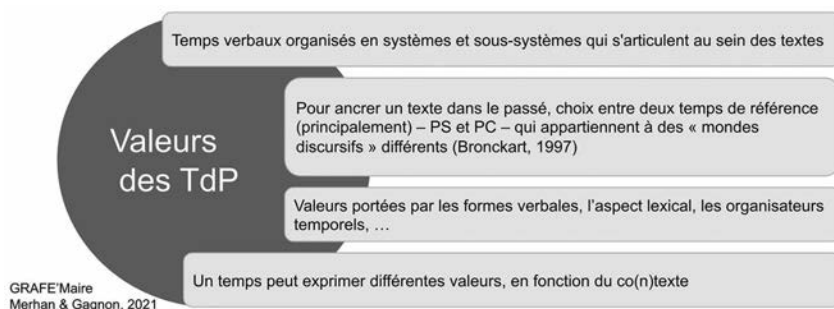
FIGURE 1 – Caractéristiques définitoires de la fonction de CN, retenues par le projet GRAFE'Maire



Source : Inspiré de Marmy Cusin, Stoudmann et Degoumois, 2021.

S'agissant des valeurs des TdP, nous appréhendons l'objet de manière systémique, en prenant en compte les dimensions suivantes :

FIGURE 2 – Dimensions de l'objet *valeurs des TdP* retenues par le projet GRAFE'Maire



Source : Inspiré de Merhan et Gagnon, 2021.

8.2.2 Corpus et questions d'analyse

Le corpus analysé ici est composé de 8 séquences, dont 4 portent sur le CN et 4 sur les TdP. Pour chacun des objets, l'analyse porte sur deux séquences menées en 7^e primaire (élèves de 10-11 ans) et deux en 10^e secondaire (élèves de 13-14 ans). Il s'agit de séquences relativement courtes, d'une à trois périodes de 45 minutes, qui ont été conduites par les enseignantes et les enseignants sans intervention préalable de la part de l'équipe de recherche sans proposition ou suggestion autre que la demande d'enseigner

ces objets. De ce fait, on peut les considérer comme relevant de l'activité didactique habituelle des enseignantes et des enseignants.

Les questions qui orientent notre analyse ont trait d'une part à *la démarche utilisée* pour enseigner ces objets : du point de vue des pratiques, comment l'enseignement de l'objet se décline-t-il dans le temps et quelle est la logique d'enchaînement des activités ? D'autre part, nos questions concernent les *types d'activités* et *l'objet* lui-même : qu'est-ce qui est effectivement enseigné sous l'appellation CN et valeurs des TdP ? Quelles dimensions de l'objet (eu égard aux dimensions retenues, voir figures 1 et 2) sont traitées et lesquelles sont absentes ?

En adoptant une perspective méthodologique compréhensive, nous accordons à cette analyse une fonction de prise d'information et de description des pratiques. Mais au-delà de ces aspects descriptifs, l'analyse des pratiques fournit des pistes indispensables à la conception d'activités qui soient à la bonne distance des activités courantes : assez proches pour être acceptables, utilisables et utiles (Cèbe et Goigoux, 2018), mais assez éloignées pour susciter de la part des enseignantes et des enseignants étonnement, questionnement, transformation et ajustement des représentations et des pratiques.

8.2.3 Principes et niveaux d'analyse

Notre méthodologie d'analyse croise différentes focales qui impliquent des foyers d'analyse complémentaires (Schneuwly et Dolz, 2009) :

- Au niveau macro, nous portons d'abord notre attention sur une unité d'analyse englobante, la séquence d'enseignement, que nous définissons comme une suite articulée d'activités portant sur un objet de savoir, avec un début et une fin identifiables. Nous repérons les activités qui composent et structurent chacune des séquences examinées afin d'en dégager des récurrences (tâches et activités, trames prototypes, supports utilisés). Ces activités sont ensuite considérées du point de vue de leur type et situées à l'aide de taxonomies d'activités et de tâches grammaticales (Bourdages *et al.*, 2021 ; Bulea Bronckart, Marmy Cusin et Panchout-Dubois, 2017).
- Aux niveaux méso et micro, nous analysons les interactions entre personnes enseignantes et élèves qui sont significatives pour l'enseignement grammatical.

La comparaison des résultats obtenus pour chacun des foyers d'analyse, en fonction de l'objet enseigné, permet d'établir des éléments de convergence et de divergence relativement à l'enseignement des deux objets, par-delà leurs différences du point de vue syntaxique ou théorique.

Deux outils méthodologiques complémentaires ont été utilisés : la grille synoptique (Marmy Cusin *et al.*, 2022) et le synopsis (Dolz et Gagnon, 2016; Schneuwly et Dolz, 2009). Ces deux outils ont pour propriété d'appréhender les pratiques d'enseignement en prenant en compte les trois sommets du triangle didactique et nous permettent de dégager la macrostructure des séquences, dont voici deux exemples.

FIGURE 3 – Macrostructure de la séquence 7F04 (CN)

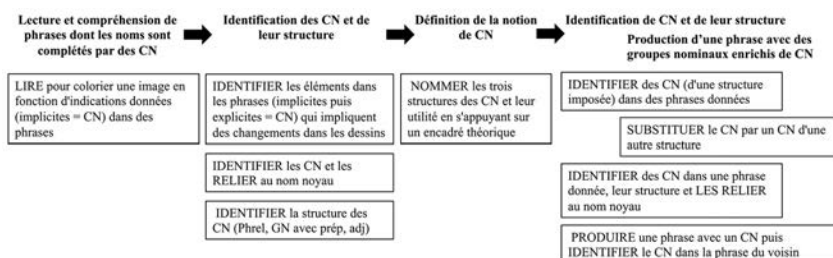
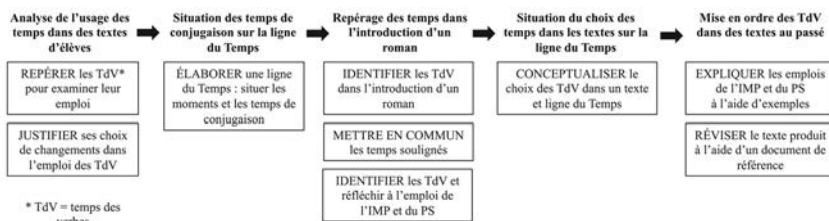


FIGURE 4 – Macrostructure de la séquence 7F01 (TdP)



Pour identifier la dimension du savoir en jeu, nous nous sommes appuyés sur une analyse *à priori* des caractéristiques définitoires de chaque objet enseigné, identifiées à l'aide d'une recension fine de travaux linguistiques et didactiques (Marmy Cusin, Stoudmann et Degoumois, 2021; Merhan et Gagnon, 2021).

8.3 LES PRATIQUES COURANTES DE L'OBJET

COMPLÉMENT DE NOM

8.3.1 Enchaînement et types de tâches observées

L'observation des pratiques courantes permet de dégager certaines récurrences dans les séquences portant sur l'enseignement de la fonction syntaxique de CN. Les séquences du primaire débutent souvent par une activité textuelle grammaticalement orientée – par exemple la production de CN à partir d'un nom suggéré par des images – ou une activité de compréhension telle que la lecture de phrases pour colorier un dessin, les élèves produisant des dessins différents en fonction des CN utilisés dans le texte à lire (voir figure 3). Cette mise en situation et découverte implicite de la notion est suivie d'une analyse grammaticale des différentes structures ayant la fonction de CN. Par la suite, une activité de définition de la notion, s'appuyant sur le matériau utilisé auparavant, voire sur une définition issue d'un moyen d'enseignement, permet d'institutionnaliser quelques caractéristiques de l'objet enseigné avant une réexploitation dans des activités d'identification ou de production de structures enrichies de CN.

Au secondaire, l'enchaînement est inversé : les caractéristiques de l'objet enseigné sont d'abord rappelées en prenant appui sur les connaissances des élèves, avant une phase alternant exercisation et correction. Les deux types d'exercices attestables au primaire sont aussi présents au secondaire, soit la production de structures enrichies de CN et l'analyse de ces CN. Pour ces tâches d'identification, si au primaire le corpus proposé se compose presque toujours de phrases données ou créées précédemment par les élèves, on observe en fin de séquence au secondaire une ou deux activités mobilisant un extrait textuel d'auteur ou d'élève. La place différente donnée à la définition du CN au primaire et au secondaire est sans doute liée à la progression et aux connaissances des élèves : au primaire, cette notion est nouvelle, alors qu'au secondaire, il est possible de prendre appui sur les connaissances des élèves avant un temps important d'exercisation.

Le regroupement des activités identifiées en unités plus englobantes et leur catégorisation par types de tâches (voir tableau 1) permettent de souligner certaines récurrences dans les pratiques observées.

TABLEAU 1 Types de tâches⁴ observées dans les pratiques courantes sur le CN

Type de tâches proposées aux élèves	Primaire		Secondaire		Total des activités
	Classe 7F 03	Classe 7F 04	Classe 10F 04	Classe 10V 01	
Production de groupes nominaux avec CN					
Ajouter des CN aux noms	1		1	1	14
Produire des structures avec CN	4	1		2	
Substituer le CN par un CN d'une autre structure		1	1	1	
Autre				1	
Identification des CN et de leur structure					
Identifier les CN de manière explicite ou implicite	1	4	2	2	12
Identifier les différentes structures des CN	2	2	1	2	
Relier les CN aux noms qu'ils complètent		1			
Définition de la notion de CN					
Nommer les structures qui peuvent être CN	1	1	2	1	7
Définir l'utilité des CN sur le plan sémantique et/ou syntaxique	1	1		1	
Définir la notion d'expansion du nom				1	
Comparer les notions entre elles				1	
Relier le CN au nom qu'il complète				1	
Identification et distinction de groupes dont des GN					
Identifier le noyau de groupes (notamment des GN) et les étiqueter			1		2
Identifier la "classe grammaticale" et la fonction de groupes donnés			1		
Lecture et compréhension de phrases dont les noms sont complétés par des CN					1
TOTAL des activités	9	9	8	10	36

4. Certaines activités proposent plusieurs tâches en alternance ou encore une tâche régulière au regard des difficultés des élèves. De plus, le total des tâches ne correspond pas forcément au total des activités.

Le type de tâches le plus récurrent est la production de structures enrichies de CN, le plus souvent par la production desdites structures ou par ajout de CN au nom ou encore par substitution d'une structure par une autre. Si les deux séquences du primaire proposent surtout la production de phrases enrichies de CN ou l'ajout de CN dans une phrase / un texte, les élèves du secondaire ont pour mission d'ajouter des CN ou de modifier des phrases sur le plan stylistique (création de métaphores) ou de rédiger un texte descriptif.

Le deuxième type de tâches le plus récurrent est l'identification de CN ou de leur structure. Pour l'identification du CN, peu de caractéristiques définitoires de cette fonction sont explicitement enseignées aux élèves pour faciliter sa reconnaissance : la pluralité des structures pouvant prendre la fonction de CN est la dimension phare des pratiques observées. Une seule activité du primaire demande aux élèves non seulement d'identifier les CN, mais de les relier au nom, alors qu'une séquence du secondaire attire l'attention des élèves sur l'identification et la distinction de différents groupes (nominaux, adjectivaux, prépositionnels) en identifiant leur noyau ainsi que leur fonction (distinction du CN d'autres fonctions).

Les tâches de définition, moins nombreuses, prennent la forme d'une lecture de définition écrite, d'un schéma institutionnalisant le savoir en jeu ou d'un exposé ou synthèse orale :

on est en train d'essayer de faire des phrases un petit peu plus complexes de pas simplement dire la mascotte s'appelle Yodli / quoi / d'essayer de d'enrichir de faire une plus jolie phrase / ok // [...] l'idée c'est que quand vous aurez des prochains textes à écrire vous regardiez ah bah là j'ai mis un nom tout seul peut-être que je pourrais / lui mettre quoi qui va bien avec un nom [...] on a vu les compléments de nom on les trouve sous trois classes grammaticales / c'est quoi déjà ces trois classes grammaticales que je peux rajouter [...]. (Séquence 7F03)

8.3.2 Dimensions de l'objet CN mobilisées dans les pratiques courantes observées

Les dimensions de la fonction de CN pointées et institutionnalisées, que ce soit au primaire ou au secondaire, sont surtout la pluralité des structures et leur apport sémantique (compléter ou préciser le sens du nom) ou praxéologique-textuel (développer les capacités de production des élèves, voir *verbatim* ci-dessus). L'enjeu de l'enseignement est donc de désigner correctement les structures qui peuvent réaliser la fonction de CN, notamment l'adjectif, le groupe prépositionnel, la phrase subordonnée relative, mais parfois également d'écarter les structures qui ne peuvent pas la réaliser,

comme l'adverbe. Cette centration sur la reconnaissance des structures véhicule aussi l'idée que cette reconnaissance permet d'identifier le CN, alors que la réalité est plus complexe. En effet, identifier une structure ne permet pas de reconnaître sa fonction, par exemple de distinguer le CN de l'attribut du sujet (notamment pour le groupe adjectival) ou d'autres formes de complémentation, le groupe prépositionnel étant un vrai caméléon (complément de nom, de verbe, de phrase, d'adjectif...); seule la phrase subordonnée relative ne peut être que CN.

De même, si le lien entre le CN et le nom est souvent pointé, ce lien est surtout lié à l'apport d'information des CN, caractéristique aussi valable pour l'attribut :

E: [...] est-ce que quelqu'un voudrait dans ses propres mots / euh / décrire l'utilité d'un CN /

Él: ben / un CN sert à compléter un nom / il peut soit être un adjectif / soit une phrase subordonnée relative / soit un GN avec préposition / ben / il sert à donner des informations sur un nom

E: ah / c'est ça que je voulais entendre alors / à donner des informations sur un nom [...] ça complète / ça donne des informations aux lecteurs [...].
(Séquence 7F04)

La relation syntaxique entre le CN et le nom complété n'est jamais institutionnalisée comme caractéristique définitoire essentielle du CN. De même, si la dimension d'insertion du CN dans un groupe nominal est en arrière-fond en permanence, celle-ci est très rarement explicitée, et n'est pas véritablement exploitée comme cadre délimitant l'espace syntaxique pertinent – ou, pour utiliser une métaphore, « le terrain de jeu » adéquat – pour trouver la fonction de CN. La relation entre le CN et le nom, en tant que classe grammaticale et non en tant que noyau du groupe nominal, prend systématiquement le dessus. Les consignes et reformulations mettent surtout l'accent sur le fait que le CN complète ou enrichit le nom sur le plan sémantique, par exemple :

donc vous soulignez les compléments de nom / et puis vous faites une flèche pour les relier aux noms qu'ils complètent (Séquence 7F04)

donc une expansion du nom ça sera quoi [...] qu'est-ce qu'on saura / de plus / avec ce nom / par exemple/ [él: il est plus long] oui il est plus long
(Séquence 10V01)

Si l'on observe les consignes des exercices écrits, le constat est le même : *souligne le ou les CN des noms écrits en gras; améliore le texte en ajoutant des CN; invente des expansions du nom pour créer une figure de style*. Le

groupe nominal n'est jamais présenté comme cadre syntagmatique délimité et clair pour identifier les CN. L'observation des exercices réalisés montre la difficulté des élèves à avoir une vision claire de ce qu'est un syntagme nominal et de le délimiter; dans l'un des seuls exercices mobilisant cette notion, qui demandait aux élèves d'inventer un groupe nominal avec des CN pour décrire un objet, les élèves produisent tantôt des CN, tantôt des phrases, parfois attributives, et tantôt les GN demandés.

En synthèse de ces analyses, il apparaît que les séquences observées au primaire intègrent des activités qui demandent à l'élève de produire ou d'observer des structures dans lesquelles s'insère le CN, dans une perspective inductive, afin de prendre appui sur ces exemples pour définir le CN, à savoir les types de structures qui le réalisent. Dans les classes observées au secondaire, les pratiques montrent une importance donnée au texte, par des activités d'ordre stylistique ou des activités de production et d'analyse de séquences textuelles descriptives. L'activité d'ajout est aussi récurrente, mais avec une visée sémantique, véhiculant l'idée que le CN permet d'enrichir le nom, et non de montrer son insertion dans le groupe nominal et sa dépendance syntaxique par rapport au nom.

8.4 LES PRATIQUES COURANTES OBSERVÉES DE L'OBJET ENSEIGNÉ *VALEURS DES TEMPS DU PASSÉ*

8.4.1 Enchaînement et types de tâches observées

Sur le plan de l'enchaînement des activités, c'est une situation problème qui organise les activités dans les deux séquences du primaire analysées. Dans la séquence 7F01, on part de l'analyse de textes d'élèves présentant des problèmes du point de vue des temps verbaux pour y revenir à la toute fin pour mettre en ordre les temps dans les textes des élèves. Cette séquence se centre sur le fonctionnement de deux temps verbaux, le PS et l'IMP⁵. Dans la séquence 7G01, l'enseignante propose un texte fabriqué dans lequel elle a mélangé⁶ PC et IMP, pour amener les élèves à formuler des hypothèses autour de l'alternance PC/IMP.

5. PC = passé composé; PS = passé simple; IMP = imparfait; PQP = plus-que-parfait; PRÉS = présent; FS = futur simple; FA = futur antérieur; Cond. PRÉS = conditionnel présent.

6. Terme utilisé par l'enseignante qui a interverti PC et IMP à certains endroits du texte : ainsi, le PC est parfois utilisé là où l'IMP serait attendu et inversement.

Au secondaire, l'enchaînement des activités vise la présentation de deux séries d'oppositions : celle entre narration et récit (séquence 10F01) et celle entre système des temps du présent et système des temps du récit (séquence 10F04). Dans la séquence 10F01, des activités de production orale partielle présentent de manière implicite le fonctionnement des temps dans deux genres de textes : la narration PS/IMP à la 3^e personne extraite d'un roman et le récit de vie PC/IMP à la 1^{re} personne. Ces deux systèmes ne sont toutefois pas identifiés comme tels ni pointés au cours de la séquence. Le PC se voit en effet attribuer, par la suite, la valeur d'antériorité du présent et non celle de temps pivot des actions d'un récit. La séquence 10F04 propose une démarche de type déductif : une théorisation des valeurs des temps à partir de deux flèches temporelles, représentant respectivement le *système des temps du présent* et le *système des temps du récit*, est suivie par l'exercisation de ces valeurs des temps. Les deux exercices proposés sont entrecoupés de tâches où les concepts sont remobilisés dans les interactions entre la personne enseignante et les élèves.

Sept grands types de tâches caractérisent l'enseignement de cet objet dans les quatre séquences. Les tâches sont répertoriées et présentées en fonction de leur complexité (des tâches les moins complexes aux plus complexes), le degré de complexité étant déterminé en prenant en compte le corpus qui sert de base et le traitement demandé (opérations requises de la part des élèves).

Le repérage des TdP dans les textes constitue l'un des types de tâches les plus répandus. Souvent en début de séquence, ces tâches amènent les élèves à identifier les verbes employés dans un texte. Les élèves y identifient les différents temps du passé. Cette tâche est l'occasion, dans deux des quatre séquences analysées, d'introduire les conditions d'emploi du PRÉS⁷ (7F01) ou du PC (10F01) dans les textes au passé :

on a le droit / là / quand on raconte une histoire même si on a choisi le passé et qu'on va écrire un texte au passé donc avec l'imparfait et le passé simple / on a le droit d'utiliser le présent / mais attention / seulement quand c'est [él : un dialogue] oui / un dialogue (Séquence 7F01)

7. Dans la séquence abordant l'emploi du PRÉS (7F01), seul son emploi dans les dialogues est mentionné, l'enseignante ayant fait le choix de ne pas aborder le présent de narration.

TABLEAU 2 Types de tâches⁸ observées dans les pratiques courantes observées sur les TdP

Type de tâches	Primaire		Secondaire		Total
	7F 01	7G 01	10F 01	10F 04	
Repérage des TdP dans des textes					12
Repérer les TdP dans les textes d'élèves	1		2	2	
Repérer les TdP dans des textes d'auteurs	3	1	3		
Conjugaison des verbes dans des textes					2
Conjuguer les verbes dans des textes lacunaires		1	1		
Situation des temps du passé sur une ligne du Temps					7
Situer les TdP et les organisateurs textuels sur un axe temporel			2	1	
Distinguer antériorité dans le passé et antériorité dans le présent			1		
Distinguer les moments (passé, présent, futur) et les temps de conjugaison	3				
Distinction des emplois des TdP					9
Distinguer des emplois des TdP sans critères	1		1		
Distinguer des emplois des TdP avec critères	1		3	3	
Correction-révision de l'emploi des verbes dans des textes					4
Réviser les emplois des temps du passé dans un texte fabriqué		1			
Réviser les emplois des temps dans son propre texte	1			2	
Production de texte avec contrainte					4
Transposition d'un texte au présent au passé				1	
Production orale de la suite d'un texte			2		
Production écrite de la suite d'un texte				1	
Explicitation de l'analyse					6
Expliciter et justifier ses choix dans l'emploi des temps	1	1	3	1	
TOTAL activités	11	4	18	11	44

8. Dans trois des séquences analysées, certaines activités comportent des doubles ou des triples tâches, ce qui explique les écarts entre le nombre d'activités de la macrostructure et le nombre de tâches listées dans le tableau.

Le type de tâches *Situation des TdP sur une ligne du Temps*, plus conceptuel, regroupe des tâches demandant à l'élève de situer des temps de verbes sur deux axes temporels. Ces lignes du Temps sont introduites à des moments différents du déroulé des séquences; leur importance dans les séquences leur confère le statut de démarche d'enseignement. Dans la séquence 10F04, les deux flèches temporelles sont abordées dès l'ouverture de la séquence et servent de support à la personne enseignante pour exposer le fonctionnement de deux systèmes: celui des *temps du présent* (PRÉS, PC, FS et FA) et celui des *temps du récit* (PS, IMP, PQP et Cond. PRÉS). Dans la séquence 10F01, l'enseignante situe d'abord les temps sur les axes du Temps du passé et du présent; la construction des axes sert également de support à la représentation des valeurs des différents temps:

elle tomba alors qu'elle se promenait / ce tombait-là comment est-ce que je peux le dessiner (Séquence 10F01)

Dans la séquence 7F01, la ligne du Temps construite avec les élèves permet de distinguer les *temps de conjugaison* (PS, IMP, etc.) des moments (« passé », « présent » ou « maintenant », « avenir »). Chaque moment est ensuite associé à des temps de conjugaison à employer.

L'observation et l'analyse des temps de conjugaison dans des phrases ou dans des textes pour leur associer des valeurs, quatrième type de tâches, reviennent aussi de manière récurrente. Deux tâches repérées dans deux séquences différentes supposent une analyse sans critères. Dans les autres tâches qui amènent à distinguer les différents emplois des TdP, les distinctions se font à partir de la compréhension d'une liste de critères explicites (par exemple, dans la séquence 10F01: action répétée, description, action principale, action non achevée, antériorité dans le passé...).

Le cinquième et le sixième type de tâches portent sur la réécriture de textes ou sur la production de textes avec contraintes. Dans l'une des séquences (7G01), les élèves doivent corriger un texte fabriqué, dans lequel l'alternance entre PC et IMP n'est pas toujours bien réalisée. Dans les trois autres tâches de ce type identifiées, les élèves révisent seuls ou avec la personne enseignante l'emploi des verbes dans leur texte. Pour ce qui est des tâches de production de textes avec contraintes, elles servent d'amorce aux deux séquences du secondaire. La séquence 10F04 s'amorce par une tâche où les élèves doivent transposer au passé un texte au présent. Dans la séquence 10F01, les élèves produisent oralement la suite d'une narration (marquée par de l'IMP et l'utilisation de la 3^e personne) qui leur a été lue à haute voix, puis ils produisent oralement la suite d'un récit de vie (au PC et

à la première personne). C'est l'écriture de la suite de l'amorce d'une histoire écrite au passé qui constitue la quatrième tâche recensée, elle organise la fin de la séquence 10F04.

Le septième et dernier type de tâches, présent dans toutes les séquences, regroupe les tâches où les élèves doivent verbaliser leur raisonnement, justifier leur explication en mobilisant les connaissances vues dans la séquence, par exemple : justifier les choix de changement de temps dans le texte d'un autre élève (7F01), discuter d'un cas problématique à corriger (10F04), ou encore tirer des conclusions d'un ensemble d'opérations d'identification, d'ajout, d'interprétation, de rédaction (10F01).

8.4.2 Dimensions de l'objet *valeurs des temps du passé* mobilisées

Les séquences du primaire abordent l'objet *valeurs des TdP* en se focalisant sur le fonctionnement de deux temps verbaux, le PC et l'IMP pour 7G01, le PS et l'IMP pour 7F01, tandis que les séquences du secondaire sont centrées sur le PS, l'IMP, le PQP et le Cond. PRÉS. Ces ensembles de temps et les liens qui les régissent sont désignés sous des appellations variables, *temps du passé, temps du récit, on parle du passé*. Le terme *système* n'apparaît que dans une seule séquence (10F04). À la différence des personnes enseignantes de 10^e, les enseignantes de 7^e n'emploient pas le terme *valeur*, elles privilégient des expressions qui désignent le *moment* ou le contexte d'emploi de chaque temps dans les textes.

Ces analyses succinctes de l'enchaînement des activités et des types de tâches donnent à voir les dimensions de l'objet *valeurs des temps du passé* les plus mobilisées :

- les pratiques courantes observées autour des valeurs des TdP accordent une place prépondérante aux textes – celui de l'élève, de l'auteur ou le texte fabriqué ;
- la ligne du Temps est investie comme un élément incontournable pour représenter le fonctionnement des temps et leurs valeurs. Ainsi, le choix des temps dépend de la localisation temporelle des événements du texte par rapport au présent de la classe. Aucune référence n'est faite à la notion de posture énonciative ou d'ancrage pour expliquer le choix des temps ;
- une seule séquence (7F01) distingue *temps chronologique* et *temps de conjugaison* ;

- le terme *aspect* n'apparaît pas dans les pratiques analysées. Des personnes enseignantes opposent le PS et l'IMP à partir du rapport *terminé/non terminé*, mais l'aspect n'est pas traité comme une catégorie d'analyse ;
- l'absence du terme *système* est également à souligner. Les séquences traitent uniquement de l'un des sous-systèmes du passé (PC/IMP pour 7G01, PS/IMP pour les autres). En l'absence d'une représentation systémique, les différentes valeurs des temps sont présentées sous forme de liste. Aussi, bien qu'elles soient travaillées au sein des textes, elles ne sont pas mises en relation avec les éléments d'énonciation, de structuration ou de textualisation qui permettent de les exprimer, par exemple la différence d'effet produite entre un récit au PS/IMP et un récit au PC/IMP.

8.5 CONCLUSION

Les analyses effectuées nous permettent de mettre en évidence certaines récurrences sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour l'élaboration de séquences d'enseignement innovantes, afin de proposer des outils à la fois pertinents et acceptables par les enseignantes et les enseignants, mais traitant aussi des dimensions linguistiquement importantes et relativement absentes des pratiques habituelles comme du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010).

Concernant l'articulation entre grammaire et textes, l'analyse des pratiques d'enseignement des valeurs des TdP montre la place prépondérante de l'analyse et de la production textuelle. L'importance donnée au texte a également été observée dans les pratiques courantes pour le CN, mais seulement au secondaire.

S'agissant des types de tâches, les analyses permettent de constater des trames pour l'identification des deux objets dont le mouvement s'inverse. Pour les TdP, les tâches d'identification, plus locales, sont le point de départ pour des tâches d'interprétation (observation et conceptualisation) plus complexes. Dans le cas du CN, la production de structures avec CN, puis l'identification des structures réalisant le CN constituent une trame récurrente, qui s'articule à des activités définitoires de la notion. Concernant ces activités de définition, les séquences du secondaire proposent très rapidement de définir la notion alors qu'au primaire, ces activités apparaissent après des activités de découverte implicite de la notion.

Concernant les traits définitoires des objets enseignés, des dimensions absentes ou lacunaires peuvent être identifiées et rattachées aux manques attestables dans les ressources à disposition des enseignantes et des enseignants. Dans le cas du CN, nous avons pu observer le souci de bien distinguer classe et fonction, avec une focalisation sur les structures qui réalisent la fonction de CN. Cette dimension de l'objet, qui est l'organisateur des pratiques courantes observées, est par ailleurs la seule dimension définitoire de la fonction de CN visible dans le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010). Dans le cas des valeurs des TdP, nos analyses des moyens d'enseignement ont pu mettre en évidence, entre autres, une focalisation sur le PS comme seul temps de référence pour le système du passé, une présence fréquente de la ligne du Temps pour théoriser les valeurs des temps, ou encore la présentation de ces valeurs sous forme de liste hors contexte.

Ces constats ont été réinvestis sur le plan de l'ingénierie : nous avons opté, dans l'élaboration de nos propres séquences d'enseignement (phase 2 du projet), pour une conception multidimensionnelle des deux objets afin de favoriser leur conceptualisation par les élèves. Pour le CN, les dimensions prises en compte accentuent la reconnaissance de cette fonction syntaxique et sa distinction d'autres fonctions, notamment de l'attribut. Ce choix implique de bien montrer l'insertion du CN dans le groupe nominal et sa dépendance syntaxique au nom, de recourir à la substitution d'une structure par une autre, notamment par une phrase subordonnée relative (Chartrand, 2012). En outre, le constat des difficultés des élèves à identifier le CN nous a amenés à privilégier des activités de justification et de verbalisation des procédures d'identification, pour ainsi mettre à l'épreuve les caractéristiques définitoires de l'objet enseigné (Nadeau et Fisher, 2006).

Pour les valeurs des TdP, nous avons choisi de considérer deux réalisations du système du passé : celui dont le temps de référence est le PS, et celui dont le temps de référence est le PC. Ces deux réalisations traduisent des postures différentes par rapport à la situation d'énonciation et créent des effets différents. Dans cette optique, c'est la situation énonciative qui permet de situer l'origine (déictique *vs* absolue) des événements racontés, le moment de la parole qui sert de repère et le degré d'implication de l'énonciateur ou énonciatrice. Les activités et les outils de conceptualisation proposés dans nos séquences visent dès lors à favoriser la construction d'une vision systémique, dynamique des temps du passé où la valeur est pensée comme un calcul qui dépend de plusieurs éléments.

RÉFÉRENCES

- Bourdages, R., Gagnon, R., Capt, V. et Foucambert, D. (2021). De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement : considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntactiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire. *Éducation et didactique*, 15(2), 125-139, <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8810>>.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. et Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-149.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.
- Chartrand, S.-G. (2012). *Les manipulations syntaxiques. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 107-123). Presses universitaires de France.
- Marmy Cusin, V., Gagnon, R., Darne-Xu, A. et Bulea Bronckart, E. (2022). Pratiques courantes de l'enseignement grammatical : les cas des objets complément de nom et valeurs des temps du passé. Dans F. Neveu, S. Prévost, A. Steuckardt, G. Bergounioux et B. Hama (dir.), *Actes du 8^e Congrès mondial de linguistique française*, <<https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806017>>.
- Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. et Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline *français* et sa didactique. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 223-246). Presses universitaires de Namur.

- Merhan, M. et Gagnon, R. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français: quelles articulations ?* (p. 135-156). Presses universitaires de Namur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, C., Thévenaz-Christen, T. et Toulou, S.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

CHAPITRE 9

**Savoirs et pratiques
de personnes enseignantes
du 3^e cycle du primaire et
de 1^{re} secondaire en syntaxe
et en ponctuation : un aperçu**

Marie-Hélène Giguère

Université du Québec à Montréal

Rosianne Arseneau

Université du Québec à Montréal

Carole Fisher

Université du Québec à Chicoutimi

Marie Nadeau

Université du Québec à Montréal

Claude Quevillon Lacasse

Université d'Ottawa

Jeanne Bilodeau, professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

9.1 INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre est de décrire les savoirs linguistiques et didactiques convoqués par des personnes enseignantes du 3^e cycle du primaire et de 1^{re} secondaire dans une tâche de correction d'un texte d'élève. Ces résultats sont issus d'une recherche financée par le programme Actions concertées¹. Les objectifs de cette recherche-action-développement sont de coélaborer, avec les personnes enseignantes, une autoformation numérique sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (S-P), mais également de décrire l'évolution des savoirs linguistiques et didactiques des personnes enseignantes participantes au fil des étapes de coélaboration.

Bien que la syntaxe et la ponctuation soient des notions représentant une section complète de la *Progression des apprentissages du programme de français, langue d'enseignement* (MELS², 2009), de même qu'un critère d'évaluation à part entière dans les cadres d'évaluation (MELS, 2012), les erreurs des élèves aux épreuves obligatoires montrent que ces notions restent difficiles à maîtriser de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire. Selon Boivin et Pinsonneault (2018), le taux de réussite du critère « construction des phrases et ponctuation appropriées » à l'épreuve de 2010 était de 79,0 % en 2^e secondaire et de 83,3 % en 5^e secondaire. Lorsque les chercheuses détaillent les sous-catégories d'erreurs, elles remarquent que la construction de la phrase simple, la construction de la phrase complexe et la ponctuation représentent des erreurs récurrentes qui se prolongent au cours de la scolarité obligatoire, malgré une amélioration observée en fonction de l'âge (Arseneau, 2020; Fayol, Carré et Simon-Thibault, 2014). Ces résultats mettent en lumière la complexité de l'objet que représente la syntaxe, mais contestent également l'enseignement reçu, particulièrement sur des difficultés importantes qui perdurent; les erreurs liées à la ponctuation, elles-mêmes dépendantes de l'analyse syntaxique des constituants de la phrase, restent problématiques.

Cet objet linguistique et didactique qu'est la S-P est jugé flou par les personnes enseignantes, lesquelles se disent peu à l'aise avec le concept de phrase, dont les critères de définition sont multiples, peu opératoires et parfois contradictoires (Béguelin, 2000; Dufour et Chartrand, 2014; Nadeau *et al.*, 2020b; Paolacci et Rossi-Gensane, 2012). Plutôt que de bénéficier d'un enseignement efficace, nuancé et contextualisé, les élèves retiennent des

-
1. Fonds de recherche du Québec – Société et culture et Ministère de l'Éducation (FRQSC-MEQ) 2021-2024.
 2. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ancien acronyme de l'actuel ministère de l'Éducation du Québec, MEQ).

notions peu fonctionnelles en lien avec l'aspect sémantique (une idée = une phrase) et l'aspect prosodique (une pause = une virgule). Il en résulte des erreurs et des maladresses dans les textes, puisque les élèves peuvent difficilement mettre à profit ces savoirs incomplets dans des contextes d'écriture variés. Devant cet état de fait, il apparaît important de décrire les savoirs linguistiques des personnes enseignantes en syntaxe et en ponctuation, dans le cadre d'une activité pragmatique écologique : la correction d'un texte d'élève.

Ce chapitre présentera d'abord les aspects linguistiques importants à maîtriser pour des personnes enseignantes de la fin du primaire, puis décrira la méthodologie de correction explicitée utilisée pour saisir ces aspects linguistiques convoqués par les personnes participantes dans une tâche authentique. Les résultats seront présentés et une discussion conclura ce chapitre.

9.2 CADRE CONCEPTUEL

Le cadre général de la grammaire pédagogique moderne (ou grammaire actuelle, grammaire rénovée) (Boivin et Pinsonneault, 2019 [2008] ; Boivin, Pinsonneault et Philippe, 2003 ; Chartrand *et al.*, 2011 [1999] ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994) s'appuie sur les outils conceptuels que sont la phrase de base et les manipulations syntaxiques. La phrase de base représente « un modèle général et unique » auquel peuvent se ramener la plupart des phrases en français (Boivin *et al.*, 2003). Elle est composée de deux constituants obligatoires et d'un ou plusieurs constituants facultatifs. Selon les grammaires de référence que nous avons consultées (dont Chartrand *et al.*, 2011 [1999]), ces constituants peuvent être exprimés selon leur fonction syntaxique (sujet + prédicat (+ complément de phrase)), comme préconisé dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), ou encore selon leur groupe syntaxique (GN + GV (+ GX)³) (Boivin *et al.*, 2003). Ces constituants peuvent être identifiés et analysés grâce à des manipulations syntaxiques. Toutefois, Boivin (2012) précise que la phrase de base est un « modèle scientifique » et non un « modèle à suivre ». Les textes des élèves contiennent très peu de phrases de base, ce qui en améliore la qualité. Par

3. La fonction complément de phrase ne peut être associée à un groupe syntaxique général, comme c'est le cas pour les fonctions de sujet et de prédicat, qui sont généralement réalisées par un groupe nominal (GN) et un groupe verbal (GV), respectivement. X signifie que le groupe syntaxique peut être de divers types, selon la catégorie grammaticale du noyau (groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe adverbial, etc.).

contre, lors de la correction de leurs textes, les élèves peinent à identifier les erreurs de structure syntaxique ou de délimitation des phrases graphiques, et ils possèdent peu d'outils fonctionnels pour remédier à leurs erreurs ou maladroites, puisqu'ils ne retrouvent pas aisément dans leurs textes les phrases de base qu'ils ont appris à analyser.

Le projet de recherche mené par Nadeau, Fisher, Giguère, Arseneau et Quevillon Lacasse (2020b) sur la création et l'expérimentation de dispositifs innovants pour enseigner la syntaxe et la ponctuation a permis des essais et des observations en classe auprès de personnes enseignantes et de leurs élèves. Au cours de la première année, il est apparu clair que des concepts plus fonctionnels et efficaces que la phrase de base devaient trouver leur place dans l'enseignement de la grammaire afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation. L'équipe de recherche a alors proposé les concepts de *phrase graphique* et de *phrase syntaxique* pour clarifier l'unité d'analyse que représente le concept de *phrase*. Selon Riegel *et al.* (1994, p. 104), la phrase, selon sa dimension syntaxique, représente « un assemblage de mots grammatical, c'est-à-dire conforme aux règles de construction. [...] La phrase constitue l'unité supérieure, à la fois complète et autonome, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morphosyntaxiques. » En grammaire actuelle, « le terme de *phrase syntaxique* ou *P* a maintenant remplacé celui de *proposition* et veut marquer toute *P*, même subordonnée [...] » (Lefrançois, 2003, p. 53). Ainsi, la phrase syntaxique est définie par sa construction : elle est composée d'un sujet, d'un prédicat et d'un ou plusieurs compléments de phrase facultatifs. Elle n'est pas nécessairement une phrase de base, puisqu'elle peut prendre différents types ou formes : négative, passive, interrogative, etc. Quant à la phrase graphique, il s'agit de la phrase qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. La phrase graphique peut être constituée d'une ou de plusieurs phrases syntaxiques jointes par un procédé de combinaison (coordination, juxtaposition, subordination). Ces concepts permettent aux personnes enseignantes et aux élèves d'analyser des phrases qui ne correspondent pas au modèle de base, et de mieux comprendre comment combiner et délimiter les phrases syntaxiques.

Les emplois normés de la ponctuation, attendus en contexte scolaire, sont également étroitement liés à la syntaxe. La ponctuation qui permet de délimiter les phrases graphiques (majuscule et point, point d'interrogation ou point d'exclamation) ou de juxtaposer des phrases syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique (virgule, deux-points, point-virgule) est reliée à la structure syntaxique. De plus, la virgule qui révèle une

transformation ou un déplacement par rapport à l'ordre de base s'appuie également sur l'analyse syntaxique, par exemple le déplacement du complément de phrase avant le sujet, entre le sujet et le prédicat ou dans le prédicat. Certaines ponctuations relèvent toutefois de conventions à respecter : l'emploi de la virgule avant les conjonctions, *mais* et *car* en est un exemple (Tanguay, 2006).

La question qui se dégage est donc de comprendre sur quels savoirs linguistiques et didactiques en syntaxe et en ponctuation s'appuient des personnes enseignantes lors de la correction d'un texte d'élève présentant des problèmes variés. Les résultats devraient contribuer à cerner l'état des savoirs des personnes enseignantes participant à l'étude avant toute intervention de formation.

9.3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les résultats d'une recherche descriptive exploratoire portant sur les savoirs linguistiques et didactiques convoqués par des personnes enseignantes lors d'une tâche de correction de texte. Cette situation didactique se veut écologique, puisque les personnes enseignantes sont amenées à reproduire un geste professionnel habituel (corriger) dans une situation contrôlée (le texte est choisi par l'équipe de recherche). Le protocole de pensée à voix haute (Roussel, 2017) est basé sur un type d'entretien semi-dirigé, consistant à questionner les personnes enseignantes sur leurs pratiques et leurs réflexions en suivant un guide, tout en s'adaptant à la situation imprévisible de tout entretien (Nicolas, 2015). Des études de Rondelli (2010) et de Van Beveren, Dumortier et Dispy (2013) ont exploité ce dispositif méthodologique pour traiter respectivement de cohérence textuelle et de qualité de la langue. À notre connaissance, il s'agit de la première fois qu'un tel dispositif est utilisé pour décrire les savoirs en S-P.

Huit personnes participantes ont été soumises à la tâche de correction. Elles proviennent toutes du même centre de services scolaire et ont accepté de participer à la recherche-action-développement de manière volontaire. Deux personnes enseignantes du secondaire se sont désistées au moment de la collecte de données, ce qui explique qu'il n'y ait qu'une seule personne intervenant au secondaire et qu'un texte différent à corriger lui ait été attribué. Le tableau suivant décrit le niveau scolaire où enseignent les personnes participantes, de même que leur ancienneté.

TABEAU 1 Personnes participantes de l'étude

PERSONNE ENSEIGNANTE	ANNÉE-CYCLE	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT (EN 2021-2022)
Ens 1	5 ^e année	7
Ens 2	5 ^e année	6
Ens 3	6 ^e année	26
Ens 4	6 ^e année	12
Ens 5	5 ^e année	2,5
Ens 6	5 ^e et 6 ^e année	6
Ens 7	1 ^{re} secondaire	12
Ens 8	6 ^e année	4

Entre le 16 et le 28 novembre 2021, chacune des personnes enseignantes a été rencontrée individuellement à son école pour la passation de la tâche de correction. Puisqu'il s'agit d'un prétest, les personnes enseignantes n'avaient reçu aucune formation ni aucun accompagnement au préalable. Les rencontres ont duré entre 45 et 60 minutes. Après avoir remercié la personne enseignante pour sa participation, la chercheuse expliquait le déroulement de l'entretien en trois parties, expliquait la consigne d'écriture du texte soumis, puis mentionnait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse attendue, puisque l'objectif était de voir sur quels savoirs s'appuient les personnes enseignantes pour corriger la S-P dans un texte. L'entretien a été enregistré en format audio puis transcrit. Dans un premier temps, la personne enseignante était invitée à lire le texte de l'élève, puis à corriger la syntaxe et la ponctuation en justifiant ses décisions à haute voix. Des questions pouvaient être posées par la chercheuse pour soutenir le protocole de pensée à voix haute (ex.: *Peux-tu verbaliser ce que tu fais exactement? Pourquoi as-tu relevé cette erreur? Elle est attribuable à quoi, selon toi? Peux-tu utiliser des « mots de grammaire » dans ton explication?*). Une fois la tâche de correction complétée, la chercheuse demandait à la personne enseignante de poser un diagnostic en dégageant les forces, les défis et les besoins de l'élève en S-P. Finalement, l'entretien se concluait sur des questions portant sur les savoirs linguistiques des personnes enseignantes: *Dans tes mots, comment définirais-tu ce qu'est la syntaxe? Comment définirais-tu ce qu'est la ponctuation? Comment définirais-tu ce*

qu'est une phrase? Quelle définition ou formule de la phrase utilises-tu actuellement dans ton enseignement?

Deux textes d'élèves ont été soumis pour cette tâche : un pour le primaire et un autre pour le secondaire. Il s'agit de deux textes descriptifs issus du projet de Nadeau *et al.* (2020a). Ces textes ont été choisis par l'équipe en fonction du nombre d'erreurs de S-P présentes (20 erreurs pour 108 mots au primaire et 28 erreurs sur 208 mots au secondaire) et de leur variété. Toutes les erreurs possibles ont été considérées, même si parfois un jugement professionnel pouvait arbitrer en faveur de l'élève. Le codage a donc été réalisé de manière stricte, que la personne enseignante ait relevé l'erreur de manière orale ou écrite. Les textes et un aperçu de la grille pour le primaire se trouvent dans les annexes 9.1 et 9.2.

L'analyse de la première partie de l'entretien de correction explicitée comptait six catégories de codage, soit 1) le nombre d'erreurs relevées (sur le total de 20 et de 28); 2) la nature de l'erreur identifiée (selon la personne enseignante et validation); 3) la justification de la correction (degré et validation); 4) la qualité du savoir grammatical convoqué (justesse et précision); 5) la qualité du métalangage utilisé (justesse et précision) et 6) les habitudes de correction révélées par les personnes participantes (catégorie émergente non anticipée).

L'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006) a été utilisée pour les deux autres parties de l'entretien : le codage a été réalisé en fonction des propos des personnes enseignantes sur les forces, les défis et les besoins identifiés chez l'élève de même que sur la définition des concepts grammaticaux de syntaxe, de ponctuation et de phrase. Des regroupements ont été réalisés à la suite d'un premier codage pour en arriver aux catégories finales. Les résultats de ces parties de la correction ne seront pas traités dans ce chapitre.

9.4 RÉSULTATS

Le premier critère d'analyse concerne le nombre d'erreurs relevées par les personnes participantes. Au primaire, ce nombre varie entre 11 et 17 sur 20 (alors qu'au secondaire, il est de 14 sur 28). Quatre erreurs ont été identifiées par les sept personnes enseignantes du primaire. Il s'agit des erreurs suivantes.

TABEAU 2 Liste des erreurs relevées par les personnes enseignantes du primaire (n = 7)

EXTRAIT DU TEXTE	LES QUATRE ERREURS IDENTIFIÉES PAR TOUTES LES PERSONNES PARTICIPANTES AU PRIMAIRE (SELON LE NUMÉRO DE LA GRILLE)
<i>Il était une fois...une maison abandonner. (4) Qui fut réabiter par une familles.</i>	4) Point erroné avant la phrase subordonnée relative – Surponctuation
<i>quel que jour plus tart (8) il se passa des chose très bizarres (9) il vu un loup, mélanger avec un humain, passer dans leur cour et deux autre jour plus tart. (12) Ils trouva une trap endessous du tapis [...]</i>	8) Absence de virgule pour signifier le déplacement du CP <i>quel que jour plus tart</i>
	9) Erreur de délimitation entre <i>il se passa des chose très bizarres</i> et <i>il vu un loup...</i>
	12) Présence d'un point entre le CP et le sujet d'une PSynt – Surponctuation

Au moment de préciser la nature de l'erreur qu'elles relèvent, les huit personnes enseignantes ont des réponses conformes à la grille justes : 22 extraits sur 27 (81 %) identifient correctement les erreurs liées à la syntaxe et 39 extraits sur 49 (80 %) identifient correctement les erreurs de ponctuation. Les cinq références erronées en syntaxe proviennent de quatre personnes enseignantes différentes et les 10 références erronées en ponctuation proviennent de six personnes enseignantes, ce qui indique certaines lacunes sur le plan de leurs connaissances du système syntaxique, soit qu'elles comprennent moins bien le système syntaxique pour y associer des erreurs. En effet, parmi les erreurs qui n'ont pas été relevées, on compte des erreurs jugées simples (erreur 1 – 4 personnes – ou encore l'erreur 4 – 2 personnes), mais d'autres erreurs jugées plus complexes (erreur 11 – 5 personnes).

Puisque la consigne de la tâche de correction explicitée demandait de corriger uniquement les erreurs de S-P, plusieurs personnes ont eu du mal à se détacher des autres catégories d'erreurs, bien présentes dans le texte. Ainsi, six personnes enseignantes se sont laissé distraire par d'autres catégories d'erreurs : trois personnes par la cohérence textuelle (reprise, progression, concordance des temps verbaux), trois personnes par l'orthographe grammaticale (accords, conjugaison), deux personnes par l'orthographe lexicale et le vocabulaire. Cette distraction pourrait indiquer un manque de clarté entre les différents aspects de la langue (Bulea Bronckart, 2015) ou encore leur force en grammaire, qu'elles auraient tendance à mettre de l'avant dans une activité de correction afin de préserver leur sentiment de compétence.

Par ailleurs, malgré les relances de la chercheuse au moment de l’entretien, les personnes enseignantes ont, somme toute, peu justifié leurs décisions. En effet, sur un total de 139 extraits, 45 erreurs relevées n’ont donné lieu à aucune justification, soit 32 % des interventions (ou non-interventions). Pour ce qui est des autres interventions, 30 étaient conformes à la grille justes (22 %), 35 ont été jugées imprécises (25 %) et 29, non conformes et inexactes (21 %).

TABEAU 3 Résultats en lien avec la conformité de la justification des erreurs selon la grille

JUSTIFICATION DE L'ERREUR RELEVÉE	EXEMPLE	NOMBRE D'EXTRAITS (n = 139)	POURCENTAGE (%)
Justification conforme juste	« Quelques jours plus tard », ici il va manquer une virgule pour encadrer mon complément de phrase donc je le compte comme une erreur de ponctuation. (Ens 2)	30 extraits	22 %
Justification imprécise	Je mets une virgule après « Alors » parce que c'est comme un complément de phrase ou un marqueur de relation. (Ens 4)	35 extraits	25 %
Justification non conforme inexacte	« Il était une fois », ça ne devrait pas être trois points, c'est une virgule qui va là, sinon ce n'est pas une phrase. Donc, « il était une fois – virgule – une maison abandonnée. » (Ens 6)	29 extraits	21 %
Aucune justification	Là, je mettrais une petite virgule devant son « mais » comme on a travaillé. (Ens 1)	45 extraits	32 %

Ce constat se répète dans l’analyse des savoirs et du métalangage convoqués explicitement pour justifier l’identification des erreurs. Au tableau 4, sur 133 extraits, la moitié ne révèlent explicitement aucun savoir (65 extraits, 49 %), 11 sont conformes et précis (8 %), 43 sont plus ou moins conformes ou sont imprécis (32 %), alors que 14 sont non conformes (11 %). Quant au métalangage (tableau 5), sur 133 extraits, 16 se révèlent conformes et précis (12 %), 47 sont plus ou moins conformes ou imprécis (35 %), 12 sont non conformes (9 %) et 58 extraits ne présentent aucun métalangage (44 %).

TABEAU 4 Résultats en lien avec la justesse des savoirs convoqués selon le cadre de la grammaire rénovée

JUSTESSE DES SAVOIRS CONVOQUÉS	EXEMPLE	NOMBRE D'EXTRAITS (n = 133)	POURCENTAGE (%)
Savoirs conformes et précis	<i>La virgule n'est pas bonne : elle est entre le nom et le déterminant. (Ens 4)</i>	11 extraits	8 %
Savoirs plus ou moins conformes, imprécis	<i>Je la considère comme une faute de syntaxe parce qu'il manque quelque chose, l'idée n'est pas complète. (Ens 3)</i>	43 extraits	32 %
Savoirs non conformes	<i>Le « qui » n'est pas un sujet. (Ens 8)</i>	14 extraits	11 %
Aucun savoir convoqué	<i>C'est un oubli de majuscule. (Ens 1)</i>	65 extraits	49 %

TABEAU 5 Résultats en lien avec la justesse du métalangage convoqué selon le cadre de la grammaire rénovée

JUSTESSE DU MÉTALANGAGE CONVOQUÉ	EXEMPLE	NOMBRE D'EXTRAITS (n = 133)	POURCENTAGE (%)
Métalangage conforme et précis	<i>Pour que la syntaxe soit bonne, il faut que tous les mots soient là. Là, il manque un déterminant. (Ens 6)</i>	16 extraits	12 %
Métalangage plus ou moins juste, imprécis	<i>Je mets une virgule parce que « quelques jours plus tard », c'est un CP. C'est pour couper ma phrase, lorsqu'on le lit aussi, on va faire une pause. (Ens 5)</i>	47 extraits	35 %
Métalangage non conforme	<i>Le « qui » n'est pas un sujet. Donc lui, il l'a utilisé comme un sujet, un mot de substitution, mais ça ne fonctionne pas. (Ens 8)</i>	12 extraits	9 %
Aucun métalangage convoqué	<i>Je le pénalise ici. Il manque une ponctuation. (Ens 8)</i>	58 extraits	44 %

Il est possible d'avancer que la tâche de correction explicitée, comme tout protocole de pensée à voix haute, exige une charge cognitive importante et que les personnes enseignantes n'aient pas pensé à expliciter à haute voix la nature de l'erreur, ou la règle grammaticale qui la sous-tend tout en utilisant un métalangage conforme et précis. Cela renvoie à l'enjeu de *complétude* des verbalisations en contexte de protocole de pensée à voix haute, une complétude qui peut être affectée par les facteurs suivants : « l'absence de verbalisation, l'automatisation de connaissances et la performance linguistique du participant » (Roussel, 2017, p. 162).

Enfin, les habitudes de correction relevées pendant cette première partie d'entretien évoquent des préoccupations professionnelles qui transparaissent dans les pratiques des personnes participantes et qu'elles ont voulu porter à l'attention de la chercheuse pour justifier leurs décisions lors de la correction, comme l'indiquent les résultats rapportés dans le tableau 6.

TABEAU 6 Résultats en lien avec les catégories d'habitudes de correction

HABITUDES	EXEMPLE	NOMBRE DE PERSONNES ENSEIGNANTES (n = 8)	NOMBRE D'EXTRAITS (n = 118) ET POURCENTAGE (%)
1. Stratégies de correction (explicitation des traces laissées sur la copie de l'élève)	<i>Je mets un « p » dans la marge ; je mets deux barres pour séparer la phrase.</i>	7	33 (28 %)
2. Prise en compte du niveau des élèves et des notions déjà enseignées lors de la correction	<i>Il manque une ponctuation. Ben... ça dépend, moi je l'ai vu dans ma classe, alors je le pénalise.</i>	6	17 (14 %)
3. Réduction de phrases complexes au profit de phrases simples	<i>Moi, j'enlève le « et », je mets un point, parce que c'est une phrase qui est très, très très très longue.</i>	6	17 (14 %)
4. Erreurs qui demandent consultation des collègues ou des outils de référence	<i>Lui, il aurait voulu qu'il y ait une pause... je pense que j'irais voir une collègue, c'est ça que je ferais !</i>	6	12 (10 %)
5. Justification sémantique (évocation d'une idée = 1 phrase)	<i>Il faudrait un point parce que c'est deux idées différentes.</i>	4	12 (10 %)

(suite)

TABLEAU 6 Résultats en lien avec les catégories d'habitudes de correction (*suite*)

HABITUDES	EXEMPLE	NOMBRE DE PERSONNES ENSEIGNANTES (n = 8)	NOMBRE D'EXTRAITS (n = 118) ET POURCENTAGE (%)
6. Questionnement sur la définition de la syntaxe	<i>Relève une erreur autre (reprise, concordance des temps) : Est-ce que c'est de la syntaxe ?</i>	5	9 (8 %)
7. Questionnement sur la nature de l'erreur relativement à la distinction S-P	<i>Il a mis un point, mais pas sa majuscule. Est-ce que c'est une erreur de S ou de P ?</i>	3	6 (5 %)
8. Prise en compte de la complexité des phrases	<i>Je ne pénalise pas pour sa construction parce que c'est une phrase qui est complexe. Ce n'est pas une construction de phrase qui a été apprise en 5^e année. (Extrait : et la première chose qu'il vut était une petite porte faite de bois frant. alors, il essailla de l'ouvrir, mais elle était barrer.)</i>	3	6 (5 %)
9. Ajout de traces qui ont du sens pour les élèves	<i>Si je veux lui laisser une rétroaction, lui, il ne comprendra pas.</i>	1	4 (3 %)

9.5 DISCUSSION

Les résultats de la présente analyse tracent un portrait des savoirs linguistiques et didactiques en syntaxe et en ponctuation impliqués dans une tâche de correction chez des personnes enseignantes du 3^e cycle du primaire et de la 1^{re} secondaire ayant une expérience variable. Cette description permet de mieux comprendre les connaissances actuelles de personnes enseignantes et de s'appuyer sur celles-ci afin de construire des activités de développement professionnel qui répondront réellement aux besoins du personnel enseignant.

Le premier constat qui émerge de ces résultats est le fait qu'aucune personne enseignante n'est parvenue à identifier toutes les erreurs de S-P présentes dans le texte. Il est possible de penser que certaines erreurs jugées d'un niveau de difficulté supérieur au niveau scolaire de l'élève aient été laissées en suspens (ex. : virgule erronée pour détacher un complément du

nom déterminatif – erreur 14 selon le corrigé : **il vu un loup, mélanger avec un humain, passé dans leur cour*). La charge cognitive demandée par la tâche de correction (en plus du stress associé à l'enregistrement de la tâche) doit aussi être prise en considération. Toutefois, certaines erreurs qui semblaient plus faciles à repérer ne l'ont pas été par toutes les personnes enseignantes, par exemple, l'absence de l'adverbe de négation *pas* dans une phrase négative (l'erreur 6 selon le corrigé) ou encore la présence d'une virgule entre le déterminant et le nom (erreur 19 selon le corrigé). Ainsi, il est possible de penser que certaines erreurs de structure plus globales prennent une place importante dans la réflexion des personnes enseignantes au moment de la correction et que les erreurs jugées mineures (considérées comme des oublis) peuvent être délaissées au moment de leur analyse. Ces « oublis » pourraient être reliés à l'automatisation des connaissances évoquée par Roussel (2017) comme facteur potentiel de lacunes de complétude : « [le] phénomène de l'automatisation complexifie l'explicitation de processus faisant appel à des connaissances devenues implicites » (p. 162).

Le deuxième constat concerne la tendance à transformer la phrase de l'élève en deux ou plusieurs phrases courtes pour corriger la syntaxe et la ponctuation (six personnes sur huit). Les situations justifiées comme des « phrases trop longues » ou comme « trop d'idées dans la phrase » se résolvent par une segmentation en plusieurs phrases graphiques. Ainsi, les élèves reçoivent comme rétroaction corrective de produire des phrases courtes. Or, pour être en mesure d'exprimer des idées complexes, il faut savoir utiliser des phrases complexes. Il est possible de penser que les personnes enseignantes manquent d'outils conceptuels pour accompagner les élèves dans leur analyse de phrases complexes (ex. : les procédés de combinaison) et qu'elles s'en tiennent à une solution plus réductrice. L'analyse des données issues du posttest pourra révéler si les outils conceptuels de phrase syntaxique et de phrase graphique seront réinvestis de même que les procédés de combinaison (coordination, juxtaposition, subordination).

Le troisième constat tiré de l'analyse des données montre que les personnes enseignantes différencient bien les erreurs syntaxiques de celles qui relèvent de la ponctuation. Ces catégories semblent plutôt claires, puisque très peu de personnes participantes ont contesté l'appartenance à une catégorie d'erreur (tableau 6) ; d'ailleurs, elles ont assez largement identifié et justifié correctement la nature des erreurs (tableau 2). Ainsi, les erreurs qui appartiennent plus aux conventions et aux normes sont considérées comme relevant de la ponctuation, tandis que les erreurs de délimitation sont plutôt associées à la syntaxe. Cette représentation correspond assez bien au cadre conceptuel évoqué en début de chapitre.

Finalement, les habitudes de correction dévoilées montrent que les personnes enseignantes manifestent un souci de tenir compte du niveau des élèves et du niveau de complexité des phrases avant de laisser une trace afin que cette dernière ait un sens pour les élèves. Elles semblent croire que l'apprentissage qui pourrait être tiré de cette rétroaction serait ainsi plus pérenne et mieux transférable pour les élèves. Les personnes enseignantes montrent également un souci de donner des rétroactions justes, puisqu'elles doutent beaucoup lors de la correction (se demandant à quelle catégorie attribuer l'erreur) et qu'elles consultent fréquemment leurs collègues dans des cas plus difficiles à analyser.

9.6 CONCLUSION

Le fait que peu de personnes enseignantes aient participé à cette collecte de données limite la généralisation des résultats. Toutefois, le temps et le détail accordés à ces analyses rendraient difficile ce genre de méthodologie avec un échantillon très large. Puisque les résultats présentés dans ce chapitre constituent une analyse de la première collecte de données, l'équipe poursuivra un travail de formation et d'accompagnement en classe auprès des personnes participantes. Une deuxième collecte de données sera réalisée à la fin de la première année (formation) et une troisième à la fin de la 2^e année (coélaboration de l'autoformation numérique). Une description de l'évolution des savoirs pourra renseigner la communauté scientifique sur les notions et les concepts linguistiques intégrés par des personnes enseignantes à la suite d'un accompagnement et de leur contribution à l'élaboration d'un outil de formation.

ANNEXE 9.1 – RETRANSCRIPTION DES TEXTES DES ÉLÈVES

Texte du primaire: (élève du début de la 5^e année – 10 ans)

Le monstre de maison hantée (20 erreurs pour 108 mots)

Il était une fois... une maison abandonner. Qui fut réabiter par une familles. Mais la familles ne savaient quel était hanter. quel que jour plus tart il se passa des chose très bizarres il vu un loup, mélanger avec un humain, passer dans leur cour et deux autre jour plus tart. ils trouva une trap endessous du tapis et la preumière chose quil vut était une petite porte faite de bois frant. alors, il essailla de l'ouvrir, mais elle était barrer. alors la nuit la famille dessandu au sous sol et à la première marche quil dessendu il vu la, serrure de la porte souvrir à suivre.

Texte du secondaire: (élève du début de 1^{re} secondaire – 12 ans)

Qui vien nous visiter ? (28 erreurs sur 208 mots)

Il étais une fois un sous sol mystérieux il avait une petite porte secret avec un patin accroché aux mur un tapie rouler et autre. un vieux monsieur qui decida d'aller chercher des courge dans le soussol mais il tombant brusquement sur le sol epuis sa tête frapa la porte et boum. la porte est cassé. le vieux monsieur a la tête dans la porte il se demant ci ses un village de strouf, mais il se rapèle que les strouf ses beaucoup plus petit et sa vie dans des championions. donc il a sorti sa tête courue chercher son chien et luit dit d'aller chercher un objet ou autre dans la porte mystère. Son chien revien il raporte un œuf rose et bleu wow. le vieux monsieur se demande Ses quoi-squil a a l'intérieur le chien est très Heureux donc il jape et le monsieur fait tombé l'œuf sur le sol epuis pouf un bébé trol: rose et bleu tros chous le vieux monsieur avais peu dé lui fair mal il decida de remettre le bébé trole epuis il garda secret pour tout la vie.

ANNEXE 9.2 – APERÇU DE LA GRILLE DE CORRECTION DU PRIMAIRE UTILISÉE PAR L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Aperçu de la grille de correction du texte du primaire. La grille complète comporte également les colonnes *savoir grammatical associé* et *métalangage*.

ERREURS À RELEVER	NATURE DE L'ERREUR	CORRECTION ALTERNATIVE
1. Majuscule pour le titre (<i>Le monstre...</i>)	Ponctuation	
2. Manque un déterminant dans le titre (<i>de LA maison hantée</i>)	Syntaxe	
3. Points de suspension en fin de phrase (et non dans le prédicat)	Ponctuation	* Possibilité de considérer les... de fin de P, donc 2 phrases agrammaticales (syntaxe, P synt, sujet, prédicat)
4. Point erroné avant la phrase subordonnée relative – Surponctuation	Syntaxe	
5. Erreur de délimitation avant le, MAIS	Syntaxe	Utilisation d'un autre marqueur de relation que, MAIS (par contre)
6. Manque un mot de négation (<i>la famille ne savaient PAS</i>)	Syntaxe	
7. Majuscule en début de phrase graphique : <i>Quel que jour plus tart</i>	Ponctuation	
8. Virgule pour signifier le déplacement du CP <i>quel que jour plus tart,</i>	Ponctuation	
9. Erreur de délimitation avant... <i>il vu un loup</i>	Syntaxe	
10. Aucune virgule pour détacher le complément du nom	Ponctuation	
11. Virgule pour détacher le CP déplacé de la 2 ^e phrase syntaxique (<i>et, deux autre jour plus tart</i>)	Ponctuation	
12. Pas de point entre le CP et le sujet d'une Psynt – Surponctuation	Syntaxe	*** ne pas pénaliser pour la majuscule suivante (ils trouva)

ERREURS À RELEVER	NATURE DE L'ERREUR	CORRECTION ALTERNATIVE
13. Erreur de délimitation : Fin de la phrase graphique : on met un point au lieu du ET (<i>Il vu un loup, mélanger avec un humain, passer dans leur cour et deux autre jour plus tart il trouva une trap endessous du tapis.</i>)	Syntaxe	Correction alternative : enlever le ET Deux autres jours plus tard... permet de garder le ET...
14. Virgule après ALORS (<i>il essailla de l'ouvrir</i>)	Ponctuation	
15. Virgule avant la conjonction, MAIS (<i>mais elle était barrer</i>)	Ponctuation	
16. Majuscule pour débiter une Pgraph (<i>Alors la nuit</i>)	Ponctuation	
17. Utilisation de deux virgules pour encadrer le CP déplacé entre le marqueur Alors et la Psynt (<i>Alors, la nuit, la famille...</i>)	Ponctuation	
18. Utilisation de deux virgules pour encadrer le CP déplacé avant le sujet de la 2 ^e phrase syntaxique coordonnée par ET (<i>la famille dessandu au sou sol ET, à la première marche qu'il dessandu,</i>)	Ponctuation	
19. Aucune virgule entre le déterminant et le nom (<i>la serrure</i>)	Ponctuation	
20. Point à la fin de la Pgraph (<i>souvrir.</i>)	Ponctuation	

RÉFÉRENCES

- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves ? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), <https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2020v13n3/jtl3_a2020v13n3p850.pdf>.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique ».
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 90-214.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70, <<https://doi.org/10.7202/1050810ar>>.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019 [2008]). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. et Philippe, M.-E. (2003). *Bien écrire. La grammaire revue au fil des textes littéraires*. Beauchemin.
- Bulea Bronckart, E. (2015). À grammaire rénovée, exercices... ? *La lettre de l'AIRDF*, (57), 39-45.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011 [1999]). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Dufour, M.-P. et Chartrand, S.-G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 91-99, <<https://doi.org/10.3917/lfa.187.0091>>.
- Fayol, M., Carré, M. et Simon-Thibault, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets ? *Le français aujourd'hui*, 4(187), 31-40, <<https://doi.org/10.3917/lfa.187.0031>>.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec français*, (131), 53-54.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Chenelière Éducation.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020a). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation «à la manière» des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture* (rapport de recherche). Fonds de recherche du Québec – Société et culture, <<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-dispositifs-didactiques-en-syntaxe-et-en-ponctuation-a-la-maniere-des-dictees-metacognitives-et-interactives-au-3e-cycle-primaire-et-1er-cycle-secondaire-et-effet-sur/>>.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020b). Operationalizing the notion of “sentence” in French L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(3), 1-28, <<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>>.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien «combinée» comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2), <<https://doi.org/10.4000/rdlc.645>>.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. Dans *Congrès mondial de linguistique française* (p. 341-359). Lyon, juillet 2012.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères*, (42), 63-81, <<https://doi.org/10.4000/reperes.249>>.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (*think-aloud protocols*) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(1), 160-167.

Tanguay, B. (2006). *L'art de ponctuer* (3 édition). Québec Amérique.

Van Beveren, J., Dumortier, J.-L. et Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens. L'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 95-105, <<https://doi.org/10.3917/lfa.181.0095>>.

CHAPITRE 10

Portrait des pratiques plurilingues d'enseignement grammatical d'une enseignante en classe d'accueil au Québec

Catherine Maynard
Université Laval

Joël Thibeault
Université d'Ottawa

Hélène Landry
Ministère de l'Éducation

10.1 INTRODUCTION

Reflet de la société en mutation dans laquelle elle s'inscrit, l'école québécoise est aujourd'hui le lieu d'une grande diversité linguistique et culturelle. Dans le Grand Montréal, en 2019, près de 200 langues maternelles différentes étaient recensées chez les élèves des écoles publiques du préscolaire, du primaire et du secondaire (CGTSIM, 2020). Au sein des écoles francophones, les profils des élèves pour qui le français constitue une langue seconde (L2) sont variés, notamment sur le plan de leur trajectoire migratoire et de leur répertoire linguistique, fréquemment composé de plusieurs langues.

Bien souvent, les élèves immigrants nouvellement arrivés ont besoin d'un soutien particulier pour développer leurs compétences langagières en français et intégrer avec succès les classes ordinaires. Ainsi, les centres de services scolaires sont tenus d'offrir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). Ces services peuvent prendre différentes formes, dont la plus courante, dans le Grand Montréal, est la classe d'accueil (De Koninck et Armand, 2012). Une classe d'accueil regroupe un nombre réduit d'élèves et vise à les préparer à poursuivre leur parcours dans les classes ordinaires. Ils ont alors l'occasion d'apprendre le français de manière intensive au moyen « de stratégies d'enseignement et d'approches adaptées à leurs besoins et à leurs réalités » (MELS, 2014a, p. 6).

Le programme de formation de l'école québécoise en intégration linguistique, scolaire et sociale, de même que la progression des apprentissages qui y est associée, informe les enseignantes et enseignants des contenus à enseigner aux élèves recevant des SASAF. Parmi ces contenus, on trouve notamment des notions grammaticales (ex. : connaissance des caractéristiques de la phrase de base, accords verbaux et adjectivaux), emblématiques et plus généralement de l'enseignement du français (Chervel, 1977). Ancré dans le paradigme de la grammaire rénovée (Boivin et Pinsonneault, 2020; Nadeau et Fisher, 2006), l'enseignement de ces notions se veut au service de la compréhension et de la production de textes oraux et écrits (MELS, 2014b; Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019).

Dans ce contexte, et compte tenu de la grande richesse linguistique et culturelle inhérente aux milieux pluriethniques et plurilingues comme la classe d'accueil, les didacticiennes et didacticiens suggèrent de plus en plus la mobilisation de la diversité linguistique comme levier pour enseigner la grammaire (Candelier, 2016; de Pietro, 2006). De telles propositions, qui s'éloignent des pratiques monolingues qui sont habituellement mises en place pour enseigner la grammaire en contexte francophone (Larouche, 2018), apparaissent comme un moyen prometteur de soutenir les apprentissages grammaticaux des élèves (Maynard *et al.*, 2020). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude n'analyse les pratiques plurilingues auxquelles recourent les enseignantes et enseignants sans intervention des chercheuses et chercheurs. C'est ainsi que nous avons mené une recherche visant à décrire les pratiques d'enseignantes et enseignants qui, dans leur quotidien, tiennent compte de la diversité linguistique dans leur enseignement grammatical.

10.2 CADRE THÉORIQUE

Notre cadre théorique prend initialement appui sur une conceptualisation des pratiques d'enseignement en grammaire qui délaisse une perspective prescriptive et normative. Si, à l'instar de Lord (2012), nous considérons qu'une pratique d'enseignement de la grammaire renvoie à une activité « inscrite dans des histoires sociales, familiales et individuelles », « située institutionnellement, spatialement et temporellement », « structurée en fonction de multiples dimensions en interaction » et « formatée par des dispositifs, des outils, des supports » (p. 35), nous postulons surtout que les personnes enseignantes, avec leur bagage de connaissances et de compétences, détiennent un savoir expérientiel étendu qui s'observe notamment par la description de leurs pratiques (Marcotte, 2020; Tardif et Lessard, 1999). Exerçant leur jugement professionnel, ces personnes, dotées de connaissances liées au domaine éducationnel et aux disciplines à enseigner, sont constamment appelées à ajuster leurs agirs selon leurs élèves et les éléments relevés dans la définition des pratiques de Lord. Elles se forment ainsi une expertise unique, construite au contact des milieux au sein desquels elles œuvrent, et sa description est riche pour les chercheuses et chercheurs s'y intéressant. Nous nous éloignons donc d'une vision déficitaire des pratiques et, à contrario, nous avançons que c'est en les décrivant finement qu'il est possible de comprendre le savoir expérientiel des individus qui les mobilisent. Une telle valorisation du travail du corps enseignant, s'inscrivant alors dans une optique ascendante, permettrait de comprendre comment il s'approprie les propositions issues de la recherche et, ce faisant, de réduire les écarts persistants entre théorie et pratique (Émery-Bruneau *et al.*, 2022).

Dans le domaine particulier de l'enseignement grammatical, au terme des années 1990, ces propositions ont donné lieu à l'implantation de la grammaire rénovée dans les programmes d'études québécois. S'appuyant sur les avancées en psychologie cognitive, en linguistique et en éducation, les didacticiennes et didacticiens du français ont notamment fait valoir la pertinence d'une description de la langue qui ne repose plus sur l'étude cloisonnée des catégories de mots (le nom, l'adverbe, etc.) et qui utilise plutôt la phrase comme pivot de l'analyse (Boivin, 2012). Ce changement de paradigme a fait émerger une terminologie grammaticale rigoureuse (Lemay, 2019) et des outils facilitant l'analyse des composantes de la phrase, comme les manipulations syntaxiques (Chartrand, 2013).

Sur le plan de l'enseignement, les tenants et tenantes de la grammaire rénovée prônent en outre des pratiques d'inspiration socioconstructiviste misant sur la découverte de règles et de régularités, le conflit cognitif, le doute et l'interaction entre élèves (Chartrand, Lord et Lépine, 2016). C'est dans ce contexte que des démarches inductives, où les élèves analysent un corpus d'exemples pour en faire ressortir la règle afférente à la notion étudiée (Beaulne et Gauvin, 2017), ont été suggérées. Ces démarches, souvent réalisées à partir de l'étude de textes authentiques relevant d'un genre donné (Chartrand et Boivin, 2004), positionnent l'élève au cœur de ses apprentissages et l'amènent à construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles de ses pairs. Dans cette optique, il convient également de mentionner les dictées métacognitives, dans le cadre desquelles les élèves sont appelés à poser des questions, à verbaliser leurs raisonnements grammaticaux et à en vérifier la pertinence au gré de discussions en classe (Fisher et Nadeau, 2014).

Alors que la recherche en didactique de la grammaire propose un appareil notionnel cohérent et des pratiques dont l'efficacité est de plus en plus reconnue, la question de leur mise en œuvre dans les milieux plurilingues se doit d'être posée. En effet, la grammaire du français, fréquemment mise sur un piédestal symbolique, tend à être enseignée de manière monolingue. Or, comme nous l'avons mentionné en introduction, les pratiques d'enseignement plurilingues, qui invitent notamment les élèves à mettre en perspective les langues faisant partie de leur répertoire, gagnent actuellement en popularité dans la recherche et s'ancrent dans les réalités des milieux scolaires actuels, marqués par une forte hétérogénéité. C'est la raison pour laquelle notre équipe est partie en quête d'enseignantes et enseignants ayant le souci de conjuguer grammaire et plurilinguisme dans leurs pratiques. De cette manière, nous souhaitons légitimer leur travail en jetant un éclairage sur les pratiques qu'elles et ils mettent en action. Dans ce chapitre, nous nous attacherons particulièrement à décrire, sous la forme d'une étude de cas, les pratiques plurilingues que met en œuvre une enseignante en classe d'accueil au primaire québécois pour enseigner la grammaire.

10.3 MÉTHODOLOGIE

Si la présente contribution prend la forme d'une étude de cas (Duff, 2008), cette dernière est tirée d'une recherche descriptive plus large portant sur la prise en compte de la diversité linguistique en enseignement

grammatical. Avant d'aborder le cas de l'enseignante sur laquelle nous nous concentrerons, il convient de faire un retour sur cette étude initiale (Thibeault, Maynard et Boisvert, 2022). Le lectorat pourra ainsi mieux saisir la provenance de la grille d'analyse utilisée pour rendre compte des pratiques de l'enseignante au cœur de ce texte.

Notre recherche exploratoire a été réalisée auprès d'un échantillon de 23 enseignantes et enseignants, soit 21 femmes et 2 hommes. Recrutées principalement par les médias sociaux Twitter et Facebook, ces personnes participantes œuvraient au Québec ($n = 14$) et en Ontario francophone ($n = 9$). Elles avaient des profils variés, notamment en ce qui a trait au contexte d'enseignement (primaire, secondaire, adultes; français langue seconde, français langue d'enseignement, adaptation scolaire, etc.) et d'années d'expérience (1 à 22 ans). Parmi celles-ci, 19 avaient le français comme langue maternelle, et toutes ont déclaré l'anglais comme L2.

Deux outils de collecte de données ont été employés afin de décrire leurs pratiques tenant compte de la diversité linguistique en grammaire. Dans un premier temps, pour dresser le portrait des pratiques plurilingues d'enseignement grammatical de chaque enseignante et enseignant, nous avons mené, au moyen de Zoom ou de Microsoft Teams, des entretiens individuels semi-dirigés d'environ 45 minutes. Dans ce contexte, des questions générales ont été posées aux personnes participantes (ex. : « Dans votre routine, quelles activités utilisez-vous pour enseigner la grammaire en tenant compte de la diversité linguistique ? »), qui étaient par la suite encouragées à décrire leurs pratiques en profondeur par des questions de relance. Pour analyser les données recueillies lors de ces entretiens, nous avons utilisé la démarche d'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2021). De ce fait, une fois transcrits en *verbatim*, les entretiens ont été lus attentivement par trois membres de l'équipe de recherche, qui ont établi une grille préliminaire d'analyse des pratiques. Par la suite, selon un processus inductif et itératif, cette grille a été révisée par le codage collectif de deux entretiens. La stabilisation de cette grille a finalement eu lieu grâce au codage individuel des autres entretiens, complété par un contrecodage et des discussions en cas de litige. Ainsi, 11 pratiques plurilingues d'enseignement grammatical ont été dégagées de ces entrevues. De ces données ont également émergé sept ressources plurilingues mobilisées dans la mise en œuvre de ces pratiques (voir tableaux 1 et 2).

TABEAU 1 Pratiques plurilingues rapportées par les personnes participantes

	PRATIQUES PLURILINGUES
P1	Enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues
P2	Utiliser une démarche inductive permettant l'observation de régularités dans plusieurs langues
P3	Utiliser les dictées métacognitives dans une perspective plurilingue
P4	Utiliser plus d'une langue dans ses explications grammaticales
P5	Nommer la terminologie grammaticale dans plusieurs langues
P6	Utiliser des manipulations syntaxiques dans plusieurs langues
P7	Inviter les élèves à expliquer comment une notion grammaticale fonctionne dans une langue de leur répertoire (différente du français)
P8	Offrir la possibilité aux élèves de discuter dans la langue de leur choix lors d'activités grammaticales
P9	Montrer les limites des outils de traduction lors d'activités grammaticales
P10	Amener les élèves à mobiliser des notions grammaticales dans la production de textes bi/plurilingues
P11	S'informer par rapport aux caractéristiques grammaticales des langues connues par les élèves avant une activité

TABEAU 2 Ressources plurilingues rapportées par les personnes participantes

	RESSOURCES
R1	Recourir à des ressources métalinguistiques (grammaticales et lexicographiques) bi/plurilingues (ex. : dictionnaire bi/plurilingue, traducteur électronique) ou dans une autre langue que le français
R2	Recourir à des ressources didactiques abordant le plurilinguisme (ex. : le site <elodil.umontreal.ca>)
R3	Recourir à des textes portant sur la diversité linguistique (ou en témoignant) pour enseigner la grammaire (ex. : livres de jeunesse présentant des personnages bi/plurilingues).
R4	Recourir à des textes bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français
R5	Recourir à des chansons bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français
R6	Recourir à des collègues
R7	Recourir aux parents des élèves

Dans un second temps, les personnes participantes ont été invitées à prendre part à un autre entretien individuel virtuel, cette fois sous la forme d'un récit de pratique (Desgagnés, 2005). Dans ce type d'entretien, nous leur avons demandé de raconter dans le détail une pratique plurilingue d'enseignement grammatical qu'elles jugeaient significative et digne d'être partagée. Au fil de cet entretien, qui durait lui aussi environ 45 minutes, elles ont dû rendre explicites l'enchaînement des actions inhérentes à la pratique choisie, de même que le contexte de leur réalisation. Par l'entremise de questions telles que « Pourquoi avez-vous fait cela ? » et « Quand cela est arrivé, comment vous êtes-vous sentie ? », nous avons également sollicité leur regard réflexif sur ces actions et leur « pensée-en-action » (Audet, 2006, p. 53). Après avoir été transcrits en *verbatim*, les entretiens ont été reconstitués en textes narratifs rédigés à la première personne grammaticale. Adoptant donc la forme d'une histoire racontée par les personnes participantes, les récits reconstitués leur ont ensuite été envoyés à des fins de validation. L'équipe de recherche a dès lors apporté les ajustements nécessaires, au besoin, afin que les récits soient fidèles aux événements initialement narrés. Ces récits permettent ainsi de jeter un éclairage précis et nuancé sur certaines pratiques évoquées lors des premiers entretiens.

Comme nous l'avons indiqué en début de section, dans ce chapitre, nous dressons le portrait des pratiques plurilingues en grammaire d'une enseignante, Hélène. Le choix de nous centrer sur cette enseignante relève du grand nombre de pratiques plurilingues qu'elle emploie ainsi que de leur originalité, la distinguant des autres participantes et participants. Titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français L2 et d'une maîtrise dans la même discipline, Hélène comptait, au moment de la collecte, cinq années d'expérience en enseignement. Œuvrant en classe d'accueil au primaire québécois, elle avait dans sa classe des élèves immigrants de 10 à 12 ans aux pays d'origine variés. Dans la prochaine section, nous décrirons les pratiques déclarées d'Hélène telles qu'elles ont été rapportées lors des deux entretiens. Il convient au demeurant de souligner qu'Hélène fait partie de l'équipe ayant écrit la présente contribution. Puisqu'il peut exister « un décalage entre les pratiques de classe déclarées et les pratiques effectives » (Damar, 2018, p. 5), la participation d'Hélène comme coautrice contribue d'après nous à la fidélité et à la précision des pratiques qui sont rapportées dans ce texte, bien que celles-ci restent des pratiques déclarées.

10.4 RÉSULTATS

Pour présenter les pratiques plurilingues que met en œuvre Hélène pour enseigner la grammaire, nous nous pencherons d’abord sur l’ensemble des pratiques qu’elle a évoquées lors du premier entretien. Par la suite, nous résumerons la pratique faisant l’objet de son récit. Nous offrirons alors des passages de ce récit, lesquels en illustreront le déroulement.

TABLEAU 3 Pratiques et ressources plurilingues évoquées par Hélène lors du premier entretien

	NOM DE LA PRATIQUE PLURILINGUE
P1	Enseigner des notions grammaticales grâce à des comparaisons entre différentes langues
P2	Utiliser une démarche inductive permettant l’observation de régularités dans plusieurs langues
P3	Utiliser les dictées métacognitives dans une perspective plurilingue
P7	Inviter les élèves à expliquer comment une notion grammaticale fonctionne dans une langue de leur répertoire (différente du français)
	NOM DE LA RESSOURCE
R2	Recourir à des ressources didactiques abordant le plurilinguisme (ex. : le site <elodil.umontreal.ca>)
R4	Recourir à des textes bi/plurilingues ou dans une autre langue que le français
R8	Recourir à des collègues
R9	Recourir aux parents

Le tableau 3 présente les quatre pratiques plurilingues qu’a mentionnées Hélène lors du premier entretien, celles-ci se mettant également en place grâce à la mobilisation de quatre ressources plurilingues. Lorsqu’elle enseigne la grammaire, Hélène fait donc usage de comparaisons interlinguistiques (P1) en amenant les élèves à traduire des phrases dans les langues de leur répertoire et à noter les similitudes et les différences que ces langues entretiennent avec le français. Mentionnant le site Élodil à titre d’inspiration (R2), elle procède notamment de cette manière pour l’enseignement de notions syntaxiques (ex. : la phrase négative) et morphologiques (ex. : les terminaisons verbales). Ces comparaisons, qui plus est, ont parfois lieu lors de la réalisation de dictées métacognitives (P3). Les élèves peuvent alors se baser sur des comparaisons interlinguistiques pour avancer des réflexions et des questionnements sur le passage dicté. Dans ce contexte,

ils sont également invités à expliquer le fonctionnement d'une notion dans une langue de leur choix, différente du français, qui fait partie de leur répertoire (P7). En partant de livres en français et de leur version homologue dans d'autres langues (R4), et notamment en comparant leur titre, Hélène propose également à ses élèves des démarches d'enseignement à caractère inductif (P2). Par ailleurs, quand elle fait preuve de doutes par rapport aux caractéristiques grammaticales liées aux langues que connaissent ses élèves, elle questionne parfois des locutrices et locuteurs adultes de ces langues, dont des collègues (R8), afin d'obtenir de l'appui. Enfin, lors de la rencontre entre les parents et l'enseignante au début de l'année scolaire, elle prend le soin de leur expliquer que les langues parlées à la maison sont des atouts et que, en tant qu'expertes et experts de ces langues, elles et ils peuvent faciliter les transferts entre elles et le français chez les élèves, notamment sur le plan grammatical (R9).

Tandis que les résultats issus du premier entretien nous permettent d'obtenir un accès global aux pratiques plurilingues d'Hélène pour enseigner la grammaire, ceux provenant de son récit de pratique nous offrent plus de détails et de nuances. Ce récit se concentre sur une pratique dans le cadre de laquelle elle recourt notamment à des bandes dessinées de la série des Schtroumpfs (Peyo) pour enseigner certaines caractéristiques relatives aux verbes en français. Avant sa mise en œuvre, elle a noté que ses élèves, principalement hispanophones, utilisaient fréquemment un verbe à l'infinitif présent alors qu'une forme conjuguée était attendue¹. De plus, comme le précise son récit, elle voulait qu'ils cessent de prendre constamment appui sur des référentiels aux moments de conjuguer :

Le principe de transposition d'un verbe modèle à un autre posait beaucoup de difficultés aux élèves: ils ne voyaient pas, par exemple, que le verbe danser se conjugue comme aimer. Ils voulaient vérifier la conjugaison de chaque verbe dans leur tableau de conjugaison, mais, bien sûr, ils ne trouvaient pas toujours les verbes qui les intéressaient. Je voulais donc les encourager à diminuer leur utilisation systématique des référentiels.

C'est dans cette perspective que, en conformité avec les contenus relatifs au troisième palier du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, Hélène a voulu enseigner la conjugaison des verbes dits réguliers dont la forme à l'infinitif présent se termine en *-er*. Pour débiter, elle a remis aux élèves une feuille sur laquelle se trouvaient les deux mêmes phrases en italien, en grec et en allemand. Les paires de phrases, toutes déclaratives, se

1. Le recours à une forme infinitive lorsqu'un verbe au mode indicatif est attendu semble effectivement être une stratégie qu'emploient les élèves débutants en français L2 (Thibeault *et al.*, 2018).

distinguaient seulement par la personne grammaticale du sujet (parfois implicite dans les langues retenues) et, en conséquence, la forme du verbe (ex. : en italien : « *Gioco a palla durante la ricreazione.* » et « *Giochiamo a palla durante la ricreazione.* »). Ce détour par des langues inconnues des élèves leur a dès lors permis d'utiliser des stratégies de lecture, comme le recours aux congénères², pour proposer des phrases équivalentes en français : « Je joue au ballon durant la récréation. » et « Nous jouons au ballon pendant la récréation. » Une fois les phrases comprises et traduites en français, une discussion en plénière sur les différences entre les paires de phrases a eu lieu, celle-ci menant à un éveil quant à la transformation des verbes selon la personne grammaticale du sujet. Poursuivant dans cette optique, Hélène a enrichi les corpus de phrases en présentant aux élèves leur équivalence avec un sujet à la sixième personne grammaticale. Réalisée par l'observation de différentes langues, cette première partie de l'activité visait surtout à ce que les élèves se questionnent quant à la variation morphologique des verbes dans les langues qu'ils connaissent. Ce passage du récit illustre les intentions habitant Hélène à ce moment :

J'amena les élèves à voir que, pour beaucoup de verbes dans plusieurs langues, le principe du verbe modèle s'applique. Je les ai alors invités à donner un verbe modèle à l'infinitif dans une langue de leur répertoire ; le groupe, avec mon aide, en ciblait le radical et la terminaison. On conjugait ensuite le verbe modèle à toutes les personnes, avec le soutien des personnes qui connaissaient la langue concernée. Mes élèves levaient la main pour tenter le coup. Ils n'avaient pas peur de prendre des risques.

À la suite de cette analyse de verbes dans les langues que connaissent les élèves, Hélène leur a présenté *aimer*, et ils ont dû en repérer le radical et la terminaison. Ils ont ensuite réalisé une analyse de verbes à partir d'un corpus de six phrases françaises qu'elle leur a remis. Dans chaque phrase se trouvait un verbe régulier en *-er*, et les élèves devaient en repérer le radical et la terminaison.

Quelques jours plus tard, la pratique s'est poursuivie, cette fois-ci à partir de bandes dessinées des Schtroumpfs. Après une activation des connaissances construites lors de la séance précédente sur le verbe modèle, le radical et la terminaison, Hélène a demandé aux élèves s'ils connaissaient les Schtroumpfs, qui portent des noms différents dans les autres langues. Pour soutenir leur réflexion, elle a leur proposé des exemples de page couverture de cette bande dessinée dans plusieurs langues. Les élèves les ont alors

2. Les congénères sont des mots qui partagent des similarités sur le plan du sens et de la forme dans plusieurs langues.

nommés dans différentes langues et ils ont discuté du langage particulier que ces personnages utilisent pour communiquer, autant dans les œuvres en français que dans les autres langues. Puis, ils ont reçu une page de la bande dessinée en français et, en plénière, ils ont surligné tous les mots dérivés du mot *schtroumpf*. Chacun de ces mots a ensuite été trié en fonction de sa catégorie (nom commun, nom propre, verbes à l’infinitif présent, verbes conjugués) ; les élèves étaient alors constamment appelés à verbaliser leurs raisonnements grammaticaux et avaient la possibilité de recourir aux langues de leur répertoire. Hélène évoquait constamment la terminologie grammaticale renvoyant aux réalités linguistiques discutées et, quand elle le jugeait nécessaire, elle modélisait le recours à une manipulation syntaxique pertinente.

Dans le cadre d’une tâche en petits groupes, les élèves devaient ensuite procéder à une analyse similaire de la page équivalente en espagnol. Ils devaient repérer des formes conjuguées de *pitufar*, verbe espagnol correspondant à *schtroumpfer*, et les insérer dans un tableau (voir tableau 4). Ils devaient en outre tenter d’inférer ces verbes hors de la langue des Schtroumpfs, en passant directement au français ou en puisant dans les autres langues qu’ils connaissaient. Ils étaient enfin appelés à arrêter le mode-temps de chaque verbe.

TABLEAU 4 Comparaison de verbes en espagnol et en français à partir de la bande dessinée des Schtroumpfs

VERBE EN ESPAGNOL	VERBE EN FRANÇAIS	SIGNIFICATION (DANS LA PHRASE DU LIVRE)	MODE-TEMPS
pitufar	schtroumpfer	faire	infinitif (présent)
pitufaremos	schtroumpferons	mangerons	futur simple (de l’indicatif)
pitufa	schtroumpfe	marche	présent (de l’indicatif)

Par la suite, les élèves ont réécrit les phrases en français pour qu’Hélène puisse vérifier s’ils en avaient compris le sens. Pour ce faire, ils devaient notamment transposer les verbes en respectant leur mode-temps dans la langue des Schtroumpfs. Notons qu’au fil de la pratique, Hélène en a ajusté le déroulement pour que les tâches soient à la portée de l’ensemble des élèves, qui affichaient des niveaux différents en français. Les élèves avaient la possibilité de s’en tenir à l’espagnol, sans se rendre à la bande dessinée en français.

Je voulais ainsi enlever une certaine charge cognitive aux élèves hispanophones en difficulté, qui pouvaient donc se centrer un petit moment sur l’espagnol. En

effet, certains avaient besoin de plus de temps. Mes deux élèves plus faibles, lorsqu'ils analysaient des verbes conjugués sur la base de pitufar, ont trouvé les verbes réels en espagnol seulement. Ces deux-là discutaient entre eux, tantôt en espagnol, tantôt en français. Ils étaient vraiment enthousiastes parce qu'il y a eu un déclic. Je pense à un élève en particulier, qui croyait d'abord qu'il n'y avait pas de langue de Schtroumpfs en espagnol: il a dû se rendre à l'évidence. Par cette activité, il a pu comprendre la structure morphologique des verbes en espagnol.

Pour clore la pratique, Hélène a invité ses élèves à écrire une phrase française en recourant à un verbe dérivé du mot *schtroumpf*; un élève devait alors proposer le verbe attendu en français, en respectant le mode-temps sélectionné par la personne ayant initialement écrit la phrase. De retour en plénière, les élèves et l'enseignante ont analysé collectivement l'ensemble des phrases écrites en se référant au verbe modèle *aimer*, au besoin.

10.5 DISCUSSION ET CONCLUSION

À partir de données tirées d'un premier entretien individuel semi-dirigé, puis d'un second ayant pris la forme d'un récit de pratique, nous avons d'abord pu brosser le portrait des pratiques et des ressources plurilingues utilisées par Hélène, une enseignante de classe d'accueil au primaire québécois. Puis, nous avons décrit avec précision une pratique à laquelle elle accorde une importance particulière : l'utilisation de bandes dessinées des Schtroumpfs dans plusieurs langues pour enseigner des caractéristiques des verbes français. En mettant au jour de telles pratiques et ressources, cette étude de cas montre notamment comment les pratiques d'enseignement liées à la grammaire rénovée peuvent être adaptées aux caractéristiques et aux besoins spécifiques des élèves scolarisés en milieu pluriethnique et plurilingue, pour qui le français constitue souvent une L2.

L'intégration de comparaisons interlinguistiques (de Pietro, 2006) aux dictées métacognitives (Fisher et Nadeau, 2014), l'explication du fonctionnement grammatical de notions dans des langues autres que le français et le recours à des corpus de textes bi/plurilingues dans le cadre de démarches inductives (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2019) sont, à cet effet, révélateurs des riches pistes didactiques envisageables lorsque le personnel enseignant fait dialoguer des pratiques tirées de champs théoriques différents. En sortant ainsi des sentiers battus, Hélène montre qu'il est possible de conjuguer un ensemble de facteurs susceptibles de nourrir les apprentissages des élèves, en misant tant sur les outils et les pratiques offerts par la grammaire rénovée que sur les transferts et les réflexions métalinguistiques réalisés grâce à la mobilisation des langues de leur répertoire. De tels résultats font écho à ceux de recherches quasi expérimentales émergentes illustrant le

potentiel de pratiques plurilingues d'enseignement grammatical (Maynard *et al.*, 2020). Il s'agit là, selon nous, d'un apport intéressant de notre étude, à la fois pour la didactique de la grammaire et pour la didactique du plurilinguisme, qui voient leurs cadres théoriques alimentés par de nouvelles perspectives.

Par ailleurs, sur le plan méthodologique, nous constatons que l'utilisation du récit de pratique (Desgagnés, 2005) comme outil de collecte de données contribue à enrichir les résultats obtenus au moyen d'autres entretiens individuels semi-dirigés. Montrant avec finesse la mise en action de pratiques d'enseignement, et mettant notamment en valeur les intentions et les réflexions sous-tendant les gestes et les décisions du corps enseignant, ce type d'entretien permet de jeter un regard différent, plus humain et plus concret, sur les pratiques déclarées documentées dans une recherche scientifique. Il va sans dire que de tels récits revêtent également un fort potentiel pour la formation initiale et continue en enseignement.

En conclusion, alors que les populations scolaires continuent de se diversifier, nous souhaitons encourager la réalisation d'études reconnaissant explicitement les répertoires plurilingues des élèves et valorisant les pratiques d'enseignement prometteuses et originales mises en œuvre par le corps enseignant dans un tel contexte. Cela apparaît comme un terreau fertile pour élargir les horizons de recherche dans différents domaines, dont celui de la didactique de la grammaire.

RÉFÉRENCES

- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* (thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Beaulne, G. et Gauvin, I. (2017). Effets d'un enseignement suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de première secondaire à identifier le sujet. *Language and Literacy*, 19(14), 1-22.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français* (2^e édition). Chenelière Éducation.

- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e édition). Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. S. é., <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ee3628e1eaf3_grammaire_lecture_et_ecriture.pdf>.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). ERPI.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Damar, M.-È. (2018). Les pratiques déclarées des enseignants sur leur enseignement grammatical : quelles élaborations pour quelles transmissions des discours métalinguistiques ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 15(1), <<https://doi.org/10.4000/rdlc.2683>>.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
- De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école ? *Langage et pratiques*, 38, 7-23.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Duff, P.-A. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Émery-Bruneau, J., Florey, S., Leclerc, C.-S., Héту, S. et Bernatchez, J. (2022). La circulation des savoirs entre le corps enseignant, les chercheuses et les chercheurs en éducation : pour une collaboration soutenue. Dans Debout pour l'école (collectif), *Une autre école est possible et nécessaire* (p. 326-343). Del Busso.

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ottawa.
- Lemay, R. (2019). *L'utilisation du métalangage par de futurs enseignants de français au secondaire lors d'un test de connaissance, lors de leur enseignement et lors d'une entrevue* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 335-355.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Cadre de référence – Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec – Organisation des services*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire – Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e édition). Armand Colin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Thibeault, J., Fleuret, C. et Lefrançois, P. (2018). Développement de la compétence linguistique permettant l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de l'élémentaire en contexte minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 19-45.

- Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration des pratiques plurilingues et plurinormatives que mettent en œuvre trois enseignantes de l'Ontario francophone pour enseigner la grammaire. *Éducation et francophonie*, 50(3), <<https://doi.org/10.7202/1091117ar>>.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Les Cahiers de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme*, 10, 291-310.

CHAPITRE 11

Pratiques d'enseignement grammatical au secondaire : portrait de personnes enseignantes du Saguenay

Florent Biao

Université du Québec à Chicoutimi

Élodie Cardinal

Université du Québec à Chicoutimi

11.1 CONTEXTE

Du fait que l'enseignement grammatical devrait soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture (Nadeau et Fisher, 2006; Schneuwly, 2007), il occupe une place centrale dans la discipline qu'est le français. Pour Schneuwly (2007), cet enseignement constitue d'ailleurs le socle pour enrichir le travail réalisé dans les autres composantes du français : lecture, écriture, oral. Des études menées ces dernières années (ELEF¹; Larose *et al.*, 2001) vont dans le sens de cette assertion, puisqu'elles soutiennent pour l'essentiel que l'enseignement grammatical devrait amener les élèves à avoir une bonne maîtrise des formes d'expressions longues, de l'orthographe grammaticale et un développement des capacités de compréhension et d'expression (Chartrand, 2012). Toutefois, malgré les multiples rénovations qu'a connues l'enseignement grammatical, celui-ci

1. État des lieux de l'enseignement du français (2008-2012).

peine à atteindre ses finalités (Aeby *et al.*, 2000; Combettes, 2011; de Pietro et Wirthner, 2004). En effet, différents rapports et recherches (Boivin et Roussel, 2023; CSE, 1987; Lefrançois *et al.*, 2008) reconnaissent que les performances des élèves en français écrit se situent largement en deçà des attentes, puisqu'ils manifestent de sérieuses lacunes en écriture et en grammaire, notamment à la fin du primaire et au début du secondaire (Daussin *et al.*, 2011).

Dans un tel contexte où l'enseignement grammatical occupe une place si importante dans la discipline qu'est le français, nous avons souhaité étudier la manière dont les personnes enseignantes s'approprient et mettent en œuvre les contenus grammaticaux. En effet, même si des recherches se sont penchées sur les pratiques d'enseignement grammatical, celles-ci, en plus d'avoir une envergure provinciale, datent d'il y a quelques années. Dans ce contexte où les pratiques d'enseignement ne permettent pas d'atteindre les finalités de la discipline, en raison notamment de la persistance des difficultés des élèves en français écrit (Daussin *et al.*, 2011) et où aucune recherche n'a analysé la réalité des classes de français au Saguenay ces dernières années, nous avons souhaité mettre en lumière les pratiques actuelles d'enseignement du français au secondaire à l'échelle de la région. Une telle recherche visait surtout à étudier les représentations, les pratiques déclarées et le travail effectif d'enseignement du français chez les personnes enseignantes de français au secondaire. Afin de dresser un portrait précis de la réalité de l'enseignement du français au secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean, nous nous sommes posé les questions suivantes : quelles représentations les personnes enseignantes de français ont-elles de leur discipline ? Quelles finalités accordent-elles à l'enseignement du français ? Quelle place accordent-elles à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et de l'oral ? Quelles activités réalisent-elles plus fréquemment en lecture, en écriture, en grammaire et en oral ? Quels liens établissent-elles entre ces différentes composantes de la discipline ?

Le présent chapitre rend compte du volet consacré à l'enseignement grammatical. Nous nous y intéressons ainsi aux représentations des personnes enseignantes à propos de la grammaire, à leurs pratiques (déclarées et effectives) de l'enseignement grammatical avant et pendant la pandémie de COVID-19 (2020-2021). Une telle démarche vise à combler le manque de connaissances sur la nature même des activités réalisées en grammaire dans la classe de français puis, à terme, constituer l'amorce d'une réflexion pédagogique visant l'amélioration des pratiques d'enseignement.

11.2 CADRE DE LA RECHERCHE

Notre étude s'est déroulée au Québec, auprès d'enseignantes de français au secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, entre octobre 2020 et mai 2022. Dans le but d'associer le plus de personnes enseignantes possible à cette enquête, nous avons choisi de passer par les centres de services scolaires de la région. Les personnes enseignantes sollicitées sont issues du Séminaire de Chicoutimi, école privée de la région, ainsi que des deux grands centres de services scolaires de la région, soit le Centre de services scolaire des Rives du Saguenay (CSSRS) et le Centre de services scolaire de la Jonquière (CSSDLJ). Dans le bassin de personnes enseignantes de français que comptent les Centres de services scolaires participants, au total, bien que 40 personnes aient participé à l'enquête que nous avons menée, nous avons pris seulement en compte les données relatives à 29 d'entre elles en raison de leur complétude. Ce nombre varie toutefois en fonction des différentes parties et questions de l'enquête réalisée auprès d'elles.

11.3 PHASES DE LA RECHERCHE

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons décidé de mener une enquête de nature descriptive au sens où l'entend Gaudreau (2011). La recherche proprement dite s'est déclinée en trois phases². Durant la première phase, nous avons soumis à tout le bassin de personnes enseignantes des Centres de services scolaires participants, au début du mois de février 2021, un questionnaire en ligne composé de 33 questions à choix multiples. La deuxième phase, pour sa part, a consisté en des observations non participantes³ (Martineau, 2005) filmées dans la classe d'enseignantes volontaires parmi les personnes ayant répondu au questionnaire de la première phase. Finalement, la dernière phase (à venir) prend la forme d'entrevues semi-dirigées réalisés avec les enseignantes ayant participé aux observations non participantes filmées⁴. En conséquence, ce chapitre porte sur les données issues des deux premières phases de notre devis de recherche.

-
2. Dans ce texte, nous nous limitons aux résultats des phases 1 et 2 de cette recherche : questionnaire en ligne et observation filmée non participante.
 3. Nous avons observé les enseignantes sans intervenir en classe.
 4. Au moment de la rédaction de ce chapitre, cette phase n'avait pas encore eu lieu en raison des annulations induites par la pandémie.

11.4 QUESTIONNAIRE : PRINCIPAL OUTIL DE COLLECTE DES DONNÉES

Pour atteindre le plus possible de personnes enseignantes, surtout dans le contexte pandémique au cours duquel notre recherche s'est déroulée, le questionnaire en ligne nous a paru l'outil le plus adapté. Nous avons donc adopté le logiciel Lime Survey. Ce questionnaire, d'abord validé auprès d'un échantillon de conseillères pédagogiques et de quelques enseignantes, était composé de quatre sections distinctes. La première section servait à recueillir les informations personnelles des personnes enseignantes participantes : leur nom et leur prénom, l'école dans laquelle ils enseignent, le centre de services scolaire auquel ils sont rattachés, leur formation, leur expérience, le cycle et le niveau d'enseignement, ainsi que le secteur d'enseignement. La deuxième section du questionnaire abordait les représentations des personnes enseignantes. Ainsi, les répondants et répondantes ont été questionnés sur l'importance relative accordée aux quatre composantes du français (lecture, écriture, oral et grammaire), de même que sur les habiletés à développer afin qu'un élève devienne compétent en lecture, en écriture, à l'oral ou en grammaire. Ensuite, la troisième section du questionnaire servait, quant à elle, à récolter des informations sur les pratiques déclarées des personnes enseignantes. Les questions de cette partie du questionnaire étaient par conséquent orientées sur le temps accordé à chacune des composantes, sur la nature même des activités réalisées en lecture, en écriture, en grammaire et à l'oral, ainsi que sur les liens réalisés quotidiennement entre les différentes composantes de la classe de français. Voici quelques-unes des principales questions soumises de cette section : *quels types d'activités faites-vous en grammaire, en lecture, en écriture et en oral ? Parmi les liens suivants (écriture-grammaire, grammaire-lecture, lecture-oral, aucun lien), quels sont ceux que vous réalisez dans votre enseignement au quotidien ? À quelle fréquence considérez-vous faire ces liens ?* Enfin, la quatrième section, portant sur les modifications apportées en temps de COVID-19, a été ajoutée en réponse au contexte sanitaire dans lequel se déroulait l'enquête. Cette section comportait des questions sur les modifications effectuées par les personnes enseignantes dans le contexte pandémique en lecture, en écriture, en grammaire et à l'oral, sur les changements apportés à l'enseignement en présentiel, de même que sur les changements apportés aux modes d'évaluation. À titre d'exemples, voici quelques-unes des questions auxquelles les participants et participantes devaient répondre dans cette section : *quelles modifications*

avez-vous faites en lecture, en écriture, en grammaire et à l'oral? Quels changements avez-vous apportés à votre enseignement en présentiel? Quels changements avez-vous apportés à vos évaluations?

11.5 QUE NOUS DISENT LES PERSONNES ENSEIGNANTES DU SAGUENAY À PROPOS DE LEURS REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU SECONDAIRE ?

Les résultats obtenus nous permettent de dresser le portrait des personnes enseignantes répondantes ($n = 29$). Ainsi, plus de la moitié d'entre elles (62 %) affirment enseigner dans une école du CSSRS, 34 % disent travailler pour le CSSDLJ et 3 % des répondants et répondantes enseignent au Séminaire de Chicoutimi. En outre, les personnes enseignantes interrogées ont en moyenne 19 années d'expérience en enseignement; parmi l'ensemble, 84 % affirment être diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire. De surcroît, les résultats obtenus nous informent que 38 % des personnes enseignantes répondantes travaillent au premier cycle du secondaire, que 48 % enseignent au deuxième cycle et que 7 % ont une tâche qui touche les deux cycles. En ce qui a trait au secteur d'enseignement, 97 % disent enseigner au régulier, 31 % donnent des cours à des classes de sport-études, 10 % ont une classe de PEI à l'horaire, 7 % enseignent dans un programme de langues-études, ce même pourcentage travaille auprès d'élèves du programme d'arts et métiers de la scène, ainsi que dans un programme d'excellence qui « vise à développer les compétences des jeunes en les orientant dans un parcours à caractère scientifique, linguistique et culturel » (CSSRS, 2023).

11.5.1 Les représentations des personnes enseignantes

Les programmes d'étude de français au secondaire du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur visent le développement des compétences en lecture, en écriture et à l'oral. Précisons que, dans la configuration de la discipline qu'est le français, ces compétences renvoient à l'enseignement de quatre composantes : lecture, écriture, oral et grammaire (Simard *et al.*, 2010). Parmi ces composantes, l'analyse des données montre que les personnes enseignantes participantes ($n = 30$) n'accordent pas autant d'importance à la composante grammaticale qu'à l'écriture et la lecture.

Alors même que l'enseignement grammatical est au cœur du développement des compétences langagières, on note que la grammaire arrive à la pénultième position. Il ressort également de cela que 47 % des participants et participantes la considèrent comme étant très importante et 40 % comme prioritaire. Ces données montrent ainsi l'importance relative que les participants et participantes disent accorder à la lecture et à l'écriture. En effet, 77 % des répondants et répondantes affirment prioriser ces deux composantes et 23 % les considèrent comme étant très importantes. En revanche, tous les répondants et répondantes s'accordent pour la considérer comme plus importante que l'oral.

Quant aux habiletés à développer afin de devenir compétent en grammaire, la majorité des personnes enseignantes ($n = 27$) disent prioriser le développement de compétences permettant le transfert des connaissances. En effet, 85 % d'entre eux identifient cette habileté comme étant prioritaire et 15 % l'estiment comme très importante. Les réponses à cette question montrent également l'importance pour ces personnes enseignantes de développer chez leurs élèves une bonne connaissance des règles d'orthographe grammaticale. D'ailleurs, 33 % d'entre eux disent prioriser le développement de cette habileté en grammaire. En outre, c'est presque une personne enseignante sur deux (48 %) qui considère cette habileté comme étant très importante.

11.5.2 Les pratiques déclarées des personnes enseignantes

Parmi l'ensemble des activités réalisées dans la classe de français, soit celles en lecture, en écriture, en grammaire et à l'oral, les personnes enseignantes participant à cette étude mentionnent consacrer en moyenne, sur un cycle de 9 jours, un quart de leur temps d'enseignement à des activités de grammaire au sens traditionnel du terme : exercices dans le manuel, dictées, analyse et correction de textes. Nos données montrent que ce temps est nettement en deçà de celui qu'ils disent consacrer aux activités de lecture et d'écriture : tous soutiennent en effet consacrer en moyenne respectivement 33 % de leur enseignement aux activités de lecture et d'écriture. Néanmoins, la majorité des répondants et répondantes (80 %) affirment faire des activités de nature grammaticale très fréquemment ou fréquemment.

Pour les personnes enseignantes, ces activités prennent la forme d'exercices dans le manuel (83 %), d'analyse et de correction de textes (73 %), ainsi que de dictées (87 %). En ce qui a trait au recours aux manuels, une minorité de participants et participantes (4 %), bien qu'ils et elles qualifient les exercices qui y sont contenus de décevants, soutient néanmoins que de telles activités créent des occasions d'enseignement de notions grammaticales.

Pour une proportion semblable d'autres personnes enseignantes, le recours aux manuels vise à consolider les connaissances qu'acquièrent les élèves dans les leçons de grammaire. Toutefois, il ressort de cela qu'une plus grande proportion de personnes enseignantes dit ne pas recourir aux activités contenues dans les manuels, mais plutôt préparer ses propres exercices. Par ailleurs, parmi les personnes enseignantes qui affirment recourir à l'analyse de texte en grammaire pour développer les compétences textuelles et discursives des élèves, on note que cela renvoie essentiellement à une révision-correction avec justification d'erreurs dans des textes d'élèves ou même à l'analyse de phrases décontextualisées. Paradoxalement, alors même que les activités d'écriture sont relativement fréquentes au secondaire, on note que les activités de révision et de correction de textes d'élèves avec justifications sont moins fréquentes. En effet, les participants et participantes disent en faire à l'occasion (en moyenne deux fois par année). À l'inverse, l'analyse de phrases décontextualisées semble plus fréquente, puisque plusieurs personnes enseignantes mentionnent la faire de façon hebdomadaire. C'est toutefois la dictée qui semble être l'activité la plus répandue en grammaire, puisque la très grande majorité des participants et participantes (87 %) y recourt, même si la fréquence d'utilisation de telles activités varie d'une personne enseignante à l'autre. En effet, alors que certaines en font très peu, notamment pour les évaluations d'étape (4 %), d'autres l'utilisent plus fréquemment et sous diverses formes. On note, en effet, chez les personnes enseignantes qui y ont recours plus souvent, une préférence pour les dictées métacognitives⁵ (22 %) (Fisher, Huneault et Nadeau (2015) : dictée zéro faute, dictée négociée, dictée phrase du jour. Celles-ci constitueraient pour eux des occasions de transfert des connaissances en contexte de production. Par ailleurs, plusieurs personnes enseignantes (78 % des participants et participantes) affirment se saisir des occasions de productions écrites en classe plutôt que des dictées pour enseigner la grammaire. Pour eux, les méthodes de correction dont elles dotent leurs élèves, en plus de fournir des orientations sur ce qui est à observer, permettent à ces derniers de faire le plus d'inférences possible par l'application des règles de grammaire en contexte.

5. Les dictées métacognitives, au sens où l'entendent Fisher, Huneault et Nadeau (2015), renvoient à des dictées interactives qui invitent les élèves à l'analyse, à la réflexion et à la verbalisation de raisonnements grammaticaux. Encore appelées dictées innovantes (dictée zéro faute, dictée négociée, dictée phrase du jour), ces activités permettent aux élèves de mobiliser l'ensemble de leurs connaissances pour résoudre des problèmes grammaticaux.

Finalement, dans leur grande majorité, les personnes enseignantes participantes (83 %) disent faire au quotidien des liens entre la grammaire et l'écriture et entre la grammaire et la lecture. Même si leurs discours permettent d'en savoir peu sur la nature même de ces liens, on note pour l'essentiel que la grammaire en constitue le point nodal. En effet, la plupart des personnes enseignantes qui disent faire des liens décrivent ceux-ci comme une invitation faite aux élèves à réutiliser des notions vues en grammaire dans leurs productions ou à repérer, dans des textes (activités de lecture), des éléments précédemment étudiés en grammaire. En outre, 9 % des participants et participantes affirment pour leur part que les liens écriture-grammaire se réalisent par l'utilisation d'une méthode d'autocorrection lors des productions écrites.

11.5.3 Les modifications liées à la pandémie de COVID-19

Comme notre recherche se déroulait en pleine pandémie de COVID-19, nous avons souhaité étudier les modifications que les personnes enseignantes ont apportées à leurs pratiques d'enseignement grammatical dans un tel contexte. De manière générale, il ressort de cela que la situation pandémique a eu des effets considérables sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en français, que ce soit pour l'oral, la lecture, l'écriture ou la grammaire, dont il est question dans ce chapitre. Les personnes enseignantes soutiennent toutes avoir apporté des changements pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves. D'abord, précisons que la très grande majorité des participants et participantes à l'étude (91 %) affirme avoir enseigné à distance au cours de la pandémie de COVID-19. De cette proportion, presque une personne enseignante sur deux (43 %) affirme avoir apporté des modifications à ses pratiques d'enseignement grammatical. Ainsi, plusieurs enseignants et enseignantes ont dû élaborer et mettre en ligne des questionnaires de type Form ou Kahoot pour consolider les apprentissages. D'autres affirment avoir mis en place des périodes de disponibilité en ligne pour soutenir les élèves dans la réalisation d'exercices de grammaire. L'enquête révèle surtout une prépondérance des approches magistrales puisque les personnes enseignantes, pour s'adapter au contexte pandémique, affirment enseigner la grammaire par l'entremise de tutoriels qu'elles élaborent elles-mêmes. Ces tutoriels, soutiennent-elles, visent soit l'explication de notions grammaticales, soit la modélisation d'analyse grammaticale. Globalement, quelle que soit la nature des modifications mises en place par les personnes enseignantes, il apparaît que plusieurs ont considérablement réduit les exercices réalisés en grammaire, les conditions étant peu favorables à de telles activités selon elles.

Néanmoins, il ressort de cela qu'un tiers des personnes enseignantes interrogées (33 %) semblent avoir apporté, au cours de cette pandémie, des modifications à leurs pratiques en présentiel. Ces enseignantes et enseignants participants soulignent toutefois avoir choisi un cahier d'exercices avec une version en ligne afin de faciliter les transitions entre l'enseignement à distance et l'enseignement en présentiel. Il ressort aussi de cela que, dans ce contexte où certains cours se tenaient à distance et d'autres en présentiel, plusieurs personnes enseignantes ont fait le choix de consacrer le temps de l'enseignement en présentiel à certaines notions. Elles soutiennent notamment avoir privilégié, en présence, l'enseignement de notions grammaticales soit réputées plus difficiles, soit nouvelles pour les élèves. Toutefois, les adaptations faites par les personnes enseignantes n'étaient pas à sens unique. En effet, inversement à la pratique consistant à travailler des notions nouvelles ou complexes en présentiel, d'autres ont fait le choix de consacrer les temps de présence en classe à l'exercisation ou aux évaluations. D'autres encore affirment avoir simplement réduit le nombre de notions à travailler au cours d'un cycle pour se consacrer sur celles dont la maîtrise leur paraît fondamentale.

11.5.4 Les pratiques effectives des personnes enseignantes

Alors que la première phase de la recherche nous a permis de savoir ce que disent faire les personnes enseignantes en grammaire, la seconde phase nous a permis d'observer ce que font les personnes enseignantes lors de l'enseignement de la composante grammaticale. Ainsi, nous avons réalisé des observations non participantes filmées qui nous ont permis d'analyser les pratiques effectives de certains des enseignants et enseignantes qui ont participé à l'étude. Si certaines des pratiques observées se veulent plus traditionnelles, il apparaît que d'autres sont plus novatrices, dans la mesure où elles tentent de s'affranchir des cadres habituels en adoptant des approches dites rénovées : observations, analyses, manipulations syntaxiques. En clair, les élèves ne sont plus dans un rôle de mémorisation et d'application des règles.

Pratique novatrice, la *classe atelier* est un dispositif d'enseignement élaboré par Lucy Calkins et ses collègues du Teachers College de l'Université de Columbia. Dénommés en anglais *Reading and Writing Workshops*, ces derniers ont fait leur apparition aux États-Unis au cours des années 1980. Révolutionnant d'abord les méthodes d'enseignement de l'écriture puis celles de la lecture, cette approche pédagogique offre une image renouvelée de la classe de français. Au cours des trente dernières années, le concept

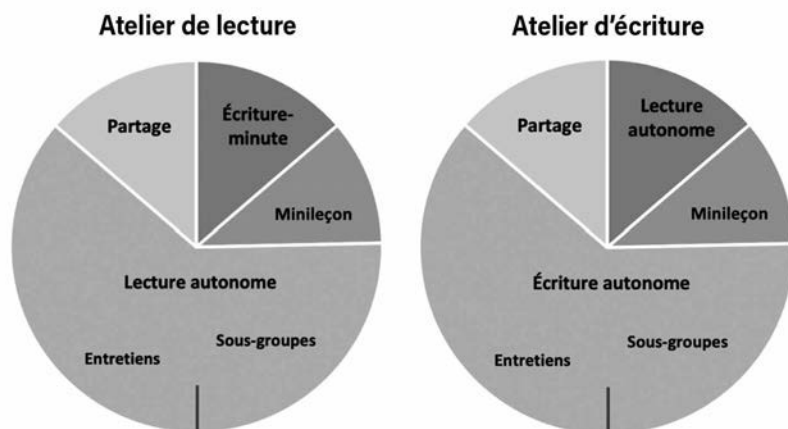
s'est répandu non seulement à travers les États-Unis, mais également à travers le monde, pour finalement faire son entrée dans les écoles du Québec (Calkins, Robert et Lansac, 2021 ; Cardinal et Biao, 2022).

Nous avons observé cette pratique chez deux des enseignantes ayant participé à cette phase de la recherche. Selon ce principe d'enseignement, le cours de français peut prendre deux formes, soit celle d'un atelier d'écriture, ou encore celle d'un atelier de lecture. Dans un cas comme dans l'autre, le fonctionnement de la classe atelier reste similaire. Ainsi, les ateliers d'écriture et de lecture comportent quatre phases distinctes. La première phase de l'atelier consiste en une courte période de lecture autonome, lors d'un atelier d'écriture, ou encore en un court moment d'écriture-minute, lorsque la classe est en atelier de lecture. Chez l'une des enseignantes observées, cette période d'écriture-minute est parfois remplacée par une rapide leçon de grammaire lorsqu'une difficulté semble généralisée chez les apprenants et apprenantes. Autrement, cette première phase de l'atelier est ensuite suivie d'une *minileçon* d'une durée approximative de quinze minutes. Ce moment sert à l'enseignement d'une stratégie d'écriture ou de lecture, et ce, en fonction du type d'atelier réalisé. Selon les enseignantes qui exploitent la *classe atelier*, cette *minileçon* peut également être un moment propice à l'enseignement d'une notion grammaticale difficile pour l'ensemble des élèves de la classe. Bien plus longue que les deux précédentes, la troisième phase de l'atelier occupe plus de 50 % du temps alloué à une période de cours. Par conséquent, une fois la minileçon terminée, les élèves sont invités à faire de la lecture autonome ou de l'écriture autonome, et ce, conformément au type d'atelier à l'horaire. Les enseignantes profitent alors de ce moment d'autonomie pour faire de l'enseignement en sous-groupe. Elles rencontrent tour à tour les élèves qui ont des difficultés similaires, notamment en grammaire. Les rencontres en sous-groupes sont également réalisées avec des élèves qui ont plus de facilité afin de pousser plus loin certaines notions. Au cours de cette même période consacrée au travail autonome, les enseignantes réalisent bon nombre d'entretiens individuels au cours desquels elles questionnent les élèves sur leurs raisonnements. Ce sont donc ces moments d'échanges qui constituent, dans la *classe atelier*, des occasions de précisions ou d'explications de nature grammaticale.

Il apparaît donc que la *classe atelier* se distingue non seulement par son fonctionnement, mais également par les orientations didactiques et les modalités d'évaluation qui y sont mises en œuvre. Par exemple, en *classe atelier*, les enseignantes n'utilisent pas de manuels ou de cahiers d'exercices.

L'enseignement de la grammaire tel qu'on le connaît (notions théoriques et exercices) y est rare. Au contraire, les élèves reçoivent un enseignement de la grammaire individualisé et différencié. En effet, l'enseignement grammatical est presque uniquement réalisé pendant que les élèves sont au travail. À cet égard, ce sont les textes à l'étude qui servent de prétexte à l'enseignement grammatical en *classe atelier*. En effet, les enseignantes identifient à même les productions écrites des élèves, et pendant que ceux-ci sont au travail, les erreurs fréquentes et les difficultés sur lesquelles un retour serait nécessaire. Les apprenants peuvent aussi, en amont, inscrire leurs difficultés dans un document prévu à cet effet, document personnel auquel elles se réfèrent fréquemment lors de la rédaction dans leur carnet de lecture ou d'écriture. En plus de rejeter l'utilisation du manuel, la *classe atelier* délaisse aussi la dictée (quelle qu'en soit la nature) au profit d'ateliers d'écriture plus significatifs pour les élèves, selon les enseignantes. En outre, il ressort clairement que la classe atelier permet de réaliser de nombreux liens entre la composante écrite et la composante grammaticale. En effet, un réinvestissement constant des apprentissages et un transfert immédiat des connaissances grammaticales sont effectués par la rédaction, par les élèves, d'entrées diverses dans leur carnet de lecture, ou encore dans leur carnet d'écriture. Ainsi, non seulement les liens sont grandement présents lors des ateliers d'écriture, mais les liens entre l'écriture et la grammaire sont également présents lors des ateliers de lecture.

Dans un tel contexte d'enseignement, chez les enseignantes observées, l'enseignement d'une notion grammaticale débute par une activation des connaissances antérieures. Cette amorce est marquée par un questionnement des élèves, un processus d'objectivation, de même que par des références à de précédents tableaux d'ancrage. Il s'ensuit la création d'un nouveau tableau d'ancrage, étape de collaboration et de mise en commun entre l'enseignante et les élèves. Finalement, les élèves sont amenés à réinvestir leurs apprentissages dans leurs textes. Enfin, tout au long de l'année scolaire, les élèves sont invités à autoévaluer leurs compétences en grammaire. Il n'y a donc, dans ce type de classe, ni examen ni résultat issu d'une cumulation de notes. L'évaluation des enseignantes est plutôt basée sur la progression des élèves ainsi que leurs observations.

FIGURE 1 – Schématisation des ateliers d'écriture et de lecture

Source : Élodie Cardinal, 2022.

Nonobstant ce modèle de classe innovante observé, il n'en reste pas moins que la majorité des enseignantes et enseignants participants semblent utiliser une approche plus traditionnelle de l'enseignement, tout particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire. En effet, en contexte plus traditionnel, nous avons noté que les enseignantes et enseignants que nous avons filmés ont en très grande majorité un enseignement grammatical magistral et décontextualisé. En effet, les corpus au cœur de l'enseignement grammatical n'étaient tirés ni de textes à l'étude ni des productions écrites des élèves eux-mêmes. Ainsi, à l'exception de quelques rares liens entre la grammaire et l'écriture, notamment par l'utilisation d'une méthode d'autocorrection lors des productions écrites, la grammaire est isolée des autres composantes de la classe de français : les personnes enseignantes font de la grammaire pour la grammaire sans en montrer la pertinence pour les autres apprentissages. Il ressort aussi, dans les classes observées, une grande utilisation du cahier d'exercices, qui semble tout particulièrement nuire à cette articulation des composantes disciplinaires. Ainsi, les données montrent clairement chez ces personnes une forte utilisation du cahier d'exercices qui sert autant à l'enseignement de la théorie grammaticale qu'à l'exercisation. Dans les classes à enseignement dit traditionnel, la dictée prend peu de place dans l'enseignement grammatical des personnes enseignantes. En plus d'être rare, lorsqu'elle est mise en œuvre, elle tend à prendre la forme d'une dictée traditionnelle.

Finalement, il apparaît que, dans ces classes au fonctionnement plus traditionnel, l'enseignement de notions grammaticales prend, comparativement à ce qui se fait dans la classe atelier, environ la moitié du temps dans les périodes filmées. Toutefois, conformément au modèle précédent, les personnes enseignantes commencent les périodes de grammaire par une réactivation des connaissances antérieures, puis, il s'en suit un enseignement de la théorie relative à l'objet de la séance de cours à l'aide du cahier d'exercices. En outre, nous observons que l'enseignement grammatical se fait selon la méthode de l'enseignement stratégique, alors que les personnes enseignantes observées modélisent les notions, font de la pratique guidée, puis invitent les élèves à faire une pratique autonome, et ce, par la réalisation d'une pratique individuelle de la nouvelle notion à l'aide des exercices fournis dans le cahier d'exercices. Finalement, ces périodes d'enseignement grammatical se concluent par une correction en grand groupe des exercices réalisés de manière individuelle. Parmi les notions travaillées, les personnes enseignantes observées affirment mettre de l'avant les savoirs dits essentiels, soit les composantes de la phrase de base, les classes de mots, les groupes de mots (GN, GV, GAdj, Gprép, Gadv), les accords, ainsi que les participes passés.

11.6 QUE RETENIR ?

Cette enquête permet de faire écho au titre d'un article de Chartrand et Lord (2013) : l'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans. Dans la suite du travail qui avait abouti à l'article cité ci-dessus, l'enquête que nous avons menée au Saguenay permet de faire le constat que l'enseignement grammatical, pour l'essentiel, peine à s'affranchir des approches dites traditionnelles : enseignement magistral, recours aux cahiers d'exercices, pas ou peu de liens entre grammaire-lecture-écriture, etc. En effet, malgré quelques pratiques novatrices observées et le recours à des activités induites par le contexte de la pandémie de COVID-19, les représentations, les pratiques déclarées, de même que les pratiques effectives mettent en évidence un enseignement grammatical décontextualisé et peu ou pas articulé aux autres composantes de la discipline que sont la lecture, l'écriture et l'oral. De surcroît, l'essentiel de cet enseignement s'articule autour d'activités de nature orthographique. Dans un tel contexte, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs de formation continue pour accompagner les personnes enseignantes dans l'élaboration et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement qui s'affranchissent de cet enseignement traditionnel de la grammaire, où l'élève est peu actif. De même, la formation

initiale devrait prendre en compte ces réalités pour mieux accompagner les futures personnes enseignantes.

RÉFÉRENCES

- Aeby, S., De Pietro, J. F. et Wirthner, M. (2000). *Français 2000 – Dossier pré-paratoire –L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Boivin, M.-C. et Roussel, K. (2023). Les performances en écriture d'étudiants faibles en français entrant à l'université dans des programmes en enseignement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(3), <<https://journals.openedition.org/ripes/5074>>.
- Calkins, L., Robert, I. et Lansac, J.-L. (2021). *L'atelier de lecture, fondements et pratiques: guide général, 8 à 12 ans*. Chenelière Éducation, coll. « Les ateliers de lecture ».
- Cardinal, É. et Biao, F. (2022). La classe atelier: une autre manière d'enseigner le français. *Les Cahiers de l'AQPF*, 13(2), 47-49
- Centre de services scolaires des Rives du Saguenay (CSSRS). (2023). Programme. École secondaire de l'Odyssée Lafontaine/Dominique-Racine, <https://odyssee.cssrsaguenay.qc.ca/?page_id=1428#:~:text=La%20concentration%20Excellence%20vise%20à,activités%20scientifiques%20intégrées%20au%20programme>.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Compétences langagières de élèves et enseignement du français: représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec français*, (157), 22-23.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Combettes, B. (2011). Pour une rénovation des contenus en grammaire de la phrase: l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques*, 125(1), 7-24.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1987). *La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée*. Conseil supérieur de l'Éducation.

- Daussin, J.-M., Keskaik, S. et Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social*, 137-152.
- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* (cédérom). Association internationale de la recherche en didactique du français / Presses de l'Université Laval.
- Fisher, C., Huneault, M. et Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1), 18-24.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 39-56.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin éditeur.
- Larose, G., Corbeil, J.-C. et Bouchard, J. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Gouvernement du Québec.
- Lefrançois, P., Laurier, M.-D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique*. Office québécois de la langue française.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, (2), 5-17.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2010). Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, (158), 46-47.
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Presses de l'Université Laval.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

Troisième partie

**UNE PROPOSITION
DE NATURE THÉORIQUE
ET PRATIQUE
EN DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS**

CHAPITRE 12

Proposition d'un répertoire des méthodes et des techniques d'enseignement de la grammaire du français langue d'enseignement

Isabelle Gauvin

Université du Québec à Montréal

Geneviève Messier

Université du Québec à Montréal

12.1 INTRODUCTION

La didactique de la grammaire est une discipline scientifique relativement jeune en didactique du français¹. Au Québec, l'ouvrage *Les apports de la linguistique à la didactique du français* de Lebrun (1983) plaçait les bases de la discipline ; il aura toutefois fallu attendre une douzaine d'années et la publication de *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (Chartrand, 1995) pour que les travaux de recherche en didactique de la grammaire trouvent véritablement leur écho dans la formation à l'enseignement et dans la pratique enseignante. Au cours des deux décennies suivantes, un nombre important de travaux ont porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire : pour la période de 2005 à 2016 et pour

1. Afin d'alléger le texte, nous utiliserons seulement les termes *grammaire* ou *grammaire du français* pour désigner la grammaire du français langue d'enseignement.

l'ensemble de la francophonie, Boivin (2018) recense 146 travaux sur la question, dont 45 sont des recherches empiriques. Ce foisonnement de recherches a conduit à de nombreuses propositions pour l'enseignement de la grammaire, sans que ces propositions soient répertoriées et organisées pour soutenir le personnel enseignant dans une planification réfléchie de l'enseignement grammatical.

Ainsi, la présente contribution répondra à ce triple constat. Elle vise d'abord à proposer un répertoire des « méthodes² » d'enseignement de la grammaire valorisées par les recherches en didactique de la grammaire des dernières décennies. Enfin, un exemple d'utilisation du répertoire sera proposé afin d'en illustrer son opérationnalisation pour la planification du personnel enseignant.

Pour atteindre cette double intention, nous présenterons le processus de démarche didactique, qui permettra notamment de clarifier le concept de méthode et ceux qui s'y apparentent. Cette clarification conceptuelle nous conduira à proposer un répertoire organisé de méthodes et de techniques d'enseignement de la grammaire du français. Enfin, nous discuterons de la pertinence de cette démarche spécifique à la grammaire en l'illustrant à partir d'un exemple appuyé par une recherche portant sur la notion de sujet.

Notre proposition ne résulte pas d'une démarche scientifique à proprement parler, même si elle tient compte des avancées scientifiques en didactique de la grammaire : elle est davantage de nature théorique et pratique. En effet, elle permettra de mettre de l'ordre dans une certaine cacophonie terminologique en ce qui concerne les méthodes associées à l'enseignement de la grammaire. Ce faisant, elle soutiendra la pratique enseignante et la formation en enseignement, pour une meilleure compréhension des nombreuses propositions d'enseignement qui ont vu le jour grâce aux avancées effectuées par la discipline scientifique qu'est la didactique de la grammaire. Le fait de les répertorier ici, pour la première fois, permettra de s'y référer facilement. Enfin, notre objectif n'est pas d'expliquer les méthodes pour l'enseignement de la grammaire du français, mais plutôt de décrire comment

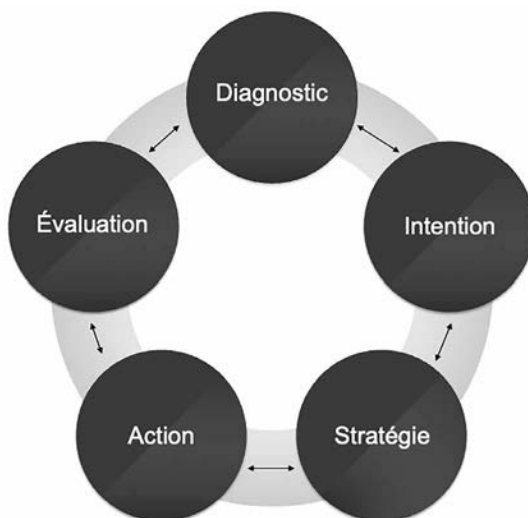
2. Le terme *méthode* est entre guillemets parce qu'il est utilisé dans son sens commun, au sens général de « manière de faire ». Le sens attribué à *méthode* sera précisé à la section 12.2.3, et sera notamment mis en relation avec les concepts apparentés de *stratégie* et de *technique*.

elles peuvent être organisées en un tout cohérent : qui s'intéresse à les connaître davantage pourra se référer aux articles clés cités dans le texte.

12.2 CADRE CONCEPTUEL : LA DÉMARCHE DIDACTIQUE

Afin de soutenir le personnel enseignant dans l'enseignement de la grammaire du français et sa planification, il importe d'abord de comprendre le processus dans lequel s'intègrent ces actions. Ce processus, maintes fois formalisé dans le champ du design pédagogique (Gibbons, Boling et Smith, 2014), a pour fonction principale de fournir des balises au personnel enseignant pour qu'il pense l'action en vue de susciter des apprentissages chez les élèves³. Or, bien que de nombreux modèles soient disponibles, il existe souvent un écart entre ces derniers et ce qui se fait réellement dans la pratique (Tracey et Boling, 2014). Pour être signifiant pour les personnes qui l'utiliseront, un modèle doit s'ancrer dans un contexte spécifique (Branch et Kopcha, 2014). C'est dans cette perspective que nous proposons une adaptation du modèle de la démarche didactique proposée par Messier (2014, 2019) afin qu'elle soit arrimée à l'enseignement de la grammaire du français⁴. Ce modèle propose cinq phases qui correspondent à une séquence d'actions que réalise l'enseignante ou l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage de ses élèves ; ces phases seront présentées (et exemplifiées) successivement malgré leur caractère non linéaire, supposant la possibilité d'allers et de retours entre les phases, tel que l'illustre la figure 1.

-
3. « *Instructional design models provide conceptual tools to visualize, direct, and manage processes for creating high-quality teaching and learning materials.* » (Branch et Kopcha, 2014, p. 85)
 4. Le modèle proposé par Messier (2014) résulte d'une recherche théorique par anasynthèse qui incluait une analyse et une synthèse d'écrits, lequel a fait l'objet d'une validation auprès d'expertes et d'experts à l'aide de la méthode Delphi. Qui s'intéresse à connaître les écrits à l'origine du modèle peut consulter cette thèse, disponible en ligne.

FIGURE 1 – Le processus de démarche didactique

Source : Adapté de Messier, 2019, p. 47.

12.2.1 Établir un diagnostic

La première étape consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à poser un regard analytique sur la situation de départ, c'est-à-dire celle à partir de laquelle la planification de l'enseignement sera élaborée. Cette analyse a pour but d'obtenir un portrait le plus juste possible du contexte dans lequel sera offert l'enseignement des contenus d'enseignement propres à la grammaire du français. Au moment du diagnostic, l'enseignante ou l'enseignant s'interroge sur plusieurs aspects qui composent cette situation afin de pouvoir appuyer ses choix futurs sur celui-ci. Il importe de s'intéresser évidemment aux caractéristiques des élèves, à savoir ce qu'elles et ils connaissent ou non sur les contenus d'enseignement en grammaire, mais aussi sur leur compréhension du fonctionnement de la langue. L'enseignante ou l'enseignant porte aussi un regard sur le contexte d'enseignement, c'est-à-dire sur les ressources – matériel, temps, etc. – disponibles pour enseigner ces contenus d'enseignement en grammaire. Un regard sur ses propres connaissances à propos de ces contenus d'enseignement peut faire partie de cette phase : sa maîtrise des contenus d'enseignement en grammaire, son expérience d'enseignement à l'égard de ces contenus, sa connaissance des méthodes et techniques d'enseignement de la grammaire, etc.

12.2.2 Déterminer l'intention d'apprentissage⁵

Une fois le diagnostic effectué, l'enseignante ou l'enseignant passe à l'étape du choix des savoirs ou des savoir-faire spécifiques à enseigner et formule l'intention d'apprentissage qui orientera sa planification et son enseignement : en d'autres termes, elle ou il définit ce que les élèves doivent apprendre et réfléchit aux raisons pour lesquelles ces contenus d'enseignement doivent être appris. Une analyse didactique fine des contenus d'enseignement peut s'avérer pertinente pour circonscrire avec précision ce qui doit être appris par les élèves, et ce, afin de bien cerner les spécificités et les obstacles possibles à leur égard. L'enseignante ou l'enseignant devra également s'assurer que son intention s'inscrit en cohérence avec les principes directeurs de l'enseignement de la grammaire du français, que nous verrons en détail plus loin.

12.2.3 Élaborer une stratégie

Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant met au point une stratégie qui répondra à l'intention prédéterminée. Avant d'explicitier cette étape, il convient de préciser que lorsqu'une stratégie est élaborée, cette conception s'appuie sur certains principes, valeurs ou orientations de l'enseignante ou de l'enseignant à propos de l'enseignement et de l'apprentissage (Messier, 2014). En contexte d'enseignement de la grammaire, l'élaboration de la stratégie repose sur des principes directeurs, composés de principes transversaux spécifiques à l'objet en soi, lesquels guident l'enseignement de la grammaire du français. Ainsi, ces principes directeurs pour l'enseignement de la grammaire se trouveront en filigrane de toute stratégie conçue pour soutenir l'enseignement de la grammaire du français.

Pour concevoir sa stratégie, deux options s'offrent à l'enseignante ou à l'enseignant. La première option consiste à recourir à une méthode existante pour planifier son enseignement, cette dernière étant de façon générale « reconnue et reconnaissable par [des] professionnels de l'enseignement » (Messier et Viola, 2022, p. 25) ou par la recherche dans le domaine. Une méthode se caractérise par 1) les techniques qui la composent et 2) leur

5. À l'instar de Bergeron et Bergeron (2020), nous avons retenu délibérément l'expression intention d'apprentissage pour parler « des cibles d'apprentissage à atteindre par les élèves », car nous croyons que l'apprentissage des élèves doit être obligatoirement au cœur de toute réflexion ou intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.

organisation au sein de celle-ci, qui se fait selon une certaine séquence logique, ou une démarche, qui a été conçue comme telle afin d'assurer l'apprentissage d'un objet particulier chez les élèves⁶. Concrètement, le recours à une méthode comporte certains avantages. D'abord, comme elle rend explicites les étapes que l'enseignante ou l'enseignant et les élèves peuvent suivre pour assurer la poursuite de l'intention d'apprentissage, cela facilite la planification de l'enseignement. Ensuite, comme elle précise aussi les techniques à mettre en œuvre soit par l'enseignante ou l'enseignant, soit par les élèves, et le moment où elles le seront, cela peut servir de guide pour l'action.

La seconde option est celle où l'enseignante ou l'enseignant choisit parmi un ensemble de techniques d'enseignement celle ou celles qui sont cohérentes avec l'intention d'apprentissage poursuivie, et en propose un agencement inédit et cohérent en vue de soutenir l'apprentissage des élèves au cœur de l'objectif établi. Par « techniques d'enseignement », nous entendons qu'il s'agit des « moyens [...] qu'emploie l'enseignante pour que les élèves apprennent les objets d'apprentissage ciblés dans une situation d'enseignement et d'apprentissage planifiée » (Messier et Viola, 2022, p. 25). L'enseignante ou l'enseignant a alors le choix de faire appel à une ou à plusieurs techniques qui favorisent l'enseignement d'un contenu spécifique, ici la grammaire. Ainsi, après avoir fait son choix, l'enseignante ou l'enseignant choisit la démarche qui lui semble la plus cohérente pour l'atteinte des intentions d'apprentissage pour ses élèves.

12.2.4 Passer à l'action

À partir de ce qui vient d'être élaboré, l'enseignante ou l'enseignant passe à l'action, c'est-à-dire met en œuvre la stratégie établie pour que les élèves apprennent les contenus d'enseignement visés par les intentions d'apprentissage. Selon l'implémentation, des ajustements pourraient être apportés *in situ* à la stratégie afin de tenir compte de la situation didactique en cours. L'important ici est de toujours garder en tête les apprentissages souhaités au regard des savoirs ou des savoir-faire grammaticaux.

6. Nous avons choisi le terme *méthode* à la lumière de la recherche théorique de Messier (2014, 2019) parce que nous souhaitions caractériser le plus précisément possible les stratégies qui sont connues et reconnues dans le champ de la didactique de la grammaire, et aussi par le personnel enseignant en exercice.

12.2.5 Évaluer la mise en œuvre de la stratégie

Une fois que la stratégie a été réalisée en classe, l'enseignante ou l'enseignant procède à son appréciation. Elle ou il porte un regard réflexif, donc critique, sur la stratégie utilisée : est-ce que la méthode retenue ou la stratégie conçue s'est bien déroulée ? Les élèves qui l'ont vécue ont-ils appris ce qui devait être appris ? Cette évaluation offre donc une occasion pour l'enseignante ou l'enseignant de réguler son enseignement et l'apprentissage de ses élèves en vue de guider ses planifications et pilotages futurs.

La démarche didactique proposée par Messier (2014, 2019) qui a rapidement été esquissée ici a été conceptualisée afin de rendre compte des étapes qui entrent en jeu dans la planification et l'enseignement de contenus d'enseignement, indépendamment de la discipline scolaire (sciences, mathématiques, langues, arts, etc.) de laquelle ils sont issus. En effet, l'enseignante ou l'enseignant qui prévoit enseigner une notion d'algèbre en mathématiques ou le concept de profondeur en arts devra établir un diagnostic, déterminer son intention, établir une stratégie, etc. Ici, nous proposons d'adapter cette démarche didactique à l'enseignement spécifique de la grammaire du français.

12.3 RÉPERTOIRE ORGANISÉ DES PRINCIPES, MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS

Pour que la démarche didactique soutienne la planification de l'enseignement de la grammaire, il semble essentiel de formaliser certains éléments des étapes 2 (déterminer l'intention d'apprentissage) et 3 (élaborer une stratégie) de cette démarche. Plus précisément, il importe d'établir le répertoire des principes directeurs pour l'enseignement de la grammaire qui contribuent à cerner l'intention d'apprentissage, de même que des techniques et des méthodes d'enseignement de la grammaire qui peuvent être sélectionnées pour élaborer une stratégie didactique.

Notons que notre travail ne constitue aucunement une revue des écrits et que, conséquemment, nous n'avons eu recours à aucune méthodologie particulière à cet effet. Comme nous l'avons déjà souligné, notre contribution est d'un autre ordre : il s'agit d'une contribution théorique et pratique. Sur

le plan théorique, nous proposons un répertoire organisé des méthodes et des techniques recensées dans les recherches en didactique de la grammaire autour d'un réseau conceptuel, celui de Messier (2016). Sur le plan pratique, notre répertoire permettra d'outiller le personnel enseignant et le personnel de formation en enseignement pour la planification de l'enseignement grammatical.

Les données que nous avons utilisées pour y parvenir sont les principes, les techniques et les méthodes que nous avons recensés dans les écrits francophones (Belgique, France, Suisse et Québec) en didactique de la grammaire⁷. Plus particulièrement, les travaux de Fisher et Nadeau (2007) et de Boivin (2018) ont servi de base à notre recherche bibliographique⁸, auxquels s'ajoutent d'autres articles scientifiques (et certains articles professionnels), ainsi que des livres publiés après 1995. Enfin, comme nous l'avons mentionné en introduction, les articles clés cités pourront être consultés pour connaître davantage ces principes, techniques et méthodes.

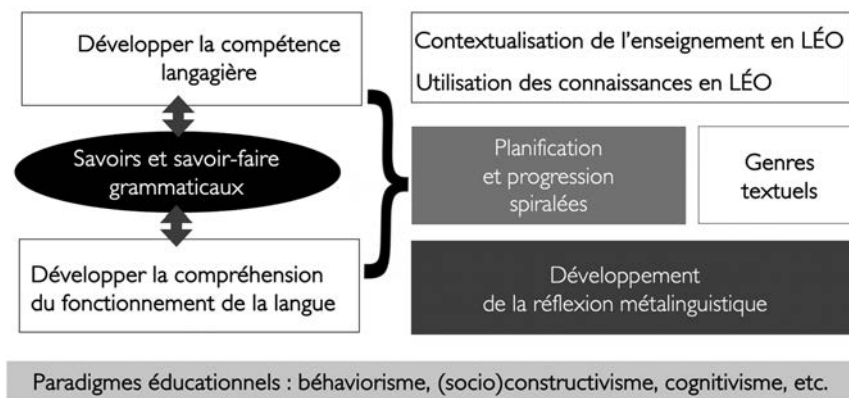
12.4 RÉPERTOIRE DES PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Nous avons déterminé des principes directeurs d'enseignement de la grammaire⁹, qui relèvent de l'étape 2 du modèle de démarche didactique (déterminer l'intention d'apprentissage). Ces principes directeurs permettent de définir ce que les élèves doivent apprendre et les raisons pour lesquelles ces contenus d'enseignement doivent être appris. Tout enseignement de la grammaire devrait (ou, idéalement, doit) s'appuyer sur ces principes (figure 2) qui permettent de cerner ce qui est à apprendre et pourquoi l'apprendre.

7. Il est possible que des principes, techniques et méthodes aient échappé à notre attention : nous nous excusons d'avance auprès des chercheuses et des chercheurs qui ne verraient pas leurs travaux dans l'inventaire que nous proposons. Cet inventaire, nous l'espérons, sera constamment enrichi.

8. Nous tenons à remercier ces chercheuses pour cet important travail de recension qui constitue une contribution importante pour la discipline.

9. Cette dénomination est de nous.

FIGURE 2 – Principes directeurs pour l'enseignement de la grammaire

Ces principes ne constituent ni des méthodes ni des techniques : ils servent d'orientations à la stratégie didactique qui, elle, sera constituée de méthodes ou de techniques. Les principes sont donc présents en filigrane de la stratégie didactique ; ils lui servent de guide. Nous avons regroupé les principes directeurs en deux catégories : les finalités et les principes transversaux pour l'enseignement de la grammaire du français.

12.4.1 Deux finalités principales, d'autres secondaires

En didactique du français, langue d'enseignement, on reconnaît généralement deux finalités principales à l'enseignement grammatical : développer 1) la compétence langagière et 2) la compréhension du fonctionnement de la langue (Boivin, 2018 ; Bulea Bronckart, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2006).

La première finalité, utilitariste et communicationnelle (Chartrand, 2012), envisage la grammaire comme un outil au service de la compétence langagière : la connaissance de la grammaire permet de soutenir la maîtrise de l'écrit et de l'oral. Si la pertinence de l'apprentissage de la grammaire pour le développement des habiletés en écriture semble aller de soi pour le personnel enseignant (notamment pour la réussite des accords grammaticaux), la pertinence de l'étude de la grammaire pour l'amélioration des habiletés à l'oral et en lecture est, quant à elle, plus difficile à envisager, du moins pour le personnel enseignant en début de carrière (Gauvin, Lemay et Aubertin, 2016) : elle n'est pas moins importante pour autant.

La seconde finalité, disciplinaire (Chartrand, 2012), envisage la grammaire comme un objet de savoir en soi, autonome : la connaissance de la grammaire permet de comprendre le fonctionnement de la langue. Grâce à la réflexion menée sur les structures grammaticales du français, le personnel enseignant permet aux élèves de dégager les régularités et les règles dans le fonctionnement du système linguistique.

Ces deux finalités ne sont pas hiérarchisées l'une par rapport à l'autre, mais bien articulées l'une à l'autre : la réflexion sur la langue assure la maîtrise de la compétence langagière (écrire, lire, produire et comprendre un message oral) de même que les activités langagières (écrire, lire, produire et comprendre un message) permettent de réfléchir sur la langue pour en comprendre le fonctionnement (Bulea Bronckart, 2016 ; Chartrand, 2012).

Trois autres finalités, secondaires et subordonnées à la deuxième (la grammaire comme objet de savoir), sont généralement reconnues en didactique du français. Les activités de structuration grammaticale permettraient de « faciliter l'accès aux langues secondes » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 76). En effet, la connaissance explicite de certains phénomènes grammaticaux communs ou différents entre la langue d'enseignement et la langue seconde soutient l'apprentissage de cette dernière (Gauvin et Thibeault, 2016). De plus, la construction de ces connaissances explicites participe au développement d'habiletés intellectuelles (Boivin, 2018) : « Schneuwly (2008) défend depuis un certain nombre d'années le rôle de la grammaire en tant que système de savoirs proprement scolaires, dont l'apprentissage contribue au développement des capacités d'abstraction et de généralisation des élèves. » (Bulea Bronckart, 2016, p. 22) Enfin, l'étude de la grammaire contribue à la construction de références culturelles communes (Bulea Bronckart, 2016). Au moment de déterminer l'intention d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant devra s'assurer d'articuler ces deux finalités principales tout au long de l'enseignement et s'assurer que les élèves auront « [...] accès à ce pan du savoir humain qu'est la grammaire comme la mathématique, sans nécessairement viser à une utilité concrète, mais comme adjuvant à leur développement intellectuel et culturel » (Chartrand, 2012, p. 55).

12.4.2 Au centre des principes directeurs, les savoirs et les savoir-faire grammaticaux

Le développement de la compétence langagière des élèves et de leur compréhension du fonctionnement de la langue est possible grâce à l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire grammaticaux (MELS, 2009a, 2011) qui ont fait l'objet d'une transposition didactique (Chevallard, 1991 [1985]). En effet, les savoirs grammaticaux « savants » de la linguistique qui ont fait l'objet de transformation en savoirs enseignables correspondent aux savoirs à enseigner : ces savoirs¹⁰ sont ceux qui apparaissent dans les grammaires pédagogiques modernes (pour le Québec, notamment Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 ; Boivin et Pinsonneault, 2020), dans les programmes de formation (MELS, 2009a, 2011) et dans les manuels scolaires (par exemple, Nadeau et Trudeau, 2004).

12.4.3 Principes transversaux

Les deux finalités principales seront atteintes grâce à un enseignement grammatical de savoirs et de savoir-faire qui repose sur des principes que nous qualifions de transversaux, puisqu'ils sont présents (ou devraient être présents) tout au long de la démarche didactique, de la planification à la réalisation en classe. Nous expliquons, dans les paragraphes suivants, ces principes transversaux tels que nous les avons conceptualisés dans la figure 2, présentée précédemment.

L'enseignement des savoirs pourrait se faire selon une planification et une progression spiralées (Chartrand, 2008 ; MELS, 2011). Selon cette idée, l'enseignement devrait viser l'approfondissement des savoirs grammaticaux en les complexifiant de manière graduelle. Si l'on considère que le développement des connaissances est un processus dynamique qui peut mener à des avancées, des piétinements et même parfois des retours en arrière (Gauvin, 2011), une planification et une progression spiralées permettent de tenir compte du rythme de ce développement.

10. Afin d'alléger le texte, le terme *savoir* sera désormais utilisé : il désigne la double dimension des savoirs qui correspond aux savoirs déclaratifs (jusqu'ici savoirs) et aux savoirs procéduraux (jusqu'ici savoir-faire).

De plus, les savoirs grammaticaux enseignés devraient s'inscrire dans l'approche par genres textuels écrits et oraux (Chartrand, 2008 ; Schneuwly et Sales Cordeiro, 2015). Plus spécifiquement, cette approche par genres permet une contextualisation de l'enseignement grammatical en lecture (L), en écriture (É) et en production et réception orales (O) et contribue à l'utilisation des connaissances grammaticales en LÉO. C'est notamment grâce à cette intégration des savoirs à des pratiques de LÉO que l'élève pourra développer sa compétence langagière. Enfin, l'enseignement grammatical devrait reposer sur la réflexion métalinguistique des élèves (Nadeau et Fisher, 2006), en même temps qu'il devrait la développer (Boivin, 2014 ; Gombert, 1990).

Tous ces principes transversaux d'enseignement de la grammaire peuvent prendre appui sur des modèles éducationnels qui offrent une « représentation compréhensive et explicite du domaine de l'éducation » (Legendre, 2005, p. 903), notamment le socioconstructivisme, le constructivisme, le cognitivisme, l'humanisme ou le béhaviorisme. Par exemple, pour l'enseignement d'une notion grammaticale pour laquelle les élèves ont construit des connaissances grammaticales erronées, l'enseignante ou l'enseignant privilégiera peut-être un paradigme éducationnel socio-constructiviste, permettant ainsi aux élèves de confronter leurs connaissances. Pour une notion à apprendre « par cœur », l'enseignante ou l'enseignant pourra choisir d'inscrire sa stratégie didactique dans une conception béhavioriste de l'apprentissage.

Nous résumons ainsi la section « Répertoire des principes directeurs pour l'enseignement de la grammaire » : les principes directeurs d'enseignement de la grammaire (figure 2), plus précisément les finalités et les principes transversaux, constituent un guide permettant au personnel enseignant de cerner les intentions d'apprentissage (figure 1, étape 2 de la démarche didactique). Les techniques et les méthodes qui seront présentées ci-après permettent, elles, d'élaborer la stratégie didactique (figure 1, étape 3 de la démarche didactique).

12.5 RÉPERTOIRE DES TECHNIQUES ET DES MÉTHODES POUR SOUTENIR L'ÉLABORATION DE LA STRATÉGIE DIDACTIQUE

Nous l'avons vu, la stratégie didactique fait appel à des techniques et des méthodes pouvant soutenir l'intention d'apprentissage. Nous présenterons un répertoire des techniques et des méthodes valorisées par la recherche en didactique de la grammaire en deux temps : d'abord les techniques d'enseignement de la grammaire, puis les méthodes.

12.5.1 Les techniques d'enseignement de la grammaire

Rappelons que les techniques d'enseignement sont des moyens qu'emploie l'enseignante ou l'enseignant pour que les élèves apprennent, sans qu'elles soient inscrites dans une démarche formelle formalisée au sein d'une méthode.

Nous proposons sous forme de tableau un répertoire des techniques disponibles pour soutenir l'enseignement grammatical (tableau 1) : chacune des techniques est nommée, puis brièvement décrite. Quelques références clés sont proposées pour en savoir davantage sur la technique.

TABLEAU 1 Répertoire des techniques d'enseignement de la grammaire

TECHNIQUE	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA TECHNIQUE	RÉFÉRENCES CLÉS
Recourir à une terminologie grammaticale	Nommer les structures grammaticales grâce au métalangage (c'est-à-dire la terminologie grammaticale) du cadre de référence, soit celui de la grammaire pédagogique moderne.	Chiss, 2013 de Pietro, 2014
Recourir aux outils de la grammaire¹¹	Utiliser les outils de la grammaire pédagogique moderne (la reconstruction de la phrase de base et les manipulations syntaxiques) afin d'identifier des structures grammaticales (catégories de mots et de groupes de mots, fonctions grammaticales) et d'en comprendre le fonctionnement.	Boivin, 2012 Chartrand, 2013
Utiliser des représentations graphiques de la phrase	Utiliser les représentations graphiques de la phrase, dont la représentation arborescente, pour soutenir la description et la compréhension de structures grammaticales.	Bélanger, 2017 Bélanger et Gauvin, 2020

(suite)

11. Les deux premières techniques, qui visent à utiliser la terminologie grammaticale et les outils de la grammaire dans l'enseignement, occupent un double statut : il s'agit de techniques, telles que conçues ici, mais également de savoir à enseigner et à apprendre. En effet, les élèves devront apprendre le métalangage grammatical et les manipulations pertinentes selon les structures grammaticales étudiées (ex. : les manipulations pour identifier le sujet). Nous remercions Marie-Claude Boivin d'avoir porté cet aspect à notre attention.

TABEAU 1 Répertoire des techniques d'enseignement de la grammaire (*suite*)

TECHNIQUE	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA TECHNIQUE	RÉFÉRENCES CLÉS
Utiliser des procédés inductifs	Observer et manipuler des corpus de mots, de groupes, de phrases ou de textes afin de dégager les caractéristiques de structures grammaticales.	Nadeau et Fisher, 2006 Élalouf, 2011
	Observer et manipuler des exemples et des contre-exemples afin de les comparer et de faire émerger les caractéristiques communes et spécifiques de structures grammaticales.	Beaulne, 2016 Beaulne et Gauvin, 2017a
Utiliser des procédés déductifs	Présenter une règle et des exemples (et des contre-exemples) illustrant la règle.	Sans objet ¹²
	Modeler une réflexion grammaticale complète et adéquate pour résoudre un problème grammatical tel que l'identification d'une catégorie de mots ou d'un groupe de mots, d'une fonction grammaticale, d'un accord, etc.	Fisher et Nadeau, 2012
Activer les connaissances antérieures	Prendre appui sur les connaissances implicites de la langue permet aux élèves d'effectuer des jugements de grammaticalité sur des constructions grammaticales afin de déterminer si elles sont « possibles » ou non en français (ex. : <i>Le cercle est carré</i> est une construction possible, même si elle est non acceptable sur le plan sémantique).	Nadeau et Fisher, 2011 Boivin, 2012
	Prendre appui sur les connaissances antérieures exactes que les élèves ont construites au cours de leur scolarité.	Beaulne et Gauvin, 2017a et 2017b
	Déconstruire et reconstruire des connaissances antérieures inexactes que les élèves ont construites au cours de leur scolarité en les mettant à l'épreuve et en faisant la démonstration de leurs limites.	Gauvin et Boivin, 2012 Beaulne et Gauvin, 2017a

12. Il s'agit de la technique privilégiée par la grammaire traditionnelle, encore présente dans bon nombre de cahiers et de manuels scolaires. Des travaux récents laissent penser qu'elle est également en usage dans les classes (Gauvin, Lemay et Aubertin, 2016 ; Lord, 2012). Peu ou pas de travaux, à notre connaissance, ont porté sur cette technique qui peut pourtant s'avérer appropriée pour certains objets grammaticaux et à certains moments du parcours des élèves ; de futures recherches pourraient contribuer à cibler les contextes dans lesquels cette technique est pertinente.

TECHNIQUE	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA TECHNIQUE	RÉFÉRENCES CLÉS
Recourir au questionnement	Questionner les élèves afin de susciter leur réflexion métalinguistique (c'est-à-dire la verbalisation des raisonnements grammaticaux) et ainsi contribuer à la développer et à la consolider.	Fontich, 2018
	Questionner les élèves afin de les amener à justifier leurs hypothèses, leurs analyses grammaticales, leurs choix grammaticaux, etc.	Forget et Gauvin, 2017
Faire coopérer	Faire coopérer les élèves afin qu'ils confrontent leurs raisonnements grammaticaux.	Arseneau, 2016
Faire s'exercer	Élaborer des exercices grammaticaux afin d'intégrer des savoirs et des savoir-faire. Les exercices s'étendent sur un large spectre, de fortement décontextualisés (pour favoriser l'automatisation de savoirs et de savoir-faire) à fortement contextualisés (afin de permettre un transfert en situation d'écriture, de lecture et de communication orale).	Gourdet, 2017 Nadeau, 1995

Sources : Arseneau, 2016 ; Beaulne, 2016 ; Beaulne et Gauvin, 2017a, 2017b ; Bélangier, 2017 ; Bélangier et Gauvin, 2020 ; Boivin, 2012 ; Chartrand, 2013 ; Chiss, 2013 ; de Pietro, 2014 ; Élalouf, 2011 ; Fisher et Nadeau, 2012 ; Fontich, 2018 ; Forget et Gauvin, 2017 ; Gauvin et Boivin, 2012 ; Gourdet, 2017 ; Nadeau et Fisher, 2006, 2011 ; Nadeau, 1995.

Ainsi, lorsqu’une enseignante ou un enseignant établit sa stratégie didactique, elle ou il peut combiner un ensemble de ces techniques d’enseignement ou employer une seule d’entre elles sans s’inscrire dans une méthode particulière d’enseignement de la grammaire.

12.5.2 Les méthodes d’enseignement de la grammaire

Des méthodes ont été développées en didactique de la grammaire pour faciliter l’enseignement de cet objet. Pour les identifier, nous nous sommes reposées sur des stratégies qui contenaient 1) plusieurs techniques d’enseignement et 2) une démarche exposant la séquence à suivre pour assurer leur mise en œuvre.

Notre recension nous a permis de recenser six méthodes spécifiques à l’enseignement de la grammaire, qui se déclinent parfois en diverses variantes (tableau 2).

TABEAU 2 Répertoire des méthodes d'enseignement de la grammaire

MÉTHODE ET RÉFÉRENCES CLÉS	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA MÉTHODE
Démarche active de découverte Chartrand, 1995	Étapes : 1. Observation, à l'aide de manipulations, d'un phénomène grammatical dans un corpus 2. Formulation d'hypothèses 3. Vérification des hypothèses 4. Formulation de la règle 5. Exercisation Techniques principales : • Procédés inductifs • Questionnement • Outils de la grammaire • Faire coopérer Variante : • La vérification de l'hypothèse peut se faire en observant un nouveau corpus qui permet de confronter/valider/reformuler/préciser les hypothèses ou en consultant des ouvrages de référence.
Négociation graphique Nadeau et Fisher, 2014 Cogis <i>et al.</i> , 2015 Le Brun <i>et al.</i> , 2016 Sautot et Geoffre, 2017	Étapes : 1. Dictée orale d'une structure grammaticale à transcrire (mots, groupes de mots, phrases, texte) 2. Transcription individuelle par les élèves de la structure dictée 3. Réflexion et confrontation en petits et/ou en grands groupes des transcriptions 4. Recherche de solutions 5. Présentation de la solution Techniques principales : • Connaissances antérieures • Questionnement • Outils de la grammaire • Procédés inductifs ou déductifs (modélisation) Variantes : • Dictée zéro faute • Phrase dictée du jour • Dictée guidée • Atelier de négociation graphique

MÉTHODE ET RÉFÉRENCES CLÉS	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA MÉTHODE
Médiation des apprentissages Barth, 2013 Beaulne, 2016	Étapes : 1. Phase d'observation et d'exploration : classement d'exemples et de contreexemples pour déterminer les propriétés essentielles d'un objet grammatical 2. Phase de validation : dans un corpus, distinguer les exemples des contreexemples en justifiant ses classements à partir des propriétés essentielles 3. Phase d'abstraction : recourir aux propriétés essentielles dans d'autres contextes pour identifier, produire ou utiliser l'objet grammatical Techniques principales : • Outils de la grammaire • Procédés inductifs • Questionnement • Faire coopérer Variante : • Ajout d'une phase d'activation des connaissances antérieures sur laquelle s'appuiera la phase d'observation : le choix des exemples et contreexemples visera alors la déconstruction des connaissances antérieures peu opérationnelles
Le modèle de la séquence didactique Boivin et Pinsonneault, 2020 Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001	Étapes : 1. Production initiale des élèves (rédaction d'un texte, production de phrases, etc.) 2. Activation des connaissances antérieures et prise de conscience d'un problème dans les productions initiales afin de faire voir le « besoin de connaissance » 3. Formulation de solution et test d'hypothèses 4. Production finale pour les élèves Techniques principales : • Procédés inductifs ou déductifs • Connaissances antérieures

(suite)

TABEAU 2 Répertoire des méthodes d'enseignement de la grammaire *(suite)*

MÉTHODE ET RÉFÉRENCES CLÉS	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA MÉTHODE
Tri de mots Beaumanoir-Secq, 2016	Étapes : 1. Présentation d'une phrase aux élèves et classement des mots en fonction de leur catégorie grammaticale (nom, verbe, déterminant, etc.). 2. Négociation des tris effectués grâce à la justification Techniques principales : • Outils de la grammaire • Questionnement • Connaissances antérieures Variante : • Le tri peut s'effectuer individuellement, puis être ensuite négocié en dyade, en petit groupe ou, encore, en groupe classe. Le tri peut également s'effectuer en groupe, la négociation s'effectuant alors en même temps que le tri.
Approches plurilingues Gauvin et Thibault, 2016 Armand, 2013 Candelier, 2012	Étapes : 1. Faire observer et manipuler un corpus de mots, de groupes de mots, de phrases, de textes 2. Dégager les similitudes et les différences dans ces structures grammaticales 3. Formuler le savoir à apprendre 4. Exercisation Techniques principales : • Recours à des procédés inductifs • Questionnement • Connaissances antérieures Variantes : • Comparer les langues d'enseignement (au Québec, le français langue d'enseignement et l'anglais langue seconde) • Comparer les langues des élèves • Comparer des langues

MÉTHODE ET RÉFÉRENCES CLÉS	DÉFINITION SOMMAIRE DE LA MÉTHODE
Combinaison de phrases Nadeau <i>et al.</i> , 2020	Étapes : 1. Constructions individuelles de phrases (combinaison de phrases données) 2. Sélection de phrases à discuter (dont certaines à corriger) 3. Discussion en groupe de la construction des phrases retenues 4. Correction des phrases qui le requièrent 5. Institutionnalisation des procédés de combinaisons identifiés dans la discussion Techniques principales : • Recours à des procédés inductifs • Questionnement • Connaissances antérieures

Sources : Armand, 2013 ; Barth, 2013 ; Beaulne, 2016 ; Beaumanoir-Secq, 2016 ; Boivin et Pinsonneault, 2020 ; Candelier, 2012 ; Chartrand, 1995 ; Cogis *et al.*, 2015 ; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 ; Gauvin et Thibeault, 2016 ; Le Brun *et al.*, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau *et al.*, 2020 ; Sautot et Geoffre, 2017.

Évidemment, les sciences de l’éducation proposent d’autres méthodes qui ne sont pas spécifiques à la didactique de la grammaire, mais qui peuvent être pertinentes pour son enseignement : c’est le cas, par exemple, de l’enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013), de l’apprentissage coopératif (Howden et Laurendeau, 2005), de la pédagogie de projet (Arpin et Capra, 2001), de la classe inversée (Bergmann et Sams, 2012), etc. Ces méthodes, bien qu’elles puissent présenter un certain intérêt (ou un intérêt certain) pour l’enseignement d’objets grammaticaux, n’ont toutefois pas fait l’objet de recherches empiriques spécifiques en didactique de la grammaire permettant d’en évaluer pleinement la pertinence didactique pour leur apprentissage.

Nous résumons ainsi la section « Répertoire des techniques et des méthodes pour soutenir l’élaboration de la stratégie didactique » : l’enseignant ou l’enseignante pourra établir une stratégie didactique soit en combinant un ensemble de techniques d’enseignement de la grammaire (tableau 1), soit en recourant à une méthode d’enseignement (tableau 2), ce choix étant guidé par l’intention d’apprentissage poursuivie (figure 1).

12.6 ILLUSTRATION DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE

Rappelons que notre objectif est de proposer un répertoire des techniques et des méthodes d'enseignement de la grammaire qui serait soutenu par une organisation conceptuelle cohérente et qui serait opérationnalisé en une démarche didactique qui soutiendrait le personnel enseignant dans l'enseignement de la grammaire et sa planification. Afin d'illustrer nos propositions, nous présentons un exemple des trois premières étapes de la démarche didactique menée par une enseignante, Geneviève¹³, à propos de la notion de sujet.

12.6.1 Étape 1: Diagnostic de Geneviève

Geneviève enseigne à des élèves de 12-13 ans (1^{re} secondaire). La notion de sujet de phrase est l'une des notions grammaticales prescrites à ce niveau scolaire (MELS, 2011). Elle se demande où en sont les élèves dans l'apprentissage de cette notion : elle veut établir un diagnostic afin de mieux planifier son enseignement.

D'expérience, Geneviève constate que bien que l'accord du verbe et l'identification du sujet sont enseignés depuis quatre ans déjà (MELS, 2009b), les élèves n'accordent pas les verbes avec assurance dans leurs productions écrites ; plus précisément, elle a constaté que six fois sur dix, ses élèves n'identifient pas correctement le sujet¹⁴. Pour se faire une idée plus claire des difficultés de ses élèves, Geneviève leur demande de souligner, dans leur dernière production écrite, tous les sujets et, pour cinq phrases de leur choix, d'expliquer par écrit comment ils ont fait pour identifier le sujet. Elle leur demande également de noter tout ce qu'ils savent sur la notion de sujet. Une rapide analyse de leurs réponses lui permettra de connaître les contextes syntaxiques qui posent encore des difficultés aux élèves. Elle disposera également d'un portrait des connaissances grammaticales sur lesquelles son enseignement devra intervenir.

13. Nous avons choisi le prénom Geneviève pour rendre hommage à une étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Geneviève s'est penchée sur l'enseignement de la notion de sujet (Beaulne, 2016; Beaulne et Gauvin, 2017a). L'essentiel de la démarche didactique qu'elle a menée dans le cadre de sa recherche est repris ici.

14. Il s'agit en fait d'un constat formulé par Gauvin (2011).

Enfin, pour affiner son diagnostic, Geneviève consulte des données de recherche (Gauvin, 2014), notamment celles publiées dans des revues (Gauvin et Boivin, 2013) ou sur des sites (Gauvin et Beaulne, 2017) visant le transfert des connaissances. Elle y apprend notamment que les élèves de 1^{re} secondaire ont construit des connaissances marginales sur la notion de sujet, c'est-à-dire des connaissances qui ne correspondent pas aux savoirs à enseigner. Certaines des connaissances marginales sont exactes (ex. : il faut reconstruire la phrase de base quand le sujet est après le verbe), d'autres, partiellement exactes (ex. : le sujet est avant le verbe), et d'autres, inexactes (ex. : le sujet est un nom).

Au terme de cette exploration, Geneviève constate que les connaissances construites par ses élèves sont nombreuses, tantôt conformes aux savoirs qu'on leur a enseignés, tantôt marginales. Quoi qu'il en soit, Geneviève sait que son enseignement devra impérativement tenir compte de ce bagage grammatical varié.

12.6.2 Étape 2 : Intention déterminée par Geneviève

Geneviève devra maintenant établir plus précisément l'intention d'apprentissage, c'est-à-dire ce qu'elle enseignera et pourquoi. Elle se demande donc quels savoirs sont à enseigner et quelle intention d'apprentissage les élèves poursuivront.

Pour répondre à la première question, Geneviève se réfère aux programmes de formation (MELS, 2009a, 2011), à des manuels scolaires et à des grammaires scolaires (voir Chartrand *et al.*, 1999), mais aussi à des grammaires savantes (voir Riegel, Pellat et Rioul, 2018), dont celle de Boivin et Pinsonneault (2020), destinée aux enseignantes et aux enseignants de français.

Au terme de cette exploration et à la lumière du diagnostic qu'elle a établi, Geneviève sait que l'intention d'apprentissage consistera à porter une attention particulière aux procédures décisives d'identification du sujet, c'est-à-dire aux procédures qui s'appliquent exclusivement à cette notion. Il s'agit des manipulations syntaxiques d'ajout de *c'est... qui* autour du sujet (*C'est voyager pendant les vacances qui me permet de me reposer.*) et de remplacement du sujet par un pronom (*Cela me permet de me reposer.*). Ses élèves devront toutefois prendre conscience que pour être fonctionnelles, ces manipulations doivent être exécutées lorsque la phrase est dans son ordre canonique (*Sur le convoyeur se trouve *c'est ma valise qui*. *Sur le convoyeur

se trouve *elle*). En effet, avant d'appliquer les manipulations, ses élèves devront apprendre à remettre la phrase dans son ordre canonique, son ordre « de base » (Ma valise se trouve sur le convoyeur. *C'est ma valise qui* se trouve sur le convoyeur. *Elle* se trouve sur le convoyeur.).

Ainsi, Geneviève estime que son enseignement devra suivre les deux principes directeurs (figure 2) : elle amènera ses élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, plus précisément les procédures d'identification du sujet, et ce, afin qu'ils développent une meilleure maîtrise de l'accord du verbe avec le sujet à l'écrit.

Pour y parvenir, Geneviève prévoit également de respecter certains principes transversaux (figure 2). Elle enseignera des savoirs (ex. : le sujet est le premier constituant de la phrase lorsque la phrase de base est reconstruite) et des savoir-faire (ex. : il est possible d'ajouter *c'est... qui* autour du sujet lorsque la phrase de base est reconstruite). La planification de son enseignement se fait selon une progression spiralée : en effet, comme l'identification du sujet a déjà été vue en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années du primaire (MELS, 2009b), son enseignement devra tenir compte du fait que les élèves ont déjà des connaissances sur cette notion. Comme les élèves devront écrire un récit d'aventures en 1^{re} secondaire (MELS, 2011), Geneviève souhaite que son enseignement permette d'utiliser leurs nouvelles connaissances lors de l'écriture de récits d'aventures : elle prévoit même de recourir à des activités de lecture de récits d'aventure et de communications orales de ce genre pour créer un corpus d'observation portant sur le sujet. Comme l'identification du sujet n'est pas une notion nouvelle, elle choisira un paradigme socioconstructiviste et cognitiviste qui permettra aux élèves de confronter entre eux leurs connaissances antérieures et, parallèlement, de faire appel à leur réflexion métalinguistique et de la développer afin d'organiser leurs connaissances.

L'intention d'apprentissage de Geneviève est maintenant clairement déterminée : elle peut alors réfléchir à l'élaboration d'une stratégie didactique pour la concrétiser.

12.6.3 Étape 3 : Stratégie didactique de Geneviève

Pour concevoir sa stratégie didactique, Geneviève pourrait choisir de combiner diverses techniques d'enseignement de la grammaire (tableau 1) ou une méthode (tableau 2). Elle estime que recourir à la méthode de médiation des apprentissages (Barth, 2013) serait une bonne idée étant

donné l'intention en filigrane de la stratégie. En effet, comme elle prévoit déconstruire certaines connaissances grammaticales marginales des élèves, elle pense que la variante de cette méthode qui prévoit l'ajout d'une phase d'activation des connaissances antérieures est tout indiquée. En effet, Geneviève s'appuiera sur les connaissances marginales des élèves qu'elle a repérées dans le diagnostic pour préparer un corpus d'observation : le choix des exemples et contrexemples visera alors la déconstruction des connaissances antérieures peu opérationnelles.

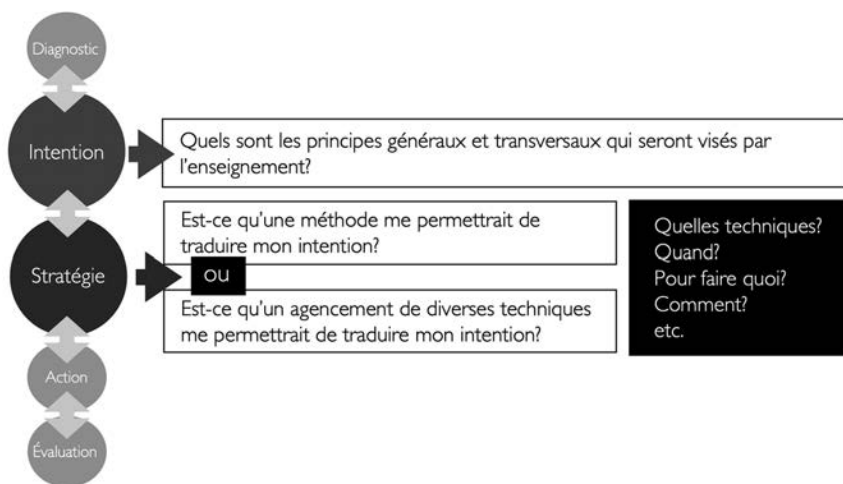
Comme la stratégie didactique de Geneviève a fait l'objet d'une recherche, nous ne la détaillerons pas ici : cette recherche a été présentée dans plusieurs publications (Beaulne, 2016 ; Beaulne et Gauvin, 2017a, 2017b). Notons seulement que la stratégie élaborée par Geneviève a été mise en œuvre (étape 4) et évaluée (étape 5) dans le cadre de cette recherche : ainsi, les cinq étapes de la démarche didactique (figure 1) ont été mises à l'essai avec succès.

12.7 CONCLUSION

Nous avons l'ambition de clarifier une imprécision terminologique et conceptuelle à propos des méthodes associées à l'enseignement de la grammaire, et ce, afin de soutenir la pratique, l'enseignement et la formation en enseignement, dans une meilleure compréhension des nombreuses propositions en didactique de la grammaire.

Notre objectif n'était pas d'expliquer les techniques et les méthodes pour l'enseignement de la grammaire du français, mais plutôt de décrire comment elles peuvent être organisées en un tout cohérent. Nous pensons que notre répertoire des principes, techniques et méthodes d'enseignement qui s'inscrit dans le processus de la démarche didactique offre une réponse tout à fait opérationnelle pour la planification et l'enseignement de la grammaire. Nous en présentons une synthèse ici (figure 3).

FIGURE 3 – Synthèse de la démarche didactique pour l'enseignement de la grammaire



Nous espérons que les milieux professionnels, de la recherche et de la didactique y trouveront une conceptualisation cohérente et intelligible de leurs importantes contributions à l'enseignement de la grammaire.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 137-153). Presses de l'Université du Québec.
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Chenelière Éducation / McGraw-Hill.
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire* (thèse de doctorat). Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18595>>.

- Arseneau, R. et Lefrançois, P. (2019). « Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47-79, <doi:https://doi.org/10.7202/1069640ar>.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens au savoir*. Retz.
- Beaulne, G. (2016). *Effets d'un enseignement suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, <https://archipel.uqam.ca/9338/1/M14465.pdf>.
- Beaulne, G. et Gauvin, I. (2017a). Apprentissage de la notion de sujet en 1^{re} secondaire : mise à l'essai d'une méthode d'enseignement inductif. *Language and Literacy*, 19(4), 1-22.
- Beaulne, G. et Gauvin, I. (2017b). Comment vraiment tenir compte des connaissances grammaticales antérieures des élèves : une méthode d'enseignement. *Les Éditions passe-temps*, <https://passetemps.com/blogue/comment-vraiment-tenir-compte-des-connaissances-grammaticales-ant%C3%A9rieures-des-%C3%A9l%C3%A8ves-une-m%C3%A9thode-d'enseignement-n3990>.
- Beaumanoir-Secq, M. (2016). *Le tri de mots : pour une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence* (thèse de doctorat). Université de Cergy-Pontoise.
- Bélanger, V. (2017). *L'utilisation de la représentation arborescente dans l'enseignement inductif de la notion de sujet : ses effets sur la capacité des élèves à identifier le sujet* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, V. et Gauvin, I. (2020). Arbres syntaxiques et procédés inductifs : exploration d'une transposition didactique pour l'enseignement de la notion de sujet. Dans É. Falardeau, P. Boyer, O. Tremblay et I. Gauvin (dir.), *Diffusion et influences des recherches en didactique du français* (p. 143-174). Presses universitaires de Namur.
- Bergeron, L. et Bergeron, G. (2020). Le fil d'Ariane : symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier, *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 11-32). Éditions JFD.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2012). *Flip your Classroom : Reach Every Student in Every Class Every Day* (1^{re} édition). International Society for Technology in Education.

- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p. 179-208). Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves «font de la grammaire» en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 12.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-48, <<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>>.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2016). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonnier, S. Aeby-Daghé et J.-F. de Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'ère informatique* (actes du 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français) (p. 108-120), Lausanne, Haute École pédagogique du canton de Vaud, 29-31 août 2013, <<https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>>.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français*. Beauchemin.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français*. Chenelière.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2022). Articuler la grammaire et l'écriture : un modèle en action. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* (p. 177-200). Université de Genève, coll. « Recherches en didactique du français (AIRDF) », n° 13.
- Branch, R. M. et Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 77-87). Springer.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

- Bulea Bronckart, E. (2016). *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. Carnets des sciences de l'éducation.
- Candelier, M. (dir.) (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Conseil de l'Europe, <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>>.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Les Publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59, <<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>>.
- Chartrand, S.-G. (2013). *De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e édition). Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2006). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. *Actes du colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français de 2004*. Portail pour l'enseignement du français, <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ee3628e1eaf3__grammaire_lecture_et_ecriture.pdf>.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2^e édition). Éditions La Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (2013). Terminologie grammaticale et métalangages de la classe de grammaire. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 53-62). Édition de l'école polytechnique.
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, <http://glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf>.

- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (9), L'orthographe, une construction cognitive et sociale, 89-98, <https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988>.
- De Pietro, J.-F. (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues ? *Babylonia*, 2(14), 41-46.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Scchneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Elalouf, M.-L. (2011). Constitution des corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle. *Pratiques. Didactiques du français*, 2(149-150), 9-21.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2007). Méthodologie de recherche en didactique de la grammaire. *La Lettre de l'AIRDF*, (40), 10-13.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » : pour des progrès en orthographe grammaticale. *La Lettre de l'AIRDF*, (52), 31-35.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours des dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), 23.
- Fontich, X. (2018). Teaching and learning guide for L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 12(3), 1-13, <<https://ddd.uab.cat/record/188414>>.
- Forget, M.-H. et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 43-65). Presses universitaires de Namur.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (thèse de doctorat). Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5281>>.
- Gauvin, I. (2014). Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe. Dans C. Gomila et D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité* (p. 203-218). Éditions de L'Harmattan.

- Gauvin, I. et Beaulne, G. (2017, 18 octobre). Comment vraiment tenir compte des connaissances grammaticales antérieures des élèves : une méthode d'enseignement. *Les Éditions passe-temps*, <[https://passe-temps.com/blogue/comment-vraiment-tenir-compte-des-connaissances-grammaticales-antérieures-des-élèves-une-méthode-d'enseignement-n3990](https://passe-temps.com/blogue/comment-vraiment-tenir-compte-des-connaissances-grammaticales-anterieures-des-élèves-une-méthode-d'enseignement-n3990)>.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2013). L'importance de la notion de sujet : trois pistes pour son enseignement. *Vivre le primaire*, 26(1), 47-48.
- Gauvin, I., Lemay, R. et Aubertin, P. (2016, janvier). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire* (rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec – Société et culture [FRQSC]). FRQSC, <https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_gauvini_resume_didactique-grammaire.pdf>.
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 2, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>>.
- Gibbons, A. S., Boling, E. et Smith, K. M. (2014). Instructional design models. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 607-615). Springer.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? *Repères*, 56(1), 51-72.
- Howden, J. et Laurendeau, F. (2005). *La coopération : un jeu d'enfant. De l'apprentissage à l'évaluation*. Chenelière Éducation / McGraw-Hill.
- Le Brun, I., Bosse, M.-L. et Valdois, S. (2016). Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 55-71.
- Lebrun, M. (1983). *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Gaëtan Morin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.

- Lord, M.-A. (2012). *Enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat). Université Laval.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Messier, G. (2016). La démarche didactique, le processus quotidien que vit l'enseignant. *Vivre le primaire*, 29(3), 46-47.
- Messier, G. (2019). Le concept de méthode en pédagogie et en didactique : proposition d'un schéma conceptuel. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique ?* (p. 33-49). Presses universitaires du Midi.
- Messier, G. et Viola, S. (2022). La didactique et ses concepts clés. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 20-28). Éditions CEC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec, <<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/francais-langue-enseignement>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation.
- Nadeau, M. (1995). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'ACLA*, 17(2), 65-84.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Chenelière Éducation.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (rapport de recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et culture [FRQSC]). FRQSC, <<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/>>.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020). Operationalizing the notion of “sentence” in French L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28, <<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>>.
- Nadeau, M. et Trudeau, S. (2004). *Grammaire du 2^e cycle*. Graphicor.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7^e édition). Presses universitaires de France.
- Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice. *Repères*, 56(1), 73-90.
- Schneuwly, B. et Sales Cordeiro, G. (2015). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement – Comparaison de deux approches didactiques. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Les genres dans l'enseignement du français : un objet et/ou un outil didactique ?* (p. 83-108). Presses universitaires de Namur / Association internationale de la recherche en didactique du français, coll. « Recherches en didactique du français ».
- Tracey, M. W. et Boling, E. (2014). Preparing instructional designers: Traditional and emerging perspectives. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 735-745). Springer.

Conclusion

Marie-Andrée Lord

Université Laval

Malgré la diversité des thèmes traités dans cet ouvrage, tous les chapitres permettent de mettre en évidence plusieurs défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire française, et ce, de l'école primaire à l'université. En guise de synthèse des travaux présentés, nous avons choisi d'exposer brièvement trois de ces défis.

DÉFI 1: LA QUANTITÉ ET LA COMPLEXITÉ DES NOTIONS GRAMMATICALES À ENSEIGNER

L'étude de la grammaire nécessite de comprendre une grande diversité de notions abstraites, dont les catégories grammaticales, les groupes de mots et les fonctions syntaxiques. Si ces notions peuvent paraître simples une fois acquises, il ne faut pas oublier que leur apprentissage est complexe et qu'il nécessite beaucoup de temps. Cette complexité est telle que bon nombre d'étudiants et d'étudiantes à l'entrée à l'université ne maîtrisent toujours pas ces notions enseignées depuis l'école primaire, comme en témoignent plusieurs études récentes, dont celle de Boivin et Roussel présentée dans cet ouvrage (chapitre 5). L'exemple de l'apprentissage de l'adjectif exposé dans les travaux de Valma et Lepoire-Duc (chapitre 1) et de ceux de Boyer et Dumaine (chapitre 2) montre bien que l'étude de cette notion pose son lot de difficultés pendant toute la scolarité obligatoire, notamment en raison des différentes propriétés qui la caractérisent (syntaxiques, morphologiques, sémantiques et pragmatiques). D'ailleurs, pour être en mesure de repérer n'importe quel adjectif dans un texte et pour en faire l'accord correctement, il faut d'abord le repérer en reconnaissant ses différentes propriétés dans divers contextes syntaxiques. Comme ces contextes varient régulièrement, l'analyse de chaque phrase complexifie la tâche aux élèves (Boyer et Dumaine, chapitre 2). Soulignons que les recherches qui permettent de d'étudier dans le temps les conceptions et les difficultés des élèves sur plusieurs notions grammaticales, et ce, à différents moments de la scolarité,

partout dans la francophonie, doivent continuer d'être menées par les spécialistes de la didactique du français, ne serait-ce que parce qu'elles permettent d'orienter (ou de réorienter) l'enseignement grammatical du primaire à l'université (Boivin et Roussel, chapitre 5) dans les progressions des objets d'enseignement de l'école obligatoire (Boyer et Dumaine, chapitre 2) et dans les programmes de formation en enseignement dans le milieu universitaire. En somme, un découpage plus réaliste des notions à l'étude devrait être proposé en fonction de ce que nous savons au sujet de leur apprentissage à ce jour. De plus, les instructions officielles doivent faire ressortir plus clairement la progression des objets enseignés selon les capacités des élèves.

Le chapitre de Boivin et Roussel (chapitre 5) montre aussi que la complexité de l'apprentissage de la grammaire réside dans le fait qu'il faut comprendre les liens qui unissent les différentes notions. La confusion entre les catégories et les fonctions grammaticales témoigne d'« une profonde incompréhension du fonctionnement de l'organisation interne de la phrase et des relations qui s'y établissent » chez les étudiantes et étudiants en difficulté à l'entrée à l'université, comme le soulignent Boivin et Roussel. Tout comme les travaux de Boivin et Roussel, ceux de Dumaine et Boyer (chapitre 4) portant sur l'apprentissage du complément de phrase mettent en évidence que les notions de grammaire s'étudient en relation avec d'autres. En effet, l'étude de notions connexes, comme la phrase subordonnée adjointe et la phrase incidente (ou groupe incident) permet, dans certains cas, de déterminer si on est en présence ou non d'un complément de phrase. Ajoutons à cela qu'il faut apprendre à utiliser adéquatement des outils d'analyse, tels que les manipulations syntaxiques et la phrase de base, pour être en mesure d'analyser les propriétés du groupe de mots en question. Est-il facultatif et mobile ? Pouvons-nous le dédoubler ? Apprendre une notion de grammaire implique donc de mobiliser des connaissances préalables tout aussi complexes sur d'autres notions et de comprendre les relations qui les unissent. Pour que cette compréhension du système de la langue par les élèves soit possible, les enseignants et enseignantes doivent en avoir une excellente maîtrise.

DÉFI 2 : DES CONNAISSANCES EN GRAMMAIRE PARFOIS FRAGILES EN FORMATION INITIALE ET EN MILIEU DE PRATIQUE

Si des difficultés persistent au terme de la scolarité obligatoire, il n'est pas étonnant de constater que les connaissances grammaticales des personnes inscrites dans des programmes de formation à l'enseignement soient

fragiles. L'étude québécoise de Boivin et Roussel (chapitre 5) montre que les étudiants et étudiantes en formation initiale qui ont de faibles connaissances grammaticales peinent à détecter les erreurs linguistiques dans des textes. La recherche menée par Coret et Tabourdeau en France (chapitre 7) appuie ce constat : les justifications orthographiques des professeures et professeurs en formation initiale laissent entendre que ceux-ci disposent parfois de connaissances fragiles et que les procédures et outils d'analyse qu'ils utilisent ne permettent pas nécessairement de comprendre le fonctionnement de la langue. Ceux-ci s'apparenteraient davantage à des trucs. Comme le mentionnent Coret et Tabourdeau, « les justifications orthographiques des élèves ne pourront évoluer que si, dans le temps long de la formation, les représentations des enseignantes et enseignants évoluent en amont ».

Enfin, l'étude de Giguère *et al.* (chapitre 9) montre également une certaine fragilité des savoirs en syntaxe et en ponctuation chez des enseignants et enseignantes. Il faut noter que cette étude, qui visait à mieux comprendre les connaissances actuelles de personnes enseignantes du primaire et du secondaire à travers une correction explicitée appuyée sur un protocole de pensée à haute voix, a été réalisée auprès de huit enseignantes dont l'expérience était variable. Bien que nous ne puissions généraliser les résultats à l'ensemble de la population enseignante, il demeure qu'ils correspondent à ce que d'autres études ont révélé à ce propos – comme le mentionnent Giguère *et al.* La syntaxe et la ponctuation sont jugées floues par les personnes enseignantes, qui se disent souvent peu à l'aise avec la notion de phrase, celle-ci ayant souvent plusieurs définitions, qui sont parfois floues, contradictoires ou encore peu opératoires.

Les constats des études de Boivin et Roussel, de Coret et Tabourdeau et de Giguère *et al.* éclairent en partie certains résultats de la recherche de Biao et Cardinal (chapitre 11), menée en contexte québécois. En effet, les chercheurs révèlent que « [p]aradoxalement, alors même que les activités d'écriture sont relativement fréquentes au secondaire, on note que les activités de révision et de correction de textes d'élèves avec justifications sont moins fréquentes ». Les enseignantes et enseignants interrogés ont déclaré en faire en moyenne deux fois par année. En même temps, il semble que la dictée soit l'activité en grammaire la plus répandue, mais sa fréquence varie d'une personne enseignante à l'autre. Ces résultats ne concernent qu'une région du Québec et il s'agit de pratiques d'enseignement déclarées : il faut donc être prudents dans l'interprétation des résultats de cette recherche. Plusieurs facteurs pourraient expliquer le fait que des enseignants et enseignantes accordent peu de temps à la justification grammaticale en classe : le manque de temps, un programme d'enseignement chargé, le manque d'aisance pour mener de telles activités, etc. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse

qu'une personne enseignante ayant des connaissances grammaticales fragiles n'osera sans doute pas s'aventurer aussi souvent dans des activités de justifications grammaticales, lesquelles pourraient alors être déstabilisantes. Pourtant, la justification grammaticale, qui peut être réalisée à l'oral ou à l'écrit, comporte de nombreux avantages – si elle est bien menée. Entre autres, elle permet à la personne enseignante d'avoir accès aux conceptions des élèves et de réguler son enseignement rapidement selon les difficultés des élèves, sans compter qu'elle permet de mobiliser le métalangage pour parler de la notion à l'étude. Puisque le métalangage accompagne le travail de conceptualisation en grammaire, il est essentiel que les personnes enseignantes apprennent à l'utiliser régulièrement et adéquatement dans leurs interventions. À ce propos, la recherche de Gauvin et Lemay (chapitre 6) a permis de montrer que, bien que des stagiaires en formation initiale au Québec « utilisent des termes de métalangage majoritairement conformes au cadre de la grammaire pédagogique moderne pour désigner les catégories, les groupes et les fonctions syntaxiques », ceux-ci ne l'utilisent pas dans 45 % des interventions, ce qui amène les autrices à dire que le métalangage serait sous-employé par les stagiaires participant à leur étude.

DÉFI 3 : DES LACUNES DANS LE MATÉRIEL DIDACTIQUE DISPONIBLE

S'il faut avoir d'excellentes connaissances langagières et métalangagières pour mener des activités de justification grammaticale avec les élèves, il faut aussi avoir de très bonnes connaissances en didactique pour construire du matériel adéquat ou pour ajuster celui existant, car force est de constater qu'il ne répond pas toujours aux besoins du personnel ni de construire une représentation adéquate du fonctionnement de la langue. Les manuels scolaires et les cahiers d'exercices devraient constituer une aide précieuse dans l'exercice des fonctions des enseignants et enseignantes de français. En plus de suivre les instructions officielles, les activités qu'on propose dans le matériel didactique devraient permettre de se construire une représentation adéquate des notions grammaticales et du système de la langue. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas. Les travaux de Valma et Lepoivre-Duc (chapitre 1) nous apprennent que les notions sont présentées de manière différente dans les manuels, que les explications qui y sont rattachées sont parfois incomplètes ou imprécises et qu'il y a beaucoup d'implicites didactiques : les liens à établir entre les notions ne sont pas vraiment visibles.

Les lacunes dans le matériel existant amènent certains spécialistes de la didactique à mener des recherches de type développement (Grégoire, chapitre 3) ou encore du type ingénierie didactique (Bulea Bronckart *et al.*, chapitre 8), et ce, afin de fournir du matériel et des outils adaptés aux besoins des personnes enseignantes et des élèves pour différents objets de savoir. Bien entendu, produire du matériel pertinent et utile implique de bien connaître et de comprendre les difficultés des élèves et les besoins des enseignants et enseignantes. Par exemple, dans le chapitre 3, Grégoire montre l'importance de développer des outils de révision-correction étant donné le nombre important d'erreurs commises en contexte numérique par les élèves au début du secondaire et leur faible capacité à recourir à ce genre d'outils pour réviser-corriger leurs textes. Par ailleurs, pour offrir du matériel de qualité et utile aux enseignantes et enseignants de français, il est essentiel de mieux comprendre les connaissances actuelles des personnes enseignantes au sujet des différentes notions enseignées – comme le rappellent Giguère *et al.* (chapitre 9). C'est aussi en comprenant mieux les connaissances des enseignantes et enseignants que nous pourrions leur offrir de l'accompagnement dans des activités de développement professionnel (chapitre 9). Les travaux de Bulea Bronckart *et al.* (chapitre 8) et Maynard, Thibeault et Landry (chapitre 10) montrent aussi l'importance d'étudier les pratiques réelles d'enseignement sur des objets de savoir précis pour connaître les dimensions des notions enseignées et les méthodes d'enseignement privilégiées, et ce, avant d'entamer l'élaboration de séquences d'enseignement. Comme le soulignent Bulea Bronckart *et al.* (chapitre 8), il faut proposer des activités « qui soient à la bonne distance des activités courantes : assez proches pour être acceptables, utilisables et utiles (Cèbe et Goigoux, 2018), mais assez éloignées pour susciter de la part des enseignantes et des enseignants étonnement, questionnement, transformation et ajustement des représentations et des pratiques ». Cette remise en question des savoirs sur le fonctionnement de la langue doit aussi faire partie de la formation initiale des personnes enseignantes, notamment à travers un travail de planification des activités d'enseignement (Gauvin et Messier, chapitre 12). L'élaboration de matériel didactique, en formation initiale ou dans le milieu de pratique à travers des protocoles de recherche, ne vise donc pas à fournir des guides clés en main pour combler des lacunes du matériel existant. C'est une véritable occasion d'accompagner les enseignants et enseignantes dans leur développement professionnel. Comme le soulignent à juste titre Coret et Tabourdeau (chapitre 7), « [a]u lieu des prescriptions de "bonnes pratiques" et des guides "clés en main", l'institution gagnerait à faire le pari du temps et de l'accompagnement ».

En guise de conclusion, pour surmonter les défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire, il est essentiel de former adéquatement les personnes enseignantes à l'enseignement de cette matière. Cette formation demande du temps, car non seulement faut-il acquérir une solide maîtrise du système de la langue pour en comprendre la complexité, mais il faut aussi apprendre à l'enseigner en suivant une démarche didactique (Gauvin et Messier, chapitre 12), qui implique le choix réfléchi d'une méthode appropriée selon plusieurs paramètres, dont les différents objectifs poursuivis, la notion enseignée et les caractéristiques des élèves qui font partie de la classe. Les travaux de Gauvin et Messier (chapitre 12) précisent et décortiquent cette démarche didactique qui montre toutes les réflexions nécessaires que les personnes enseignantes doivent mener au quotidien pour planifier l'enseignement d'un objet de savoir et pour l'évaluer. On ne peut donc s'improviser enseignants ou enseignantes de français sans une solide formation qui dure dans le temps – ne l'oublions pas.

Notices biographiques

Rosianne Arseneau est professeure associée au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur l'enseignement de la grammaire et de l'écriture au primaire et au secondaire, ainsi que sur les outils numériques ciblant l'apprentissage du français écrit. Depuis 2018, elle conseille et accompagne des concepteurs numériques québécois dans l'élaboration d'outils numériques pour l'apprentissage du français, plus spécifiquement de la grammaire et de l'écriture.

Florent Biao est professeur agrégé en didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses recherches portent sur l'enseignement, l'apprentissage et l'articulation des composantes de la discipline qu'est le français : lecture, écriture et grammaire et oral. Il s'intéresse également aux approches collaboratives qui, soutient-il, permettent d'ancrer la recherche dans la réalité des classes. Florent Biao est membre de l'Association internationale de la recherche en didactique du français (AIRDF) et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Jeanne Bilodeau est professeure de didactique des mathématiques en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches actuelles portent sur l'évaluation scolaire en classe de mathématiques. C'est lorsqu'elle était étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal qu'elle a eu l'occasion de contribuer à une recherche en didactique de la grammaire en tant qu'assistante.

Marie-Claude Boivin est professeure titulaire en didactique du français et vice-doyenne associée à la langue française à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse à la transposition didactique des savoirs linguistiques et est coautrice d'une grammaire destinée à la formation initiale et continue des enseignants de français (*La grammaire moderne*, 2020 [2008]). Ses recherches portent également sur l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture en classe et sur les erreurs linguistiques dans les textes des élèves du primaire et du secondaire. Ses activités récentes concernent les compétences

langagières des futurs enseignants, plus précisément leurs connaissances grammaticales, leurs erreurs linguistiques en écriture et leur compréhension en lecture. Elle anime depuis 2022 le Groupe de travail en grammaire, un dispositif offert aux stagiaires en enseignement du français au secondaire, dont le but est de relier les connaissances acquises à l'université et l'enseignement grammatical sur le terrain.

Priscilla Boyer est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et spécialiste de la didactique du français. Très impliquée dans les milieux d'enseignement, elle a été membre active de l'Association québécoise des professeur.e.s de français (AQPF) pendant près de 12 ans, œuvrant à l'organisation de nombreux congrès pour les enseignants de français. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et codirectrice du Laboratoire université sur la didactique du français (LUDIF) de l'UQTR, ses projets de recherche actuels portent sur l'enseignement de la grammaire rénovée auprès d'élèves réguliers du secondaire, mais elle s'intéresse également aux élèves en difficulté, notamment les élèves dyslexiques. Elle étudie l'effet de la dimension affective dans l'apprentissage de la langue (motivation et sentiment d'autoefficacité). Plus récemment, elle s'intéresse à la littératie universitaire et à la rédaction en contexte scientifique.

Ecaterina Bulea Bronckart est professeure ordinaire de didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, où elle dirige l'équipe de recherche en didactique du français (GRAFE). Ses recherches et enseignements couvrent principalement trois axes : la didactique de la langue première, avec un accent sur l'enseignement de la grammaire et sur les articulations entre grammaire et textualité, les théories générales du langage, notamment l'approche sémiologique de Ferdinand de Saussure et ses apports à la didactique des langues, et le rôle de l'activité langagière dans l'analyse de l'activité professionnelle et le développement. Fortement impliquée dans la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes, elle collabore avec diverses instances responsables de la rédaction et de l'expertise des nouveaux moyens d'enseignement romands de français.

Élodie Cardinal est bachelière en enseignement du français au secondaire et complète aujourd'hui une maîtrise en didactique du français, ainsi qu'un baccalauréat en études littéraires françaises. Ses études de deuxième cycle portent principalement sur les retombées de dispositifs articulant les composantes de la discipline qu'est le français sur les apprentissages effectifs des élèves. Parallèlement à ses études, Élodie Cardinal occupe le poste d'assistante de recherche au sein du Département des sciences de

l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle est également représentante étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à l'UQAC et membre de l'Association internationale de la recherche en didactique du français (AIRDF).

Muriel Coret est maitresse de conférences en sciences du langage à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Université de Poitiers. Membre de l'axe A, « Linguistique – corpus : des unités au discours », du laboratoire FoReLLIS, ses activités de recherche portent sur l'enseignement du français langue maternelle dans le contexte de la formation des enseignants et enseignantes : enseignement du lexique et de l'étude de la langue à l'école ; configuration et articulation du français comme discipline scolaire ; didactique du français et formation initiale des enseignants et enseignantes.

Anouk Darne-Xu détient un doctorat en sciences de l'éducation, actuellement collaboratrice scientifique à l'Université de Genève et à la Haute École pédagogique du canton (HEP) de Vaud. Elle s'est intéressée, dans le cadre de sa thèse de doctorat, à l'histoire de l'enseignement de la grammaire en Suisse romande. Ses travaux de recherche actuels portent, pour le volet diachronique, sur les dimensions historiques de l'enseignement du français (processus de disciplinarisation, transformation des savoirs scolaires, analyse des prescriptions et des moyens d'enseignement). Pour le versant synchronique, ses travaux s'inscrivent plus particulièrement en didactique de la grammaire. Membre de l'équipe Grafe'maire, elle a participé à l'analyse des pratiques courantes enseignantes et à l'élaboration de séquences didactiques articulant grammaire et textualité.

Antoine Dumaine, enseignant de français de formation, est étudiant au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et s'intéresse à la didactique du français. Plus précisément, ses intérêts de recherche sont l'enseignement-apprentissage de la grammaire et de la ponctuation, ainsi que la littérature universitaire. Il s'implique également à la formation initiale en enseignement en didactique du français. Il est membre étudiant du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF).

Carole Fisher, Ph. D. en éducation, est professeure associée à l'Université du Québec à Chicoutimi, où elle a enseigné la didactique du français pendant plus de vingt ans. Ses recherches et ses publications portent sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, le langage au

préscolaire et la communication orale. Avec Marie Nadeau, elle a coécrit *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner* (2006), et a expérimenté les dictées métacognitives interactives (DMI) dans des classes du primaire et du secondaire (Nadeau et Fisher, 2014). Elle a ensuite participé à la recherche qui visait à mettre ce dispositif au service du développement des compétences en syntaxe et ponctuation (Nadeau, Giguère et Fisher, 2020). Elle est actuellement cochercheuse dans un projet dirigé par Marie-Hélène Giguère, qui a pour double objectif de coélaborer un outil d'autoformation numérique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation et d'étudier le développement professionnel des enseignants participant à cette coélaboration.

Le parcours de formation de **Roxane Gagnon** a débuté par des études théâtrales puis journalistiques. Après avoir enseigné le français à l'école secondaire publique et le français langue seconde dans un établissement privé au Québec, elle est venue en Suisse pour mener une recherche doctorale sous la direction du professeur J. Dolz à l'Université de Genève sur le thème de la formation des enseignants à l'argumentation orale. Professeure ordinaire à la Haute École pédagogique du canton (HEP) de Vaud, ses travaux portent principalement sur l'enseignement de la compréhension et de la production de l'oral, sur le fonctionnement de la langue et sur la production de l'écrit. Dans ses récents travaux, inscrits dans la recherche-développement, elle développe des designs de recherche qui favorisent et encouragent la circulation des savoirs entre enseignantes et enseignants, formatrices et formateurs, chercheuses et chercheurs.

Isabelle Gauvin est professeure titulaire en didactique du français au Département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Dans le cadre de ses plus récentes recherches en didactique de la grammaire, elle s'intéresse à la formation des enseignants et enseignantes en grammaire et en didactique de la grammaire, à la didactique intégrée des langues de l'école ainsi qu'à la langue d'enseignement en contexte postcolonial. En plus d'être vice-doyenne à la recherche à la faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, elle est coprésidente scientifique de la Chaire UNESCO de développement curriculaire et chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire en didactique (CRIDid).

Marie-Hélène Giguère est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la didactique de la grammaire et de l'écriture, particulièrement en syntaxe et en ponctuation, de même qu'au développement professionnel du personnel enseignant et d'accompagnement (conseillères et

conseillers pédagogiques). Marie-Hélène Giguère est membre de l'Association internationale de la recherche en didactique du français (AIRDF), de l'équipe de recherche Apprenant en difficulté et littératie (ADEL) et du collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ).

Pascal Grégoire est doyen à la gestion académique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), où il a également été professeur agrégé en didactique du français (grammaire et écriture) pendant dix ans. Ses recherches portent, d'une part, sur les effets exercés par le numérique sur le processus d'écriture, la révision-correction et la qualité de la langue et, d'autre part, sur l'écriture inclusive en contexte scolaire. Ses intérêts de recherche sont nés principalement des dix années où il a été enseignant de français au secondaire dans la région de Montréal. Il est membre du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du Groupe de recherche interuniversitaire sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (GRIIPTIC).

Hélène Landry est titulaire d'une maîtrise en didactique du français langue seconde et conseillère à la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation culturelle au ministère de l'Éducation en prêt de service. Son poste est au Centre de services scolaire Marie-Victorin, où elle a enseigné aux 2^e et 3^e cycles en classe d'accueil pendant sept ans. Elle est également chargée de cours à l'Université de Montréal.

Renée Lemay est responsable des mandats stratégiques et des collaborations avec les milieux à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle a auparavant occupé les fonctions de coordonnatrice du Centre d'aide en français écrit et oral (CAFEO), puis d'adjointe au vice-doyen aux études pour cette même faculté. Elle a consacré sa maîtrise et ses recherches antérieures au métalangage et à l'enseignement de la grammaire. Elle a été chargée de cours (*Support en français écrit pour les futurs enseignants*), réviseure linguistique pour la *Revue des sciences de l'éducation*, ainsi que pour les Éditions CEC. Elle a également été enseignante de français au secondaire de 2011 à 2018.

Solveig Lepoivre-Duc est maîtresse de conférences en sciences du langage et didactique du français à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'Université Claude Bernard de Lyon, où elle contribue à la formation des enseignants du premier degré. Elle effectue des recherches au sein du laboratoire ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissages, Représentations – UMR 5191 CNRS). Ses travaux portent

sur la didactique de la grammaire et sur la construction du temps linguistique chez les enfants d'âge scolaire. Elle est membre de l'Association internationale de recherche en didactique du français.

Marie-Andrée Lord est professeure titulaire en didactique du français au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses activités de recherche portent plus spécifiquement sur les thèmes suivants : l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture au primaire et au secondaire, l'articulation de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture, la justification grammaticale, l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et la formation initiale et continue des enseignants en grammaire et en didactique de la grammaire. Elle est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ).

Véronique Marmy Cusin est professeure ordinaire à l'Université de Fribourg (UNIFR, Suisse). Ses champs principaux de recherche sont l'enseignement articulé du français et la transposition d'objets grammaticaux, dans le but de favoriser le développement des compétences des élèves en production/compréhension et leurs savoirs et savoir-faire sur la langue et la communication (thèse de doctorat, 2012). Dans cette perspective, elle a été corequérante d'un projet de recherche en didactique de la grammaire soutenu par le Fonds national suisse (2018-2023) et est membre du groupe de recherche Grafé'maire. Elle a aussi participé à une recherche sur la formation à la production textuelle (Dolz et Gagnon [dir.], 2018). Elle s'intéresse actuellement au développement d'une posture métalinguistique chez les élèves et est responsable du groupe de recherche bilingue META S&L (postures métalinguistiques et interactions langagières dans l'enseignement-apprentissage) à l'UNIFR.

Catherine Maynard est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur la prise en compte de la diversité linguistique dans l'enseignement du français, notamment en ce qui a trait à la grammaire et à l'écriture.

Matthieu Merhan est maître-assistant à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux de recherche se concentrent autour du concept d'articulation entre les différentes sous-disciplines du français. Il s'intéresse particulièrement au rapport entre l'enseignement de la grammaire et la production ou la réception de textes. En mai 2024, il a soutenu une thèse intitulée : *Valeurs, discours et savoirs. Analyse des discours scolaires sur les valeurs des temps*

verbaux du passé. Dans cette thèse, il examine le rôle du discours comme moyen de construction et de circulation des savoirs à propos de cet objet grammatical et textuel.

Geneviève Messier est professeure agrégée au Département de didactique à l'Université du Québec à Montréal. Elle a réalisé des recherches dans les champs de la littérature universitaire, de la formation pratique et de la didactique de l'oral. Elle s'intéresse également aux théories, aux modèles et aux concepts associés à la didactique. Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et directrice de l'Équipe RUSE (réfléchir pour un usage diversifié de stratégies d'enseignement).

Marie Nadeau, retraitée, a été professeure titulaire au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Elle a publié plusieurs articles scientifiques et professionnels en didactique de la grammaire ainsi que deux manuels scolaires innovants : la *Grammaire du 2^e cycle*, et la *Grammaire du 3^e cycle, pour apprendre, s'exercer et consulter* (Nadeau et Trudeau, 2001 et 2003). Elle est également l'autrice, avec Carole Fisher, de la monographie *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner* (2006). Elle a collaboré étroitement à la *Progression des apprentissages en écriture au primaire* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Par ses recherches menées avec Carole Fisher, elle a grandement contribué au renouvellement des pratiques enseignantes en grammaire/orthographe ; en particulier les dictées métacognitives interactives (« dictée 0 faute » et « phrase dictée du jour »). Plus récemment, en collaboration avec Giguère, Fisher, Quevillon-Lacasse et Arseneau, la « combinaison de phrases » et la « ponctuation négociée » sont des dispositifs qui ont été développés et expérimentés avec succès.

Claude Quevillon Lacasse est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ; elle a complété un doctorat en éducation et une maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle s'intéresse à la didactique de la grammaire et de l'écriture, notamment par la littérature jeunesse, au développement de compétences bi-/plurilingues, au rôle de la conscience méta-/interlinguistique dans l'apprentissage des langues, à la didactique intégrée des langues et à la formation des personnes enseignantes.

Katrine Roussel est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et est titulaire d'un doctorat en éducation (option didactique) de l'Université de Montréal. Elle détient une expertise en didactique de l'écriture au secondaire (13 à 17 ans) en français, langue d'enseignement. Elle s'intéresse notamment

au processus d'écriture des adolescentes et adolescents (rapport à l'écriture, stratégies de révision-correction, systèmes d'intelligence artificielle générative [S-IAG]) ainsi qu'à l'enseignement de la syntaxe (transposition didactique et articulation aux compétences langagières). Croisant psychologie cognitive et linguistique, sa thèse s'intitule *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques*. Ses projets de recherche actuels portent sur le potentiel de rétroaction des S-IAG pour soutenir le développement des compétences scripturales et sur les pratiques d'évaluation de l'écriture dans une perspective écocollaborative. Elle est membre du Centre d'études sur l'apprentissage et la performance (CEAP-UQAM).

Sandy Stoudmann est chargée d'enseignement en didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, dans le cadre de la formation à l'enseignement primaire. Enseignante primaire durant plusieurs années, sa recherche de thèse porte sur les raisonnements d'élèves du primaire et du secondaire dans le domaine de l'apprentissage de la grammaire. Elle cherche à mieux comprendre les cheminements de pensée des élèves lors de résolutions de problèmes afin de contribuer au développement d'outils théoriques et didactiques qui favoriseraient l'enseignement et l'apprentissage du fonctionnement systémique de la langue.

Gilles Tabourdeau est professeur de lettres modernes en France et détient un doctorat en sciences du langage. Il est membre du laboratoire FoReLLIS, unité de recherche 15076, à l'Université de Poitiers. Ses axes de travail principaux sont les suivants : didactique du français langue première, articulation oral-écrit, dictée à l'adulte et articulation(s) disciplinaire(s).

Joël Thibeault est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de sa recherche, il s'intéresse à la didactique de la grammaire, aux approches plurilingues en enseignement du français et au recours à la littérature de jeunesse dans l'enseignement des conventions linguistiques.

Eleni Valma est maitresse de conférences en sciences du langage et didactique du français à l'Université de Lille – INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) Hauts-de-France (Valenciennes). Elle est rattachée au Laboratoire Savoirs, Textes, Langage (STL) (UMR 8163 CNRS). Elle consacre ses travaux à l'étude du verbe et à l'adjectif en articulant les différentes approches linguistiques et descriptives de ces unités grammaticales et leur enseignement notamment en cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans).

L'enseignement de la grammaire suscite de vives discussions dans le milieu scolaire et sur la sphère publique. Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves, et comment peut-on y remédier? Quelles méthodes privilégier? Pourquoi? Cet ouvrage collectif porte sur l'enseignement de la grammaire dans les pays francophones et sur son rôle crucial dans l'apprentissage de l'écrit. Malgré les débats et les critiques sur l'efficacité des différentes approches, la grammaire reste un pilier de la classe de français. Issu d'un colloque tenu au Congrès de l'Acfas, cet ouvrage rassemble 12 chapitres qui offrent un panorama des recherches actuelles sur l'enseignement de la grammaire. Vous y trouverez notamment des analyses sur la réflexion métalinguistique, sur l'apprentissage de l'orthographe, de la syntaxe et de la ponctuation. Accessible à un large public, ce livre est une ressource utile pour quiconque souhaite enrichir ses connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire scolaire.

PRISCILLA BOYER est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et spécialiste de la didactique du français.

MARIE-ANDRÉE LORD est professeure titulaire en didactique du français au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

FLORENT BIAO est professeur agrégé en didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Avec la collaboration de Rosianne Arseneau, Jeanne Bilodeau, Marie-Claude Boivin, Ecaterina Bulea Bronckart, Élodie Cardinal, Muriel Coret, Anouk Darne-Xu, Antoine Dumaine, Carole Fisher, Roxane Gagnon, Isabelle Gauvin, Marie-Hélène Giguère, Pascal Grégoire, Hélène Landry, Renée Lemay, Solveig Lepoire-Duc, Véronique Marmy Cusin, Catherine Maynard, Matthieu Merhan, Geneviève Messier, Marie Nadeau, Claude Quevillon Lacasse, Katrine Roussel, Sandy Stoudmann, Gilles Tabourdeau, Joël Thibeault et Eleni Valma.

Illustration de couverture : iStockphoto



Presses de l'Université Laval