

Université de Montréal

Enseignement de la structure prédicative du verbe au primaire :

étude expérimentale à partir du verbe DÉCIDER

par

Jocelyne Cauchon

Département de linguistique et de traduction

Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de M.A.

en linguistique

août 2003

©Jocelyne Cauchon, 2003



P

25

U54

2004

v. 012

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

IDENTIFICATION DU JURY

**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

**Ce mémoire intitulé :
Enseignement de la structure prédicative du verbe au primaire :
étude expérimentale à partir du verbe DÉCIDER**

**présenté par :
Jocelyne Cauchon**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

**Louise Dagenais
président rapporteur**

**Nathan Ménard
directeur de recherche**

**Alain Polguère
codirecteur de recherche**

**Marie-Claude L'Homme
membre du jury**

Mémoire accepté le 9 décembre 2003



RÉSUMÉ

Cette recherche est une étude expérimentale sur l'enseignement de la structure prédicative du verbe et plus particulièrement du verbe DÉCIDER. Elle décrit une expérience d'enseignement du français langue maternelle, au Québec, dans une classe de 3^e année, c'est-à-dire en 1^{re} année du 2^e cycle du primaire. Dix-neuf élèves âgés de 8 ou 9 ans y ont participé. L'expérimentation s'est étendue sur une période de cinq semaines, à raison d'une période de 60 minutes par semaine, en compagnie de l'enseignante dans la classe. Cette recherche touche l'enseignement de connaissances lexicales et l'observation de la capacité des élèves à les utiliser dans leur vocabulaire.

L'enseignement s'est déroulé sur une séquence de cinq activités qui visait à faire découvrir aux élèves la correspondance entre le sens des lexies DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ du vocable DÉCIDER et les structures syntaxiques qui servent à les exprimer. Ces connaissances linguistiques sont décrites en termes de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et elles sont présentées en lien avec le modèle psycholinguistique de Garrett. Les activités ont permis aux élèves de développer leur compétence à écrire DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ en contexte signifiant. Ces derniers ont alors démontré un intérêt à découvrir ces lexies et à questionner des phénomènes langagiers lors du déroulement des séances.

Pour atteindre ces objectifs, cette étude utilise une démarche particulière basée sur la lexicologie explicative et combinatoire, une branche lexicographique de la théorie Sens-Texte. Les élèves ont été invités à formuler des paraphrases, ce qui les a sensibilisés à la synonymie approximative, une relation sémantique fondamentale. Par la suite, ils ont observé les différentes structures syntaxiques qui servent à exprimer une même lexie. La recherche s'est plutôt limitée à la caractérisation sémantico-syntaxique des lexies ainsi qu'à une première sensibilisation aux actants sémantiques du prédicat verbal et à son régime.

L'expérimentation a permis de valider l'utilité de la démarche et de montrer que les élèves du niveau primaire manifestent de l'intérêt et démontrent une capacité pour une telle étude lexicale. Elle a fait ressortir également que les élèves sont capables d'apprentissages complexes lorsqu'ils sont accompagnés et supportés adéquatement, mais que ces apprentissages exigent du temps pour les élèves et une formation pour l'enseignant. Elle a alors soulevé la problématique de la place d'une formation en linguistique dans le curriculum des futurs enseignants du primaire, en parallèle avec celle des enseignants du secondaire, et dans la formation continue offerte aux enseignants en exercice.

Mots-clés : *théorie Sens-Texte, linguistique appliquée, processus de formulation, didactique du lexique, compétence à écrire, vocabulaire, lexie, polysémie, synonymie, paraphrase, prédicat sémantique, actant sémantique, régime verbal, connaissances déclaratives, connaissances conditionnelles, connaissances procédurales, formation des maîtres.*

Summary

This research is an experimental study based on the teaching of the predicative structure of the verb, more specifically of the verb DÉCIDER (TO DECIDE). It describes an experiment conducted in French as a mother tongue in a class composed of 3rd grade students, in other words the 1st year of the 2nd cycle of elementary school, in Quebec. There were nineteen participants between the ages of 8 and 9. The experience was conducted over a period of five weeks at the rate of one 60 minutes period every week. The homeroom teacher participated in the lessons. This research touches upon the teaching of lexical knowledge and the observation of students' abilities to use this knowledge in their vocabulary.

The teaching was done in a sequence of five activities aimed at making students discover the correspondence between the sense of the lexical items DECIDER₁ and DECIDER₂ of the DECIDER vocable and the syntactic structures used to express them. This linguistic knowledge is described in terms of declaratory, conditional and procedural knowledge and is presented in connection with Garrett's psycholinguistic model. The activities made it possible for students to develop a competence in writing DÉCIDER₁ and DÉCIDER₂ in a meaningful context. They then showed an interest in discovering these lexical items and in questioning language phenomena during the activities.

To achieve these goals, this study uses a particular approach based on explanatory-combinatorial lexicology, a lexicographical branch of Meaning-Text theory. The students were invited to formulate paraphrases, which sensitized them to approximate synonymy, a fundamental semantic relation. They then observed the different syntactic structures used to express the same lexical item. Research was limited to the semantico-syntactic characterization of the lexical items, as well as to students' first sensitization to the semantic actants of the verbal predicate and its government pattern.

The experience made it possible to validate the usefulness of the approach that was used and to show that elementary level students show an interest in and have the required abilities for such a lexical study. It also demonstrated that these students are capable of complex learning when they are adequately accompanied and supported, but that this learning requires appropriate time for the students and proper training for the teacher. It therefore emphasises the need for linguistics training in the curriculum of future elementary level teachers, in parallel with that of secondary level teachers, as well as linguistics training in continued education programs offered to practicing teachers.

Key words : *Meaning-Text theory, applied linguistics, formulation process, lexicon didactic, writing competence, vocabulary, lexical unit, polysemy, synonymy, paraphrase, semantic predicate, semantic agent, government pattern, declarative knowledge, conditional knowledge, procedural knowledge, teacher training.*

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DU JURY	II
RÉSUMÉ	III
SUMMARY	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET CONVENTIONS D'ÉCRITURE	X
REMERCIEMENTS	XI
AVANT-PROPOS	XII
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	1
1. Problématique	1
1.1 État de la question	1
1.2 Pistes de recherche	4
2. Fondements	6
2.1 Aspects linguistiques et psycholinguistiques	6
2.2 Postulats didactiques	9
2.3 Cadre de la recherche	14
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	19
1. Le vocable DÉCIDER au cœur de la recherche	19
1.1 Une caractérisation sémantico-syntaxique des lexies du vocable DÉCIDER	19
1.2 Les usages du vocable DÉCIDER par des jeunes scripteurs	23

1.3 Les limites de la recherche	27
2. Protocole d'expérimentation dans une classe de 1^e année du 2^e cycle	30
2.1 Description générale de l'expérimentation	30
2.2 Déroulement et conditions de l'expérimentation	31
2.3 Conclusions et limites de l'expérimentation	42
CHAPITRE 3 : ANALYSE DE L'EXPÉRIMENTATION	44
1. Analyse des données didactiques	44
1.1 Les apprentissages langagiers des élèves	44
1.2 L'élève cognitivement actif dans l'acte d'apprentissage	49
1.3 L'enseignante observatrice et aide à l'apprentissage	56
2. Analyse des données linguistiques et psycholinguistiques	58
2.1 Un locuteur qui prend la langue comme objet d'étude	58
2.2. La paraphrase pour avoir accès au sens	58
2.3. L'évolution du vocabulaire des élèves	59
2.4. Les représentations fonctionnelles dans la formulation des phrases	64
3. Analyse des activités	66
3.1. Une séquence didactique permettant des apprentissages complexes	67
3.2. Les illustrations pour aider à comprendre le sens	68
CHAPITRE 4 : EXPLOITATION POSSIBLE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE	69
1. Impact de la recherche	69
1.1 Des caractéristiques à la base de l'enseignement du français	69
1.2 Les connaissances lexicales dans le programme de français	73
1.3 La formation des enseignants d'une L ₁ au primaire	76
2. Conclusion	80
BIBLIOGRAPHIE	81
ANNEXE 1 : MODÈLE ADAPTÉ DE LAPOINTE ET DELL (1989)	XIV
ANNEXE 2 : ILLUSTRATIONS DES 1^{RE} ET 2^E SÉANCES	XV
ANNEXE 3 : QUESTIONS POSÉES À LA 1^{RE} SÉANCE	XVI
ANNEXE 4 : PHRASES DES ÉLÈVES FORMULÉES À LA 3^E SÉANCE	XVII

ANNEXE 5 : ILLUSTRATIONS DE LA 4^E SÉANCE	XXI
ANNEXE 6 : AFFICHES DE LA 4^E SÉANCE	XXII
ANNEXE 7 : CAHIER DE L'ÉLÈVE	XXIII
ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX ÉLÈVES	XXV
ANNEXE 9 : APPRENTISSAGE DE L'UTILISATION DE DÉCIDER₁ ET DE DÉCIDER₂ ENTRE LA 1^{RE} ET LA 5^E SÉANCE	XXVIII
ANNEXE 10 : STRUCTURES DE PHRASES FORMULÉES PAR LES ÉLÈVES AUX ACTIVITÉS 1, 3 ET 5	XXIX
ANNEXE 11 : ILLUSTRATIONS PRÉSENTES SUR LES FEUILLES DES ÉLÈVES À L'ACTIVITÉ 3	XXX
ANNEXE 12 : PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES MAÎTRES OFFERTS DANS DIFFÉRENTES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES	XXXII

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : les opérations linguistiques.....	3
Figure 2 : le triangle didactique de Chevallard (1984).....	10
Figure 3 : structures sémantiques de DÉCIDER ₁ et de DÉCIDER ₂	22
Figure 4 : le régime de DÉCIDER ₁ et celui de DÉCIDER ₂	23
Figure 5 : exemples d'erreurs de régime de la lexie DÉCIDER ₁ et corrections possibles.....	25
Figure 6: exemples d'erreurs de régime de la lexie DÉCIDER ₂ et corrections possibles.....	27
Figure 7 : la représentation de DÉCIDER ₁	34
Figure 8 : la représentation de DÉCIDER ₂	34
Figure 9 : la représentation de structures par un élève.....	50
Figure 10 : la consignation par un élève du sens de DÉCIDER ₁ et du sens de DÉCIDER ₂	51
Figure 11 : la consignation de structures en réseaux par deux élèves.....	52
Figure 12 : la consignation de DÉCIDER ₂ par un élève.....	53
Figure 13 : l'évolution de la représentation de DÉCIDER par une élève	54

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : la fréquence d'utilisation de DÉCIDER et d'erreurs commises	29
Tableau 2 : DÉCIDER ₁ à la 1 ^{re} et à la 5 ^e séance	60
Tableau 3 : DÉCIDER ₂ à la 1 ^{re} et à la 5 ^e séance	62
Tableau 4 : DÉCIDER ₁ et DÉCIDER ₂ à la 1 ^{re} et à la 5 ^e séance.....	63
Tableau 5 : les structures à la base des formulations des élèves.....	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET CONVENTIONS D'ÉCRITURE

abréviations

GN	Groupe Nominal
GV	Groupe Verbal
LEC	Lexicologie Explicative et Combinatoire
SATO	Système d'Analyse de Textes par Ordinateur
TST	Théorie Sens-Texte
#	énoncé ou phrase asémantique
*	énoncé ou phrase agrammaticale

conventions d'écriture

VOCABLE	vocable
LEXIE _i	lexie i d'un vocable
'x'	sens linguistique x

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est la réalisation d'un rêve qui n'aurait pu voir le jour sans la contribution de plusieurs personnes qui, chacune à leur manière, ont été essentielles à la conduite d'un tel projet. Je voudrais leur exprimer ici toute ma reconnaissance.

Je tiens tout d'abord à mentionner que si mon intérêt pour la linguistique s'est développé en passion, c'est en partie grâce aux professeurs du département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal que j'ai eu la chance de rencontrer. Je pense alors à monsieur Richard Desrochers, celui qui m'a fait découvrir ce domaine, et à tous les autres qui lui ont succédé. Je pense également à monsieur Igor Mel'čuk que j'ai eu l'honneur de côtoyer. J'ai connu un chercheur certes, mais aussi un professeur qui a démontré une sensibilité pédagogique à reconnaître ma détermination à comprendre sa théorie et ainsi m'a offert le soutien nécessaire pour alimenter ma persévérance dans cet apprentissage. En effet, M. Mel'čuk a relu et a corrigé mes notes de cours, que j'ai conservées d'ailleurs très précieusement. J'ai appris avec lui à allier rigueur et passion pour la langue et j'ai apprécié ce modèle d'énergie et de volonté qui le caractérise si bien.

Je tiens également à remercier monsieur Nathan Ménard, mon directeur de recherche, pour son accueil lorsque je suis venue frapper à sa porte dans le but de vérifier si une conseillère pédagogique de français, au primaire, pouvait trouver sa place au soleil au département de linguistique. J'y ai trouvé alors beaucoup d'ouverture et d'intérêt pour mes projets et mes écrits ainsi qu'un encouragement dans mes expériences pédagogiques et linguistiques. Je veux également souligner l'apport important de monsieur Alain Polguère, mon codirecteur, qui a toujours été ouvert aux discussions, qui a commenté mes écrits à plusieurs reprises et m'a ainsi permis de pousser plus loin ma réflexion linguistique.

Je veux exprimer ma gratitude à plusieurs membres de ma famille. D'abord à ma fille, Marie-Andrée Laliberté, également l'enseignante qui a bien voulu m'ouvrir la porte de sa classe et me permettre d'enseigner à ses élèves. Marie-Andrée m'a offert une chance inouïe, soit celle de vivre une nouvelle forme de partage avec elle, un échange professionnel. Ensuite, à ma fille Catherine qui partage mes intérêts pour l'écriture et dont les souvenirs de nos discussions m'ont été d'une aide certaine lors des pannes d'inspiration. Il y a également ma mère, qui m'a offert généreusement le gîte et la couette dans un site enchanteur de la région de Charlevoix. Cela m'a permis d'écrire mon mémoire dans le calme de la nature et sans le souci des préoccupations quotidiennes. Je terminerai en remerciant Jean-Luc, mon époux, qui a eu la délicatesse et la patience de me soutenir tout au long de cette aventure et qui s'est avéré être mon spécialiste informatique en installant tout ce dont j'ai eu besoin pour mener à bien cette écriture.

AVANT-PROPOS

Notre histoire remonte au milieu des années 90, lorsque dans le cadre de notre travail de conseillère pédagogique, nous cherchions des réponses à nos questionnements sur la description de la langue qui différait de ce que nous avons appris au cours de nos études antérieures et qui se trouvait à la base des choix didactiques que nous présentait le ministère de l'Éducation. À ce moment, plusieurs sont demeurés sans réponse et nous avons peu de moyens d'y voir un peu plus clair. C'est alors, que nous nous sommes inscrite à un certificat en linguistique à l'Université de Montréal. Depuis ce jour, non seulement, nous avons des réponses à plusieurs de ces questions, mais le plus grand avantage qui se dégage de cette expérience, c'est d'avoir compris que la langue peut se représenter en système cohérent et logique et se décrire rigoureusement. Cette formation a cultivé en nous le doute devant des faits de langue et nous a montré des points de vue variés pour les traiter. Nous avons pu observer la relativité de la norme et ainsi nous repartons à chaque jour avec de nouveaux questionnements sur la langue et sur son fonctionnement dans le but de mieux l'employer dans une communication.

Nous avons également été sensibilisée à la psycholinguistique, la science où le traitement du langage est considéré comme un aspect fondamental du fonctionnement de l'esprit. L'objet théorique de cette discipline porte sur la fonction du langage et recourt par conséquent aux descriptions formelles de la linguistique tout en se concentrant sur la perception, la production, la compréhension et l'acquisition du langage.

Nous avons trouvé dans les champs de la linguistique et de la psycholinguistique une grande aide à la réalisation de notre travail. C'est pourquoi nous croyons que tout enseignant, qu'il œuvre au primaire ou au secondaire, devrait recevoir une formation de base qui le sensibilisera à ces domaines indispensables à toute action didactique dans une classe de langue maternelle. Il s'agit donc de favoriser le développement de connaissances

professionnelles fournissant ainsi un référent utile pour soutenir un élève qui s'approprie les activités de langage que sont la lecture, l'écriture, la communication orale et l'écoute ainsi que les connaissances linguistiques qui s'y trouvent à la base. Un enseignant qui acquiert cette compétence a ainsi une référence solide pour voir évoluer les compétences langagières de ses élèves.

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique qui a servi de point de départ à notre recherche et les fondements sur lesquels s'appuient nos choix didactiques pour les élèves de 8 à 9 ans que nous avons rencontrés dans le cadre de notre étude expérimentale.

1. Problématique

Depuis plus de 20 ans, le domaine de l'enseignement d'une L₁ ou langue première, reconnaît l'importance d'apprendre à écrire pour les élèves et cherche des moyens pour les aider à y arriver. Nous croyons que pour y parvenir diverses connaissances doivent être dispensées dans les classes.

1.1 État de la question

Avec l'avènement au Québec du programme-cadre de français (1967-1969), l'apprentissage d'une langue première, une L₁, passe par le développement de quatre savoirs : lire, écrire, parler et écouter. Le programme de 1979 poursuit dans la même veine et prône la pratique d'habiletés langagières ou de savoir-faire langagiers dans la classe de français. Vient ensuite le programme de 1994 avec le concept de compétence langagière dont le principal objectif est d'inviter l'école à mettre l'accent sur des démarches d'apprentissage des savoirs langagiers dans divers contextes et conditions d'utilisation variés et, enfin, celui de 2001 qui ne fait qu'affirmer encore plus cette orientation de compétence. Depuis plus de vingt ans maintenant, les élèves du Québec apprennent donc à écrire des textes et depuis 1986, le ministère de l'Éducation évalue la compétence à écrire des élèves à la fin du primaire au moyen d'une épreuve obligatoire. Il s'agit d'un projet d'écriture, une activité qui invite les élèves à produire un certain type de texte avec une intention d'écriture, leur donnant ainsi la chance de démontrer leurs connaissances linguistiques.

Dans le cas qui nous intéresse, la production écrite d'un message ou d'un texte, cette orientation a amené les enseignants à faire écrire les élèves et a sensibilisé ces derniers à l'importance d'avoir non seulement des connaissances sur la langue, mais aussi de démontrer leur capacité à les intégrer à leurs écrits. Nous avons assisté au développement d'outils d'enseignement et d'outils d'évaluation de la production écrite. Le ministère de l'Éducation a produit des grilles de correction pour les classes de 3^e année et de 6^e année, les fins de cycle à cette époque. Par la suite, plusieurs services de l'enseignement des commissions scolaires ont pris en charge la même opération pour toutes les autres classes d'enseignement. Dans plusieurs écoles, nous avons vu apparaître des codes de correction avec une intention de responsabiliser l'élève à la correction de ses écrits. Différentes façons de faire ont été proposées dans les matériels didactiques et dans les formations aux enseignants. Des codes de couleur et des marques sur les textes comme des flèches ont permis aux élèves de se donner des moyens d'identifier et de corriger leurs fautes.

Il se fait maintenant beaucoup de travail autour du code orthographique et de la ponctuation. Les élèves retouchent souvent plusieurs fois leurs textes et ces nombreuses révisions amènent alors un nouveau constat. Nous remarquons une baisse de motivation chez les élèves étant donné l'ampleur de la tâche liée à la correction des fautes orthographiques et une déception des enseignants qui ont l'impression que leur travail est inefficace. Que se passe-t-il dans le travail sur la structure de la phrase? Quels moyens les élèves ont-ils pour détecter leurs erreurs et pour les corriger?

Depuis le programme de 1994 au primaire et l'implantation progressive du programme du secondaire entre 1995 et 1999, on parle de grammaire nouvelle. Cette dernière appellation est utilisée uniquement dans le domaine scolaire. Issue des premières grammaires structurales, influencée par les grammaires transformationnelles ou génératives, inspirée de théories développées depuis le début des années 50 et acceptées par plusieurs grammaires modernes, la grammaire nouvelle retient un certain nombre de concepts et de procédures

particulièrement opératoires pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Cette orientation de l'enseignement de la grammaire apporte des perspectives de changement de pratiques dans les classes. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre des règles et de les appliquer, mais plutôt, d'aborder l'enseignement de la langue par l'observation des phénomènes langagiers dans des corpus qui permettent de dégager la compréhension de règles et l'élaboration de procédures pour appliquer ces règles dans une production écrite. Il se fait un peu plus de travail sur la syntaxe avec l'utilisation des opérations linguistiques : ajout, remplacement, déplacement et effacement. Une attention particulière est également accordée à l'encadrement et au dédoublement, le premier servant à identifier le sujet grammatical d'une phrase, le second, un complément de phrase c'est-à-dire un complément choisi librement et non en fonction des contraintes syntaxiques du verbe.

opération	Exemple
ajout	Le canard ↓ s'est envolé hier. Le canard noir s'est envolé hier.
remplacement	Le canard ↓ s'est envolé hier. Le plongeon ↓ s'est envolé hier.
déplacement	Le canard s'est envolé hier. Hier, ← le canard s'est envolé.
effacement	Le canard noir s'est envolé hier. Le canard ↓ s'est envolé hier.
encadrement	↓ Le canard ↓ s'est envolé hier. <u>C'est le canard</u> <u>qui</u> s'est envolé hier.
dédoublement	Le canard s'est envolé hier. Le canard s'est envolé. ↓ <u>Cela s'est passé hier.</u>

Figure 1 : les opérations linguistiques

La formation des enseignants est orientée maintenant vers l'appropriation de la grammaire nouvelle. Malheureusement, encore trop peu d'entre eux sont sensibilisés à cette approche. Des finissants au baccalauréat en enseignement peuvent encore obtenir leur diplôme sans avoir été formés sur ce sujet. Alors comment pourront-ils aider leurs élèves à acquérir une meilleure compétence à écrire s'ils n'ont pas ces connaissances sur la langue?

Si l'approche de la grammaire nouvelle a apporté la contribution de la syntaxe à l'étude des phrases, qu'en est-il de la sémantique? Le fait d'ouvrir à d'autres phénomènes que le questionnement *Qui est-ce qui ?* pour trouver le sujet grammatical a encouragé l'évacuation du peu de travail sémantique qui se faisait sur la phrase. Les définitions des classes de mots sont avant tout syntaxiques et morphologiques reléguant ainsi en dernier lieu l'aspect sémantique. Bien sûr, les élèves sont invités à s'interroger sur le sens de leurs messages, mais peu de moyens sont mis à leur disposition pour les aider.

Pour revenir sur leur texte, les élèves possèdent certaines connaissances morphologiques et ils développent de plus en plus des connaissances syntaxiques. Comment s'y prendre maintenant pour aider les élèves à développer des connaissances sémantiques qui seront en lien avec les connaissances syntaxiques qu'ils découvrent sur la phrase ?

1.2 Pistes de recherche

Tout ce questionnement nous a amenée à chercher des moyens de développer chez les élèves un regard sémantique sur les messages qu'ils produisent. Nous avons alors concentré notre travail sur le verbe, une classe de mots qui fait l'objet d'étude dans les classes du primaire et ce, dès la 1^{re} année du 2^e cycle (MÉQ, 2001 : 88-89), et parfois même avant. Souvent dans les classes, l'enseignement sur le verbe s'effectue surtout par l'observation et l'apprentissage des différentes formes qu'il prend en fonction des personnes grammaticales de la conjugaison et dans la reconnaissance de la relation qu'il établit avec le sujet grammatical de la phrase, nous espérons par ce travail ouvrir l'enseignement sur le verbe à autre chose.

Notre recherche accorde donc de l'importance à la description d'un verbe sémantiquement plein, le verbe DÉCIDER, dans une phrase produite par un jeune scripteur âgé de 8 ou 9 ans et au souci pédagogique de souligner les actants sémantiques qui sont inclus dans son sens et exprimables sous différentes structures syntaxiques.

Cette étude expérimentale vise trois objectifs :

- 1 tester l'utilité de fondements linguistiques et psycholinguistiques dans une classe du primaire ;
- 2 décrire une séquence didactique qui tente d'établir un pont entre la théorie Sens-Texte (TST) et la didactique du français ;
- 3 apporter des éléments de réflexion sur la didactique du français langue maternelle et la formation des enseignants.

Notre expérience de conseillère pédagogique et d'enseignante nous a démontré que, trop souvent, le potentiel des élèves est sous-estimé et, sous prétexte de leur simplifier la tâche, ils sont placés devant une partie de la réalité seulement, négligeant des liens essentiels à la compréhension et à la formation d'un concept. Si l'on veut que le concept de verbe soit bien compris, on devra s'assurer que l'élève est placé dans des situations qui font ressortir les caractéristiques sémantiques, syntaxiques et morphologiques de cette classe de mots.

Nous allons donc explorer une présentation du verbe d'un point de vue sémantique, d'abord, pour découvrir par la suite les liens qu'il établit avec d'autres mots et qui s'expriment par des structures syntaxiques dans la phrase. Nous espérons qu'après avoir compris les enjeux sémantiques et syntaxiques dans la phrase, les élèves arriveront plus aisément à apposer les marques morpho-syntaxiques au verbe.

Comme le succès en révision de texte est en lien non pas avec la quantité de révision mais plutôt avec l'efficacité de la révision pour résoudre le problème, nous espérons qu'une connaissance de base en sémantique en lien avec des connaissances syntaxiques deviendra

un outil utile dans le développement de la compétence à écrire des élèves. Ce travail se veut une tentative de prendre en considération, même minimalement, et dans une présentation bien accessible aux enseignants et encore plus aux élèves, des aspects de la TST qui puissent contribuer au développement de la compétence à écrire.

2. Fondements

Le domaine de l'enseignement d'une L₁ relève spécifiquement de la linguistique appliquée en plus d'être en lien avec différentes disciplines comme la psycholinguistique et la didactique. Dans cette section du chapitre, nous allons présenter des aspects de ces disciplines qui influencent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue.

2.1 Aspects linguistiques et psycholinguistiques

Les apports des travaux linguistiques et psycholinguistiques au domaine de l'éducation sont nombreux. Nous nous attardons principalement à ceux qui apportent l'information nécessaire au développement de compétences langagières qui exigent un rapport pragmatique au savoir.

2.1.1 Le locuteur : un jeune scripteur en apprentissage

C'est par l'observation de la performance d'un jeune scripteur grâce à sa production que toute activité langagière prend son sens dans une classe de français. Pour ce faire, un enseignant cherche souvent à mettre en place des situations où l'élève démontre ses capacités et, par ses actes pédagogiques, cet enseignant cherche à voir apparaître de nouveaux comportements, signes de capacités nouvelles. Nous pouvons parler alors d'apprentissages langagiers et de développement de diverses connaissances.

La compétence à écrire exige des connaissances référentielles, pragmatiques et linguistiques. Rédiger nécessite que le scripteur recoure à un premier type de connaissances tirées des divers domaines comprenant les connaissances sur le monde en général et auquel renvoie le texte. Par exemple, il peut s'agir du sujet traité ou du domaine dans lequel il

s'inscrit. Par rapport aux premières, les connaissances pragmatiques relèvent davantage de l'adaptation du texte aux intentions de communication de l'auteur, du destinataire et du contexte. Il peut s'agir, à ce moment, de la structure du texte. Quant aux connaissances linguistiques, celles qui nous intéressent, elles sont relatives aux connaissances sémantiques, syntaxiques et orthographiques, par exemple.

2.1.2. Le processus de formulation : un premier processus de production

Lorsque nous abordons l'écriture sous l'angle de la psycholinguistique, nous la considérons alors comme une activité de production de langage. Dans ce domaine, plusieurs chercheurs influencés par les découvertes de la psychologie cognitive se sont souciés de décrire l'activité rédactionnelle comme une activité de traitement de l'information nécessitant l'utilisation de divers processus par le locuteur d'une langue.

La psychologie cognitive est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. (Tardif, 1997 : 15)

Pour les besoins de notre recherche, nous nous référerons aux travaux de Lapointe et Dell (1989), de Hayes et Flower (1987) et de Berninger et Swanson (1994).

Le travail de Garrett (1980) a permis de préciser l'architecture générale du système de production de messages. Nous avons reproduit, à l'annexe 1, un modèle adapté par Lapointe et Dell en 1989, qui représente cette organisation des niveaux de traitement impliqués dans la production. Nous en retenons principalement la précision, au départ, d'une *représentation à un niveau fonctionnel* qui fait intervenir le processeur sémantique dans un premier temps de la production, mais en lien avec le processeur syntaxique. C'est ici que nous y voyons un lien intéressant avec la théorie Sens-Texte qui prend la sémantique comme point de départ de description de la langue et qui représente cette dernière par une correspondance biunivoque entre tous les niveaux de représentation d'un message en passant par la syntaxe, la morphologie et la phonologie. Suivant cette théorie, la

langue n'est pas générative, elle est transformatrice. Elle transforme des sens en structures syntaxiques qui se transforment à leur tour en mots traduits par des phonèmes.

Les travaux de Hayes et Flower (1987) quant à eux demeurent une référence centrale même si, dans notre domaine, ils présentent la faiblesse de ne s'attarder qu'aux scripteurs experts sans offrir d'informations sur la construction progressive de l'expertise rédactionnelle. C'est en se basant sur une étude de protocoles que le modèle de Hayes et Flower (1987) précise trois processus cognitifs à la base de la production de texte : la planification, la formulation et la révision. Ce modèle a quand même servi d'assise au modèle développemental de Berninger et Swanson (1994), qui illustre la mise en place des premières habiletés rédactionnelles et précise leur évolution chez l'enfant de 5 à 9 ans. Aussi, il postule que chaque processus apparaît dans un certain ordre. Le premier est celui de la formulation, le processus qui permet au scripteur de générer et d'exécuter un texte. Ensuite viendrait la planification et enfin, la révision.

Pour nous, ce modèle apporte des précisions intéressantes. Il fait ressortir la présence de deux sous-processus à l'intérieur du processus de formulation.

[...] le processus de formulation serait composé de deux sous-processus : la génération de texte (*text generation*) et l'exécution (*transcription*). Du point de vue du développement, le sous-processus d'exécution serait fonctionnel avant le sous-processus de génération de texte. En conséquence, l'enfant peut, par exemple, recopier un mot présenté, sans avoir encore les moyens de le générer lui-même. Le sous-processus de génération de texte ne deviendrait opérationnel que consécutivement à l'automatisation progressive du sous-processus d'exécution. (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 49-50)

Un jeune scripteur a donc besoin davantage d'aide qu'un scripteur expérimenté pour générer son texte. De plus, il a la capacité d'exécuter un texte produit par d'autres, ce qui se réalise bien à l'aide de stratégies pédagogiques qui permettent la composition collective de phrases ou la composition en équipe.

2.1.3. La structure actancielle du verbe : un impact sur le vocabulaire

La formulation à l'écrit d'une phrase est la réalisation d'un acte de parole dans lequel l'individu utilise une partie de son vocabulaire.

Le vocabulaire d'un individu est un sous-ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question. (Polguère, 2003)

Pour écrire, un locuteur a donc avantage à connaître un grand nombre de lexies. Les lexies appartiennent à des classes de mots comme le nom, le verbe, l'adjectif, etc. Elles ont aussi la caractéristique d'être sémantiquement vides ou sémantiquement pleines. Cette dernière caractéristique attire plus spécialement notre attention dans notre recherche, car un verbe sémantiquement plein joue un rôle de prédicat sémantique, *un sens liant, qui réunit d'autres sens en des configurations sémantiques tout comme un tube de jonction réunit les pôles d'une tente pour former le squelette porteur de la tente.* (Clas, Mel'čuk et Polguère, 1995 : 76).

Enfin, étudier une lexie pleine, c'est d'après nous aller directement d'une représentation sémantique à des représentations syntaxiques de surface et cette démarche nous apparaît plus simple avec des jeunes scripteurs.

Dans la plupart des cas, il existe dans une langue une correspondance biunivoque entre une cible sémantique et son exposant syntaxique de surface. (Mel'čuk et al., 1984 : 78)

Nous avons alors l'opportunité de traduire concrètement le lien entre la grammaire et le lexique en nous attardant à trouver des structures syntaxiques différentes pour exprimer une même lexie. Travailler l'enseignement du vocabulaire à partir d'une seule lexie est loin d'être limitatif, surtout quand cette dernière présente une structure actancielle réalisée au moyen de structures syntaxiques variées. Au contraire, nous croyons que cette démarche peut contribuer au développement du vocabulaire de l'élève.

L'intérêt d'une structure actancielle est de regrouper et d'inventorier une multitude de mots de toutes catégories grammaticales reposant fondamentalement sur une même structure de sens, sans se laisser arrêter par des différences purement formelles. (Picoche, 1993 : 71)

2.2 Postulats didactiques

Notre recherche se situe d'emblée dans la sphère des développements en didactique d'une langue première, car elle s'inscrit dans un cadre de référence dont les objectifs sont de servir les apprentissages et l'enseignement d'un savoir langagier.

Le triangle didactique de Chevallard représenté à la figure 2 illustre bien cette situation et précise les problématiques reliées à chacune des dimensions de ce triangle. Il s'agit donc d'une relation quotidienne entre savoirs, élève et enseignant.

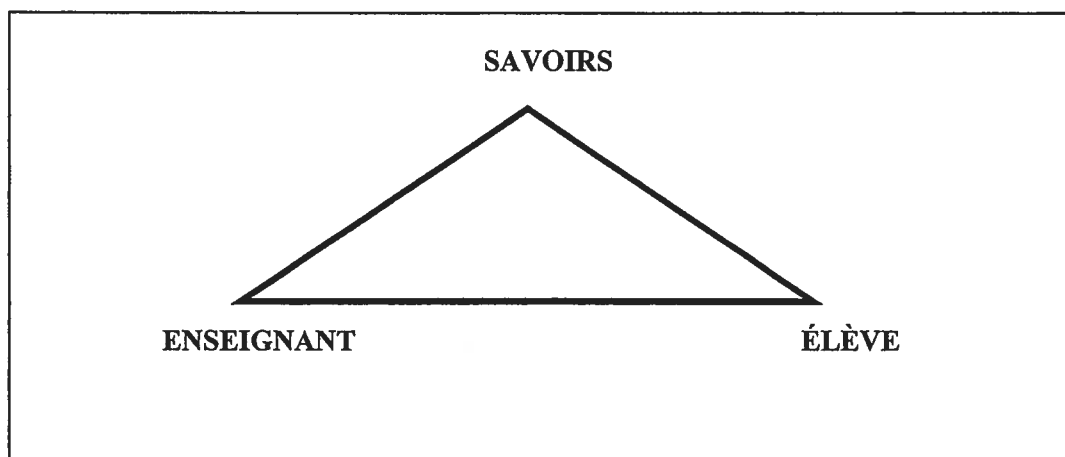


Figure 2 : le triangle didactique de Chevallard (1984)

Nous formulons ici cinq postulats didactiques qui prennent simultanément ces dimensions en considération.

2.2.1 Un élève peut apprendre le sens des mots

Une langue s'acquiert et s'apprend. Tout en étant interreliés, ces modes de développement sont différents. À la différence de l'acquisition qui se fait par un processus naturel selon une démarche que nous pouvons qualifier d'intuitive, un peu comme apprendre à marcher, l'apprentissage exige plutôt un processus réfléchi. Nous nous référons à ce moment à la définition de l'apprentissage telle que définie dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*.

Processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de changement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de

l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle. (Legendre R., 1993 : 67)

Cela signifie pour nous qu'un élève, qui apprend le sens des mots, a besoin alors d'une aide ou d'un soutien de l'enseignant ou même de ses pairs et comme le processus d'apprentissage est interne, il devient essentiel de demander à l'élève d'exprimer ce qu'il apprend.

Nous savons qu'un enseignement spécifique du lexique peut contribuer à l'enrichissement et à une meilleure structuration du vocabulaire d'un élève. C'est pourquoi, nous croyons important de mettre en place une démarche d'enseignement dans laquelle la pratique n'est pas une situation où l'élève est laissé à lui-même ; au contraire, l'enseignant intervient très fréquemment pour guider la réflexion de l'élève.

Nos interventions visent alors à faire apprendre différentes acceptions d'un vocable.

Un vocable est un regroupement de lexies qui sont associées aux mêmes signifiants et qui ont un lien sémantique évident. (Polguère, 2003 : 42)

Pour y arriver, nous présentons aux élèves des paraphrases qui permettent la réflexion sur le sens. Aussi, nous adoptons une démarche inductive pour les guider vers la découverte de structures syntaxiques correspondant à ces acceptions.

2.2.2 Un élève garde des traces de ses apprentissages du sens des mots

Une perspective constructiviste nous apparaît efficace pour l'enseignement du lexique. Elle implique comme conséquence que l'erreur n'est plus considérée seulement comme un manque, comme une faute, comme une faiblesse, mais plutôt comme un constat du développement des connaissances à un moment donné de l'apprentissage, une trace du raisonnement de l'élève à un moment particulier de son développement. Quand les élèves construisent leur savoir, ils empruntent chacun une voie particulière, bien personnelle et ainsi l'erreur offre souvent des indications qui permettent à l'enseignante d'ajuster ses interventions didactiques afin d'ébranler l'organisation erronée des connaissances et de soutenir les élèves là où ils sont rendus dans leur cheminement. Il est important à ce

moment que chaque élève soit invité à garder des traces de son apprentissage, selon un mode de notation personnel, à la fin d'une séance d'enseignement.

2.2.3 Un élève est plus motivé lorsqu'il sait pourquoi il doit apprendre le sens des mots

Nous savons que la conception que l'élève a des buts poursuivis par l'école est très déterminante de ses actions tout comme la perception qu'il a de la contrôlabilité de la tâche. Il devient alors important d'accorder une attention particulière aux explications sur les apprentissages visés. En effet, une discussion avec les élèves permet de leur faire découvrir l'importance d'apprendre les divers sens d'un vocable autant pour la lecture que pour l'écriture, deux activités langagières au service d'une meilleure communication avec un locuteur, à commencer par leur enseignante.

2.2.4 Un élève développe différentes connaissances sur le sens des mots.

Un enseignement stratégique couvre le développement de différentes catégories de connaissances : déclaratives, conditionnelles et procédurales. Dans cette perspective, l'enseignante s'assure donc qu'elle met en place les stratégies pédagogiques utiles au développement de chacune d'elles. Pour décrire ces types de connaissances, nous nous référons aux écrits de Tardif.

Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine époque, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit, selon Gagné (1985), de la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. (Tardif, 1997 : 48)

Les connaissances conditionnelles concernent le quand et le pourquoi. À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action? [...] les connaissances conditionnelles sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages. Elles sont également les connaissances qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel. (Tardif, 1997 : 52)

Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire. [...] Lorsque l'enseignant intervient dans les connaissances procédurales, il place forcément l'élève dans un contexte d'action, il pilote le cheminement d'acquisition et de réalisation de l'élève et objective avec lui sa démarche. (Tardif, 1997 : 51)

L'élaboration et l'organisation des informations soutiennent l'apprentissage des connaissances déclaratives, la généralisation et la discrimination, celui des connaissances conditionnelles et la procéduralisation accompagnée de la composition, le développement de connaissances procédurales.

Si nous analysons les composantes reliées à l'étude d'un vocable, nous voyons que l'identification du sens de chacune des lexies relève des connaissances déclaratives, que l'association d'un sens à des structures syntaxiques constitue des connaissances conditionnelles et que l'utilisation de moyens pour reconnaître ces correspondances entre le sens et les structures syntaxiques sont des connaissances procédurales.

2.2.5 Un élève démontre sa capacité à utiliser son vocabulaire en situation d'écriture

Dans les exercices répétitifs, l'élève n'a qu'une simple application technique à faire et il sait rapidement s'y adapter. Il comprend rapidement que, généralement, les derniers problèmes sont des exceptions et que c'est plutôt dans ces situations qu'il doit être plus vigilant. L'élève n'a donc aucune raison de démontrer sa capacité à utiliser ses connaissances sur la langue. Il développe tout au plus un vocabulaire passif.

Comme pour toutes les composantes du langage, des différences existent sur le plan lexical entre la compréhension et la production. On parle pour le premier cas de **vocabulaire passif** et pour le second de **vocabulaire actif**. (Simard, 1994 : 29)

Dans la situation d'écriture, au contraire, l'enseignante peut offrir une occasion de réinvestissement contrôlé et guider le transfert des nouvelles connaissances. À ce moment, l'activité pédagogique influe sur la capacité langagière de l'élève et lui permet de démontrer que ces nouvelles connaissances font partie maintenant de son vocabulaire actif. Elles contribuent alors au développement de la compétence à écrire.

Il ne s'agit pas de tourner le dos aux connaissances disciplinaires, mais plutôt d'en modifier le statut, les connaissances n'étant pas dissociables des compétences et celles-ci n'étant pas indépendantes des situations. (Legendre M.-F., 2000 : 28)

2.2.6 Une enseignante accorde la priorité aux mots de la liste orthographique

Nous accordons de l'importance aux liens entre le développement du vocabulaire et celui de l'orthographe d'usage. Le verbe DÉCIDER fait partie de la liste orthographique du 2^e cycle du primaire. Pour notre recherche, nous reléguons au second plan les considérations orthographiques, lors des activités, les connaissances sémantiques et syntaxiques occupent alors la première place.

2.3 Cadre de la recherche

Nous discutons dans cette section du cadre dans lequel s'est inscrit le développement et l'apprentissage de connaissances linguistiques par les élèves du primaire qui ont participé à notre expérimentation, avec en toile de fond un pont entre langue et langage, deux aspects fondamentaux dans une classe de français. Nous présentons brièvement la lexicologie explicative et combinatoire (LEC) et la notion de paraphrase découlant de la TST. Puis nous terminons en soulignant la place de la TST dans les plus récents travaux psycholinguistiques.

2.3.1 La lexicologie explicative et combinatoire et la théorie Sens-Texte

Nous ne présentons pas ici en détail la théorie Sens-Texte, d'autres travaux théoriques l'ayant déjà fait avant nous. Différente des travaux des générativistes qui ont influencé dernièrement l'enseignement de la grammaire nouvelle dans les classes du Québec, la TST prend la sémantique plutôt que la syntaxe comme point de départ de description de la langue. Cette théorie décrit la langue à l'aide de correspondances biunivoques entre tous les niveaux de représentation d'un message. La sémantique est en lien avec la syntaxe, cette dernière avec la morphologie qui elle-même est en lien avec la phonologie.

D'après l'hypothèse fondamentale de ce modèle, une langue naturelle constitue une espèce de TRANSFORMATEUR qui assure la correspondance entre l'ensemble infini des SENS et l'ensemble infini des TEXTES (de la langue considérée). Par conséquent, une description d'une langue **L** est un

système de règles qui établit la correspondance entre les sens et les textes de L. (Mel'čuk et al., 1984 : 3)

Pour illustrer la partie de ce modèle qui nous sert dans notre recherche, nous utilisons un exemple de la correspondance entre les niveaux sémantique et syntaxique d'un mot. Pour un mot comme DÉCIDER que nous trouvons dans le dictionnaire, nous présentons deux lexies DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ qui correspondent chacune à un sens particulier du verbe et les formes de base de chacune sont l'infinitif de ce verbe.

DÉCIDER₁

Je décide la suspension des travaux.

Je décide de suivre la recette.

DÉCIDER₂

Je décide mes élèves à écrire au maire de la municipalité.

La structure sémantique de chaque lexie entraîne maintenant des dépendances syntaxiques. Dans les exemples précédents, DÉCIDER₁ exige un sujet grammatical et un complément direct ou indirect, selon le cas, alors que DÉCIDER₂ exige un sujet grammatical, un complément direct et un complément indirect. Nous reviendrons sur une description plus détaillée de ces correspondances dans un chapitre ultérieur.

Nous pourrions ajouter à la description de DÉCIDER₁ et à celle de DÉCIDER₂, la précision qu'elles peuvent prendre différentes formes fléchies en fonction des marques morpho-syntaxiques de mode, de temps, de personne et de nombre qu'elles expriment. Chaque forme fléchie constitue un mot-forme de la lexie : *décide, décides, décidons, décidez, décident, décidais, décidait* ... Nous n'utilisons pas toute cette terminologie avec les élèves au cours de notre expérimentation en classe. Nous choisissons plutôt de parler de mots en

leur présence, sans faire de distinction entre mot-forme, lexie et vocable. Dans un premier temps, ces nuances terminologiques ne sont pas utiles aux apprentissages visés.

La lexicologie explicative et combinatoire (LEC) est une branche de la TST. Elle se préoccupe de la description des lexies d'une langue en utilisant comme point de départ la seule propriété commune à toutes les paraphrases d'une même expression linguistique, le sens.

2.3.2 La synonymie par la paraphrase dans la TST

La notion de synonymie correspond à une relation sémantique fondamentale. Dans la TST, c'est par la paraphrase qu'elle s'effectue.

Le rôle important attribué à la paraphrase en linguistique tient profondément à la théorie Sens-Texte. Cette théorie vise la description d'une langue sous la forme d'un système de règles qui en représente le fonctionnement : c'est ce qu'on appelle le MODÈLE SENS-TEXTE, et la paraphrase en est, dans un certain sens, le pivot. (Mel'čuk et al., 1984 : 10)

Nous retenons deux types de synonymie : la synonymie exacte et la synonymie approximative. La première s'observe lorsque deux lexies décrivent un même sens langagier. Il faut comprendre par sens langagier non pas un même sens relié à la situation linguistique qui prend alors en considération des variables comme les connaissances extralinguistiques, mais plutôt une propriété linguistique qu'une lexie partage avec une autre. La synonymie approximative s'explique par une intersection de sens entre deux lexies, très souvent accompagnée d'une combinatoire lexicale différente. Les lexies *ont une valeur sémantiquement suffisamment proche pour que l'une puisse être utilisée à la place de l'autre pour exprimer sensiblement la même chose* (Polguère, 2003 : 122). Pour illustrer la différence entre ces deux types de synonymie, nous apportons les exemples suivants.

Synonymie exacte :

Isabelle se promène à vélo.

Isabelle se promène à bicyclette.

Synonymie approximative :

Les champignons poussent sur le bouleau mort.

Les champignons poussent sur le feuillu mort.

Ici, BOULEAU est un cas particulier de FEUILLU et ces deux lexies ont toutes les deux un sens commun que nous pouvons formuler ainsi : 'arbre dont les feuilles tombent à chaque année'.

Dans notre recherche, nous avons choisi d'utiliser plus particulièrement la synonymie approximative pour deux raisons : elle est plus fréquente que la synonymie exacte et sa connaissance pour un locuteur lui permet d'entrer dans la spécificité de sa langue, comme mode d'expression particulier du monde qui l'entoure, tout en lui offrant la possibilité de découvrir des structures différentes pour l'exprimer. Pour ce faire, nous utilisons la paraphrase.

Il n'y a pratiquement pas d'autre façon naturelle de procéder pour décrire le sens que de faire appel à des paraphrases. C'est d'ailleurs ainsi que fonctionnent les définitions de la plupart des dictionnaires. (Polguère, 2003 : 96)

La paraphrase est la réalisation concrète des premières correspondances à l'intérieur du modèle transductif de la TST qui exprime les « Représentations Sémantiques », les « Représentations Syntaxiques Profondes » et les « Représentations Syntaxiques de Surface » : {RSém} ⇔ {RSyntP} ⇔ {RSyntS}.

2.3.3 La psycholinguistique et la TST

La psycholinguistique contribue en partie à guider les praticiens, que sont les enseignants, dans leurs choix didactiques touchant à la dimension épistémologique des savoirs langagiers. Les plus récents travaux dans ce domaine remettent de plus en plus en question la description de la langue qu'en ont fait les générativistes et se réfèrent à d'autres modèles.

Pour traduire une structure conceptuelle en forme linguistique il faut non seulement sélectionner les mots pertinents, mais également les structures syntaxiques dans lesquelles ils vont s'insérer. Ces dernières années, de nombreuses grammaires ont été développées dans ce but : les grammaires Sens-Texte (Mel'čuk, 1988) [...] (Sabah et Zoch, 2002 : 281)

Des travaux comme ceux de Lapointe et Dell (1989) que nous avons présentés dans la section *Aspects linguistiques et psycholinguistiques* nous permettent d'établir un lien évident avec la TST.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente plus particulièrement le vocable DÉCIDER et l'expérimentation dont il a fait l'objet dans une classe de 1^{re} année du 2^e cycle (3^e année) du primaire.

1. Le vocable DÉCIDER au cœur de la recherche

Dans cette partie, nous décrivons le vocable DÉCIDER qui se trouve à la base de notre recherche. Pour ce faire, nous respectons des principes de la LEC. C'est pourquoi, nous définissons ce vocable en précisant d'abord ses caractéristiques sémantiques et syntaxiques, mais en nous limitant à ces considérations qui sont établies en fonction des objectifs poursuivis. Par la suite, nous présentons certaines réalisations du verbe décider par de jeunes locuteurs, de la fin du primaire, et enfin, nous situons les limites de notre recherche.

1.1 Une caractérisation sémantico-syntaxique des lexies du vocable DÉCIDER

Le vocable DÉCIDER est un verbe psychologique, c'est-à-dire qu'il exprime quelque chose qui se passe dans la tête. Il peut s'agir de celui qui parle comme dans la phrase *Je décide d'écrire à ma grand-mère* ou de celui de qui on parle, *Josée décide d'écrire à sa grand-mère*. Le verbe peut également exprimer une interaction entre deux individus : *Josée décide sa grand-mère à aller au cirque*. Dans ces phrases, c'est le résultat que nous pouvons observer. Nous ne pouvons voir quelqu'un DÉCIDER₁ quelque chose ni voir quelqu'un DÉCIDER₂ quelqu'un à faire quelque chose. Ce que nous voyons, c'est le résultat de la décision ou de l'interaction entre les deux individus.

DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ sont deux lexies du vocable DÉCIDER. Ici, nous entendons par lexie, une unité lexicale qui regroupe plusieurs mots-formes et que nous pouvons *associer à un*

sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (mots-formes ou constructions linguistiques) auxquels elle correspond. (Polguère, 2003 : 41)

Pour définir DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂, nous nous sommes référée aux définitions en usage dans le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (Boulangier, 1993).

DÉCIDER₁

' X décide₁ Y ' ≈ 'X choisit de faire ou de ne pas faire l'action Y '

Pierre décide d'inviter Marie au restaurant.

DÉCIDER₂

' Z décide₂ X à Y-er ' ≈ 'Z cause que X décide₁ de Y-er '

Pierre décide Marie à aller manger au restaurant avec lui.

Il existe également la lexie DÉCIDER₃ que nous n'avons pas vraiment distinguée de DÉCIDER₁ dans nos travaux et que nous pouvons décrire ainsi.

DÉCIDER₃

' X décide₃ Y ' ≈ 'X contrôle Y par son action ou son jugement'

Pierre décide que Marie devrait venir manger au restaurant avec lui.

Pierre décide des chansons à écouter.

Pierre décide l'heure du coucher.¹

DÉCIDER₃ à la différence de DÉCIDER₁ et de DÉCIDER₂ accepte la formulation passive.

Que Marie doive venir manger au restaurant avec Pierre, cela a été décidé par

¹ Nous avons consigné cette formulation parce qu'elle est souvent employée à l'oral par des locuteurs québécois. Il n'en demeure pas moins qu'à l'écrit, nous croyons que l'on devrait respecter le régime et toujours utiliser la préposition *de* dans une telle structure.

Pierre.

Les chansons à écouter ont été décidées par Pierre.

L'heure du coucher pour toute la famille a été décidée par Pierre.

Chaque lexie fait ressortir à la base l'idée que DÉCIDER traduit une volonté. Si nous tentons d'y introduire le composant sémantique 'réflexe', l'opposé de 'volonté', nous créons alors des phrases asémantiques, comme c'est le cas dans les contextes suivants.

Pierre décide de sursauter.

Pierre décide Paul de sursauter.

Pierre se décide à sursauter.

Aussi, il est impossible pour un locuteur de prétendre disposer d'une capacité, de décider d'une capacité. C'est pourquoi, la phrase suivante est asémantique .

J'ai décidé de pouvoir donner mon opinion.

Les actants sémantiques X, Y et Z pour chaque lexie se caractérisent ainsi :

DÉCIDER₁

X est une personne ou un animal doté d'un certain niveau d'intelligence.

Y est une action ou un jugement de X. Lorsque c'est une action, elle est reliée à la volonté d'agir de X, lequel peut avoir du pouvoir ou non sur cette action, en être ou non la cause principale.

Pierre décide qu'il est l'heure d'aller se coucher.

Pierre décide d'aller se coucher.

Le chat miaulait devant la porte, mais quand je lui ai ouvert, il a finalement décidé de rester dehors.

Mon chat ouvrait et fermait les yeux quand je le flattais et j'ai pu le faire jusqu'à ce qu'il décide d'aller se coucher dans une autre pièce.

DÉCIDER₂

Z est un être humain.

X est un être humain.

Y est une action de X reliée à la volonté d'agir de X, lequel peut avoir du pouvoir ou non sur cette action, en être ou non la cause principale.

Pierre décide Paul à aller se baigner.

Deux structures sémantiques des lexies sont présentées à la figure 3. Elles montrent bien la relation de dépendance entre les actants X et Y à l'intérieur de chaque lexie, lorsque Y exprime une action.

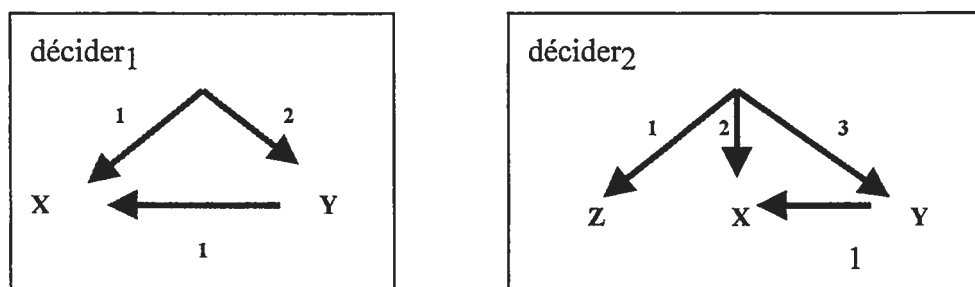


Figure 3 : structures sémantiques de DÉCIDER₁ et de DÉCIDER₂

La structure biactancielle de DÉCIDER₁ et la structure triactancielle de DÉCIDER₂ se réalisent directement en structures de surface. Dans les tableaux de régime suivants, nous présentons les formes de surface des syntagmes qui correspondent aux actants sémantiques X, Y et Z de chaque lexie et des possibilités combinatoires de ces formes. Les 2^e et 3^e actants de

DÉCIDER₂ sont toujours obligatoires, alors que le 2^e actant de DÉCIDER₁ peut être facultatif, dans certains cas.

DÉCIDER₁

Pierre décide.

Pierre décide de sortir.

DÉCIDER₂

Pierre décide Paul à aller se baigner

** Pierre décide Paul.*

DÉCIDER ₁		DÉCIDER ₂		
X qui décide	Y qui est décidé	Z qui décide X		ce que X fait
1 = X	2 = Y	1 = Z	2 = X	3 = Y
1. N	1. N 2. de N 3. de Vinf 4. que subordonnée à l'indicatif	1. N	N obligatoire	1. à Vinf

Figure 4 : le régime de DÉCIDER₁ et celui de DÉCIDER₂

1.2 Les usages du vocable DÉCIDER par des jeunes scripteurs

Nous avons utilisé pour notre analyse le logiciel SATO (Système d'Analyse de Textes par Ordinateur) et sa banque de données. Ce logiciel offre le service de consultation par Internet sur le site de la Faculté des sciences humaines à l'Université du Québec à Montréal. La référence apparaît dans la section des sites consultés, à la fin de ce mémoire.

La consultation de SATO nous a permis d'accéder à un corpus de textes dont une partie comprend des textes d'élèves du primaire, saisis grâce à la collaboration de madame Lise Ouellet, à l'époque responsable de l'évaluation du français au primaire au ministère de l'Éducation et de monsieur François Daoust, le gestionnaire de SATO. Nous avons consulté certains de ces textes et nous les avons analysés afin d'obtenir des renseignements sur les capacités des élèves à produire des phrases avec le vocable DÉCIDER. Nous avons alors observé que la capacité des élèves du 3^e cycle du primaire – 5^e et 6^e année – à employer les

lexies DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ dans leurs textes n'était pas supérieure à celle des élèves de notre expérimentation.

Les deux groupes d'élèves commettent les mêmes catégories d'erreurs avec DÉCIDER₁. À la lumière de ces données, nous pouvons même questionner le fait que les élèves de la fin du primaire ne semblent pas plus habiles à employer correctement cette lexie et qu'ils n'utilisent pas DÉCIDER₂. Pourtant, il existe un écart de trois années de scolarité entre les deux groupes d'élèves.

L'analyse des phrases des élèves démontre des erreurs de régime. Nous entendons par erreurs de régime celles qui concernent les dépendants syntaxiques ou l'expression d'un actant sémantique de la lexie qui joue le rôle de gouverneur. Par exemple, la lexie DÉCIDER₁ gouverne le dépendant syntaxique PAUL qui occupe la position de 1^{er} actant dans la phrase Paul décide. Les erreurs des élèves sont souvent dues à un mauvais choix des dépendants syntaxiques qui jouent le rôle de 2^e actant de DÉCIDER₁ et de 2^e et 3^e actants de DÉCIDER₂.

Les sections suivantes présentent les erreurs d'emploi du vocable DÉCIDER chez les élèves de 5^e ou 6^e année et chez les élèves qui ont participé à notre recherche.

1.2.1 Les erreurs de régime avec DÉCIDER₁

Pour chaque catégorie de faute exposée dans la partie gauche de la figure, nous proposons une correction dans la partie droite.

erreurs tirées d'extraits du corpus SATO	correction
Mauvais choix d'une préposition dans le 2e actant * <i>Alors, j'ai décidé à lire.</i> <i>Mes parents décident à l'heure que je me couche.</i> * <i>Donc je crois raisonnable que ce soit nos parents qui décident à l'heure qu'il faut se coucher.</i>	Remplacement de la préposition erronée <i>Alors, j'ai décidé de lire.</i> <i>Mes parents décident de l'heure que [à laquelle] je me couche.</i> <i>Donc je crois raisonnable que ce soit nos parents qui décident de l'heure qu'il [à laquelle il] faut se coucher.</i>
Absence d'une préposition dans le 2e actant * <i>Le lundi, c'est toi qui décide les postes télévisés ; le mardi, c'est ton frère.</i> * <i>C'est bien vrai qu'on devrait décider l'heure, mais il faut être responsable.</i>	Ajout d'une préposition <i>Le lundi, c'est toi qui décide du choix des postes de télé télévisés ; le mardi, c'est ton frère.</i> <i>C'est bien vrai qu'on devrait décider de l'heure du coucher, mais il faut être responsable.</i>
erreurs dans les phrases des élèves de notre recherche	correction
Mauvais choix du 1 ^{er} actant # <i>Le tank décide d'aller en Irak attaquer.</i>	Remplacement <i>Le président décide d'aller en Irak attaquer.</i>

Figure 5 : exemples d'erreurs de régime de la lexie DÉCIDER₁ et corrections possibles

Les erreurs de régime faites par les élèves de 5^e ou 6^e année mettent en évidence une caractéristique essentielle du nom qui joue le rôle de deuxième actant sémantique de la lexie DÉCIDER₁. Nous l'observons dans les phrases contenant les termes *les postes télévisés* et *les heures*. En effet, les noms *postes* et *heures* ne sont pas des actions. Il aurait alors fallu les utiliser accompagnés de la préposition *de*. Nous avons observé d'ailleurs que de tels cas d'emploi d'un nom rendent la détermination de la limite de grammaticalité d'un énoncé

souvent difficile. Lorsque le nom est accompagné d'un modificateur, la situation semble plus acceptable.

* *J'ai décidé une limite.*

J'ai décidé d'une limite. ou *J'ai décidé une limite à respecter.*

* *J'ai décidé l'heure.*

J'ai décidé de l'heure. ou *J'ai décidé l'heure du coucher.*

* *J'ai décidé le poste de télé.*

J'ai décidé du poste de télé. ou *J'ai décidé le poste de télé à regarder.*

De plus, dans le cas du groupe nominal *postes télévisés*, nous croyons qu'il aurait été préférable d'employer plutôt la formulation *postes de télé*, la formule habituelle en langage familier, dans le sens de 'chaîne de télé'.

Dans les phrases des élèves de la figure 5, nous n'avons pas considéré les erreurs liées au choix du pronom relatif qui suit le nom, lorsque ce dernier joue le rôle de second actant. En effet, ce type d'erreurs touche la structure grammaticale de l'actant plutôt que la structure grammaticale du verbe prédicat. Nous avons indiqué au lecteur la forme correcte entre crochets.

1.2.2 Les erreurs de régime avec DÉCIDER₂

Ici encore, pour chaque catégorie de faute exposée dans la partie gauche de la figure, nous proposons une correction dans la partie droite.

erreurs dans les phrases des élèves de notre recherche	correction
Mauvais choix du 2 ^e actant # <i>Je décide <u>le café</u> à faire du rollerblade dans le gymnase.</i>	Remplacement <i>Je décide <u>mon ami</u> à faire du rollerblade [patin à roues alignées] dans le gymnase.</i>
Mauvais choix d'une préposition dans le 3 ^e actant * <i>Je décide Yanick <u>de crier</u> au loup.</i>	Remplacement de la préposition erronée <i>Je décide Yanick <u>à crier</u> au loup.</i>

Figure 6: exemples d'erreurs de régime de la lexie DÉCIDER₂ et corrections possibles

Le choix sémantique des cooccurrents d'une lexie est aussi important que le choix syntaxique de ces derniers. Nous voyons même qu'ils sont dépendants l'un de l'autre. En effet, il ne s'agit pas seulement de choisir une action faite par la personne dénotée par le deuxième actant, il faut que cette action soit exprimée par un verbe à l'infinitif introduit par la préposition *à*.

1.3 Les limites de la recherche

Notre recherche s'est limitée au vocable DÉCIDER. Nous avons choisi ce verbe parmi la catégorie des verbes psychologiques et nous avons limité la notion de prédicat sémantique, à celle du prédicat verbal.

1.3.1 DÉCIDER et non SE DÉCIDER

Nous n'avons pas parlé du vocable SE DÉCIDER qui comporte également deux lexies et présente une structure biactancielle, dans le premier cas, monoactancielle, dans le second.

SE DÉCIDER₁ = 'X accepte de faire Y'

Pierre se décide à aller se coucher.

SE DÉCIDER₂ = 'X est résolu'

Son avenir se décide en ce moment.

Nous n'avons jamais fait allusion à cette lexie et les élèves ne l'ont jamais employée en notre présence. Nous ne pouvons donc discuter de la connaissance de cette dernière dans le cadre de notre recherche.

Nous avons fait le choix, en fonction du temps dont nous disposions à ce moment, d'enseigner une nouvelle lexie à de jeunes locuteurs de 8 ou 9 ans, dans un tout autre but que celui de répondre à un besoin de lecture, comme cela se fait très souvent. Cela nous permettait de vérifier jusqu'où pouvaient aller leur intérêt et leur compréhension de ces phénomènes.

1.3.2 DÉCIDER parmi les verbes psychologiques

Notre première analyse du corpus de SATO a permis de compiler des données sur les résultats des élèves dans l'utilisation de certains verbes psychologiques comme DÉCIDER, PENSER, SAVOIR et SOUHAITER. Nous nous sommes questionnée au sujet de l'emploi de ces verbes et nous avons cherché à voir s'il y avait un lien entre la difficulté à les employer correctement et leur fréquence d'utilisation. Nous avons comparé la fréquence d'utilisation de SATO qui s'appuie sur un corpus de projets particuliers d'écriture, selon des conditions d'évaluation qui s'échelonnent de 1986 à 1996, à la fréquence d'utilisation des recherches de Baudot (1992) dont le corpus est composé de 803 échantillons de texte (d'environ 1000 à 1500 mots chacun) répartis en 15 genres littéraires, eux-mêmes divisés en sous-genres, écrits majoritairement entre 1960 et 1967.

Le tableau suivant fait ressortir que la fréquence d'utilisation d'un verbe n'est pas vraiment un critère déterminant dans la nature des erreurs sémantico-syntaxiques des élèves.

VERBES	BAUDOT	SATO		
	Fréquence d'utilisation	Fréquence d'utilisation des verbes 1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e cycles	Fréquence d'utilisation des verbes 3 ^e cycle	Erreurs sémantico-syntaxiques 3e cycle
1. DÉCIDER	0,4%	18,4%	54,6%	6,4%
2. PENSER	0,9%	7,7 %	63%	7,6%
3. SAVOIR	2,1%	11,3%	70,7%	9,7%
4. SOUHAITER	0,2%	1,2%	29,8%	7,1%

Tableau 1 : la fréquence d'utilisation de DÉCIDER et d'erreurs commises

En effet, les élèves en général commettent peu d'erreurs avec ces verbes. Mais nous ne pouvons en dire autant au sujet de l'orthographe grammaticale. Les textes portent de nombreuses erreurs et nous avons pu constater qu'une connaissance sémantico-syntaxique de ces verbes ne conduit pas toujours à une réussite orthographique. En effet, une connaissance d'une lexie acquise par un locuteur natif lors de situations quotidiennes sans qu'il y ait nécessairement réflexion conduisant à l'apprentissage, dans le sens que nous l'avons présenté au Chapitre 1, ne garantit pas toujours la réussite orthographique. C'est pourquoi, il nous apparaît important d'encourager la réflexion qui conduit à l'apprentissage et ce, tant au niveau des lexies qu'au niveau des connaissances grammaticales.

1.3.3 Le prédicat verbal parmi les différents types de prédicats

Lorsque nous voulons parler du caractère sémantique du verbe aux élèves du primaire, la tâche n'est pas nécessairement facile. Nous évitons de plus en plus, maintenant, de parler de cette classe de mots en terme d'action ou d'état, les élèves étant les premiers à faire ressortir les limites de cette terminologie : « DORMIR, ce n'est pas une action, alors le verbe DORMIR est un verbe d'état! »

Nous nous limitons également au prédicat verbal, laissant de côté les prédicats nominaux comme *décision*, adjectivaux comme *décisionnel* et adverbiaux. Nous préférons développer

ce concept avec des jeunes scripteurs à partir d'un verbe sémantiquement plein qui est nécessairement un prédicat sémantique. Le concept compris, il nous apparaît qu'il sera plus facile de poursuivre avec les autres types de prédicats.

2. Protocole d'expérimentation dans une classe de 1^e année du 2^e cycle

Notre expérimentation consiste à mettre en place des activités pédagogiques dans le but de soutenir les élèves dans l'apprentissage de connaissances sémantiques en lien avec des connaissances syntaxiques sur la langue. Elle consiste plus particulièrement à faire ressortir la correspondance entre ces deux types de connaissances.

Tout au long de l'expérience, une attention particulière est apportée à l'aspect constructiviste des apprentissages. En effet, la démarche met l'accent sur trois actions importantes. Une première touche les retours sur les apprentissages de la semaine précédente suivie d'une seconde où nous informons les élèves des buts visés par la présente séance. Enfin, une dernière action permet à l'élève de noter, à sa façon, un moyen, une stratégie qu'il juge importante, utile ou signifiante et qui lui permet de se souvenir de ce qu'il a appris au cours d'une séance. Nous conservons des photocopies de ces consignes que les élèves ont inscrites dans leurs cahiers de français.

2.1 Description générale de l'expérimentation

Notre fonctionnement en classe est plus orienté vers un apprentissage linguistique qu'un apprentissage que nous pouvons qualifier de « dogmatique », dans ce sens que les élèves – les locuteurs – sont souvent sollicités pour discuter du bon emploi d'une lexie. Nous favorisons les échanges oraux, l'écriture de phrases personnelles et la lecture des phrases écrites par les autres élèves.

Nos activités développent une sensibilisation à la polysémie, à l'homonymie et à l'existence des actants sémantiques d'un prédicat. C'est un premier apprentissage d'une démarche linguistique.

2.2 Déroulement et conditions de l'expérimentation

L'expérience se déroule avec un groupe de vingt élèves de la 1^{re} année du 2^e cycle du primaire, dans une école située en banlieue de Montréal. Un élève a déménagé en cours d'expérience. Cette école est située dans un milieu qu'on peut qualifier d'ouvrier et où les élèves sont tous des « Québécois de souche ». L'intérêt à l'égard de la langue écrite semble peu présent. La majorité des élèves ne lisent à peu près jamais à la maison, sont peu enclins à prendre des livres à la bibliothèque scolaire, et trouvent l'acte d'écrire laborieux. De plus, ils commettent souvent des erreurs d'orthographe grammaticale. Encore plusieurs élèves orthographient mal les sons qui composent un mot.

L'enseignante est au début de sa carrière professionnelle. Elle est jeune diplômée. Cette année est sa première année d'enseignement complète dans une classe.

L'expérimentation s'étend sur une période de cinq semaines, à raison d'une rencontre d'une durée d'une heure à chaque semaine. L'enseignante est toujours en notre présence pour les quatre premières rencontres. La dernière est animée uniquement par elle.

1^{re} séance : une évaluation diagnostique de l'emploi du vocable DÉCIDER

Au début de cette séance, les élèves sont informés du but général visé par l'ensemble des activités qu'ils vivront et de la visée finale de l'expérience qui consiste en une situation d'écriture complète et signifiante. Nous entendons par *signifiante* la caractéristique de répondre à une situation réelle de la classe.

Dans la première activité, les élèves sont invités à discuter à partir de la question suivante :
Que signifie pour vous le mot « décider »?

Pour appuyer ou compléter la discussion, nous affichons un carton sur lequel est écrit le mot décider et deux illustrations : celle d'un homme dont le fait de penser est illustré par un phylactère et celle de deux personnes dont une semble en position d'influence sur l'autre.

Elles sont présentées à l'annexe 2. Nous y faisons référence au fur et à mesure des besoins liés à la discussion sur le sens de DÉCIDER.

Par la suite, nous lisons à haute voix aux élèves l'album *Mais, moi je veux!* La visée pédagogique de cette activité est de permettre à ces derniers d'anticiper le contenu du texte et d'y réagir à la suite de questions entraînant l'emploi du vocable DÉCIDER dans leurs réponses. Seule la dernière question demande quelques paraphrases, pour expliquer le sens de DÉCIDER₂ qu'aucun élève ne semble connaître, et le recours à la deuxième illustration.

Les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils retiennent de ce qu'ils ont fait et de ce qu'ils ont appris et à le noter dans leur cahier de français. Les feuilles des élèves sont recueillies à la fin de la séance. Toutes les phrases sont compilées et consignées. Nous les présentons à l'annexe 3.

2e séance : deux lexies dans le vocable DÉCIDER

La deuxième séance commence par un retour sur la séance précédente à l'aide des questions suivantes : Qu'est-ce qu'on a fait lorsque je suis venue travailler avec vous la semaine dernière? Qu'est-ce que vous avez appris? De quoi vous souvenez-vous? Puis la séance se poursuit autour de l'animation suivante.

Nous discutons de la signification de DÉCIDER₁, une action qui se passe dans notre tête. Les élèves sont capables de l'expliquer dans leurs mots. Il s'agit du sens qui correspond à porter un jugement sur quelque chose, à choisir de faire quelque chose ou de ne pas le faire. Ils éprouvent plus de difficulté à expliquer le sens de DÉCIDER₂.

Nous faisons un retour sur les deux illustrations correspondant aux sens DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ et nous en ajoutons une troisième pour faire mieux ressortir le premier sens de DÉCIDER. Elle se présente sous la forme d'un juge dont le rôle est assurément de trancher, de porter un jugement. Elle est représentée à l'annexe 2.

Nous invitons les élèves à créer des associations entre les phrases qu'ils ont écrites à la 1^{re} séance et les sens de DÉCIDER en les classant sous les illustrations. Nous suivons le déroulement suivant.

Chaque élève reçoit une phrase, la lit et vient la placer sous l'illustration qui lui correspond. Il y a discussion et correction collective. Dans cette première partie, toutes les phrases sont en lien avec le sens de DÉCIDER₁.

Les élèves reçoivent une deuxième phrase, la lisent et viennent la placer sous l'illustration qui lui correspond. Il y a discussion et correction collective. Cette fois-ci, il y a des phrases pour les deux sens, DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂.

Par la suite, nous cherchons collectivement à découvrir le premier actant de DÉCIDER₁ dans la phrase *Son voisin déciderait de lui lire une histoire.* en posant la question *Qui fait quoi?*

Nous utilisons une représentation sous forme de réseau pour exprimer partiellement la structure sémantique du verbe. Le 1^{er} actant a été représenté par une boule bleue, couleur que les élèves utilisent déjà pour le groupe du nom. Tous les autres participants accompagnant le verbe ainsi que ce dernier ont pris la forme d'une boule noire. Nous étions alors en présence d'un GN accompagnant un GV. Si nous pouvions refaire l'expérimentation, nous le ferions différemment et nous ferions ressortir les actants sémantiques, sans chercher à faire le lien avec leurs connaissances du groupe du nom, à cette étape de leur cheminement.

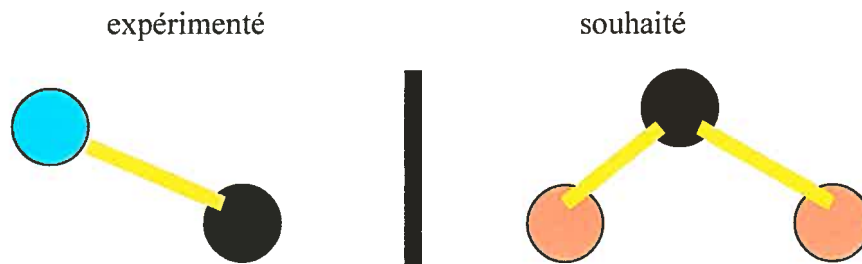


Figure 7 : la représentation de DÉCIDER₁

Nous poursuivons une approche similaire pour trouver le premier actant de DÉCIDER₂ en posant la même question Qui fait quoi? à propos de la phrase J'ai décidé mon frère à lire une histoire. et en formant un réseau pour exprimer la structure du verbe. Cette fois-ci, nous utilisons la boule bleue pour le premier et le deuxième actant, étant donné qu'il s'agit d'un groupe du nom dans les deux cas de l'exemple apporté. Là encore, si nous pouvions refaire l'expérimentation, nous le ferions différemment et nous ferions ressortir seulement les actants sémantiques, à cette étape de leur cheminement.

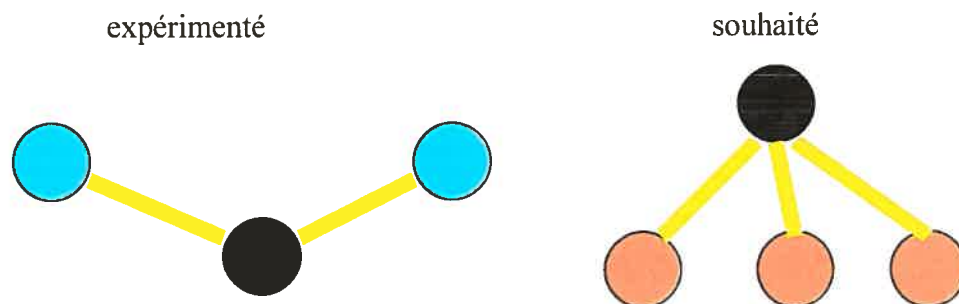


Figure 8 : la représentation de DÉCIDER₂

Nous suscitons la discussion avec les élèves sur la différence entre le mot DÉCIDER et les sens DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ à l'aide des questions *Quelle est la différence? Qui fait quoi? Comment se souvenir de leur différence?*

La séance se termine par la notation par l'élève d'un moyen personnel de se souvenir que le mot DÉCIDER a au moins deux sens (illustration, réseau, questionnement, encadrement, etc.) dans le cahier de français. Une ouverture est faite sur la possibilité d'élaborer un dictionnaire personnel.

3e séance : formulation de phrases avec DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂

Cette séance débute comme la précédente par un retour sur le travail accompli jusqu'à maintenant. Les élèves consultent leurs notes personnelles dans leur cahier de français. Nous les aidons à prendre conscience de l'évolution de leurs connaissances sur le sujet en utilisant l'analogie avec une construction de blocs « Lego ».

Nous proposons trois phrases qui sont discutées collectivement pour le sens particulier de DÉCIDER qu'elles expriment chacune. Nous en déduisons avec eux qu'un mot équivaut à deux sens.

1 mot – 2 sens

Gabrielle décide de boire du lait plutôt que du jus.

Gabrielle décide Marie-Andrée à boire plus de lait.

Tout ceci nous amène à leur faire induire l'inverse de cette situation.

1 sens – 2 mots

Nous les invitons à trouver une phrase pour l'illustrer. Un élève formule alors la phrase *Gabrielle veut boire du lait*. Il nous apparaît difficile de leur faire comprendre qu'une

décision nécessite une volonté, mais que l'inverse n'est pas toujours vrai. Nous leur proposons maintenant *Gabrielle choisit de boire du lait*.

1 mot – 2 sens



DÉCIDER₁ ET DÉCIDER₂

1 sens – 2 mots



CHOISIR₁ ET DÉCIDER₁

Par la suite, nous composons avec eux, au tableau, une phrase avec chaque sens du verbe DÉCIDER. Nous utilisons à ce moment des illustrations affichées dans le but d'y choisir des actants et nous leur précisons que nous travaillons principalement aujourd'hui la relation un mot pour deux sens. Les illustrations sont présentées à l'annexe 5.

Ceci donne les phrases suivantes.

DÉCIDER₁

Charles a décidé de manger son hamburger.

Mado a décidé d'inviter Charles au cinéma.

Mado a décidé qu'elle irait reconduire Charles à la maison après le repas.

DÉCIDER₂

Charles a décidé Mado à aller au restaurant.

Charles a décidé sa mère à aller au restaurant.

Certains élèves expriment leur étonnement devant le fait que chaque personne imagine des situations différentes à partir d'une même illustration. Ils sont ensuite placés en équipe de quatre. Ils reçoivent deux feuilles par équipe présentant un même ensemble d'illustrations

destinées à devenir les actants de DÉCIDER₁ pour une et DÉCIDER₂ pour l'autre. Chaque élève écrit une phrase sur une feuille. Il la lit à son équipe pour vérifier si elle a du sens. Si l'équipe ne s'entend pas sur la grammaticalité du message, les élèves doivent demander notre opinion.

La séance se termine par la notation par l'élève d'un moyen personnel de garder des traces de ses apprentissages dans le cahier de français.

4e séance : des structures à associer aux sens du vocable DÉCIDER

Cette séance débute comme les précédentes par un retour sur le travail accompli jusqu'à maintenant et la consultation des notes personnelles dans le cahier de français. Nous revenons sur le constat de la dernière séance, soit qu'un sens équivaut parfois à deux mots, en trouvant avec eux des exemples pour les deux sens de DÉCIDER.

DÉCIDER₁

DÉCIDER₂

Charles décide de faire l'épicerie.

Charles décide Alfred de sortir avec sa blonde.

Charles choisit de faire l'épicerie.

Charles convainc Alfred de sortir avec sa blonde.

Charles persuade Alfred de sortir avec sa blonde.

Puis, nous invitons les élèves à aller plus loin dans leur démarche, à apprendre qu'un sens peut se représenter par plusieurs structures.

1 sens – 1, 2, 3... structures

Encore une fois, nous utilisons l'analogie pour faire comprendre un concept : le concept de structure. Il s'agit d'associer la structure d'une maison caractérisée par un agencement de composantes, qui respecte un certain ordre de présentation, à une structure de mots. Ceci

permet la généralisation des connaissances conditionnelles. Pour en faciliter la discrimination, maintenant, nous leur démontrons la nécessité d'en tenir compte en montrant qu'une phrase formulée avec des mots placés aléatoirement est une phrase asémantique et agrammaticale.

Tout ceci contribue à faire ressortir l'importance du choix des mots et de leur regroupement ordonné et nous permet alors d'aider les élèves à développer un premier niveau de connaissance du concept de structure.

Pour faire les activités de cette séance, nous présentons maintenant cinq nouvelles illustrations que les élèves décrivent par des mots et qui leur serviront d'actants pour exprimer DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂. Nous trouvons avec eux différentes structures pour ces sens. Les illustrations sont présentées à l'annexe 5.

Structures correspondant au sens de DÉCIDER₁

Les élèves formulent la phrase suivante en utilisant seulement les trois premières illustrations. Nous conservons les deux autres pour construire de nouvelles phrases avec des structures identiques à celles qu'ils viennent de trouver.

Ils décident de construire une plage dans un cirque.

La consigne suivante oriente les élèves vers la recherche d'une nouvelle structure. La phrase est trouvée par l'équipe de l'élève dont le nom a été pigé au hasard. Cette phrase est discutée par la classe et écrite au tableau. La démarche se poursuit jusqu'à ce que nous trouvions les structures *décider N*, *décide de N*, *décider de V_{inf}* et *décider que* suivi d'une subordonnée à l'indicatif.

Ils décident qu'ils vont construire une plage dans un cirque.

Ils décident la construction d'une plage dans un cirque.

Ils décident de la construction d'une plage dans un cirque.

Nous faisons ressortir l'opération linguistique de remplacement que les élèves connaissent déjà. Le remplacement, dans ce cas-ci, s'effectue entre les structures *décider* de V_{inf} et *décider que* suivi d'une subordonnée à l'indicatif, *décider* N et *décider de* N.

La même démarche est reprise pour trouver des phrases avec les deux illustrations restantes.

Catherine et Julien décident de changer l'heure.

Catherine et Julien décident qu'il vont changer l'heure.

Catherine et Julien décident le changement de l'heure.

Catherine et Julien décident du changement d'heure.

Dans cette partie, nous favorisons l'apprentissage par les pairs. En effet, nous encourageons les élèves à expliquer la démarche qui les a conduits à trouver les différentes structures. Un élève a raconté avoir cherché à reporter des structures semblables à celles que nous avons trouvées avec la première série d'illustrations. C'est ainsi qu'il a raconté comment il s'y est pris pour trouver *décider du changement* à partir de *décider de la construction*.

Structures correspondant au sens de DÉCIDER₂

Les élèves sont invités à formuler une phrase pour chaque groupe d'illustrations.

J'ai décidé Fred à construire un chapiteau.

Catherine décide Julien à changer l'heure.

À la suite de ce travail, nous déduisons ensemble une formule assez générale pour nommer les structures du deuxième actant de DÉCIDER₁ et celles des deuxième et troisième actants de DÉCIDER₂.

DÉCIDER₁*décider quelque chose**décider de quelque chose**décider de faire quelque chose**décider que l'on fait quelque chose*DÉCIDER₂*décider quelqu'un à faire quelque chose*

Même si ces formulations ne sont pas exhaustives et ne contiennent pas la forme passive de DÉCIDER₁, elles constituent tout de même une première sensibilisation aux différentes expressions des lexies. Comme les actants sont susceptibles de causer certains problèmes de formulation dans le cas où une structure présente un mauvais emploi ou une absence de la préposition, nous présentons alors aux élèves des affiches qui les identifient plus précisément en fonction de chaque sens. Elles sont présentées à l'annexe 6.

La séance se termine à nouveau par la notation par les élèves de leurs apprentissages dans le cahier de français. Nous attirons leur attention sur l'importance de ce type d'acquis dans leur autonomie en écriture. Nous les informons qu'à la prochaine séance, ils vont écrire une lettre à leur enseignante et alors, ils auront la possibilité, à l'intérieur de leur texte, de démontrer leur compréhension de DÉCIDER en employant les structures qu'ils ont acquises.

5e séance : une production écrite avec le vocable DÉCIDER

Cette dernière activité est animée par l'enseignante selon la démarche qui offre un soutien aux élèves dans les processus de formulation et de révision de leur texte.

mise en situation du projet d'écriture

Il y a activation des connaissances antérieures par une discussion à partir des questions suivantes : *Qu'est-ce qu'une fête pour eux ? Quelles fêtes connaissent-ils ? Quelles différences, quelles ressemblances entre ces fêtes ? Comment cela se passe-t-il ? Que font-ils ? Qui décide de la fête ?*

Les informations trouvées collectivement sont consignées sous la forme de carte d'organisation des idées, au tableau. Par la suite, il y a rappel du moyen personnel de révision du verbe DÉCIDER déjà consigné par chaque élève dans son cahier de français.

L'enseignante lit avec eux la présentation du projet dans le cahier de l'élève que nous trouvons à la première page de l'annexe 7.

*Pour souligner la fin de l'année, il y aura une **fête** dans notre classe, la semaine prochaine. Je suis certaine que tout le monde veut **décider**. Alors **décider** quoi? **Décider** qui?*

*Tu peux **décider** de faire quelque chose à cette **fête** et tu peux aussi **décider** ton enseignante à te laisser faire ce quelque chose pour la **fête** de la fin de l'année.*

*Que penses-tu de mon idée? Dis-moi ce que tu voudrais **décider** dans le cadre de cette **fête**: des activités, de la durée de la **fête**, des participants à la **fête** ou encore d'autre chose?*

*Dis-moi aussi comment tu t'y prendras pour **décider** ton enseignante.*

Les exigences de présentation d'une lettre, le lieu, la date, le destinataire, le contenu de la lettre, la formule ou le commentaire de politesse pour la personne qui recevra la lettre et la signature de l'auteur de la lettre, font l'objet d'un rappel. L'enseignante affiche un modèle formé de cases vides pour ces informations attendues, au tableau.

Collectivement, elle fait un survol de la feuille « J'organise mes idées » qui servira de plan aux élèves. Cette feuille est reproduite à l'annexe 7.

rédaction

Les élèves disposent d'une période de trente minutes pour écrire le texte sur des feuilles à triples interlignes qui leur laisseront un espace pour les révisions.

révision/correction

Aucune intervention particulière n'a été effectuée à cette étape par l'enseignante, cette dernière ne disposant malheureusement plus de temps.

correction individuelle à l'aide du code de couleurs

Les élèves sont invités à relire leur texte et à en faire la mise au propre. Le côté signifiant de ce projet est que l'enseignante lit chaque texte pour se laisser influencer dans le choix d'activités pour la fête de la fin de l'année.

2.3 Conclusions et limites de l'expérimentation

Nous croyons que cette expérimentation va dans le sens du développement d'une autonomie dans le processus de formulation à la base de la compétence à écrire chez le jeune scripteur.

Les commentaires de l'enseignante sont à l'effet que la démarche adoptée dans ce cas-ci augmente l'estime de soi des élèves en les rendant plus confiants dans leur capacité à comprendre des aspects langagiers. Les élèves ont trouvé une signification à ce qu'ils ont fait et ils ont également appris à jouer avec les mots et les structures de la langue, tout en cherchant le sens au message exprimé.

Les commentaires des élèves traduisent un intérêt certain – pour ne pas dire un amour – à apprendre sur la langue et à comprendre pourquoi ils font de telles activités sur ce sujet. Ils sont ouverts à développer de nouvelles connaissances à la condition que nous les

accompagnions. La difficulté et la complexité ne les effraient pas. Nous avons rapporté leurs commentaires à l'annexe 8.

Notre expérimentation a dû être limitée dans le temps. Malgré ce fait, elle nous apparaît concluante dans ce sens qu'elle est porteuse d'apprentissages langagiers solides, autant en terme de connaissances linguistiques qu'en terme d'approche à adopter avec les faits de langue. Une expérimentation d'une plus longue durée aurait pu déboucher sur l'élaboration de procédures de révision de structures de phrases, sur la conception d'un modèle d'outil lexical, sur une réflexion au niveau des différentes classes de mots qui peuvent jouer le rôle de premier actant sémantique et sur l'approfondissement des marques morpho-syntaxiques du verbe.

Nous aurions pu aider les élèves à poursuivre leur réflexion sur les traces qu'ils ont gardées de la compréhension des faits langagiers en distinguant ce qui est utile pour leur apprentissage et ce qui est utilisable en révision de texte. Les élèves auraient pu développer avec nous un dictionnaire de verbes avec des informations sémantico-syntaxiques et morpho-syntaxiques. Ils auraient pu également approfondir leurs connaissances du premier actant en effectuant l'opération linguistique de remplacement d'un nom par un pronom. Enfin, il aurait été possible de les soutenir afin qu'ils développent un peu plus leur compréhension de la synonymie exacte, abordée très superficiellement à l'activité 3, lorsque nous avons fait ressortir qu'un sens peut s'exprimer par deux mots.

Une expérimentation commencée plus tôt dans l'année scolaire aurait également eu des répercussions plus importantes dans la classe. Elle aurait facilité le réinvestissement et l'approfondissement des connaissances apprises, en français et dans l'ensemble des matières, car la langue est le support à l'apprentissage dans toutes les matières.

Chapitre 3 : Analyse de l'expérimentation

Le chapitre 3 présente les données expérimentales que nous avons recueillies et qui dénotent une amélioration plus qualitative que quantitative des réalisations langagières des élèves. Comme notre travail s'inscrit à la fois dans les préoccupations des domaines linguistique, psycholinguistique et didactique, nous croyons qu'il est utile de discuter dans la première section de ce chapitre des données qui touchent ces champs respectifs. La seconde section présente l'analyse des activités qui ont favorisé les apprentissages des élèves.

1. Analyse des données didactiques

Nous faisons ressortir dans cette partie l'influence de notre action et des interactions avec les élèves sur les savoirs langagiers développés.

1.1 Les apprentissages langagiers des élèves

Nous avons observé plusieurs catégories d'apprentissage : d'abord au niveau du métalangage, puis de l'acquisition de vocabulaire et enfin en terme de réflexion sur la langue.

1.1.1 Un nouveau métalangage

Le métalangage linguistique d'un élève de 8 ou 9 ans se limite habituellement à la connaissance d'une terminologie qui concerne les classes de mots et les sens grammaticaux exprimés par ces dernières. Ce sont principalement le nom, le verbe, l'adjectif, le déterminant, le pronom, les accords, le genre, le nombre, la personne et le temps de conjugaison.

Les élèves ont démontré leur capacité à parler d'un verbe, ce qui répond d'ailleurs aux attentes du programme ministériel. Mais ils sont allés plus loin. Ils ont été capables de dire que le verbe étudié a plus d'un sens et qu'il est possible de l'exprimer par plusieurs structures. Ils ont appris aussi la distinction entre des verbes comme *marcher* et *dessiner* qui expriment une action concrète et d'autres comme *décider* et *penser* qui font partie de la catégorie des verbes psychologiques. Nous avons expliqué cette dernière terminologie aux élèves en leur disant qu'*un verbe comme le verbe DÉCIDER est un mot qui exprime une action qui se passe dans notre tête*. C'est pourquoi, lorsque nous leur avons demandé au début de chaque séance *Que signifie le verbe DÉCIDER ?*, ils ont toujours répondu que c'était *quelque chose qui se passait dans notre tête*.

Nous n'avons pas eu le temps d'aborder avec eux la terminologie de prédicat et d'actant sémantiques. En effet, il aurait fallu d'autres séances pour comprendre ces concepts, les élèves manifestant quand même une intuition de ces derniers en les réalisant dans des phrases et en recherchant principalement le premier actant du prédicat, soit le sujet grammatical du verbe DÉCIDER.

Les élèves nous ont mis sur la piste de l'importance à accorder à ces concepts par leur questionnement et leur difficulté à comprendre la différence entre les formulations suivantes : deux personnes qui décident de quelque chose (DÉCIDER₁) et une personne qui en décide une autre à faire quelque chose (DÉCIDER₂). En effet, ceci équivaut à se demander comment différencier ces deux lexies dont les actants sont deux personnes. Nous avons utilisé des paraphrases pour leur fournir les explications suivantes : « Deux personnes décident quelque chose, cela équivaut à dire que ce sont deux personnes qui prennent la même décision, qui tranchent comme un juge, qui décident chacune dans leur tête, alors qu'une personne qui décide une autre personne à faire quelque chose, c'est plutôt dire qu'une personne convainc ou essaie de persuader une autre personne. »

1.1.2 Une connaissance d'un vocable et de ses deux lexies

Les élèves ont découvert une partie du vocable DÉCIDER. Comme nous l'avons décrit au Chapitre 2, section 1.1, ce vocable contient deux lexies : DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ auxquelles les élèves ont été sensibilisés et ils ont aussi appris à reconnaître et à utiliser plus particulièrement DÉCIDER₂, une nouvelle lexie pour eux.

À la fin de chaque séance, ils ont toujours été capables de nous rapporter l'objectif poursuivi, l'étude des deux sens du vocable DÉCIDER : DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂. Là également, si nous avons bénéficié de séances supplémentaires, nous aurions pu les questionner pour découvrir leur connaissance et leur compréhension de SE DÉCIDER, comme nous l'avons mentionné précédemment.

1.1.3 Un vocabulaire courant plus étendu grâce à la polysémie

Notre expérimentation s'est basée d'abord sur le caractère polysémique d'un mot du vocabulaire courant des élèves. En effet, les mots usuels représentent plus de 80% des occurrences de n'importe quel texte et ils causent souvent problème à cause de leur polysémie et de la complexité des réseaux conceptuels auxquels ils sont mêlés. (Simard, 1994 : 31). Il n'est pas toujours facile pour des élèves du primaire d'imaginer que pour un même mot-forme, il est possible d'y associer différents synonymes, antonymes, hyponymes et hyperonymes. C'est ce que nous avons travaillé avec eux en leur présentant des contextes différents dans lesquels il leur était possible d'employer *décider* et de voir l'impact que ces contextes créaient sur la perception du sens exprimé.

Grâce à la découverte de DÉCIDER₁ et de DÉCIDER₂, les élèves possèdent maintenant quelques notions qui contribuent à caractériser le concept de polysémie. Par contre, ils ne peuvent pas vraiment le distinguer du concept d'homonymie. Ils savent qu'un mot peut avoir plusieurs sens, ce qui n'est pas utile en soi pour caractériser à la fois la polysémie et l'homonymie, mais ils n'ont pas découvert la caractéristique qui les oppose : la présence,

dans le premier cas, et l'absence, dans le dernier, d'un lien sémantique évident. De toute façon, le verbe que nous avons choisi d'étudier dans ces séances ne se prête pas bien à une telle distinction. En effet, il aurait fallu prendre un autre verbe comme TRADUIRE, par exemple. Selon le contexte dans lequel il est utilisé, ce mot peut appartenir à un des deux vocables suivants : TRADUIRE^① dans *traduire un texte* ou traduire^② dans *traduire quelqu'un en justice*. Nous n'y voyons pas d'avantage pédagogique présentement à enseigner un tel concept, car il exigerait que les élèves soient capables de nommer les liens sémantiques qui relient les lexies d'un même vocable. Même pour un adulte, cette précision est souvent difficile et peu nécessaire pour le guider dans l'emploi judicieux des lexies.

L'emploi régulier de la paraphrase dans nos séances a fait découvrir aux élèves la synonymie approximative. Apprendre à questionner le sens d'un message pour y découvrir les sens qu'il exprime en utilisant la paraphrase, c'est chercher des synonymes. Lors de notre expérience, nous avons observé que les élèves ont compris les paraphrases qui expliquaient notre message et ils ont cherché à en formuler pour nous expliquer leur propre message ou pour questionner le nôtre. Nous croyons qu'il aurait été intéressant de consacrer également du temps à l'approfondissement de la synonymie exacte.

Cette conception de la synonymie se distingue de celle qui est développée et présentée dans les matériels didactiques de base qui orientent l'enseignement dans les classes. En effet, dans ces documents, la synonymie est présentée souvent pour développer la variété et la richesse du vocabulaire et travaillée de deux façons. Une première qui cherche la correspondance entre deux mots qui appartiennent à la même classe de mots et qui ont un sens parent. Par exemple, en ce qui concerne les noms, nous pouvons trouver *face* et *visage*, *joie* et *gaieté*, *peine* et *tristesse* ; pour les verbes, *jouer* et (s') *amuser*. Puis une seconde qui touche les expressions considérées souvent moins valables parce qu'elles utilisent une structure plutôt qu'un seul mot et qu'elles contiennent des mots fréquents qui risquent d'être répétés dans un texte. C'est le cas, par exemple, de *faire du jardinage* plutôt que

jardiner, faire une escalade en montagne plutôt qu'*escalader une montagne, prendre une marche* plutôt que *marcher*.

Nous croyons en la valeur de ces activités, sans pour autant nous y limiter dans l'enseignement du lexique. L'enseignement du vocabulaire doit prendre en compte la polysémie des mots.

1.1.4 Un transfert des apprentissages

L'enseignante nous a mentionné deux faits qui se sont produits en classe, après notre départ, et qui démontrent la capacité de certains élèves à activer de manière autonome la lexie DÉCIDER₂. Le premier fait concerne une élève qui a utilisé cette lexie dans une situation de la vie courante, c'est-à-dire une situation tout à fait autre que celles destinées à l'enseignement et en dehors de notre présence. Le sourire en coin, cette élève s'est adressée à son enseignante, ainsi : « Marie-Andrée, je vais te décider à jouer aux blocs, tu vas voir. »

Lors d'une séance en mathématique, un autre élève a répondu à une question de son enseignante en lui précisant qu'« un mot pouvait avoir plusieurs sens, comme on l'avait vu avec Jocelyne », a-t-il dit.

1.1.5 Un impact sur l'orthographe d'usage

Au cours des premières activités, les élèves se souciaient peu de l'orthographe correcte du verbe DÉCIDER. Nous avons observé qu'un élève écrivait *déséder*, un autre *decider*, et, enfin un dernier *bécider* malgré l'affichage d'un carton sur lequel était écrit correctement ce mot. À la fin des séances de travail, deux de ces élèves ont écrit correctement le verbe, les fautes qu'ils ont commises sont reliées à l'orthographe grammaticale comme la personne, le nombre et le temps du verbe. Le troisième élève l'a bien orthographié à la 3^e séance. Nous ne pouvons rien dire pour la suite, car il n'a malheureusement pas utilisé ce mot à la dernière séance.

Nous sommes persuadée que les élèves auraient été très réceptifs à un enseignement sur les terminaisons et les finales des verbes.

La terminaison indique le **mode**, le **temps**, le **nombre** et la **personne** d'un verbe conjugué. La fin de la terminaison d'un verbe conjugué s'appelle la **finale**. Elle fait ressortir les distinctions entre les personnes des conjugaisons et entre les verbes. Parfois, c'est une lettre muette, ou alors, un groupe de lettres qui forment un son particulier. (Cauchon, 2003 : 219)

Les élèves commençaient à comprendre que tout dans la langue commence par un sens exprimé dans une correspondance avec une certaine forme.

1.2 L'élève cognitivement actif dans l'acte d'apprentissage

Notre expérimentation nous a permis d'observer une prise de conscience des élèves sur la construction de leurs savoirs, l'importance qu'ils accordent au soutien des autres et l'intérêt pour des questions reliées à la langue.

1.2.1 Des prises de conscience sur la capacité à apprendre

Les élèves ont compris comment s'effectuait l'apprentissage, qu'il consistait non pas seulement à ajouter de nouveaux savoirs déclaratifs, à les accumuler sans faire de liens entre eux, mais plutôt à compléter ces derniers par d'autres types de connaissances comme des contextes ou des conditions qui les rendent plus actifs. Un élève nous a dit à la fin d'une séance : « *Je n'ai rien appris de nouveau, mais je comprends mieux maintenant.* »

Une compétence est nécessairement liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde. Cette idée conduit à insister sur le fait qu'une compétence n'existe pas en elle-même indépendamment de son champ d'application, c'est-à-dire des contextes et conditions de son utilisation féconde. Elle ne peut se manifester qu'à travers l'utilisation appropriée des ressources qu'elle mobilise. Elle est généralement liée à des pratiques de référence. (Legendre M.-F., 2003 : 4)

Les élèves ont noté leurs stratégies dans leur cahier de français dans le but de garder des traces de ce qu'ils ont fait et appris même si, au départ, cette demande venant de notre part les a surpris. À l'analyse de ces cahiers, il est difficile de conclure qu'ils ont influencé la réussite des phrases à la cinquième séance. Par contre, ils nous ont donné certains renseignements sur leur degré de compréhension de la polysémie du vocable.

Tous les élèves ont reproduit au moins une illustration de DÉCIDER₂. Plusieurs l'ont fait également pour DÉCIDER₁. Les deux lexies étaient souvent placées côte à côte. Ils ont consigné de façon personnelle les informations qu'ils retenaient de chaque séance. Certains ont choisi d'y ajouter les phrases écrites au tableau, alors que d'autres y sont allés de leur production personnelle.

Un élève s'est approprié certaines structures, mais à la dernière séance, il n'a pas réussi à produire de phrases avec les deux lexies à l'étude. La figure 9 présente ses notes personnelles prises lors des séances.

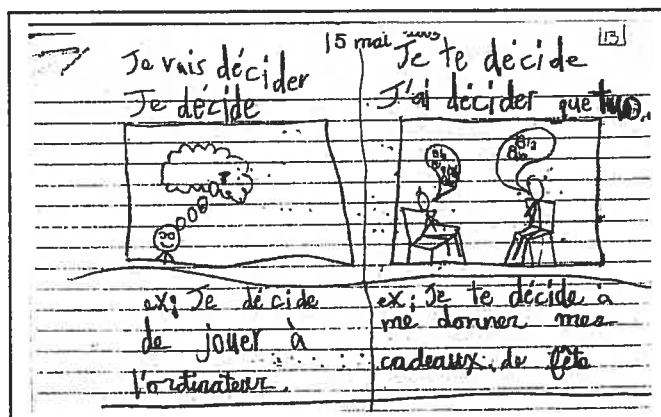


Figure 9 : la représentation de structures par un élève

La situation est différente pour un autre élève qui a bien formulé une phrase avec la lexie DÉCIDER₂ dans sa production écrite finale. Son cahier présente les informations de façon très synthétique à la figure 10, rappelant principalement le sens, sans les structures.

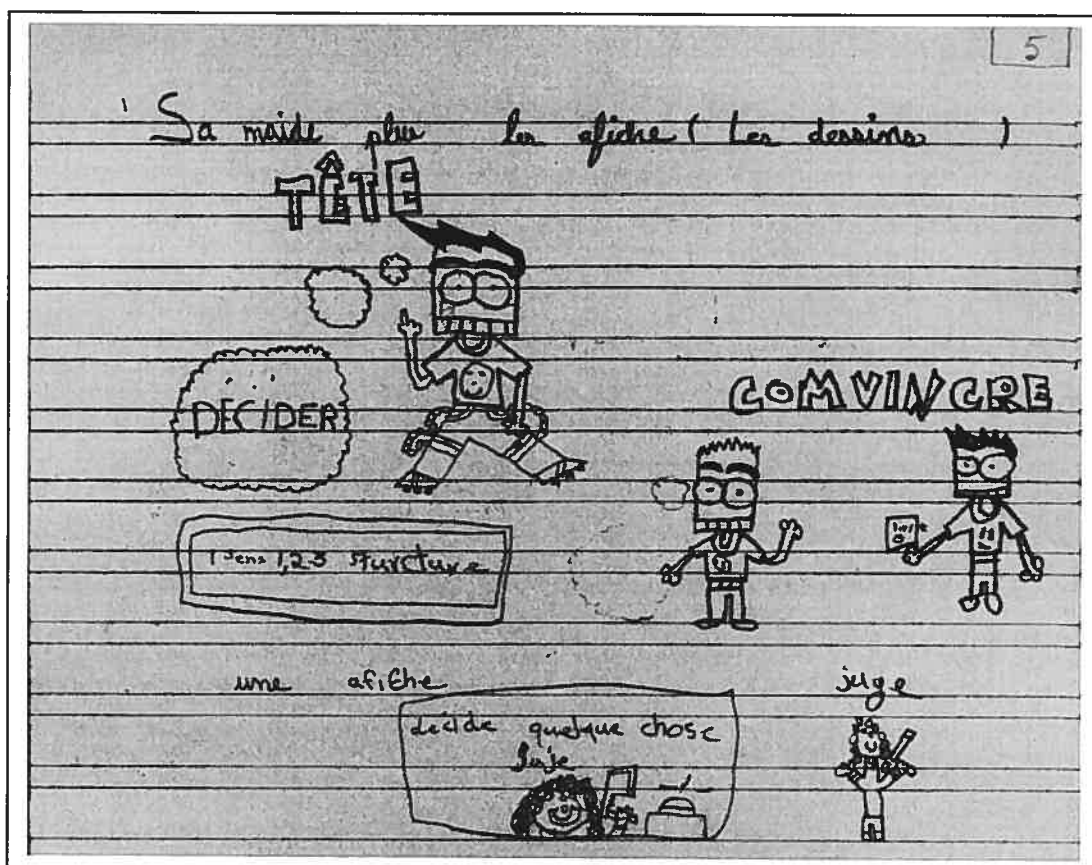


figure 10 : la consignation par un élève du sens de DÉCIDER₁ et du sens de DÉCIDER₂

Deux élèves ont réussi à consigner le travail que nous avons effectué sur la représentation des structures en réseaux.

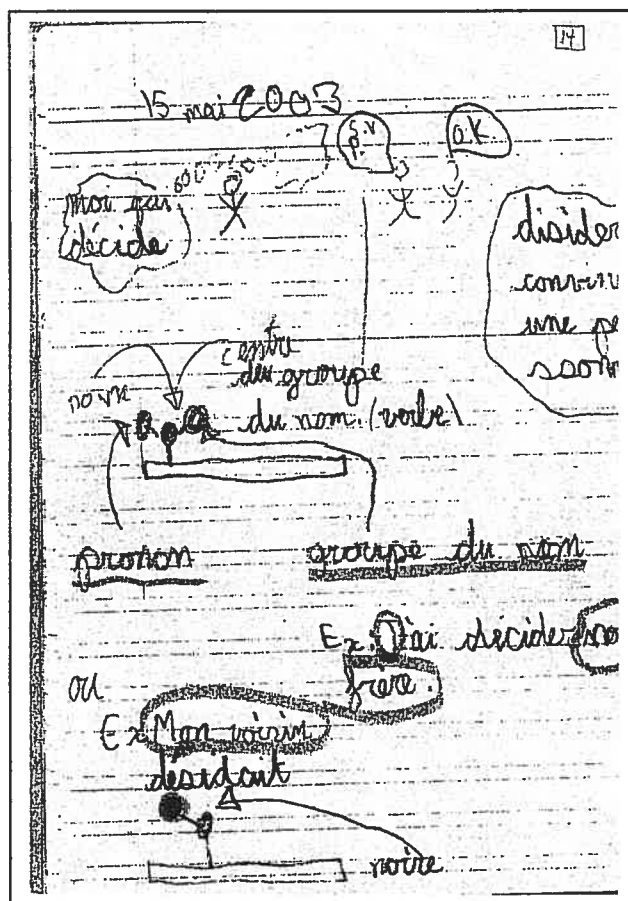
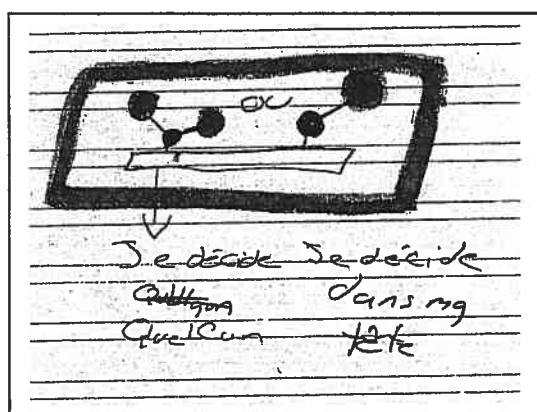


Figure 11 : la consignation de structures en réseaux par deux élèves

Leurs notes, à la figure 11, démontrent un compréhension de ce que nous avons exploré avec eux : l'illustration schématique des actants qui correspondent à des êtres vivants.

Un autre élève a produit sa propre illustration de DÉCIDER₂ que nous pouvons voir à la figure 12. Nous avons pu l'interroger à ce sujet et il nous a répondu que son dessin exprimait ceci : « Ce sont deux cerveaux qui se parlent. »

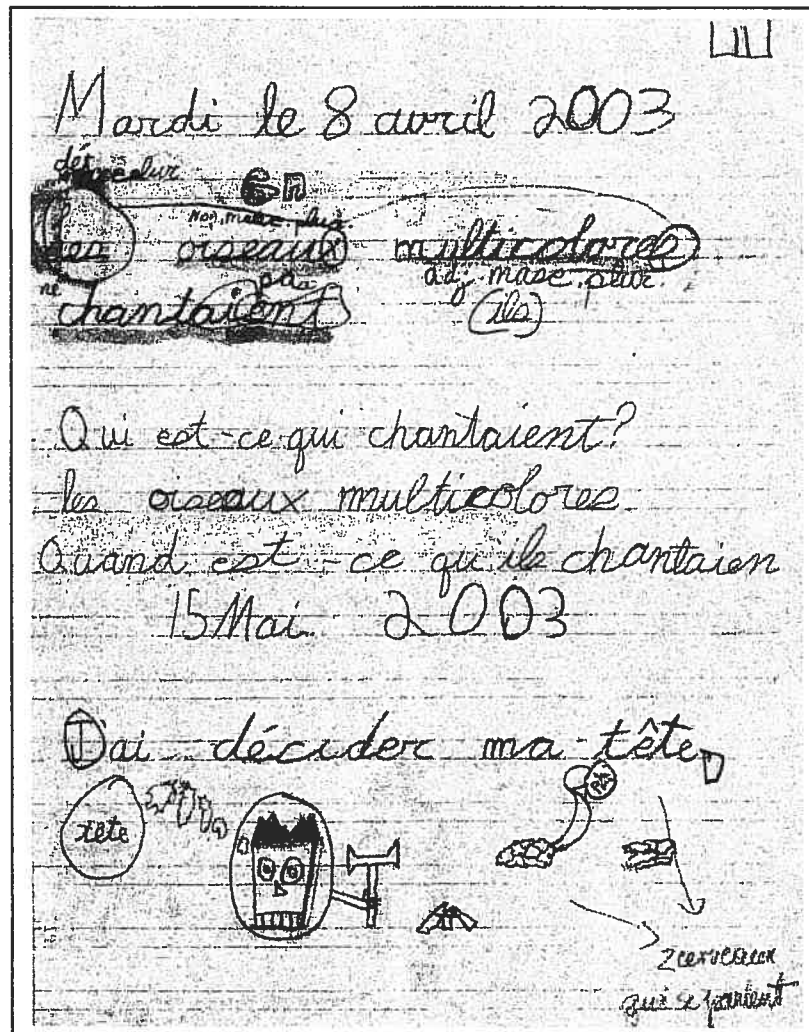


Figure 12 : la consignation de DÉCIDER₂ par un élève

Cet élève saisit très bien le sens de DÉCIDER₂ et malgré cela, il n'a pas formulé de phrases à la 5^e séance. Enfin, un élève qui éprouve habituellement des difficultés en classe a exprimé son désir d'approfondir la façon de noter ses stratégies dans son cahier de français.

Ses notes traduisent bien l'évolution de sa compréhension telle que nous l'avons observée en classe. Après la première séance, elle ne pouvait comprendre ce que nous proposons, c'est-à-dire trouver un deuxième sens à un mot connu et obtenir des formulations différentes pour deux sens : *deux personnes décident* et *une personne décide une autre personne à faire quelque chose*. À la quatrième séance, nous voyons qu'elle est capable de reproduire l'illustration de chaque lexie et d'y accoler un exemple de formulation.

1^{re} séance

4^e séance

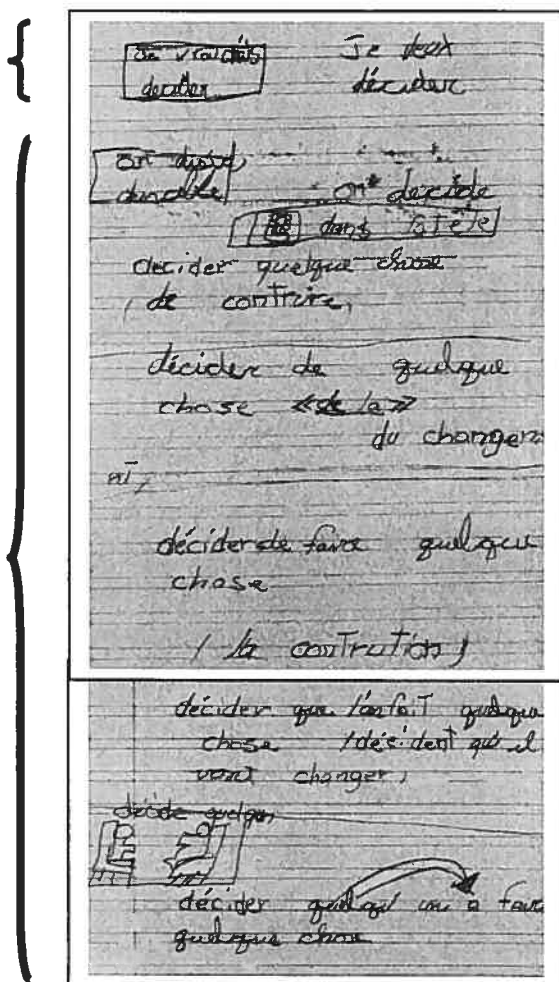


Figure 13 : l'évolution de la représentation de DÉCIDER par une élève

Cette dernière expérience est très importante pour nous, car elle contribue à ennoblir notre rôle d'enseignante. Nous sommes devenue témoin d'un apprentissage et soutien dans la construction de la dignité de cette enfant. En effet, il n'y a rien de plus beau que l'expression de cette lueur dans les yeux d'un apprenant et de la fébrilité qu'il peut manifester lorsqu'il prend conscience de sa capacité à comprendre et à s'appropriier le monde qui l'entoure.

1.2.2 Une affirmation de l'importance d'être soutenu dans l'apprentissage

Il est ressorti clairement de la part des élèves qu'ils ont apprécié notre soutien lors des interactions de groupe. Ils ont également aimé le matériel que nous leur avons proposé : les illustrations et les réseaux.

Nous avons accompagné les élèves dans le développement de connaissances déclaratives et conditionnelles du verbe DÉCIDER, comme nous l'avons présenté au Chapitre 1, à la section 2.2.4. Malheureusement, notre expérimentation ne nous a pas permis d'aider les élèves à développer des connaissances procédurales. En effet, nous sommes persuadée que ces dernières auraient permis aux six élèves qui n'ont pas employé ce verbe dans leur production écrite de s'en rendre compte à la période de révision du texte et d'avoir un moyen de se corriger.

Les travaux de Hayes (1998) ont montré que la révision du texte demande une capacité à reconnaître les erreurs et aussi celle d'y apporter une solution. C'est une étape difficile qui exige des connaissances procédurales ou des procédures de résolution de problèmes dans lesquelles les symptômes des problèmes sont nécessairement associés à des solutions pour les résoudre. Or, pour nos élèves, des scripteurs novices, ce type de connaissances n'est pas acquis. Ils ont donc besoin d'être accompagnés pour en faire un apprentissage durable.

Les illustrations ont été très populaires par leur côté ouvert et non restrictif. Cela a permis même à un élève de trouver l'expérience amusante. La construction de réseaux les a fascinés mais ils n'ont pas eu la chance de l'approfondir, ce qui a occasionné de

l'incompréhension de leur part. Ils ont d'ailleurs soulevé cet aspect à l'évaluation. Nous savons que nous aurions besoin de disposer de plus de temps d'enseignement et de fournir des activités variées aux élèves pour traiter uniquement d'un tel type de représentation. Nous posons l'hypothèse que cela faciliterait l'enseignement des notions de prédicat et d'actants.

Les élèves ont mentionné également aimer travailler en équipe, ce qui dénote une autre forme de soutien, soit celle des pairs.

1.2.3 Un intérêt marqué pour la langue

À toutes les séances de l'expérimentation, les élèves ont démontré beaucoup d'intérêt pour des questions sur la langue. Nous avons toujours accueilli positivement leurs interrogations et leurs commentaires et toujours cherché à les amener plus loin dans leur compréhension des phénomènes. Nous avons eu de la difficulté à certains moments à répondre à leur soif d'apprendre sans créer de surcharge cognitive.

1.3 L'enseignante observatrice et aide à l'apprentissage

Lors de cette expérimentation, nous avons pu voir l'effet de nos actions auprès des élèves. Nous les avons guidés dans leurs apprentissages, mais en les laissant seuls juges des traces qu'ils voulaient en garder. Nous revenions toujours sur ces écrits, leur permettant ainsi de mobiliser leurs savoirs et de poursuivre vers une autre étape de construction de connaissances. Cette démarche nous a permis d'observer que les élèves en difficulté étaient plus démunis lorsqu'ils devaient noter quelque chose, parce qu'ils ne savaient pas trop ce qu'ils avaient compris, ce qui valait la peine et l'effort d'être consigné. Cela a quand même provoqué la demande de soutien et soulevé le besoin d'apprendre à noter des stratégies par une élève en difficulté, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Nous croyons que les élèves bénéficieraient d'une plus grande quantité de séances consacrées aux échanges sur leurs stratégies et les traces qu'ils en gardent. Ceci nous

permettrait alors de recueillir des données sur le développement de leurs connaissances pour ensuite orienter nos actions pédagogiques.

Toute situation d'apprentissage, si elle est suffisamment riche et sollicite l'activité cognitive de l'élève, fournit des indices précieux pour juger du développement d'une compétence. Ce type d'évaluation ne porte pas exclusivement sur ce qui est acquis ou ne l'est pas, mais sur le processus d'acquisition lui-même. [...] l'évaluation est au service de l'enseignement tout autant que de l'apprentissage. Elle permet d'ajuster les interventions pédagogiques de l'enseignant en fonction de leurs effets. Elle nécessite une certaine réflexion de l'enseignant sur sa propre pratique, réflexion qui lui permet notamment de confronter ses intentions aux résultats effectivement produits et, ce faisant, d'apporter un meilleur soutien au développement des compétences. (Legendre M.-F., 2003 : 8)

Nous sommes également persuadée que nous devrions toujours offrir une aide lors de la période de révision de la production écrite. À la dernière séance, un premier pas dans ce sens aurait consisté à lire à voix haute des consignes de révision aux élèves. Chacun y serait allé d'une marque personnelle de révision sur son brouillon.

texte :

encadrer la présentation de mes idées

encercler les mots qui expliquent la 1^{re} chose que je veux DÉCIDER

encercler les mots qui expliquent la 2^e chose que je veux DÉCIDER

encercler les mots qui expliquent comment je vais DÉCIDER mon enseignante

encadrer la formule ou le commentaire à la fin de ma lettre

phrases :

placer un point d'interrogation au-dessus des phrases qui se disent mal, qui semblent causer des problèmes de lecture, pour ensuite venir demander de l'aide.

Pendant les quatre premières séances de l'expérimentation, l'enseignante était présente avec nous. Elle nous a mentionné qu'elle était ravie d'avoir la chance d'observer ses élèves en interaction avec nous, sans être personnellement au cœur de l'action. Elle nous a dit avoir recueilli plusieurs renseignements à leur sujet. Ce qu'elle nous a exprimé illustre bien une conception de l'évaluation au service de l'apprentissage.

L'évaluation prend ici la forme de modalités variées de régulations (ou d'autorégulation) des apprentissages qui ne requièrent pas nécessairement le recours à des outils d'évaluation formels. La capacité du professionnel à observer en contexte représente ici un atout majeur. (Legendre M.-F., 2003 : 8)

2. Analyse des données linguistiques et psycholinguistiques

Cette section nous permet de présenter un peu plus en profondeur le comportement des jeunes locuteurs de 8 ou 9 ans et les savoirs langagiers qu'ils peuvent exprimer à l'oral et à l'écrit, dans le cadre de notre expérimentation.

2.1 Un locuteur qui prend la langue comme objet d'étude

Un locuteur aussi jeune soit-il est préoccupé par le sens du message qu'il exprime et est aussi attentif à celui qui lui est adressé par quelqu'un. Il aime questionner, valider sa compréhension, échanger sur différentes expressions linguistiques possibles, s'expliquer en offrant des paraphrases à son interlocuteur. Notre expérimentation a permis aux élèves de développer une telle attitude qui les conduit sur la voie de considérer la langue comme un objet d'étude. Ils ont appris aussi à se fier à leur intuition de locuteur natif, à la confronter à celle de leurs pairs et à la nôtre, ce qui est important également. Au début, nous avons senti une gêne, un manque de confiance à reformuler ce que nous disions, à trouver des paraphrases. Puis, au fil des séances, ils y ont pris goût et se sont sentis à l'aise dans ce fonctionnement qui leur a offert l'opportunité d'expliquer leur compréhension d'un phénomène ou de formuler leurs questions.

2.2. La paraphrase pour avoir accès au sens

Notre expérimentation nous a montré qu'un jeune locuteur est capable d'utiliser la paraphrase pour exprimer un sens même s'il ne connaît pas la lexie exacte qui peut l'exprimer. C'est le cas de l'élève qui a écrit la phrase suivante dans sa production écrite :

*Pour que tu veuilles, je vais payer [mon entrée], je vais faire tous les services
[toutes les actions] que tu veux...*

À plusieurs occasions durant l'expérimentation, les élèves se sont permis de formuler diverses paraphrases pour nous expliquer leurs phrases. Ils l'ont fait également pour questionner le sens des phrases écrites par leurs pairs.

2.3. L'évolution du vocabulaire des élèves

Au début de notre expérimentation, la lexie DÉCIDER₁ faisait partie du vocabulaire des élèves de la classe. Ils la connaissaient tous, ce qui n'était pas le cas pour la lexie DÉCIDER₂. Nous avons observé qu'ils ont appris à la reconnaître et à la distinguer de DÉCIDER₁. Nous sommes persuadée que DÉCIDER₂ fait partie maintenant du vocabulaire passif de plusieurs d'entre eux et du vocabulaire actif de quelques autres.

Le tableau présenté à l'annexe 9 trace un portrait détaillé des capacités de chaque élève à employer les lexies DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ à la première et à la dernière séance. Nous reprenons certains de ces résultats pour les analyser plus en détail dans les divisions suivantes du texte.

2.3.1 L'emploi de DÉCIDER₁

L'ensemble des élèves a utilisé DÉCIDER₁ à la 1^{re} séance, ce qui diffère des performances observées à la 5^e séance. En effet, seulement neuf élèves sur dix-neuf, ce qui équivaut à 47% des élèves de la classe, écrivent cette lexie à la dernière séance. Le tableau suivant montre que sept élèves ont réutilisé les mêmes structures dans leurs textes lors des deux séances. Parmi eux, un élève a également utilisé une nouvelle structure, mais de façon erronée. Trois élèves ont employé correctement une nouvelle structure.

ÉLÈ- VE	DÉCIDER ₁ À LA 1 ^{ER} SÉANCE	NOUVELLES STRUCTURES AVEC <i>décider</i> À LA 5 ^E SÉANCE	MÊMES STRUCTURES AVEC <i>décider</i> AUX 2 SÉANCES
3	<i>décider, décider de V_{inf}</i>		✓
9	<i>décider, décider de V_{inf}</i>		✓
12	<i>décider, décider de V_{inf}</i>		✓
14	<i>décider, décider de V_{inf}</i>		✓
20	<i>décider, décider de V_{inf}</i>		✓
4	<i>décider</i>	<i>décider de V_{inf}</i>	
11	<i>décider, * décider, * décider V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i>	
19	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>décider que sub</i>	
15	<i>décider de V_{inf}</i>	<i>* décider qqch</i>	✓

Tableau 2 : DÉCIDER₁ à la 1^{re} et à la 5^e séance

Nous croyons que la différence de performance entre les deux séances s'explique, d'une part, par le niveau de difficulté assez différent entre les activités des deux séances. Il est plus facile d'écrire cinq phrases qui répondent chacune à une question différente que d'écrire une lettre. Les phrases dans la première activité n'avaient pas besoin d'être en lien les unes avec les autres pour constituer un tout, alors que celles de la deuxième activité devaient former un texte consistant. D'autre part, toutes les séances de travail ont présenté en opposition DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ dans différentes structures, ce qui a augmenté les possibilités d'emploi du mot *décider*. Cette démarche est bonne en soi, mais en fonction du nombre de séances que nous avons pu lui accorder, nous trouvons que le temps consacré à l'apprentissage a été insuffisant. Pour de jeunes scripteurs, nous jugeons qu'il serait important d'y consacrer environ sept heures, ce qui nous permettrait de proposer deux séances supplémentaires.

Plusieurs élèves auraient encore besoin de réfléchir sur les différentes structures syntaxiques possibles avec chaque lexie. Les élèves ne semblent éprouver aucune difficulté

avec le 1^{er} actant du prédicat quand ce dernier est le verbe DÉCIDER. Les erreurs se situent principalement dans l'emploi du 2^e actant de DÉCIDER₁.

Les élèves n'ont obtenu aucun soutien lors de la révision de leur texte. Cela ne les a sûrement pas aidés.

2.3.2 L'emploi de DÉCIDER₂

À la 1^{re} séance, deux élèves ont bien utilisé la lexie DÉCIDER₂; à la 5^e séance, quatre autres élèves ont réussi eux aussi. Nous observons donc un total de six élèves sur une possibilité de dix-neuf, ce qui représente seulement 31% de la classe.

Les élèves éprouvent des difficultés à formuler des phrases avec cette lexie. Un élève a utilisé une paraphrase pour respecter le projet d'écriture et exprimé le sens de DÉCIDER₂ sans utiliser le mot *décider*.

À la 1^{re} séance, treize élèves ont tenté d'employer cette lexie. Comme il s'agissait de leur première expérience, ils l'ont formulée avec plus ou moins de succès. L'étude de leur performance montre une grande variété de situations : trois élèves se sont essayés à nouveau à la dernière séance et cette fois-ci, ils ont réussi alors que deux autres ont produit des phrases agrammaticales. Nos résultats démontrent que ces jeunes scripteurs n'ont pas encore toutes les connaissances nécessaires pour que cette lexie devienne un élément de leur vocabulaire actif.

ELÈVE	DÉCIDER ₂ À LA 1 ^{re} SÉANCE	NOUVELLES STRUCTURES AVEC <i>décider</i> À LA 5 ^e SÉANCE	MÊMES STRUCTURES AVEC <i>décider</i> AUX 2 SÉANCES	STRUCTURES SANS <i>décider</i> À LA 5 ^e SÉANCE
8	* <i>décider qqn V_{inf}</i>			<i>pour que tu veuilles</i>
1		<i>décider qqn à V_{inf}</i>		
10	* <i>décider de V_{inf}</i>	<i>décider qqn à V_{inf}</i>		
12	* <i>décider qqn</i>	<i>décider qqn à V_{inf}</i>	✓	
16	* <i>décider qqn que sub</i>	<i>décider qqn à V_{inf}</i>		
11	<i>décider qqn à</i>			
17	<i>décider qqn à</i>			
19	* <i>décider à V_{inf}</i>	* <i>décider qqn V_{inf}</i>		
4		* <i>décider qqn de V_{inf}</i>		

Tableau 3 : DÉCIDER₂ à la 1^{re} et à la 5^e séance

2.3.3 La formulation d'une nouvelle structure

À la dernière séance, trois élèves ont utilisé une nouvelle structure pour exprimer la lexie DÉCIDER₁ et un élève a réussi une phrase avec la lexie DÉCIDER₂ alors qu'il n'avait fait aucune tentative à la 1^{re} séance. Ces résultats montrent qu'un tel apprentissage est possible pour des scripteurs de 8 ou 9 ans. Nous avons un exemple de situation favorisant un réinvestissement contrôlé, comme nous en avons parlé au Chapitre 1, à la section 2.2.

2.3.4 Aucune formulation de DÉCIDER₁ et de DÉCIDER₂

Nous avons remarqué également que cinq élèves n'ont écrit aucune des deux lexies dans leur texte. Parmi eux, il y a pourtant un élève qui les avait bien utilisées à la 1^{re} séance, mais il n'a pu démontrer la même capacité à la dernière.

En fonction du projet d'écriture, les élèves ont affirmé leur volonté de faire des activités en fournissant une liste d'activités qu'ils souhaitaient ou voulaient faire, plutôt qu'en utilisant un vocable comme DÉCIDER qui contient le composant sémantique 'volonté', à la base. Si

nous avons la possibilité de revoir ces élèves, nous saisissons cette occasion pour les aider à faire une telle déduction.

ÉLÈVE	DÉCIDER ₁ À LA 1 ^{ER} SÉANCE	DÉCIDER ₂ À LA 1 ^{RE} SÉANCE	DÉCIDER ₁ ET DÉCIDER ₂ À LA 5 ^E SÉANCE	STRUCTURES SANS <i>décider</i> À LA 5 ^E SÉANCE
17	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>décider qqn à V_{inf}</i>		✓
2	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>* décider que sub V_{inf}</i>		✓
3	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>* décider de V_{inf}</i>		✓
6	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>* décider qqn sub</i>		✓
7	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>* décider qqn</i>		✓

Tableau 4 : DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ à la 1^{re} et à la 5^e séance

2.3.5 La variété dans les structures utilisées

Dans l'ensemble, la principale difficulté rencontrée par les élèves dans la formulation de phrases avec DÉCIDER₂ se situe dans l'emploi de la préposition *à*. Ils se trompent et choisissent plutôt *de*, comme c'est possible de le faire avec DÉCIDER₁.

Nous nous attendions à ce que plus d'élèves varient les structures de DÉCIDER₁, mais il faut admettre qu'une seule séance a été consacrée à la correspondance entre le sens et les structures et il était approprié dans notre perspective de faire ce choix. En effet, nous voulions concentrer notre attention sur le sens, dans un premier temps, pour ensuite s'attarder aux structures syntaxiques différentes qui servaient à l'exprimer.

Parmi les treize élèves qui ont employé cette lexie, huit ont choisi la structure *qqn décide de V_{inf}*. Cette structure a été la plus employée par eux, au début de l'expérimentation, tout comme l'ont fait les élèves du 3^e cycle du primaire, dans les extraits du corpus de SATO.

Un seul élève a tenté d'employer la structure *qqn décide qu'il fait qqch*, mais avec plus ou moins de succès.

**J'ai décidé qu'à la fête de fin d'année, j'ai décidé que je voudrais faire comme*

activités...

Nous voyons dans cette formulation la difficulté reliée à l'emploi du verbe *faire*. En effet, pour un jeune scripteur dont la connaissance de la langue écrite – c'est-à-dire celle qui se réalise sans aucune interaction avec l'interlocuteur – est à ses débuts, il est très possible que son écriture ait été guidée par une réflexion comme la suivante : *on fait des activités, on voudrait faire des activités* alors pourquoi pas *on voudrait faire comme activités*. De plus, il y avait une difficulté supplémentaire créée par l'ajout du complément oblique *à la fin de l'année*. Nous pourrions corriger cette phrase par celle-ci :

À la fête de fin d'année, j'ai décidé que je voudrais faire quelque chose comme les activités suivantes

ou

À la fête de fin d'année, j'ai décidé que je voudrais faire les activités suivantes

2.4. Les représentations fonctionnelles dans la formulation des phrases

Nous avons également analysé les formulations des élèves aux activités 1, 3 et 5, en fonction des travaux de Berninger et Swanson (1994) présentés au Chapitre 1, section 2.1.2. Nous avons cherché à faire ressortir le lien entre les différentes représentations fonctionnelles qu'ils possèdent des lexies DÉCIDER₁ et de DÉCIDER₂, c'est-à-dire l'association qu'ils font de ces sens à des structures. Les structures employées par les élèves ont été consignées à l'annexe 10. À la lumière de ces données, nous avons observé une certaine évolution dans l'apprentissage de la formulation de DÉCIDER₂.

À l'activité 1, la presque totalité des élèves sont capables de formuler une phrase avec la lexie DÉCIDER₁ dont le 2^e actant est sous-entendu.

C'est mon père et ma mère qui décident.

On décide ensemble.

La seconde structure la plus employée correspond à *décider de V_{inf}*. En effet, 15 des 19 élèves, ce qui représente 79% des élèves de la classe, formulent des phrases avec cette dernière. Les autres ont procédé de la même façon seulement à l'activité 3. Nous pouvons affirmer que cette correspondance entre le sens de DÉCIDER₁ et *décider de V_{inf}* constitue la représentation au niveau fonctionnel impliquée dans la production d'un message avec cette lexie. Comment les élèves ont-ils généré maintenant des phrases, cette fois-ci, avec la lexie DÉCIDER₂?

Pour en discuter, nous avons consigné dans le tableau suivant les structures utilisées par les élèves. La structure *décider de V_{inf}* qui est grammaticale avec la lexie DÉCIDER₁ est souvent utilisée dans la formulation de phrases avec la lexie DÉCIDER₂.

Élèves	1 ^{re} séance	3 ^e séance	5 ^e séance	décider ₂
1		* décider de V _{inf}	décider qqn à V _{inf}	
2	* décider que sub	* décider qqn de V _{inf}	∅	
3	* décider de V _{inf}	* décider qqn de V _{inf}	∅	
4		* décider de V _{inf}	* décider qqn de V _{inf}	
8	* décider qqn V _{inf}	* décider qqn de V _{inf}	∅	
11	décider qqn à V _{inf}	* décider qqn de V _{inf}	∅	
12	* décider qqn	* décider qqn de V _{inf}	décider qqn à V _{inf} . * décider qqn	
13	* décider qqn	décider qqn à V _{inf}	* décider qqn	
14	* décider qqn	décider qqn à V _{inf}	* décider qqn	
19	* décider à V _{inf}	décider qqn à V _{inf}	* décider qqn	
20		* décider de V _{inf}	∅	

Tableau 5 : les structures à la base des formulations des élèves

Les élèves ont reproduit cette même structure ou ils l'ont adaptée. À la 3^e séance, trois élèves ont utilisé exactement la même structure avec les deux lexies, ce qui a occasionné des phrases agrammaticales. Un seul élève s'est corrigé à la 5^e séance.

Le serpent décide de se faire cuire un œuf.

J'aimerais te décider à aller au laserdôme. (élève 1)

À la 3^e séance, cinq élèves ont adapté cette structure de DÉCIDER₁ en ajoutant un être animé comme 2^e actant et en considérant le reste de la phrase qui le suit comme le 3^e actant avec la préposition *de*. Un seul parmi eux a démontré son apprentissage à la 5^e séance, les autres n'ayant formulé aucune phrase avec cette lexie.

** J'ai décidé l'indien de faire la guerre.*

*Pour la fin de l'année, j'aimerais te décider à aller à la Ronde et aux glissades
d'eau. (élève 16)*

À la dernière séance, quatre élèves ont abrégé la structure *décider qqn à V_{inf}*. Ils ont écrit des phrases avec *décider quelqu'un* seulement. Il est vrai que nous avons opposé souvent *décider quelqu'un* à *décider quelque chose dans notre tête* durant les séances de travail. Nous ne pouvons affirmer hors de tout doute que c'est à cause de ces explications que les élèves ont produit des phrases semblables, mais nous sommes persuadée qu'elles les ont influencés. Pour certains d'entre eux, la correspondance entre les sens de DÉCIDER₂ et les formes qui l'expriment suivent ce même patron.

Pour conclure avec les onze élèves dont nous venons de discuter, nous observons que seulement trois d'entre eux ont réussi à générer une phrase grammaticale. C'est donc dire que seulement 27% de ces derniers étaient capables de générer et d'exécuter de façon autonome, au sens de Garrett (1980), la lexie DÉCIDER₂.

3. Analyse des activités

Dans cette section du chapitre, nous analysons brièvement les activités qui ont contribué à la réalisation de notre expérimentation. Ces dernières s'inscrivaient dans une séquence didactique qui visait à provoquer des apprentissages langagiers que les élèves pourraient par la suite réinvestir dans une situation signifiante en classe.

Nous avons toujours apporté une importance particulière au traitement des deux lexies DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂ à chaque séance et à la variété des situations pédagogiques présentées aux élèves.

3.1. Une séquence didactique permettant des apprentissages complexes

La séquence didactique comprenait des séances qui étaient toutes en lien les unes avec les autres et qui visaient le développement de compétences langagières. Nous avons développé principalement la production de messages écrits et oraux. Nous avons travaillé un peu la compréhension orale lorsque nous avons lu un album aux élèves, à la 1^{re} séance, mais nous n'avons jamais fait d'interventions qui auraient signifié un travail sur la compétence à écouter.

La planification de cette séquence didactique comportait au départ quatre séances. Pour répondre aux interrogations des élèves et nous permettre de les soutenir jusqu'à ce qu'ils soient capables de faire leurs premiers pas avec la lexie DÉCIDER₂, peut-être en trébuchant, mais en évitant les fractures, si possible, nous avons ajouté la quatrième séance. Nous avons observé que la sensibilisation aux structures syntaxiques s'est très bien déroulée. C'est d'ailleurs lors de cette séance qu'ils ont fait d'autres apprentissages.

D'abord, ils ont appris à varier les structures en employant la dérivation.

Les structures lexicales doivent aussi être explorées conjointement avec la syntaxe. [...] Nous pouvons citer encore le cas des exercices de transformation de phrase qui peuvent contribuer à élargir les moyens de formulation de l'élève en l'habituant par exemple à passer, à l'aide de la dérivation, d'une construction verbale à une construction nominale ou d'une construction nominale à une construction adjectivale. (Simard, 1994 : 32)

C'est ainsi qu'ils ont découvert une transformation de cet ordre : verbe --> nom.

construire --> construction

changer --> changement

Une élève nous a aussi demandé si *de la* et *du* respectivement dans les formulations *décider de la construction* et *décider du changement* correspondaient au *de* de la structure générale que nous avons illustrée par *décider de quelque chose*. Nous avons alors saisi cette occasion et expliqué la contraction de la préposition *de* et du déterminant *le* dans ce cas. Cette élève a alors noté l'information dans son cahier de français.

3.2. Les illustrations pour aider à comprendre le sens

Nous avons choisi des illustrations pour traduire visuellement le sens de chaque lexie sur chaque feuille de travail distribuée à une séance. Ces illustrations étaient fournies aux élèves et leur servaient de repère. Ils les ont même reproduites dans leur cahier de français. Elles sont devenues pour eux un moyen mnémotechnique.

Plusieurs illustrations variées ont été proposées aux élèves pour les inviter à s'en inspirer dans la composition de phrases à la troisième séance. Elles sont présentées à l'annexe 11. Ces illustrations leur ont permis de laisser libre cours à leur créativité tout en leur proposant des suggestions d'actants. Nous avons préparé cinq séries d'illustrations. Si nous avions disposé de plus de temps, nous aurions donné la chance à chaque élève de découvrir au moins une autre série, car les élèves ont souligné un tel intérêt à la fin de la 3^e séance.

Nous avons pu observer que les élèves ont appris le sens de DÉCIDER₂. Il leur faudrait maintenant d'autres pratiques qui leur permettraient de développer une représentation fonctionnelle de cette lexie, une étape essentielle à la formulation de messages.

Chapitre 4 : Exploitation possible des données de la recherche

Le chapitre précédent précisait bien que nos données sont qualitatives. En effet, cette étude expérimentale n'avance aucune donnée statistique importante permettant d'appuyer la validité de nos observations. Il n'en demeure pas moins qu'elle nous permet de souhaiter qu'elle suscite une réflexion sur l'enseignement sur le verbe, sur la précision des contenus linguistiques au programme institutionnel québécois et sur la formation des enseignants.

1. Impact de la recherche

Notre recherche s'est préoccupée de l'enseignement d'une L₁ dans une classe du primaire. C'est pour cette raison qu'elle s'est préoccupée de développer une séquence didactique complète au service du développement de la compétence à écrire et ainsi a permis de poursuivre la réflexion sur les contenus précisés dans notre programme d'enseignement. Elle ne pouvait par la même occasion passer sous silence l'importance d'un ajustement de la formation des enseignants à des objectifs aussi louables que le développement de compétences langagières chez les élèves. Tous ces aspects sont d'ailleurs très reliés à notre expertise professionnelle de conseillère pédagogique et font partie de nos préoccupations quotidiennes.

1.1 Des caractéristiques à la base de l'enseignement du français

Nous attribuons un caractère novateur à certains aspects de notre expérimentation qui touchait l'enseignement du français.

1.1.1 La qualité des fondements linguistiques

Même si nous nous adressons à de jeunes locuteurs de 8 ou 9 ans, notre expérimentation favorise des apprentissages de grande complexité avec un soutien adapté en fonction de la capacité de ces élèves.

Dans sa planification pédagogique, l'enseignant prévoit donc d'aborder le contenu dans toute sa complexité. Il ne réduit pas la réalité pour l'élève puisqu'il sait que, dans la réduction de la complexité de la réalité, il augmente les probabilités que l'élève se construise des représentations erronées dans sa mémoire à long terme. Au lieu de réduire la complexité, il prévoit plutôt d'accroître son aide pour permettre à l'élève de réaliser adéquatement la tâche. Il planifie donc très bien les analogies et la séquence d'exemples et de contre-exemples qu'il va présenter. (Tardif, 1997 : 355)

C'est pourquoi, ces élèves ont été sensibilisés aux concepts de polysémie, de prédicat sémantique et d'actants sémantiques et ils ont démontré qu'ils pouvaient en développer une certaine connaissance.

1.1.2 La langue, un objet d'étude en soi

Nous avons considéré l'apprentissage de la langue comme l'apprentissage d'un objet d'étude en soi, mais en lien avec le développement des compétences langagières que sont la lecture, l'écriture, la production et la compréhension orales. Ces dernières ont d'ailleurs la propriété de s'appliquer dans tous les champs de la connaissance, mais nous trouvons important de préciser qu'elles se distinguent des compétences transversales du programme institutionnel.

On peut qualifier de transversales ou de génériques des compétences dont le champ d'application est très vaste puisqu'il n'est pas délimité par des frontières professionnelles, disciplinaires ou autres. Ces compétences sont généralement décrites de manière décontextualisée même si leur utilisation est nécessairement contextualisée. Ainsi, on peut parler d'une compétence reliée à la communication, même s'il va de soi qu'une compétence aussi générique se contextualisera très différemment selon les situations. (Legendre M.-F., 2003 : 6)

Nous ne croyons pas que la compétence à écrire, celle qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail et qui est présentée dans le programme de français (MEQ, 2001, p. 76-79), soit équivalente à celle de résoudre des problèmes (MEQ, 2001, p. 19-20) ou de se donner des méthodes de travail efficaces (MEQ, 2001, p. 26-27), par exemple.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, une compétence langagière s'actualise grâce à un objet particulier, la langue. D'ailleurs qui dit langage dit système symbolique. Or, la compétence à résoudre des problèmes est foncièrement différente. Il s'agit plutôt d'*une démarche qui peut s'étendre à toutes les sphères de l'activité humaine* (MEQ, 2001, p. 18) et l'utilisation de méthodes de travail efficaces se retrouve à la base de toute réalisation humaine et est considérée comme un *savoir-agir* (MEQ, 2001, p. 26). Nous maintenons l'idée d'accorder une attention particulière au développement des compétences langagières mais en autant qu'il se coordonne avec l'étude de la langue.

1.1.3 Le lien entre la grammaire et le lexique

Nous avons amené des élèves de 1^{re} année du 2^e cycle du primaire (3^e année) à découvrir des éléments qui traduisaient le lien entre la grammaire et le lexique : des structures différentes pour exprimer une même lexie. L'observation de structures pour un sens donné était d'ailleurs un tout nouvel apprentissage pour eux.

1.1.4 L'orthographe d'usage au service du vocabulaire et non l'inverse

Cette expérimentation a démontré qu'un souci de l'apprentissage des mots de la liste orthographique pouvait conduire à un enseignement du lexique. En effet, elle fait la preuve qu'une préoccupation orthographique n'est pas une fin en soi dans l'enseignement mais plutôt une entrée parmi d'autres pour apprendre une forme graphique et ses correspondances au niveau du sens. Elle rompt alors avec la tradition de l'enseignement du lexique qui vise un enseignement direct du vocabulaire.

[...] Traditionnellement, l'enseignement direct du vocabulaire se fait de deux façons :

- 1) les enseignants présentent aux élèves le vocabulaire « difficile » ou technique qu'ils vont rencontrer à la lecture du texte qu'ils leur proposent de lire ;
- 2) ils préparent un programme d'enseignement d'une liste de vocabulaire. Ce programme comprend habituellement une liste d'une vingtaine de mots à apprendre par semaine. Pour chacun des mots, les élèves doivent trouver leur définition et rédiger une phrase contenant ce mot. À la fin de la semaine, il y a généralement un examen sommatif sur cette vingtaine de mots. (Fortier, 1994 : 26)

1.1.5 Un rapport pragmatique au savoir

Dans le cadre de cette expérimentation, nous avons présenté une séquence didactique qui donnait du sens aux connaissances développées et mobilisées dans l'ensemble des compétences de français du programme institutionnel : lire, écrire, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires.

Il n'existe pas de compétence sans connaissances. Il importe cependant de considérer ces dernières comme des ressources au service des compétences. Ce qui a essentiellement deux conséquences : d'une part, on ne devrait pas enseigner des connaissances sans se préoccuper de leur utilité, autrement dit des compétences dans lesquelles ces connaissances peuvent être mobilisées, puisque le sens des connaissances est étroitement relié à leur usage ; d'autre part, on ne devrait pas dissocier les moments d'acquisition des moments d'application, comme c'est très souvent le cas en contexte scolaire, puisque les connaissances à acquérir doivent apparaître comme des ressources pour surmonter un obstacle, comprendre une situation, résoudre un problème et bien d'autres. (Legendre M.-F., 2003 : 5)

Pour ce qui concerne le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires (MEQ, 2001, p. 84-85), nos activités considéraient alors le vocabulaire de l'élève comme une connaissance à acquérir et la nouvelle connaissance devenait même une condition nécessaire au développement de cette compétence. En effet, il s'agissait d'utiliser correctement le verbe DÉCIDER pour anticiper certaines parties de l'histoire et réagir au texte, une stratégie et une composante de cette compétence, telles qu'elles sont présentées dans le programme de français.

1.1.6 L'influence de l'écriture sur l'acquisition du vocabulaire

Loin de répondre à toutes les questions, au contraire, notre expérimentation en soulève plusieurs dont celle de se demander jusqu'à point l'écriture quotidienne et fréquente à partir de mots ou de sens nouveaux peut participer à l'acquisition du vocabulaire. Il existe des données déjà pour ce qui touche la lecture, l'avenir en apportera sûrement pour l'écriture.

Certaines expériences ont montré que 25 minutes de lecture personnelle par jour contribuait à l'acquisition de 1000 mots nouveaux par année. (Giasson, 1994, p. 38)

Nous croyons que des activités de création littéraire avec les élèves pourraient compléter notre travail et permettre un apprentissage du vocabulaire complémentaire à ce que nous avons développé. C'est d'ailleurs un champ que nous aimerions explorer dans le futur.

1.2 Les connaissances lexicales dans le programme de français

Si l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire avaient besoin de s'ouvrir plus aux connaissances syntaxiques, comme c'est le cas maintenant avec la grammaire nouvelle dont nous avons parlé au Chapitre 1, à la section 1.1, la situation nous apparaît aussi importante avec l'enseignement du lexique et le défi se situe d'après nous à trois niveaux.

D'abord, il sera important de préciser des savoirs lexicaux en fonction des orientations communes qui se dégagent des descriptions sémantiques actuelles. Nous savons qu'une expression linguistique trouve son équivalence ou sa quasi-équivalence lorsqu'on la place en relation avec une autre. C'est par l'usage de paraphrases que l'on réussit à définir un mot, à en décrire le sens. Le recours aux référents, aux déictiques et au sens logique en lien avec les tables de vérité ne sont pas utiles à l'élaboration d'une définition sémantique d'un mot. La théorie Sens-Texte offre la possibilité de fournir une représentation formelle du sens des lexies de la langue. Elle présente également un formalisme graphique sous la forme d'un réseau sémantique appelé aussi graphe sémantique. Par la suite, il devient essentiel que des connaissances sémantiques soient explicitement énoncées dans le programme d'enseignement du français langue maternelle. On pourrait y voir apparaître la synonymie, la polysémie, l'homonymie, le prédicat, la dérivation sémantique, la locution et enfin, la relation entre le sens et la structure. Enfin, selon notre compréhension de la langue comme objet d'étude, nous croyons qu'il y aurait un avantage certain à laisser une place à l'interaction du lexique et de la grammaire, car ces situations produisent des apprentissages langagiers durables, ce que nous avons visé dans notre expérimentation. Toutes ces précisions devraient apparaître dans la section des *Savoirs essentiels* du programme institutionnel (pp. 88 à 95), ce qui n'est pas le cas présentement.

Cette section présente peu de connaissances qui pourraient faire l'objet d'un enseignement lexical. Nous en ferons une brève critique en tentant d'y retrouver les connaissances que nous avons développées dans le cadre de notre recherche.

1.2.1 « Les connaissances liées au texte » dans notre expérimentation

Nous trouvons, à l'intérieur de cette partie, des connaissances lexicales qui sont plutôt des connaissances littéraires touchant les catégories narratives et poétiques. Le but de l'étude du lexique sert alors la découverte du rôle stylistique joué par les mots dans la phrase : comparaison, métaphore, allitération, rimes... Cette partie se traduit souvent dans les classes par une activité réalisée avec des livres de littérature jeunesse qui consiste à demander aux élèves de trouver des « beaux » mots ou des mots qui les ont impressionnés, de les consigner et de les communiquer aux autres élèves.

Le lexique est présenté également dans sa spécificité au texte : registre de langue, classe de mots utile à la cohésion d'un texte (connecteurs ou marqueurs de relation, pronoms, synonymes). Notre expérimentation n'a touché aucune de ces connaissances liées au texte.

1.2.2 « Les connaissances liées à la phrase » dans notre expérimentation

Dans cette partie, les connaissances lexicales sont classées sous la rubrique *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte*. Nous comprenons bien qu'une telle précision ne fait qu'affirmer une opposition à l'enseignement traditionnel du lexique tel qu'exposé précédemment par Fortier (1994), mais malheureusement elle n'offre en contrepartie que peu de précisions pour orienter le nouvel enseignement et plus précisément l'apprentissage du lexique. Il est vrai que ce dernier s'effectue dans un contexte de phrases, mais c'est la seule indication que nous retrouvons dans le programme et qui nous permet d'exprimer nos visées pédagogiques lors de notre visite en classe. Par ailleurs, lorsque nous comparons notre expérience aux cinq aspects qui caractérisent l'enseignement du lexique selon Graves

et cités par Fortier (1994), nous y trouvons plus d'éléments pour décrire les apprentissages des élèves et nous pouvons affirmer que nous avons touché quatre aspects sur cinq :

apprendre de nouveaux sens pour des mots déjà connus ; ✓

apprendre de nouveaux mots pour des concepts déjà connus ; ✓

apprendre de nouveaux mots pour désigner de nouveaux concepts ;

clarifier et enrichir les sens de mots connus ; ✓

rendre dynamique un vocabulaire inactif. (Fortier, 1994 : 25-26) . ✓

1.2.3 « Les stratégies » dans notre expérimentation

Cinq regroupements de stratégies sont présentés dans cette partie. Quatre concernent les compétences langagières et un autre décrit les stratégies liées à la gestion et à la communication de l'information. Notre expérimentation n'a touché que quelques apprentissages au niveau des stratégies de communication orale et des stratégies liées à la gestion et à la communication de l'information. Les élèves ont démontré qu'ils pouvaient :

- utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions ;
- ajuster ses [leurs] paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant ;
- paraphraser, reformuler, transposer, résumer les idées retenues (MEQ, 2001 : 93-94)

1.2.4 « Les techniques » dans notre expérimentation

Cette dernière partie comprend l'apprentissage de la calligraphie et l'utilisation de manuels de référence et d'outils informatiques. Le temps alloué à notre expérimentation n'a pas permis de toucher à l'utilisation du dictionnaire. Cependant, le libellé du programme associe le travail avec un dictionnaire à la consultation d'un outil fournissant des indications et des abréviations ou à l'utilisation d'un correcteur intégré à un logiciel de traitement de texte.

Le problème de l'orientation de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique reste tout entier et le programme offre peu de propositions. Le passage à la grammaire nouvelle a permis de délaissé un peu le mot et les « parties de discours » pour s'étendre aux groupes de mots, à la phrase et au texte. Mais ce n'est pas suffisant.

La grammaire scolaire est d'abord une grammaire du mot, des « parties de discours » ; la part accordée à la phrase y est congrue. Quant à la grammaire du texte, elle y est inexistante observant le traitement réservé au verbe dans le *Précis*, le linguiste et didacticien E. Roulet (1972) constate qu'une quarantaine de pages sont consacrées à la morphologie verbale alors qu'aucune ne donne d'informations syntaxiques sur le régime des verbes, pourtant capitales pour construire des phrases correctes. (Chartrand, 1996 : 34-35)

Même si un programme institutionnel est toujours perfectible en soi et jamais le reflet d'une théorie en particulier, il n'en demeure pas moins qu'il doit tenir compte de tous les aspects du domaine étudié. Notre domaine est celui des langues et du langage. La langue est un objet d'étude dont la description s'effectue au moyen de connaissances sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques et le langage, l'expression de la pensée au moyen des connaissances linguistiques d'un individu. La maîtrise de l'un et de l'autre est incontournable et, à la limite, indissociable. Un programme institutionnel doit donc tenir compte à la fois de la langue et du langage.

Notre préoccupation dans cette recherche étant aux niveaux sémantique et syntaxique, nous trouvons que le programme devrait préciser la terminologie ou le métalangage utile à la compréhension des concepts comme la synonymie, la polysémie, l'homonymie, le prédicat sémantique, les actants sémantiques, la dérivation sémantique, la collocation et la locution et enfin, la relation entre le sens et la structure. Ceci nous rapproche sur certains aspects des travaux d'Ophélie Tremblay (2003) que le lecteur pourra consulter en lisant son mémoire de maîtrise, dont la référence complète apparaît à la bibliographie.

1.3 La formation des enseignants d'une L₁ au primaire

Notre recherche s'étant attardée à l'enseignement de la langue première et à son apprentissage par des élèves du primaire, il nous apparaît tout à fait opportun de poursuivre

la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement de cette langue pour ceux qui en ont la responsabilité professionnelle : les enseignants. Quelle formation ont-ils pour réussir à élaborer une séquence didactique semblable ou même supérieure à la nôtre, pour l'évaluer, pour l'améliorer, pour l'animer avec un groupe d'élèves, pour parler des apprentissages des élèves, etc.?

Cela pose le problème de la formation des enseignants et plus particulièrement ceux du primaire : la formation initiale dispensée présentement par les universités et la formation continue offerte par les universités, les commissions scolaires et certaines firmes privées. Toutes les facultés des sciences de l'éducation des universités québécoises inscrivent plusieurs cours de didactique de la lecture, de l'écriture et de la communication orale au curriculum de formation des enseignants. Par contre, elles ne leur permettent pas vraiment d'obtenir une formation de base en linguistique, alors que la situation est différente pour les futurs enseignants du français au secondaire. Par exemple, à l'Université de Montréal, les étudiants s'inscrivent en tout à 27 crédits de linguistique dont 24 obligatoires et 3 à option. Les cours relèvent d'ailleurs directement du département de linguistique et de traduction. L'annexe 12 présente d'abord les programmes de formation des maîtres au primaire des universités québécoises : l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec en Outaouais, puis celui de la formation des maîtres en français au secondaire de l'Université de Montréal.

D'après nous, la formation initiale présentement offerte aux futurs enseignants du primaire leur permet plutôt de développer des savoirs procéduraux professionnels. En effet, la didactique *est le traitement du savoir dans le système d'éducation, ce qui inclut les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants* (Simard, 1997 : 2) . Ainsi, la didactique est le domaine

qui se préoccupe des différentes procédures relatives à l'enseignement et à l'apprentissage d'un savoir en particulier.

De plus en plus, les facultés s'ouvrent à la psycholinguistique, ce qui nous apparaît intéressant parce que la psycholinguistique permet de mieux connaître le langage, tant au niveau de la production que de la compréhension d'un message, à l'oral comme à l'écrit. Pour nous, ce sont des connaissances conditionnelles à connaître, c'est-à-dire des contextes dans lesquels les connaissances déclaratives sur la langue peuvent se développer et s'actualiser. Mais qu'en est-il des connaissances déclaratives de la formation professionnelle des enseignants de français, celles qui sont en lien avec les savoirs épistémologiques du triangle didactique de Chevallard (1984) auquel nous avons fait référence au Chapitre 1, à la section 2.2 ?

Nous croyons que ce champ de connaissances relève directement de la linguistique et qu'il est important que les linguistes se rapprochent encore plus des didacticiens et des enseignants dont l'activité professionnelle est justement une activité didactique. Paret (1996) traduit un peu cette idée en soulignant que derrière la transposition didactique, il existe des fondements linguistiques importants. Selon elle, la didactique est la discipline qui *fait subir aux savoirs dits « savants » certaines modifications, parfois importantes, tout en préservant une cohérence interne (exigence essentielle)* (Paret, 1996 : 133). Les enseignants ont donc besoin d'acquérir des connaissances linguistiques variées qui devraient être adaptées à leurs besoins particuliers d'enseignement, c'est-à-dire un savoir professionnel qui les aide à guider des élèves dans l'apprentissage d'une langue.

Dans le cas qui nous intéresse, la théorie Sens-Texte a été à la base de notre démarche. Elle nous a fourni un cadre de référence pour décrire les mots, lequel s'est ajouté à la logique de présentation que l'on retrouve dans les définitions en usage dans les dictionnaires comme le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*. Pour l'élève, la description d'une entrée dans le dictionnaire aurait pu suffire. Mais pour l'enseignante, elle aurait posé certaines limites.

Nous dirions alors qu'elle l'aurait privée d'un cadre formel, lequel permet d'aller au-delà de l'unicité de l'entrée. Et c'est dans la réalisation de son rôle de guide, dans une approche socio-constructiviste, que l'enseignante est confrontée à de telles limites. L'enseignante doit être capable de témoigner de sa propre représentation de la langue comme système, en plus de disposer d'outils bien concrets comme le dictionnaire, pour poser les bonnes questions, pour guider les élèves vers la découverte et la compréhension des mots et de leur sens. La connaissance d'un formalisme permet alors une catégorisation des connaissances lexicales avec rigueur et logique et un développement d'une structure de pensée qui contribue largement à la reconnaissance d'une expertise professionnelle.

Il faut ajouter que les connaissances linguistiques devraient être appuyées de connaissances du domaine de la littérature, non moins important, mais dont nous n'avons pas discuté dans le cadre de notre recherche.

Il nous apparaît donc important de permettre aux enseignants du primaire, par le biais de la formation initiale ou par celui de la formation continue, d'acquérir toutes ces catégories de savoirs sans nécessairement en favoriser une au détriment des autres. C'est malheureusement la situation qui prévaut présentement. Pour la corriger, nous croyons que cela exige une volonté politique d'offrir une formation qui se rapproche de celles des enseignants du secondaire. Nous avons mentionné à plusieurs reprises dans cette recherche qu'il n'y avait aucun avantage à simplifier les apprentissages aux élèves. Il faudrait tout au moins appliquer ce principe aux enseignants !

Nous croyons que la formation continue offerte aux enseignants en exercice devrait s'orienter également vers les différents types de savoirs, comme nous venons de l'exposer. Des recherches comme celle de Garcia-Debanc et Trouillet de l'INRP (2000) ont montré l'importance à accorder aux connaissances procédurales faisant la démonstration que leurs enseignants possédaient déjà les connaissances déclaratives en rapport avec l'enseignement de l'écriture. Nous croyons qu'ici, malheureusement, trop peu d'enseignants possèdent ces

connaissances. C'est pourquoi, nous sommes persuadée qu'une formation de qualité doit développer conjointement ces trois types de connaissances.

2. Conclusion

Dans le cadre de cette étude expérimentale, nous avons appris que des élèves de 8 ou 9 ans pouvaient attribuer un nouveau sens à un mot connu avec le soutien d'illustrations et de paraphrases, lui faire correspondre différentes structures syntaxiques et réussir à le produire dans une production écrite. Nous croyons que tous les élèves ont développé des connaissances déclaratives, plusieurs des connaissances conditionnelles, mais nous ne pouvons rien affirmer sur l'acquisition de connaissances procédurales en lien avec la formulation du verbe DÉCIDER.

Nous avons observé que de jeunes élèves étaient capables de faire des apprentissages complexes et nous souhaiterions que de tels apprentissages soient reconnus et même encouragés par notre programme de français. Pour ce faire et pour que d'autres enseignants puissent le faire, nous croyons à une formation différente de celle qui est offerte présentement.

Nous espérons que nos propos vont décider (DÉCIDER₂) les responsables de la formation des maîtres à accorder une plus grande importance aux savoirs linguistiques et à se rapprocher du département qui s'occupe de ce domaine.

Bibliographie

ARTICLES ET MONOGRAPHIES

- Alamargot, Denis et Lucile Chanquoy (2002). « Les modèles de rédaction de textes » dans M. Fayol (dir.), *Production du langage*, Paris, PUF, p. 45-65.
- Baudot, Jean (1992). *Fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*, Montréal, PUM, 431 pages.
- Berninger, V. W. & H. L. Swanson (1994). « Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing » in E. Butterfly (Ed.), *Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing*, vol. 2, Greenwich, JAI Press, p. 57-82.
- Cauchon, Jocelyne (2003). *Ma première grammaire Bescherelle*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 496 pages.
- Chevallard, Y (1984). *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chartrand, Suzanne (1996). « Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? » dans S. Chartrand (dir.), *Pour un enseignement de la grammaire*, 2e édition, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 27-52.
- Clas, André, Igor Mel'čuk et Alain Polguère (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Éditions Duculot, 256 pages.

- Fortier, Gilles (1994). « Propos sur le vocabulaire », *Québec-Français*, numéro 92, p. 24-27.
- Garcia-Debanc, Garcia et Alain Trouillet (2000). « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural? », *Pratiques*, numéro 105/106, p. 51-77.
- Garrett, M. F. (1980). « Levels of processing in sentence production », in B Butterworth (ED.), *Language production*, Londres, Academic Press.
- Giasson, Jocelyne (1994). « La lecture et l'acquisition du vocabulaire », *Québec-Français*, numéro 92, p. 37-39.
- Hayes, John R. (1998) « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », dans A. Piolat et A Pélissier (dir), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé, p. 51-101.
- Hayes, John R, Linda S. Flower, Karen A. Schriver, James F. Stratman & Linda Carey (1987). « Cognitive Process in Revision », in A. S. Rosenberg (dir), *Advances in Applied Psycholinguistics, vol. 2 - Reading, Writing and Language Learning*, New-York, Cambridge University Press, p. 176-240.
- Legendre, Marie-Françoise (2003). *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*, Texte non publié, Université de Montréal, 11 pages.
- Legendre, Marie-Françoise (2000). *La logique d'un programme par compétence – Du programme à sa mise en œuvre*, Diaporama d'une conférence, Montréal, 38 pages.
- Leuwers, Christel (2002). « La production de phrases », dans M. Fayol (dir.), *Production du langage*, Paris, PUF, p. 107-130.
- Ménard, Nathan (1989). « Didactique du français langue maternelle au Québec : d'une réforme à l'autre », *Marche Romane*, numéro 39, 10 pages.

- Mel'čuk, Igor (2002). *Actants in Semantics and Syntax*, Université de Montréal, 86 pages.
- Mel'čuk, Igor et al. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain – recherches lexico-sémantiques 1*, Montréal, PUM, 43 pages.
- Mel'čuk, Igor et al. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain – recherches lexico-sémantiques 2*, Montréal, PUM, 80 pages.
- Mel'čuk, Igor et al. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain – recherches lexico-sémantiques 3*, Montréal, PUM, 58 pages.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée – Éducation préscolaire et primaire*», Québec, 350 pages.
- Paret, Marie-Christine (1996). « Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école », dans S. Chartrand (dir.), *Pour un enseignement de la grammaire*, 2^e édition, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 109-135.
- Picoche, Jacqueline (1993). *Didactique du vocabulaire du français*, Paris, Éditions Nathan, 206 pages.
- Polguère, Alain (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Notions fondamentales, Montréal, PUM, 260 pages.
- Reuter, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF Éditeur, 184 pages.
- Robert, Stéphane (2002). « Modèles linguistiques de production », dans M. Fayol (dir.), *Production du langage*, Paris, PUF, p. 67-87.
- Rühmann, Karl. *Mais moi, je veux!*, traduction de Géraldine Elschner, Suisse, Éditions Nord-Sud, [s. d.], 26 pages.
- Sabah, Gérard et Michael Zoch (2002). « La génération automatique de textes », dans M. Fayol (dir.), *Production du langage*, Paris, Lavoisier, p. 263-301.

- Simard, Claude (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal, Erpi, 190 pages.
- Simard, Claude (1994). « Pour un enseignement plus systématique du lexique », *Québec-Français*, numéro 92, p. 28-33.
- Tardif, Jacques (1997). *Pour un enseignement stratégique – l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 474 pages.
- Tesnières, Lucien (1959). *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Éditions Klincksieck, 674 pages.
- Tremblay, Ophélie (2003). *Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 126 pages.

DICTIONNAIRES

- Boulanger, Jean-Claude (dir.) (1993). *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, Montréal, Dicorobert Inc., 1273 pages
- Legendre, Réналd (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1500 pages.
- Picoche, Jacqueline et Jean-Claude ROLLAND (2002). *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1064 pages.

SITES CONSULTÉS

www.ling.uqam.ca/ato/

www.conte.ato.uqam.ca/ato/index.html

http://www.progcours.umontreal.ca/programme/index_fiche_prog/182010_struc.html

http://www.progcours.umontreal.ca/programme/index_fiche_prog/183515_struc.html

<http://www.ulaval.ca/sg/PR/C1/1.662.01.html>

<http://www.usherbrooke.ca/Programmes/bacc/epp.html>

<http://www.uqat.quebec.ca/gestac/prg/7991.asp>

http://pub.regis.uqam.ca/prod/owa/rwe_html_pkg.frameset?p_in=/prod/owa/pkg_wpub.affiche_prog_desc%3FP_prog%3D7693

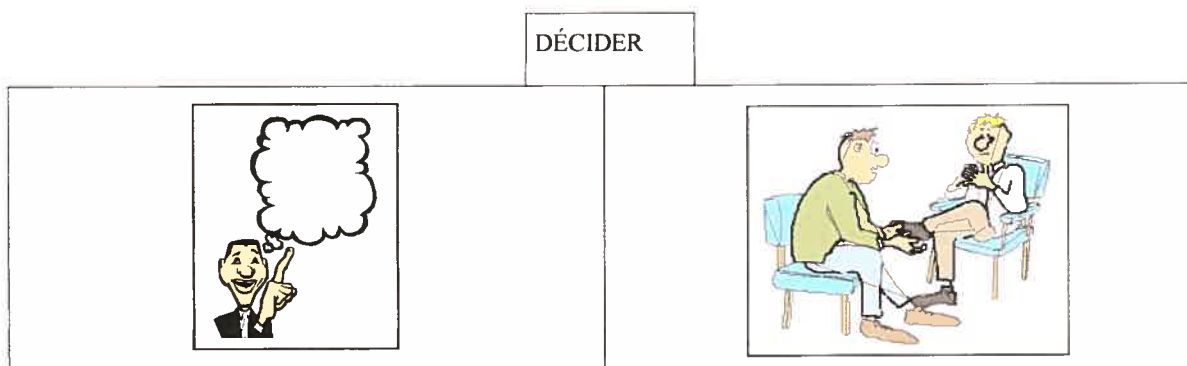
<http://www.uqar.qc.ca/uqar/info/7990.htm>

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=7990

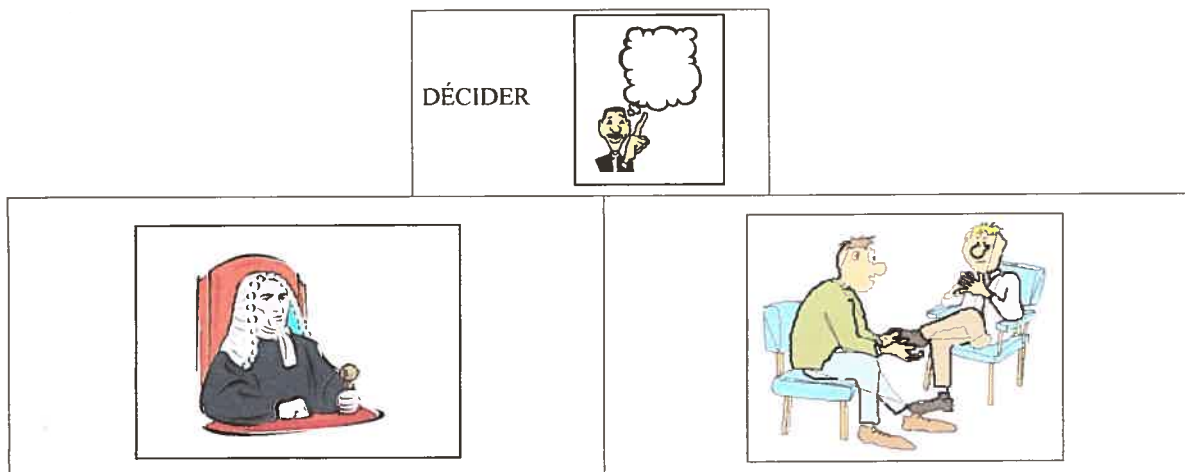
<http://www.uqo.ca/doyen/prg/7991.htm>

Annexe 2 : Illustrations des 1^{re} et 2^e séances

1^{re} séance



2^e séance



ANNEXE 3 : QUESTIONS POSÉES À LA 1^{RE} SÉANCE

Texte de l'album <i>Mais moi, je veux!</i>	Questions posées aux élèves
<p>Ne fais pas ci...</p> <p>Ne fais pas ça...</p> <p>...</p> <p>... elle ne pourra plus rien dire du tout.</p>	<p><i>Est-ce que c'est comme ça chez toi? Qui décide?</i></p>
<p>Une fois qu'elle sera sur la lune ...</p> <p>...</p> <p>... avec mes peluches.</p>	<p><i>Et toi, si tu étais à la place du petit garçon, que déciderais-tu?</i></p>
<p>Après, je vais mettre mes cassettes ...</p> <p>Ensuite ...</p> <p>Et ...</p> <p>Une fois que ma chambre ...</p> <p>On va faire ...</p> <p>Puis ...</p> <p>Puis ...</p> <p>Et quand j'aurai fait ...</p> <p>Et ...</p> <p>... une loooooongue histoire.</p>	<p><i>Que décidera le garçon?</i></p>
<p>Sans histoire...</p> <p>...</p> <p>...c'est promis : je viendrai avec toi! »</p>	<p><i>As-tu aimé ou pas aimé ce texte? Pourquoi?</i></p> <p><i>Écris qui tu veux décider à lire ce livre ou qui tu veux décider à ne pas lire ce livre.</i></p>

ANNEXE 4 : PHRASES DES ÉLÈVES FORMULÉES À LA 3^E SÉANCE

DÉCIDER₁

Équipe A

La reine a décidé qu'elle allait manger ses patates. (19)

J'ai décidé d'inviter Madame Culotte à la maison de monsieur Culotte. (10)

Je décide que je fais du patin à roulettes avec mon amie. (6)

Je décide de faire à manger sur mon trône et je vais utiliser le four. (7)

Équipe B

Je décide de rester sur l'île des crocodiles et des requins. (5)

Robinson Crusoé décide de danser la bomba avec un homme des cavernes. (11)

J'ai décidé de [faire] un plongeon et après une grosse bombe. (16)

J'ai décidé d'étudier mes multiplications. (12)

Équipe C

Monsieur et Madame décident d'appeler la grand-mère qui regarde une madame qui fait du balai avec un chapeau sur la tête. (15)

Ma grand-mère a décidé de montrer ses grosses fesses. (20)

*Elle décide d'aller faire du ballon classique chez elle sur son lit tout mou et tout douillet.
(4)*

Équipe D

Le tank décide d'aller en Irak attaquer. (1)

Commentaire : Cette phrase a été discutée avec l'équipe pour montrer que ce type de phrase ne peut traduire une réalité autre que celle de faire rire. Les élèves ont pris conscience de la nature du premier actant qui doit correspondre à une personne physique ou morale.

Le serpent a décidé de faire un nœud dans sa queue. (13)

Même commentaire que précédemment.

J'ai décidé que je transformerais le boa en grenouille. (14)

Je décide que le magicien fait [fera] apparaître dans le chapeau magique un lapin. (9)

Équipe E

Je décide de crier. (17) Je décide jouer avec mes blocs. (17)

Je décide de jouer avec mes blocs. (2)

Je décide de faire un casse-tête. (3) Je décide de crier pour amener mon frère.(3)

Je décide de crier au loup pour chasser les hiboux. (2)

J'ai décidé qu'Alexandre va mettre la disquette dans l'ordinateur. (8)

DÉCIDER₂

Équipe A

Le roi va décider la reine à faire du patin à roulettes. (7)

La reine a décidé le roi à mettre des chandelles. (19)

Je décide que la reine ne soit pas belle. (16)

Je décide le café à faire du rollerblade dans le gymnase.(10)

* *La reine décide le roi de s'asseoir sur sa chaise.* (6)

Commentaire : Ces erreurs n'ont pas été trouvées par l'équipe. Nous n'avons pas été amenée à échanger avec eux sur une éventuelle correction.

Équipe B

* *J'ai décidé l'indien de faire la guerre.* (16)

* *J'ai décidé mes trois amis d'aller plonger.* (12)

J'ai décidé que l'homme des cavernes me prête une arme pour aller à la chasse. (5)

Commentaire : Ces erreurs n'ont pas été trouvées par l'équipe. Nous n'avons pas été amenée à échanger avec eux sur une éventuelle correction.

Moi et l'homme des cavernes, on a décidé de plonger à l'eau. (11)

Commentaire : Cette erreur a été corrigée par l'équipe et, après discussion, est devenue :
J'ai décidé toi et l'homme des cavernes à plonger dans l'eau. (11)

Équipe C

Michelle et Michèle décident d'aller au cinéma. (4)

Ma grand-mère a décidé d'aller au magasin avec son ami. (20)

La grand-mère décide sa fille de s'inscrire à un cours de balai. (15)

Commentaire : Ces erreurs n'ont pas été trouvées par l'équipe. Nous n'avons pas été amenée à échanger avec eux sur la confusion entre DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂.

Équipe D

Je décide le magicien à faire danser le cochon. (9)

J'ai décidé un américain qui fait la guerre à aller à l'école. (14)

Le soldat a décidé son commandant à faire la guerre. (13)

Le serpent décide de se faire secouer le nœud. (1)

Commentaire : Cette erreur n'a pas été trouvée par l'équipe. Nous n'avons pas été amenée à échanger avec eux sur une éventuelle correction.

Équipe E

Alexandra décide Alex de faire signer un contrat. (8)

Je décide la madame à lire mon poème. (17)

Je te décide de me prendre en photo. (3)

Je te décide m'aider à construire mon château. (3)

Je décide Yanick de crier au loup. (3)

J'avais décidé ma tante Ginette de monter l'escalier pour venir me voir. (2)

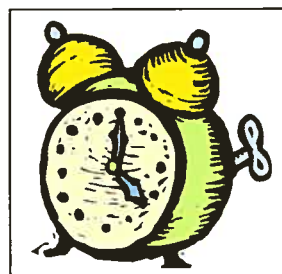
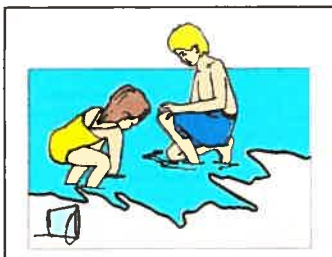
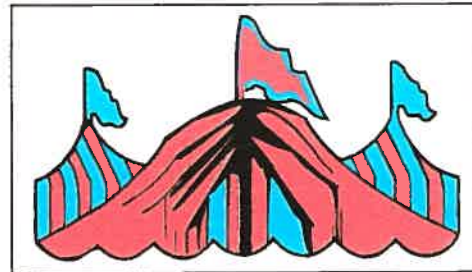
Commentaire : Ces erreurs n'ont pas été trouvées par l'équipe. Nous n'avons pas été amenée à échanger avec eux sur une éventuelle correction.

ANNEXE 5 : ILLUSTRATIONS DE LA 4^E SÉANCE


1^{er} groupe d'illustrations



2^e groupe d'illustrations



ANNEXE 6 : AFFICHES DE LA 4^E SÉANCE



DÉCIDER,

décider *quelque chose*

décider de *quelque chose*

décider de faire *quelque chose*

décider que *l'on fait quelque chose*



DÉCIDER,



décider *quelqu'un* **à** *faire quelque chose*

ANNEXE 7 : CAHIER DE L'ÉLÈVE

Projet d'écriture

C'est la fête dans la classe!



Écris-moi un texte pour me dire :

- **2 choses que tu veux DÉCIDER ;**
- **comment tu feras pour DÉCIDER ton enseignante.**

Pour souligner la fin de l'année, il y aura une **fête** dans notre classe, la semaine prochaine. Je suis certaine que tout le monde veut DÉCIDER. Alors DÉCIDER quoi? DÉCIDER qui?

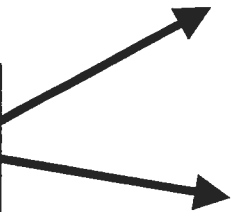
Tu peux DÉCIDER de faire quelque chose à cette **fête** et tu peux aussi DÉCIDER ton enseignante à te laisser faire ce quelque chose pour la **fête** de la fin de l'année.

Que penses-tu de mon idée? Dis-moi ce que tu voudrais DÉCIDER dans le cadre de cette **fête** : des activités, de la durée de la **fête**, des participants à la **fête** ou encore d'autre chose?

Dis-moi aussi comment tu t'y prendras pour DÉCIDER ton enseignante.

J'organise mes idées

DÉCIDER
2 choses



1. _____

2. _____

DÉCIDER
mon
enseignante



ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX ÉLÈVES

Ce questionnaire a été administré par l'enseignante, deux semaines après la fin de l'expérience, auprès des 19 élèves.

1. *Quels mots retenir quand vous pensez au travail que vous avez fait avec Jocelyne?*

18 élèves ont mentionné le verbe DÉCIDER.

Pour chacun des mots suivants, il y a 1 élève : sens, mot, français, écrire, idées, histoire.

Qu'avez-vous aimé dans les activités? (variété, travail en équipe, défi, explications, sujet, etc.)

16 élèves ont aimé l'activité se faire lire l'histoire, 11 ont aimé être guidés dans l'écriture de phrases par les illustrations et 8 ont aimé écrire des phrases en équipe.

2. *Qu'est-ce que vous avez moins aimé?*

15 élèves ont souligné la représentation en réseau à l'aide des boules bleues et noires.

3 élèves n'ont pas aimé que leurs phrases soient affichées au tableau, ils ont trouvé cette situation gênante.

1 élève pour chacune des activités suivantes : questions après la lecture, l'incompréhension du classement des phrases à l'activité 3.

1 élève a souligné qu'il n'y avait rien qu'il avait moins aimé.

3. *Qu'avez-vous appris lors de ces activités? (nouvelles connaissances sur la langue, nouveaux mots, façons de faire de vos camarades, poser des questions, nouvelle façon d'utiliser le cahier de français, etc.)*

6 élèves disent avoir appris qu'un sens s'exprime par plusieurs mots et qu'un mot peut avoir plusieurs sens.

2 élèves parlent du lien entre les structures de phrases et le sens.

1 élève souligne un nouveau sens qui correspond à *DÉCIDER quelqu'un* alors qu'un autre dit avoir appris dans tout.

4. *Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile à faire?*

Pour chacun des points suivants, il y a 2 élèves : à l'activité 4, trouver la structure *DÉCIDER de N* qui correspond au même sens que *DÉCIDER de V_{inf}* et *DÉCIDER que* suivi d'une subordonnée, écrire ses stratégies dans le cahier et comprendre les réseaux.

Pour chaque point suivant, il y a 1 élève: classer les phrases selon les sens, comprendre qu'un sens peut correspondre à deux mots.

5. *Qu'est-ce que vous avez trouvé facile à faire?*

16 élèves ont trouvé facile d'écrire les stratégies qu'ils utilisaient dans leur cahier.

Des groupes de 2 élèves ont mentionné chacun les aspects suivants : à l'activité 2, classer les phrases au tableau, faire des phrases en équipe car ils avaient de belles illustrations, répondre aux questions après la lecture et comprendre les sens de *DÉCIDER* grâce aux illustrations.

6. *Qu'est-ce qui n'est pas clair et que vous aimeriez approfondir?*

Tous les élèves aimeraient approfondir les réseaux avec les boules de couleur.

Pour chacun des points suivants, il y a un élève : 1 sens pour 2 mots, les stratégies à écrire dans le cahier.

7. *Est-ce que vous pensez que vous avez une façon différente d'écrire maintenant? une façon différente d'apprendre?*

2 élèves ont mentionné qu'ils avaient un meilleur vocabulaire et pouvaient maintenant attribuer un autre sens au verbe DÉCIDER.

1 élève a mentionné qu'il sait maintenant qu'un mot peut avoir plusieurs sens.

1 élève dit qu'il n'y avait rien de changé pour lui, car il connaissait déjà les sens de DÉCIDER. (L'enseignante nous a mentionnée qu'elle avait de gros doutes à propos de cette affirmation...)

8. *Faites une suggestion à Jocelyne.*

1 élève a mentionné d'apporter « *des explications plus claires et de parler moins vite* » au sujet des réseaux et des boules.

1 élève a demandé que les questions posées soient répétées plusieurs fois.

9. *Faites un commentaire à Jocelyne.*

J'ai aimé, mais j'aurais aimé que tu viennes plus pour que je comprenne mieux.

J'ai aimé parce que c'était amusant.

J'ai tout aimé, car tu expliquais bien.

J'ai aimé l'expérience et ce serait bien de la refaire, mais de prendre plusieurs jours. Il n'y avait pas assez de jours pour bien comprendre.

ANNEXE 9 : APPRENTISSAGE DE L'UTILISATION DE DÉCIDER₁ ET DE DÉCIDER₂ ENTRE LA 1^{RE} ET LA 5^E SÉANCE

ÉLÈVE	DÉCIDER ₁ À LA 1 ^{ER} SÉANCE	DÉCIDER ₂ À LA 1 ^{EE} SÉANCE	NOUVELLES STRUCTURES AVEC décider À LA 5 ^E SÉANCE	DÉCIDER ₁ ET DÉCIDER ₂ À LA 5 ^E SÉANCE	MÊMES STRUCTURES AVEC décider AUX 2 SÉANCES	STRUCTURES SANS décider À LA 5 ^E SÉANCE
1.	<i>décider qqch</i>		(II) : <i>décider qqn à V_{inf}</i>			
2.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider que sub</i>				✓
3.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider de V_{inf}</i>			(I)	✓
4.	<i>décider</i>		(I) : <i>décider de V_{inf}</i> (II) : * <i>décider qqn de V_{inf}</i>			
5.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>décider qqn à V_{inf}</i>			(II)	
6.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider que sub</i>				✓
7.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider qqn</i>				✓
8.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider qqn V_{inf}</i>				<i>pour que tu veuilles</i>
9.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider qqn</i>			(I)	
10.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider de V_{inf}</i>	(II) : <i>décider qqn à V_{inf}</i>			
11.	<i>décider, * décider, *décider V_{inf}</i>	<i>décider qqn à V_{in}</i>	(I) : <i>décider de V_{inf}</i>			
12.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider qqn</i>	(II) : <i>décider qqn à V_{inf}</i>	✓	(I) (II)	
13.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider qqn</i>			(II)	
14.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider qqn</i>			(I) (II)	
15.	<i>décider de V_{inf}</i>	* <i>décider que sub</i>	(I) : * <i>décider qqch</i>		(I)	
16.	<i>décider, * décider V_{inf}</i>	* <i>décider qqn que sub</i>	(II) : <i>décider qqn à V_{inf}</i>			
17.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	<i>décider qqn à V_{inf}</i>				✓
18.						
19.	<i>décider, décider de V_{inf}</i>	* <i>décider à V_{inf}</i>	(I) : <i>décider que sub</i> (II) : * <i>décider qqn</i>			
20.	<i>décider, * décider de V_{inf}, décider de qqch</i>				(I)	

* L'élève numéro 18 a déménagé en cours d'expérimentation.

ANNEXE 10 : STRUCTURES DE PHRASES FORMULÉES PAR LES ÉLÈVES AUX ACTIVITÉS 1, 3 ET 5

Élèves	1 ^{re} séance	3 ^e séance	5 ^e séance
1	<i>décider qqch</i>	<i>décider V_{inf}</i> * <i>décider de V_{inf}</i>	⊖ <i>décider qqn à V_{inf}</i>
2	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider que sub</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	⊖ ⊖
3	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	⊖ ⊖
4	<i>décider</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>
5	<i>décider, décider de V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider que sub</i>	⊖ <i>décider qqn à V_{inf}</i>
6	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider que sub</i>	<i>décider que sub</i> * <i>décider que sub</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	⊖ ⊖
7	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>	<i>décider de V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	⊖ ⊖
8	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn V_{inf}</i>	<i>décider que sub</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	⊖ ⊖
9	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>	<i>décider que sub</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> ⊖
10	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> <i>décider qqch à V_{inf}</i>	⊖ <i>décider qqn à V_{inf}</i>
11	* <i>décider qqch, * décider V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> ⊖
12	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>
13	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>	<i>décider de V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	⊖ * <i>décider qqn</i>
14	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>	<i>décider que sub</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn</i>
15	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider que sub</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider qqch</i> ⊖
16	<i>décider, décider de V_{inf}, * décider V_{inf}</i> * <i>décider qqn que sub</i>	<i>décider de qqch</i> * <i>décider qqn de V_{inf}</i>	⊖ <i>décider qqn à V_{inf}</i>
17	<i>décider, décider de V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	⊖ ⊖
18			
19	<i>décider, décider de V_{inf}</i> * <i>décider à V_{inf}</i>	<i>décider que sub</i> <i>décider qqn à V_{inf}</i>	<i>décider que sub</i> * <i>décider qqn</i>
20	<i>décider, * décider V_{inf}, décider de qqch</i>	<i>décider de V_{inf}</i> * <i>décider de V_{inf}</i>	<i>décider de V_{inf}</i> ⊖

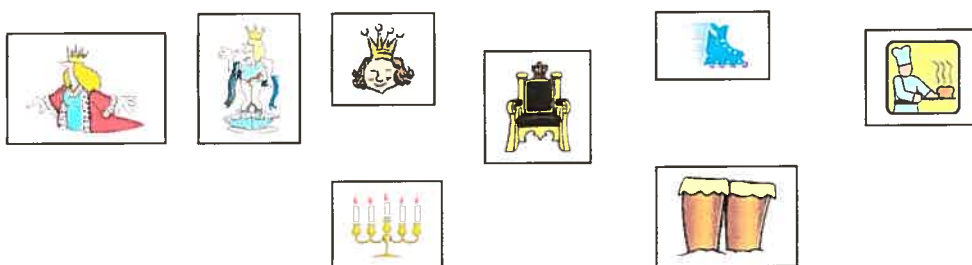
DÉCIDER1

DÉCIDER2

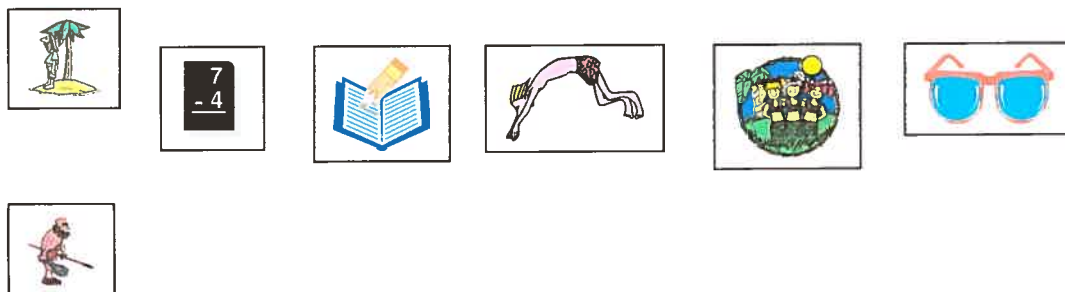
* L'élève numéro 18 a déménagé en cours d'expérimentation.

ANNEXE 11 : ILLUSTRATIONS PRÉSENTES SUR LES FEUILLES DES ÉLÈVES À L'ACTIVITÉ 3

Équipe A



Équipe B

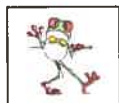


Équipe C





Équipe D



Équipe E



ANNEXE 12 : PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES MAÎTRES OFFERTS DANS DIFFÉRENTES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

1. Université de Montréal :

baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire

Structure du programme (Explication des termes)

Ce programme comporte 120 crédits dont 105 obligatoires, 15 à option et 0 au choix.

Segment 01

BLOC 01 A - obligatoire - (15 crédits)

Initiation à la profession enseignante

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>ETA1001</u>	3	1	Histoire et philosophie de l'éducation
<u>ETA1900</u>	3	1	Système édu. et profession enseignante
<u>ETA2200</u>	3	1	École et environnement social
<u>ETA3550</u>	3	1	Évaluation des apprentissages
<u>ETA4010</u>	3	1	Recherches appliquées en éducation

BLOC 01 B - obligatoire - (27 crédits)

Intervention éducative

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>PPA1100</u>	3	1	Apprentissage scolaire et développement
<u>PPA1101A</u>	3	2	Éléments de base en gestion de classe
<u>PPA1205</u>	3	1	Problématique de l'éducation préscolaire
<u>PPA2100A</u>	3	2	Intégration des TIC
<u>PPA2101</u>	3	1	L'environnement éducatif à la maternelle
<u>PPA2200</u>	3	1	L'intervention éducative au préscolaire
<u>PPA3101</u>	3	1	Éval. interv. auprès des élèves à risque
<u>PPA3205</u>	3	1	La classe en milieu urbain
<u>PPA4100</u>	3	1	Gestion de classe/besoins particuliers

BLOC 01 C - obligatoire - (42 crédits)**Didactique**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>DID1111</u>	3	1	Culture scientifique au primaire
<u>DID1202</u>	3	1	Didactique de l'écrit 1 (fondements)
<u>DID1203</u>	3	1	Didactique de l'écrit 2 (grammaire)
<u>DID1204</u>	3	1	Didactique de l'arithmétique 1
<u>DID2110</u>	3	1	Didactique des sciences et technologies
<u>DID2202</u>	3	1	Didactique de l'oral
<u>DID2204</u>	3	1	Didactique de l'arithmétique 2
<u>DID2205</u>	3	1	Les sciences humaines au primaire
<u>DID3203</u>	3	1	Didactique de l'écrit 3 (texte)
<u>DID3204</u>	3	1	Didactique de la géométrie
<u>DID3209</u>	3	1	Did. des sciences humaines au primaire
<u>DID4203</u>	3	1	Didactique différenciée en mathématiques
<u>DID4204</u>	3	1	Difficultés en français L1 ou L2
<u>DID4213</u>	3	1	Didactique des mathématiques

BLOC 01 D - obligatoire - (21 crédits)**Stages**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>EDU1002</u>	3	1	Stage d'initiation professionnelle
<u>EDU2002</u>	3	1	Stage en éducation au préscolaire
<u>EDU3002</u>	6	1	Stage d'enseignement au primaire
<u>EDU4002</u>	9	1	Stage d'intégration à la profession

Segment 70**BLOC 70 A - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)****Activité d'intégration**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>DID3350</u>	3	2	Projet en sciences et mathématiques
<u>DID3360</u>	3	2	Projet en sciences humaines et arts
<u>DID3370</u>	3	2	Projets : français et autres disciplines

BLOC 70 B - option - (minimum 6, maximum 6 crédits)**Didactique des arts**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>DID2900</u>	3	1	Didactique de l'art dramatique
<u>DID2910</u>	3	1	Didactique des arts plastiques 1
<u>DID2911</u>	3	1	Didactique des arts plastiques 2
<u>DID2915</u>	3	1	Did. des arts au préscolaire-primaire
<u>DID2920</u>	3	1	Didactique de la musique au primaire

BLOC 70 C - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)**Didactique de la morale et de la religion**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>DID3303</u>	3	1	Did. : religion et morale chrétiennes
<u>DID3323</u>	3	1	Didactique de la morale au primaire

BLOC 70 D - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)**Compléments de formation**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>DID1400</u>	3	1	Enrichissement mathématique
<u>DID3400</u>	3	1	Atelier d'écriture
<u>DID3401</u>	3	1	Culture, littérature jeunesse et did.
<u>ETA4400</u>	3	1	L'organisation du travail enseignant
<u>ETA4401</u>	3	1	Le discours en éducation
<u>ETA4402</u>	3	1	Les domaines d'expérience de vie
<u>KIN4000</u>	3	1	Activité physique au préscolaire
<u>PPA3215</u>	3	1	Pédagogie différenciée
<u>PPA3225</u>	3	1	Pédagogie de la coopération
<u>PPA4210</u>	3	1	Animation et communication
<u>PPA4403</u>	3	1	Jeu et domaines d'éveil à la maternelle
<u>PPA4406</u>	3	1	Incapacités et pratiques d'intégration

Dernière modification : 25-10-2003 00:02:02

2. Université Laval :**baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire****COURS OBLIGATOIRES****111 CRÉDITS**

<u>MAT-19970</u>	Arithmétique pour l'enseignement au préscolaire/primaire	3	A	1
<u>DID-19977</u>	Didactique de l'univers social pour les élèves de 4 à 7 ans	2	AH	1
<u>ENP-20002</u>	Développement humain et apprentissage I	3	A	1
<u>ENP-20006</u>	L'Éducation préscolaire	2	A	1
<u>ENP-22180</u>	Aspects sociaux de l'éducation	3	AH	1
<u>ART-22228</u>	Rôle de l'enseignement des arts	3	AH	1
<u>FRN-19972</u>	Langue française et enseignement au préscolaire et primaire	3	AH	2
<u>ENP-19979</u>	Science et technologie pour le préscolaire/primaire	2	AH	2
<u>ENP-20007</u>	Intervention au préscolaire PR: <u>ENP-20006</u> , <u>ENP-20002</u>	3	H	2
<u>ENP-22187</u>	Développement du langage PR: <u>ENP-20002</u>	2	H	2
<u>EMR-22196</u>	Éléments de culture religieuse et morale au préscolaire/primaire.	3	AH	2
<u>ENP-22184</u>	Stage de socialisation professionnelle	2	H	2
<u>FRN-21367</u>	Maîtrise du français en enseignement PR: <u>FRN-19617</u> ou avoir obtenu au moins 60 % au Test de	3	AHE	3

	français Laval-Montréal			
<u>FRN-19974</u>	Littérature pour le préscolaire/primaire	2	AH	3
<u>DID-19975</u>	Didactique des nombres naturels et entiers relatifs PR: <u>MAT-19970</u>	3	AH	3
<u>DID-19978</u>	Didactique de l'univers social aux 2e et 3e cycles du prim. PR: <u>DID-19977</u>	3	AH	3
<u>ENP-20010</u>	Apprentissage de la lecture	3	AH	3
<u>ENP-19991</u>	Stage de formation didactico-pédagogique I PR: <u>ENP-19990</u> ou <u>ENP-22184</u>	2	A	3
<u>DID-19980</u>	Didactique des sciences et de la technologie au préscol./prim. PR: <u>ENP-19979</u>	3	AH	4
<u>DID-19984</u>	Didactique du lexique, de la grammaire et de l'orthographe PR: <u>FRN-19972</u>	3	AH	4
<u>ENP-20003</u>	Développement humain et apprentissage II PR: <u>ENP-20002</u>	3	H	4
<u>EDC-22247</u>	Évolution des idées et des pratiques pédagogiques	2	H	4
<u>ENP-19992</u>	Stage de formation didactico-pédagogique II PR: <u>ENP-19991</u>	2	H	4
<u>DID-19973</u>	Didactique de l'expression écrite PR: <u>FRN-19972</u>	3	AH	5
<u>DID-19976</u>	Didactique des nombres rationnels et de la mesure PR: <u>DID-19975</u>	3	A	5
<u>ENP-20009</u>	Adaptation scolaire: problématique et intervention	3	A	5
<u>EDC-22189</u>	Courants pédagogiques et recherche en éducation au XXe s. PR: <u>EDC-22247</u>	3	A	5
<u>ENP-22194</u>	Stage de formation à la gestion participative de la classe I PR: <u>ENP-19992</u>	2	A	5
<u>ENP-22588</u>	Intervention pédagogique et gestion de la classe I	2	A	5
<u>ENP-22589</u>	Intervention pédagogique et gestion de la classe II	1	H	6
<u>ENP-20008</u>	Élèves en difficulté de comportement: intervention PR: <u>ENP-20003</u> ou <u>ENP-20009</u>	2	H	6
<u>TEN-20727</u>	Exploitation pédagogique des TIC au préscolaire/primaire	2	AHE	6

<u>MAT-22178</u>	Géométrie pour l'enseignement au préscolaire/primaire	3	HE	6
<u>ENP-22195</u>	Stage de formation: gestion participative de la classe II PR: <u>ENP-22194</u>	3	H	6
<u>MEV-19983</u>	Évaluation des apprentissages au préscolaire/primaire	3	H	6
<u>ENP-22183</u>	Stage en responsabilité PR: <u>ENP-22195</u>	12	A	7
<u>ENP-19996</u>	Synthèse et intégration PR: <u>ENP-19994</u> ou <u>ENP-22195</u>	1	A	7
<u>ADS-20016</u>	Aspects politiques des systèmes scolaires	2	H	8
<u>EDC-22190</u>	Formation éthique et enseignement au préscolaire/primaire	3	H	8
<u>DID-22191</u>	Didactique de la géométrie au préscolaire/primaire PR: <u>MAT-22178</u>	3	H	8

NOTE- Sont admissibles au cours ENP-22183 Stage en responsabilité, les étudiants qui ont suivi et réussi tous les cours obligatoires des trois premières années du programme.

COURS À OPTION

12 CRÉDITS

Obtenir 12 crédits de cours et satisfaire, le cas échéant, aux exigences indiquées ci-après. Choisir deux volets et deux cours dans chaque volet choisi:

1. Volet arts et développement culturel

<u>ARV-22229</u>	Éducation et arts plastiques	3	AH	3
<u>PPG-22193</u>	Autoformation culturelle	3	A	3
<u>MUS-19929</u>	Formation à la vie culturelle	3	AH	3
<u>ARD-22227</u>	Éducation et art dramatique	3	AH	8
<u>MUS-21522</u>	Initiation à la musique	3	AH	8

Choisir un cours général de la liste des matières qui traitent de questions fondamentales, de méthodologies et de cheminements intellectuels propres aux arts, aux sciences humaines et sociales: Anthropologie (ANT), Archéologie (ARL), Architecture (ARC), Cinéma (CIN), Ethnologie (ETN), Études anciennes (EAN), Français (FRN), Géographie (GGR), Histoire (HST), Histoire de l'art (HAR), Musique (MUS), Philosophie (PHI), Psychologie (PSY), Science politique (POL), Sciences des religions (SCR), Sciences humaines des religions (SHR), Sciences, techniques et civilisation (STC), Théâtre (THT).

2. Volet problématique sociale et développement pédagogique

<u>ADS-18797</u>	Éducation en milieu interculturel	3	A	3
<u>EDC-20014</u>	Réussite scolaire et identité sexuelle	3	AH	3
<u>EDC-20017</u>	Éducation civique et démocratique de l'enfant	3	AH	3
<u>DID-22188</u>	Éducation relative à l'environnement	3	AH	3
<u>PPG-22186</u>	Stratégies d'enseignement et d'apprentissage	3	A	3

<u>ADS-12146</u>	Éducation et milieux défavorisés	3	H	8
<u>SEP-21067</u>	Éducation à la santé: approche holistique	3	H	8
<u>PPG-16844</u>	Projet d'enseignement	3	H	8
<u>ENP-20013</u>	Démarche de recherche en pédagogie	3	H	8
<u>ENP-21379</u>	Stage de familiarisation en milieu éducatif hors Québec PR: <u>ENP-19992</u>	3	AH	8
<u>ENP-21380</u>	Stage d'intervention en milieu éducatif hors Québec PR: <u>ENP-21379</u>	3	AH	8

3. Volet éthique, culture religieuse et philosophie

<u>EDM-22179</u>	Éducation et culture morale au préscolaire/primaire	3	A	3
<u>PHI-22192</u>	Aspects philosophiques de l'éducation	3	A	3
<u>EMR-22197</u>	Éducation et culture religieuse au préscolaire/primaire	3	HE	8
<u>PHI-18176</u>	Penser par nous-mêmes: parole et silence	3	H	8
<u>PHI-18272</u>	Penser par nous-mêmes: raison et émotion	3	AE	8

4. Volet perfectionnement en langues

L'étudiant choisit deux cours en langue étrangère ou deux cours en langue française:

a) Langue étrangère

L'étudiant doit, minimalement, réussir deux cours d'une même langue étrangère (6 crédits). Avant de s'inscrire à son premier cours de langue, il devra subir un test de classement à l'École des langues vivantes. Le choix de la langue se fait selon le cheminement de l'étudiant et avec l'approbation du directeur de programme. Pour les cours d'anglais, le niveau minimal accepté est le niveau intermédiaire. Ces cours sont suivis à la troisième et à la huitième session.

b) Langue française

<u>COM-18792</u>	Communication orale en public	3	AHE	3
<u>FRN-11033</u>	Le Français en Amérique du Nord	3	A	3
<u>FRN-17366</u>	Écriture pour enfants et adolescents PR: (<u>FRN-20376</u> ou <u>FRN-17355</u>), <u>FRN-17354</u> OU CC: (<u>FRN-20376</u> ou <u>FRN-17355</u>), <u>FRN-17354</u>	3	AH	8

3. Université de Sherbrooke :

baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire

PROFIL DES ÉTUDES

Activités pédagogiques obligatoires (106 crédits)

STAGES (24 crédits)

- SPP 113 Stage I : enseignement à des petits groupes (3 cr.)
- SPP 222 Stage IIA : préscolaire ou primaire 1er cycle (2 cr.)
- SPP 233 Stage IIB : préscolaire ou primaire 1er cycle (3 cr.)
- SPP 342 Stage IIIA : primaire 2e ou 3e cycle (2 cr.)
- SPP 353 Stage IIIB : primaire 2e ou 3e cycle (3 cr.)
- SPP 411 Stage en responsabilité professionnelle (11 cr.)

ACTIVITÉS INTÉGRATRICES (16 crédits)

- AIP 113 Séminaire de formation professionnelle (3 cr.)
- AIP 223 Projet d'intervention auprès de jeunes élèves (3 cr.)
- AIP 336 Projet d'intervention interdisciplinaire (6 cr.)
- AIP 444 Mémoire de fin d'études (4 cr.)

FORMATION DIDACTIQUE (42 crédits)

Français

- FRP 113 Français, langue d'enseignement (3 cr.)
- FRP 223 Premiers apprentissages en oral et en écrit (3 cr.)
- FRP 333 Français, langue de communication (3 cr.)
- FRP 343 Français, langue de culture (3 cr.)

Mathématiques

- MAP 113 Didactique de la géométrie au primaire (3 cr.)
- MAP 223 Développement de la pensée mathématique (3 cr.)
- MAP 333 Didactique de l'arithmétique I (3 cr.)
- MAP 343 Didactique de l'arithmétique II (3 cr.)

Arts plastiques

- ARP 113 Arts plastiques I (3 cr.)
- ARP 223 Arts plastiques II (3 cr.)

Sciences humaines

- SHP 113 Didactiques des sciences humaines I (3 cr.)
- SHP 323 Didactique des sciences humaines II (3 cr.)

Sciences de la nature

- SNP 113 Didactique des sciences et technologies I (3 cr.)
- SNP 323 Didactique des sciences et technologies II (3 cr.)

FORMATION PÉDAGOGIQUE (18 crédits)

- FPD 113 Caractéristiques des élèves à risque (3 cr.)
- FPD 423 Interventions auprès des élèves à risque (3 cr.)
- FPE 211 Pratiques évaluatives et apprentissage (1 cr.)
- FPI 113 La pratique de l'enseignement (3 cr.)
- FPI 223 Pédagogie centrée sur les jeunes élèves (3 cr.)
- FPT 112 Technologie, enseignement et apprentissage (2 cr.)

FPT 223 Projet technologique intégrateur (3 cr.)
 FORMATION FONDAMENTALE (6 crédits)
 FFE 113 Réalités sociales et familiales de l'enfant (3 cr.)
 FFE 413 Fondements de l'éducation et système scolaire (3 cr.)

Activités pédagogiques à option (9 crédits)

Une activité choisie parmi les suivantes :

ARD 213 Art dramatique (3 cr.)
 ARM 213 Didactique de la musique (3 cr.)
 Six crédits choisis parmi les activités suivantes :
 EMP 213 La morale, réalité dynamique en évolution (3 cr.)
 EMP 423 L'élève, artisan de son éducation morale (3 cr.)
 ERP 213 La tradition catholique, une tradition vivante (3 cr.)
 ERP 423 L'enseignement moral et religieux : didactique (3 cr.)

Activités pédagogiques au choix (5 crédits)

Activité hors-programme⁽¹⁾

FRP 403 Maîtrise de la langue française I (3 cr.)
 FRP 409 Maîtrise de la langue française II (3 cr.)

(1) *Ces activités hors-programme sont suggérées à l'étudiante ou à l'étudiant dont le niveau de connaissance de la langue française d'enseignement ne correspond pas aux exigences de la profession enseignante.*

4. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue :

baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire

Plan de formation

Trimestre 1

EDU2329 Courants pédagogiques et histoire de l'éducation (3 cr.)
EDU2332 Introduction à la profession enseignante et projet de formation (3 cr.)
EDU3104 Développement de l'enfant et ses conséquences en éducation (3 cr.)
FRA2124 Le français comme objet d'apprentissage (3 cr.)
MAE3125 Les mathématiques comme objet d'apprentissage (3 cr.)

Trimestre 2

DID3123 Didactique du français I (3 cr.) (FRA2124)
DID3225 Didactique des mathématiques I (3 cr.) (MAE3125)
EDU2104 Théories de l'apprentissage et enseignement (3 cr.)
EDU2508 Intervention éducative au préscolaire (3 cr.)
STA4125 Stage I et séminaires : initiation à l'exercice de la profession enseignante (3 cr.)
 (EDU2332)

Trimestre 3

- EDU2017 Utilisation pédagogique des technologies médiatiques (3 cr.)
EDU2023 Activité d'intégration I en enseignement (1 cr.)
EDU2113 Fondements et stratégies d'intervention en gestion de classe (3 cr.)
EDU2361 Planification et évaluation des apprentissages (3 cr.)
FRA3212 Développement des compétences langagière et métalangagière à l'oral (3 cr.)
STA4126 Stage II et séminaires : la gestion de la classe (3 cr.) (STA4125)

Trimestre 4

- ARP3126 La création plastique au préscolaire et au primaire (3 cr.)
DID4225 Didactique des mathématiques II (3 cr.) (DID3225)
EDU2116 Difficultés d'adaptation et intervention (3 cr.)
EDU2205 L'univers social comme objet d'apprentissage (3 cr.)
SCI2345 Laboratoire en science et technologie et didactique I (3 cr.)

Trimestre 5

- DID4422 Didactique du français II (3 cr.) (FRA2124 ; DID3123)
EDU2024 Activité d'intégration II en enseignement (1 cr.) (EDU2023)
EDU2112 Difficultés d'apprentissage en mathématiques (3 cr.) (DID3225 ; DID4225)
SCI2346 Laboratoire en science et technologie et didactique II (3 cr.) (SCI2345)
STA4137 Stage III et séminaires : contenus et démarches d'apprentissage I (3 cr.) (EDU2332 ; STA4125 ; STA4126)
 3 crédits optionnels

Trimestre 6

- DID2203 Univers social et didactique au préscolaire et au primaire (3 cr.) (EDU2205)
FRA2233 Révision et rédaction de textes (3 cr.)
LIT2107 Littérature jeunesse et stratégies d'enseignement (3 cr.)
STA4147 Stage III et séminaires : contenus et démarches d'apprentissage II (3 cr.)
 (EDU2332 ; STA4125 ; STA4126)
STS2002 Sciences, technologie et société (3 cr.)

Trimestre 7

- DID4223 Didactique de l'enseignement moral et religieux catholique au primaire (3 cr.)
EDU1100 Organisation de l'éducation au Québec (3 cr.)
EDU2025 Activité d'intégration III et préparation au stage IV (3 cr.) (EDU2023 ou EDU2024)
EDU2110 Difficultés d'apprentissage en français (3 cr.) (FRA2124 ; DID3123 ; DID4422)
 3 crédits optionnels

Trimestre 8

- STA4148 Stage IV : la profession enseignante en exercice (13 cr.)

Cours optionnels

Pour compléter son programme l'étudiant choisit 6 crédits parmi la banque de cours d'enrichissement de l'Université, ci-après, selon les indications de la Direction du module.

- ADM1205 Individu et équipe en contexte de travail (3 cr.)
ANG2020 Reading (3 cr.)
ARP6005 Lecture et appréciation de l'oeuvre d'art (3 cr.)

<u>COM1102</u>	Communication orale (3 cr.)
<u>EDU2530</u>	Atelier d'efficience cognitive (3 cr.)
<u>SCH2312</u>	Cultures et institutions (3 cr.)

Règlement pédagogique particulier

Pour s'inscrire au premier séminaire d'intégration (EDU2023), il faut avoir complété les deux premiers trimestres du programme, alors que pour s'inscrire au deuxième séminaire d'intégration (EDU2024), il faut en avoir complété les quatre premiers trimestres. Pour s'inscrire au troisième stage (STA4137), il faut avoir réussi le test de compétence en langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, administré à la fin de la deuxième année du programme ; de plus il faut avoir réussi les cours DID3123, DID3225, DID4225 et SCI2344. Pour s'inscrire au quatrième stage (STA4147), il faut avoir réussi tous les cours du programme. Au moment de s'inscrire aux cours STA4125, STA4126, STA4137 et STA4147, l'étudiant doit avoir une moyenne cumulative d'au moins 2,5 sur 4,3. Les cours de stage ne peuvent donner lieu à une reconnaissance d'acquis.

5. Université du Québec à Montréal :

baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire

Cours à suivre

Note: De nouveaux sigles de cours ont été créés suite à la division en deux départements du département des sciences de l'éducation, Ces sigles sont inclus dans cette version du programme et entreront en vigueur en janvier 2004. Les tableaux de concordance de ces sigles de cours sont disponibles à l'adresse suivante: <http://www.regis.uqam.ca> (Sauf indication contraire, les cours sont de 3 crédits; les cours entre parenthèses sont préalables.)

Première année: 30 crédits

- ASS2066 Élèves handicapés ou en difficulté comportementale ou d'apprentissage au primaire (2 cr.)
- DID1100 Organisation de l'environnement pédagogique au préscolaire
- DID1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire
- DID3410 Didactique des sciences humaines au préscolaire et au primaire (4 cr.) ou les cours
- DID3510 Didactique des sciences et des technologies au préscolaire et au primaire et
- FSM1200 Culture scientifique et histoire des sciences (1 cr.)
- FPE2250 Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation ou le cours
- KIN5511 Éducation motrice de l'enfant de quatre à onze ans
- LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral
- LIT2106 Littérature de langue française destinée aux enfants (2 cr.)
- MAT1011 L'activité mathématique
- PPM1150 Activité intégratrice d'insertion (2 cr.)
- PPM1500 Stage d'enseignement 1: Sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignants-élèves (5 cr.) (PPM1150 Activité intégratrice d'insertion (2 cr.); DID1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire)

Deuxième année: 31 crédits

- ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec
- ASS2063 Intégration scolaire et modèles d'intervention
- DID2100 Ateliers, activités, projets et jeux en classe préscolaire (DID1100 Organisation de l'environnement pédagogique au préscolaire)
- DID3410 Didactique des sciences humaines au préscolaire et au primaire (4 cr.) ou les cours
- DID3510 Didactique des sciences et des technologies au préscolaire et au primaire et
- FMS1200 Culture scientifique et histoire des sciences (1 cr.)
- FPE3050 Organisation de l'éducation au Québec
- KIN5511 Éducation motrice de l'enfant de quatre à onze ans ou le cours
- FPE2250 Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation
- LIN3735 Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire (LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral) ou le cours
- LIN4735 Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire (LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral)
- MAT1026 Didactique de l'arithmétique au primaire (MAT1011 L'activité mathématique)
- PPM1250 Activité intégratrice de réflexion (1 cr.) (PPM1500 Stage d'enseignement 1: Sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignants-élèves (5 cr.))
- PPM2500 Stage d'enseignement 2: Construction de repères pédagogiques et culturels (5 cr.) (PPM1500 Stage d'enseignement 1: Sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignants-élèves (5 cr.); PPM1250 Activité intégratrice de réflexion (1 cr.); DID1100 Organisation de l'environnement pédagogique au préscolaire)

Troisième année: 31 crédits

- ASS6826 Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire (DID1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire ; LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral ; LIN3735 Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire ; LIN4735 Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire) ou le cours
- ASS6834 Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire (DID1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire ; MAT1026 Didactique de l'arithmétique au primaire ; MAT2027 Didactique de la géométrie et de la mesure au primaire)
- DID2210 Organisation pédagogique et relation éducative au primaire
- FPE3650 Application des technologies de l'information et de la communication en enseignement
- FPE2150 Fondements de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire ou un cours du Bloc 3
- LIN3735 Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire (LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral) ou le cours
- LIN4735 Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire (LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral)
- MAT2027 Didactique de la géométrie et de la mesure au primaire (MAT1026 Didactique de l'arithmétique au primaire)
- PPM1350 Activité intégratrice de développement (1 cr.) (PPM2500 Stage d'enseignement 2: Construction de repères pédagogiques et culturels (5 cr.); PPM3500 Stage d'enseignement 3: Intervention pédagogique et développement professionnel (6 cr.))
- PPM3500 Stage d'enseignement 3: Intervention pédagogique et développement professionnel (6 cr.) (PPM1250 Activité intégratrice de réflexion (1 cr.); PPM2500 Stage d'enseignement 2: Construction de repères pédagogiques et culturels (5 cr.)) ou le cours

- PPM3510 Stage d'enseignement 3: Intervention pédagogique et développement professionnel hors Québec (6 cr.) (PPM1250 Activité intégratrice de réflexion (1 cr.); PPM2500 Stage d'enseignement 2: Construction de repères pédagogiques et culturels (5 cr.); PPM3509 Cours préparatoire au projet de stage hors Québec)un cours du bloc 1 (3 crédits).
un cours du bloc 2 (3 crédits).

Quatrième année: 28 crédits

- ASS6826 Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire (DID1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire ; LIN2735 Langue, communication et didactique de l'oral ; LIN3735 Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire ; LIN4735 Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire)ou le cours
- ASS6834 Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire (DID1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire ; MAT1026 Didactique de l'arithmétique au primaire ; MAT2027 Didactique de la géométrie et de la mesure au primaire)
- FPE2150 Fondements de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire ou un cours du Bloc 3
- FPE4510 Évaluation des apprentissages au primaire
- FPE4950 La recherche et le praticien en éducation (2 cr.)
- PPM1450 Activité intégratrice de synthèse (1 cr.) (PPM3500 Stage d'enseignement 3: Intervention pédagogique et développement professionnel (6 cr.))
- PPM4500 Stage d'enseignement 4: Préinsertion professionnelle (9 cr.) (PPM1350 Activité intégratrice de développement (1 cr.); PPM3500 Stage d'enseignement 3: Intervention pédagogique et développement professionnel (6 cr.))un cours du bloc 4 (1 crédit).
un cours à déterminer (l'enseignant et les quatre arts à l'école (6 crédits).

Bloc 1 Enseignement moral et religieux

un cours parmi les suivants (3 crédits):

- MOR5081 Didactique de l'intervention morale au préscolaire et au primaire
- REL2800 Traditions religieuses du monde contemporain
- REL5087 Didactique de l'enseignement religieux au primaire

Bloc 2 Cours optionnels

un cours parmi les suivants (3 crédits):

- APL1230 Développement de l'expression plastique et modes de représentation
- ASS1801 Difficultés d'ordre comportemental à l'école primaire 1
- ASS6780 Atelier d'intervention éducative et de prévention de l'inadaptation au préscolaire et au primaire
- DID5810 Didactique dans les classes multiethniques (ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec ou ASC6002 Problématiques interculturelles à l'école (2 cr.))
- FPT6291 Stage de microenseignement
- JUR1028 Les jeunes et la loi
- KIN5550 Plein air comme moyen pédagogique
- MAT3019 Mathématiques et civilisations pour l'enseignement des mathématiques au primaire ou tout autre cours approuvé par la direction du programme.

Bloc 3 Développement psychosocial et affectif de l'enfant

un cours parmi les suivants (3 crédits):

- ASC6800 Relation école-famille-société

- ASS1900 Développement socioaffectif et socialisation scolaire
- PSY3520 Affectivité, motivation et apprentissage (PSY2626 Psychologie du développement de l'enfant de zéro à douze ans)

Bloc 4 Approfondissement

un cours parmi les suivants (1 crédit):

- FPE5251 Développement moral et philosophie pour enfants (1 cr.) (FPE2250 Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation ou FPE4250 Éducation, épistémologie et métacognition)
- FPE5261 La formation du jugement chez l'enfant: la pensée critique et créatrice (1 cr.) (FPE2250 Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation ou FPE4250 Éducation, épistémologie et métacognition)
- FPE5511 Portfolio et évaluation formative (1 cr.) (FPE4510 Évaluation des apprentissages au primaire ou FPE4520 Évaluation des apprentissages au secondaire)
- FPE5512 Pratique d'évaluation en classe (1 cr.) (FPE4510 Évaluation des apprentissages au primaire ou FPE4520 Évaluation des apprentissages au secondaire)
- FPE5651 Laboratoire d'insertion des technologies de l'information et de la communication en milieu scolaire (1 cr.) (FPE3650 Application des technologies de l'information et de la communication en enseignement)
- FPE5951 Pratique de recherche en éducation (1 cr.) (FPE4950 La recherche et le praticien en éducation (2 cr.))
- FFM600X Thèmes spéciaux en éducation préscolaire-primaire (1 cr.)

6. Université du Québec en Outaouais :

baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Plan de formation

Trimestre 1

- PED1092 Séminaire d'introduction et portfolio I(Ce cours est commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (2 cr.)
- PED2053 Histoire et théories de l'éducation(Ce cours est commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- PED2093 Fondements et théories de l'apprentissage scolaire(Ce cours est commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- BEP5023 Stage I : éveil à la pratique de l'enseignement au préscolaire et au primaire (3 cr.)
- PED5403 Laboratoire d'initiation à la pratique de l'enseignement au préscolaire et au primaire (3 cr.)

Trimestre 2

- COM1203 Expression orale et expression écrite(Cours d'enrichissement obligatoire et commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- BEP1003 Fondements et organisation de l'éducation au préscolaire (3 cr.)
- BEP1023 Développement de l'enfant du préscolaire et du primaire I (3 cr.)
- DID1893 Didactique de la lecture au primaire (3 cr.)
- DID1923 Didactique des mathématiques au primaire I (3 cr.)

PED1081 Pédagogie et applications techniques : domaine du français (1 cr.)

Trimestre 3

- EFI2243 Introduction à l'adaptation sociale et scolaire (Ce cours est commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
Stage II : développement des habiletés didactiques au préscolaire et au primaire (Les étudiants admis à ce programme devront se soumettre à l'épreuve de français du Module de l'éducation durant le premier trimestre d'inscription au programme. En cas d'échec à cette épreuve, ils sont autorisés à poursuivre leur programme jusqu'à un maximum de quarante cinq (45) crédits. Toutefois, ceux-ci doivent avoir réussi l'épreuve avant de pouvoir s'inscrire à un stage d'intervention.) (5 cr.) (BEP5023)
- BEP5005 Séminaire d'intégration II (Ce séminaire doit être suivi obligatoirement de façon concomitante avec le stage du même trimestre.) (1 cr.)
- BEP5021 Didactique de l'écriture et de la grammaire au primaire (3 cr.)
- DID1903 Didactique des mathématiques au primaire II (3 cr.) (DID1923)

Trimestre 4

- BEP1043 Développement de l'enfant du préscolaire et du primaire II (3 cr.) (BEP1023)
- PED1823 Gestion de classe et discipline (Ce cours est commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- PED2063 Évaluation, régulation et bilan des apprentissages (Ce cours est commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- SOC2633 Valeurs et société (Cours d'enrichissement obligatoire et commun à tous les programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- DID1953 Didactique de l'univers social (3 cr.)
- PED1091 Pédagogie et applications techniques : domaines de l'univers social (1 cr.)
- BEP1001 Portfolio II (1 cr.) (PED1092)

Trimestre 5

- BEP5006 Stage III : Prise en charge de la classe (6 cr.) (BEP5005 ou BEP5024)
- BEP5031 Séminaire d'intégration III (Ce séminaire doit être suivi obligatoirement de façon concomitante avec le stage du même trimestre.) (1 cr.)
- DID1943 Didactique des sciences et technologie (3 cr.)
- DID1973 Didactique des arts au préscolaire et au primaire (3 cr.)
- EFI2253 Prévention et soutien à l'élève en difficulté au préscolaire et au primaire (3 cr.) (EFI2243)
- BEP1021 Portfolio III (1 cr.) (BEP1001)

Trimestre 6

- BEP1033 Initiation à la pratique en éducation au préscolaire (3 cr.)
- DID1963 Didactique de la lecture littéraire et de l'oral au primaire (3 cr.)
- PED1071 Communication avec les intervenants en milieu scolaire (1 cr.)
- PED1101 Pédagogie et applications techniques : domaines des mathématiques et des sciences et technologie (1 cr.)
- PED2073 Pédagogie et environnements d'apprentissage numérisés en contexte disciplinaire (3 cr.)
3 crédits Enrichissement

Trimestre 7

- BEP5010 Stage IV : développement professionnel au préscolaire et au primaire (10 cr.)
(BEP5006)
- BEP5041 Séminaire d'intégration IV (Ce séminaire doit être suivi obligatoirement de façon
concomitante avec le stage du même trimestre.) (1 cr.)
- BEP1031 Développement professionnel continu et portfolio IV (1 cr.) (BEP1021)

Trimestre 8

- ADS1073 Organisation de l'éducation au Québec (Ce cours est commun à tous les
programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- PED2023 Introduction à la recherche en éducation (Ce cours est commun à tous les
programmes de formation des maîtres.) (3 cr.)
- REL1133 Fondements de la foi catholiques et des grandes religions du monde (3 cr.)
3 crédits Optionnels
3 crédits Enrichissement

Cours Optionnels

3 cr parmi les suivants :

- DID1983 Didactique des mathématiques au primaire III (3 cr.) (DID1933)
- FRA1283 Littérature jeunesse et paralittérature (3 cr.)
- PED2083 Gestion de classe et efficacité professionnelle (3 cr.) (PED1823)

Cours Enrichissement

6 cr. avec l'approbation de la direction du module

7. Université du Québec à Rimouski :

baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire

Psychopédagogie : vingt et un cours obligatoires (63 crédits)

- ATE40002 Approfondissement d'un thème en éducation
- PPE10002 Projet personnel de formation : élaboration
- PPE11002 Éducation et développement de l'enfant de zéro à six ans
- PPE11102 Éducation et développement de l'enfant de six à douze ans (PPE11002)
- PPE18002 Théories de l'éducation et pratiques pédagogiques contemporaines
- PPE22002 Éducation préscolaire
- PPE22102 Gestion éducative de la classe au préscolaire (PPE22002)
- PPE28102 Apprentissage et enseignement
- PPE30002 Projet personnel de formation : actualisation (PPE10002)
- PPE32203 Activités d'éveil au préscolaire
- PPE36002 Gestion éducative de la classe au primaire
- PPE37002 Évaluation formative, plan de réussite et pédagogie différenciée
- PPE39002 Éducation et expression artistique au préscolaire et au primaire
- PPE40002 Projet personnel de formation : synthèse (PPE10002) ; (PPE30002)
- SCE10002 Organisation de l'éducation au Québec
- SCE10102 Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication en éducation

- SCE10202 Éthique et profession enseignante
- SCE20002 Connaissance et intégration des élèves handicapés et en difficulté
- SCE20202 Prévention, adaptation et réussite scolaire
- SCE20303 Interventions auprès des élèves en trouble du comportement au primaire
- SCE30102 Évaluation des compétences

Didactique : dix cours obligatoires (30 crédits)

- DIA13002 Français au préscolaire et au premier cycle du primaire
- DIA15003 Mathématiques au préscolaire et au premier cycle du primaire
- DIA23002 Enseignement de la grammaire au primaire
- DIA24002 Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire
- DIA25003 Mathématiques au deuxième cycle du primaire (DIA15003)
- DIA28202 Science et technologie au primaire
- DIA33003 Français aux deuxième et troisième cycles du primaire (DIA13002)
- DIA35003 Mathématiques au troisième cycle du primaire (DIA25003)
- DIA43003 Français et univers social (DIA23002) ; (DIA33003) ; (DIA24002)
- DIA45002 Mathématique, science et technologie (DIA28202) ; (DIA15003) ; (DIA25003) ; (DIA35003)

Formation pratique : quatre cours - stages (24 crédits)

- STG10002 Stage I : Familiarisation avec le milieu scolaire et initiation à la profession enseignante (SCE10002)
- STG20002 Stage II : Initiation à l'intervention en classe (STG10002)
- STG30002 Stage III : Interventions en classe (STG10002) ; (STG20002)
- STG40002 Stage IV : Prise en charge de la classe (15 cr.)

Le cours STG30002 peut être substitué par le cours SCE10303 ou par le cours SCE10403; lorsque le cours est substitué par le cours SCE10403, le cours ATE40002 est également substitué.

Cours optionnels : un cours (3 crédits) parmi les suivants :

- DIA36002 Enseignement moral et religieux catholique au primaire
- DIA36102 Enseignement moral au primaire
- SCE30302 Pédagogie interculturelle et éducation à la citoyenneté

8. Université du Québec à Trois-Rivières :

baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire

Liste des cours

ATTENTION: La liste des cours présentée ci-dessous reflète les changements apportés à la session d'automne 2003. Pour les étudiants admis avant cette session, la liste des cours à suivre peut être différente. A moins d'indication contraire, un cours comporte trois (3) crédits.

Cours obligatoires (111 crédits)

Les cours suivants (cent onze crédits):

<u>DCA1015</u>	Difficultés d'apprentissage en français (2 crédits)
<u>DCA1016</u>	Difficultés d'apprentissage en mathématiques (2 crédits)
<u>DID1076</u>	Didactique du français : apprentissage de la lecture
<u>DID1095</u>	Didactique des mathématiques au primaire I
<u>DID1096</u>	Didactique des mathématiques au primaire II
<u>DID1098</u>	Didactique des sciences humaines
<u>DID1099</u>	Didactique des sciences et de la technologie
<u>DLA1015</u>	Didactique du français : apprentissage de l'écriture
<u>DME1005</u>	Évaluation des apprentissages
<u>EEI1015</u>	Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux (2 crédits)
<u>EEI1016</u>	Gestion de classe et difficultés comportementales
<u>EEI1017</u>	Interventions auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
<u>HPE1006</u>	Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation
<u>PDG1025</u>	Histoire des idées et des institutions éducatives
<u>PDG1026</u>	Organisation de l'éducation au Québec
<u>PDG1028</u>	Fondements à l'enseignement des mathématiques (2 crédits)
<u>PDG1029</u>	Fondements à l'enseignement de la langue maternelle (2 crédits)
<u>PDG1030</u>	Laboratoire d'initiation à l'intervention pédagogique
<u>PDG1039</u>	Les programmes de formation de l'école québécoise et leur mise en oeuvre (1 crédit)
<u>PDG1040</u>	Éthique et déontologie en éducation (2 crédits)
<u>PDG1041</u>	Fondements à l'enseignement des sciences humaines (2 crédits)
<u>PDG1042</u>	Fondements de l'enseignement de la science et de la technologie (2 crédits)
<u>PDG1043</u>	Interventions en pédagogies de projet
<u>PED1015</u>	Internat à l'école primaire (10 crédits)
<u>PED1021</u>	Développement personnel et professionnel de l'enseignant en contexte de communication (2 crédits)
<u>PED1022</u>	École, familles, communautés et pluriethnicité
<u>PED1023</u>	Stage I : Immersion dans le milieu scolaire (1 crédit)
<u>PED1024</u>	Stage II : Interventions didactiques
<u>PED1025</u>	Stage III : Interventions pédagogiques (5 crédits)
<u>PPG1008</u>	Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant
<u>PPG1010</u>	Construction de l'identité professionnelle I (1 crédit)
<u>PPG1011</u>	Construction de l'identité professionnelle II (1 crédit)
<u>PPG1012</u>	Construction de l'identité professionnelle III (1 crédit)
<u>PPG1013</u>	Construction de l'identité professionnelle IV (1 crédit)
<u>PPG1014</u>	Construction de l'identité professionnelle V (1 crédit)
<u>PPG1015</u>	Construction de l'identité professionnelle VI (1 crédit)
<u>PPG1016</u>	Construction de l'identité professionnelle VII (2 crédits)
<u>PPG1017</u>	Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques
<u>PRS1011</u>	Projets d'innovations pédagogiques au préscolaire
<u>PRS1012</u>	Fondements de l'éducation préscolaire
<u>PSD1046</u>	Développement socio-affectif de l'élève
<u>SRE1004</u>	Introduction aux démarches de recherche en éducation (2 crédits)
<u>TLE1030</u>	Utilisation pédagogique de technologies médiatiques

Cours optionnels (6 crédits)

L'étudiant choisit un cours parmi les cours suivants (trois crédits) :

- EAR1002 Atelier d'expression dramatique
EAR1010 Didactique des arts plastiques au préscolaire/primaire

L'étudiant doit suivre un cours parmi les cours suivants (trois crédits) :

- DID1051 Didactique de la formation morale
DID1084 Didactique de l'enseignement moral et religieux catholique au préscol. et au primaire

Cours complémentaires (3 crédits)

L'étudiant doit suivre trois crédits de cours complémentaires :

9. Université de Montréal : baccalauréat en enseignement du français au secondaire**Structure du programme (Explication des termes)**

Ce programme comporte 120 crédits dont 60 du segment 01 Éducation et 60 du segment 80 Français et linguistique.

Segment 01, Éducation**BLOC 01 A - obligatoire - (9 crédits)****Initiation à la profession enseignante**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>ETA1001</u>	3	1	Histoire et philosophie de l'éducation
<u>ETA1900</u>	3	1	Système éducatif et profession enseignante
<u>ETA3550</u>	3	1	Évaluation des apprentissages

BLOC 01 B - obligatoire - (12 crédits)**Intervention éducative**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>PPA1210</u>	3	1	L'adolescent et l'expérience scolaire
<u>PPA2000</u>	3	1	Laboratoire d'enseignement
<u>PPA2220</u>	3	1	Apprentissage scolaire au secondaire
<u>PPA3120</u>	3	1	Gestion de classe au secondaire

BLOC 01 C - obligatoire - (14 crédits)**Didactique**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>DID2210</u>	3	1	Did. de l'écrit et difficultés d'apprentissage
<u>DID3210</u>	3	1	Didactique de la littérature
<u>DID3212</u>	3	1	Did. de la grammaire et de l'orthographe
<u>DID4202</u>	3	1	Did. des textes courants et de l'oral
<u>DID4212</u>	2	1	Laboratoire de didactique du français

BLOC 01 D - obligatoire - (20 crédits)**Stages**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>EDU1012</u>	1	1	Stage de familiarisation à l'école sec.
<u>EDU2012</u>	4	1	Stage d'initiation à l'enseignement
<u>EDU3012</u>	5	1	Stage d'enseignement au secondaire 1
<u>EDU4012</u>	10	1	Stage d'enseignement au secondaire 2

BLOC 01 E - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)**Élève et son milieu**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>ETA2200</u>	3	1	École et environnement social
<u>PPA3300</u>	3	1	Pédagogie en milieu urbain

BLOC 01 F - option - (minimum 2, maximum 2 crédits)**Élèves à besoins particuliers**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>PPA4420</u>	2	1	Intervention éducative auprès d'adultes
<u>PPA4430</u>	2	1	Élèves doués au secondaire
<u>PPA4440</u>	2	1	Pédagogie/élèves à besoins particuliers

Segment 80, Français et linguistique**BLOC 80 A - obligatoire - (18 crédits)****Introduction à la littérature**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>FRA1000</u>	3	2	Introduction aux études littéraires
<u>FRA1002</u>	3	1	Programme individuel de lecture
<u>FRA1003</u>	3	2	Histoire de la littérature
<u>FRA1012</u>	6	2	Études de textes
<u>FRA1901</u>	3	1	Littérature de jeunesse

BLOC 80 B - obligatoire - (24 crédits)**Bases de la linguistique**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>LNG1080</u>	3	1	Lexique et notions de sémantique
<u>LNG1400</u>	3	1	Notions de phonétique et de phonologie
<u>LNG1540</u>	3	1	Notions de morphologie et de syntaxe
<u>LNG2045</u>	3	1	Grammaire du français et linguistique
<u>LNG2100</u>	3	1	Français québécois
<u>LNG2160</u>	3	1	Introduction à la psycholinguistique
<u>LNG2250</u>	3	1	Analyse du discours en linguistique
<u>LNG2350</u>	3	1	Sociolinguistique

BLOC 80 C - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)**Les XVIIe et XVIIIe siècles**

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>FRA2200</u>	3	1	Littérature du XVIIe siècle
<u>FRA2202</u>	3	1	Théâtre du XVIIe siècle

FRA2300 3 1 Prose d'idées du XVIIIe siècle

BLOC 80 D - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)

Le XIXe siècle

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>FRA2401</u>	3	1	Littérature du XIXe siècle 1
<u>FRA2402</u>	3	1	Roman du XIXe siècle 1
<u>FRA2403</u>	3	1	Littérature du XIXe siècle 2
<u>FRA2404</u>	3	1	Roman du XIXe siècle 2
<u>FRA2405</u>	3	1	Théâtre du XIXe siècle
<u>FRA2406</u>	3	1	Poésie du XIXe siècle

BLOC 80 E - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)

Le XXe siècle

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>FRA2502</u>	3	1	Littérature du XXe siècle 1
<u>FRA2503</u>	3	1	Roman du XXe siècle 1
<u>FRA2504</u>	3	1	Littérature du XXe siècle 2
<u>FRA2505</u>	3	1	Roman du XXe siècle 2
<u>FRA2506</u>	3	1	Poésie du XXe siècle
<u>FRA2507</u>	3	1	Théâtre du XXe siècle

BLOC 80 F - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)

Littérature québécoise

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>FRA1602</u>	3	1	Classiques de la poésie québécoise
<u>FRA1603</u>	3	1	Classiques du roman québécois
<u>FRA1604</u>	3	1	Introduction à la littérature québécoise

BLOC 80 G - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)

Littérature de la francophonie

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>FRA1804</u>	3	1	Histoire des littératures francophones
<u>FRA2808</u>	3	1	Oeuvres de la francophonie. Maghreb
<u>FRA2809</u>	3	1	Oeuvres de la francophonie. Afrique
<u>FRA2810</u>	3	1	Oeuvres de la francophonie. Antilles

BLOC 80 H - option - (minimum 3, maximum 3 crédits)

Compléments de formation en linguistique

No cours	Crédit	Durée	Titre
<u>LNG1120</u>	3	1	Histoire de la langue française
<u>LNG1125</u>	3	1	Temps et espaces francophones

Dernière modification : 25-10-2003 00:02:02