

Université de Montréal

**Interactions didactiques en classe de français :
enseignement/apprentissage de l'accord du verbe
en première secondaire**

par

Isabelle GAUVIN

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en Sciences de l'éducation, option didactique

mai 2011

© Isabelle Gauvin, 2011



Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Interactions didactiques en classe de français:
enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire

Présentée par :
Isabelle GAUVIN

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pascale LEFRANÇOIS, présidente-rapporteure
Marie-Claude BOIVIN, directrice de recherche
Reine PINSONNEAULT, membre du jury
Carole FISHER, examinatrice externe
François BOWEN, représentant du doyen de la FS

Résumé

Notre recherche vise à décrire les connaissances grammaticales élaborées par des élèves de première secondaire au cours de l'enseignement/apprentissage de l'accord du verbe. Cette description se fonde sur l'observation des interactions didactiques entre les élèves, et leur enseignant autour de l'objet de savoir « accord du verbe » : elle concerne plus particulièrement l'interaction entre les pôles « élève » et « savoir ».

Notre recherche s'inscrit dans le courant de la grammaire pédagogique moderne. La théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) constitue également la pierre angulaire de nos travaux : les concepts de transposition didactique externe (le passage du savoir savant au savoir à enseigner) et interne (le passage du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné) agissent à titre d'analyseurs des interactions didactiques.

L'observation, la description et la théorisation des interactions didactiques imposent une démarche écologique pour la collecte des données. Pour notre recherche, les données ont été recueillies grâce à la captation vidéo de séquences didactiques portant sur l'accord du verbe : elles consistent en des interactions verbales entre élèves ou entre les élèves et leur enseignant. L'analyse des données s'est effectuée selon une perspective macro et micro :

(1) L'analyse macro indique que les connaissances antérieures des élèves résistent à l'institutionnalisation des savoirs puisque le savoir enseigné n'est pas celui qui est exclusivement mobilisé. Les élèves recourent à un vaste éventail de connaissances de types procédural et déclaratif pour l'identification du verbe et du sujet, dont la réussite n'est par ailleurs pas assurée. De plus, les connaissances qu'ils ont élaborées autour de la règle d'accord et du transfert des traits morphologiques sont également nombreuses et variées et ne les conduisent pas à accorder le verbe avec constance.

(2) L'analyse micro suggère que l'élaboration des connaissances relatives à l'accord du verbe dépend de la manière dont les outils de la grammaire (manipulations syntaxiques et phrase de base) sont utilisés par les élèves. Plus précisément, le savoir piétine ou recule lorsque les manipulations syntaxiques ne sont pas appliquées dans la phrase ou qu'elles ne sont pas adaptées dans certains contextes syntaxiques; le savoir fait des bonds en avant dans les classes où les élèves sont en mesure de recourir à la phrase de base pour soutenir leur analyse grammaticale.

Les descriptions proposées dans le cadre de notre thèse conduisent à discuter de leurs implications pour la transposition didactique externe et, plus généralement, pour la didactique du français et de la grammaire.

Mots clés :

Apprentissage, grammaire, interactions didactiques, transposition didactique, accord du verbe, orthographe grammaticale

Abstract

The purpose of our work is to describe the grammatical knowledge formulated by first-year high school students during the teaching/learning of verb agreement. This description is based on the observation of didactic interactions between students, their teacher and the knowledge element, “verb agreement”: its main focus is on the interaction between students and knowledge.

Our research lies within the mainstream of modern pedagogical grammar. The didactic transposition theory put forward by Chevallard (1985/1991) also serves as a foundation: didactic transposition concepts, both external (from scholarly knowledge to knowledge to be taught) and internal (from knowledge to be taught to knowledge actually taught) act as didactic interaction analyzers.

The observation, description and theorization of didactic interactions require an ecological approach to data collection, which was done by capturing video clips of didactic sequences on verb agreement. These consisted of verbal interactions between students or between students and their teacher. The analysis of this data was performed from both a macro and micro perspective:

(1) The macro analysis denotes that the students' previous knowledge is resistant to the institutionalization of learning, since taught knowledge is not being called upon. In their identification of verbs and subjects, students employ a wide range of declarative and procedural knowledge types, even without some form of success being ensured. Moreover, while the knowledge they formulate relative to the agreement rule and the transfer of morphological characteristics is both substantial and varied, it does not consistently lead them to verb agreement.

(2) The micro analysis suggests that knowledge formulated relative to verb agreement depends on how the students make use of grammar tools (syntax and basic sentence manipulation). More specifically, knowledge can get underfoot or even take a step

backward when syntactic manipulations are not applied in the sentence or cannot be adapted to certain syntactic contexts, and can leap forward in classes where students are able to support their grammatical analysis through resorting to basic sentences.

The descriptions put forward within the context of our thesis lead to a discussion of their implications for external didactic transposition and more generally, to the teaching of French and of grammar.

Keywords:

Learning, grammar, didactic interactions, didactic transposition, verb agreement, grammar spelling

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xvi
Liste des abréviations	xvii
Remerciements	xiii
Dédicace	xix
1. Introduction : problème de recherche	3
1.1 Les performances grammaticales des élèves en situation d'écriture	4
1.2 Le savoir grammatical des élèves	7
1.3 Pont entre connaissances et performances grammaticales	12
1.3.1 Performances et connaissances en orthographe grammaticale	13
1.3.2 Performances et raisonnements en orthographe grammaticale	16
1.3.3 Précisions quant au problème de recherche	18
1.4 Performances et connaissances autour de l'accord du verbe	19
1.4.1 Identification du verbe	19
1.4.2 Identification du sujet	21
1.4.3 Réalisation de l'accord du verbe	23
1.5 Question générale de recherche	25
2. Cadre conceptuel	28
2.1 L'orthographe grammaticale en grammaire pédagogique moderne	29
2.1.1 Fondements de la grammaire pédagogique moderne	30
2.1.1.1 <i>Rôle des connaissances implicites sur la langue</i>	31
2.1.1.2 <i>Des outils pour l'analyse grammaticale en grammaire pédagogique moderne</i>	33
2.1.2 L'orthographe grammaticale	37
2.2 Enseignement/apprentissage de l'accord du verbe	42
2.2.1 Définition de l'objet « accord du verbe » en grammaire pédagogique moderne	42

2.2.1.1	<i>Notion de verbe</i>	44
2.2.1.2	<i>Notion de sujet</i>	45
2.2.1.3	<i>Notion de personne et de nombre</i>	47
2.2.2	Apprentissage de l'accord du verbe	48
2.2.2.1	<i>Prendre appui sur les connaissances antérieures</i>	49
2.2.2.2	<i>Développer et coordonner divers types de connaissances</i>	52
2.2.2.3	<i>Développer des connaissances explicites</i>	54
2.2.2.4	<i>Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition a priori de l'objet d'enseignement/apprentissage</i>	56
2.2.2.5	<i>Accord du verbe dans les programmes de formation</i>	57
2.2.3	Enseignement de l'accord du verbe	61
2.2.3.1	<i>Recourir à la démarche active de découverte</i>	61
2.2.3.2	<i>Favoriser les commentaires métagraphiques</i>	63
2.3	Théorie didactique pour la classe de français : la transposition didactique comme analyseur de la situation d'enseignement/apprentissage	65
2.3.1	Le choix d'un cadre conceptuel	66
2.3.2	La transposition didactique interne, cœur de la recherche sur les interactions didactiques	68
2.3.2.1	<i>Opérationnalisation du concept de transposition didactique interne</i>	71
2.3.3	Le doublet chronogénèse et topogénèse comme outils conceptuels pour décrire la transposition didactique interne	72
2.3.3.1	<i>Opérationnalisation des concepts de chronogénèse et de topogénèse</i>	74
2.3.4	L'institutionnalisation pour évaluer la transposition didactique interne	75
2.3.4.1	<i>Opérationnalisation du concept d'institutionnalisation : « pré » et « post » institutionnalisations</i>	76
2.3.5	Transposition didactique interne dans la recherche en didactique du français	77
2.3.5.1	<i>Transposition didactique vue à travers le pôle « enseignant »</i>	78
2.3.5.2	<i>Transposition didactique vue à travers le pôle « élève »</i>	81
2.4	Questions spécifiques de recherche	83
3.	Méthodologie	86
3.1	Méthodologie pour la collecte des données	86
3.1.1	Description de l'échantillon	87
3.1.2	Protocole de collecte des données	90

4.2.2 Recours à la phrase de base	185
4.2.2.1 <i>Nécessaire recours à la phrase de base : le cas de la subordonnée relative</i>	187
5. Discussion	191
5.1 Implications des résultats issus de l'analyse macro sur la transposition didactique externe	191
5.1.1 Notion de verbe	192
5.1.1.1 <i>Enseignement de savoirs procéduraux</i>	192
5.1.1.2 <i>Enseignement de savoirs déclaratifs</i>	196
5.1.2 Notion de sujet	198
5.1.2.1 <i>Enseignement de savoirs procéduraux</i>	198
5.1.2.2 <i>Enseignement de savoirs déclaratifs</i>	202
5.1.3 Accord du verbe	204
5.2 Implications des résultats issus de l'analyse micro sur la transposition didactique externe	206
5.2.1 Manipulations syntaxiques	207
5.2.2 Phrase de base	211
5.3 Implications théoriques des résultats pour la didactique de la grammaire	213
6. Conclusion : bilan et pistes prospectives	218
6.1 Mise en perspective de nos descriptions	218
6.2 Limites de notre recherche	221
6.2.1 Limites liées aux buts de la recherche	221
6.2.2 Limites liées à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats	223
6.3 Apports de notre recherche	225
6.4 Pistes prospectives	226
Références	228
Annexe 1: Certificat d'éthique	xx
Annexe 2: Exemple de transcription (Classe B, Leçon 1)	xxi

Liste des tableaux

Tableau I	
Exemple d'application des manipulations syntaxiques pour l'identification du sujet	36
Tableau II	
L'opacité orthographique du français	38
Tableau III	
Synthèse des règles d'accord du français	41
Tableau IV	
Règles d'accord du verbe dans diverses grammaires	43
Tableau V	
Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du verbe	44
Tableau VI	
Caractéristiques syntaxiques et morphologiques du sujet	46
Tableau VII	
Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe	57
Tableau VIII	
L'accord du verbe dans les programmes de formation québécois	58
Tableau XIX	
La démarche active de découverte pour l'E/A de la grammaire	62
Tableau X	
Questions spécifiques de recherche	83
Tableau XI	
Description sommaire de l'échantillon	88
Tableau XII	
Données recueillies dans chacune des classes	91
Tableau XIII	
Dispositif de collecte des données	92
Tableau XIV	
Inventaire des données recueillies lors des séquences d'E/A	94

Tableau XV Exemple de synopsis, leçon 1, classe B	96
Tableau XVI Liste des sous-codes de niveau 2	101
Tableau XVII Grille d'analyse des évènements remarquables	108
Tableau XVIII Nombre de données nettes extraites des verbatims	113
Tableau XIX Temps de classe et connaissances identifiées dans les interventions des élèves au cours des séquences didactiques	113
Tableau XX Temps de classe et connaissances identifiées dans les interventions des élèves selon les objets d'E/A	114
Tableau XXI Connaissances utilisées par les élèves pour identifier le verbe	116
Tableau XXII Temps de classe et connaissances mobilisées pour identifier le verbe	116
Tableau XXIII Exemples de connaissances marginales manifestées dans les interventions des élèves pour identifier le verbe	119
Tableau XXIV Connaissances utilisées et réussite de l'identification du verbe en PRÉ	120
Tableau XXV Identification du verbe en PRÉ	121
Tableau XXVI Connaissances déclaratives marginales utilisées pour l'identifier le verbe en PRÉ	123
Tableau XXVII Catégories émergentes et connaissances déclaratives marginales utilisées pour identifier le verbe en PRÉ	125
Tableau XXVIII Identification du verbe en POST	126

Tableau XXIX	
Connaissances déclaratives marginales utilisées pour l'identifier le verbe en POST	128
Tableau XXX	
Catégories émergentes et connaissances marginales déclaratives utilisées pour identifier le verbe en POST	129
Tableau XXXI	
Connaissances utilisées par les élèves pour identifier le sujet	133
Tableau XXXII	
Connaissances marginales utilisées par les élèves pour identifier le sujet	136
Tableau XXXIII	
Catégories émergentes et connaissances déclaratives marginales utilisées pour identifier le sujet	136
Tableau XXXIV	
Réussite de l'identification du sujet en PRÉ	138
Tableau XXXV	
Identification du sujet en PRÉ	139
Tableau XXXVI	
Identification du sujet en POST	140
Tableau XXXVII	
Connaissances élaborées autour de la règle d'accord du verbe	145
Tableau XXXVIII	
Connaissances élaborées autour du transfert des traits morphologiques	147
Tableau XXXIX	
Réussite du transfert des traits morphologiques	148
Tableau XL	
Connaissances utilisées pour identifier le verbe en fonction du sexe	151
Tableau XLI	
Connaissances utilisées pour l'identifier le verbe en fonction du sexe en PRÉ et POST	152
Tableau XLII	
Identification du verbe par les garçons et les filles en PRÉ	155

Tableau XLIII	
Synthèse de l'identification du verbe chez les garçons et les filles selon le type de connaissances utilisées en PRÉ	156
Tableau XLIV	
Identification du verbe par les garçons et les filles en POST	158
Tableau XLV	
Synthèse de la réussite de l'identification du verbe chez les garçons et les filles selon le type de connaissances utilisées en POST	159
Tableau XLVI	
Connaissances utilisées pour identifier le sujet en fonction du sexe	162
Tableau XLVII	
Connaissances utilisées pour l'identifier le sujet en fonction du sexe en PRÉ et POST	163
Tableau XLVIII	
Connaissances utilisées pour l'identifier le sujet en fonction du sexe en POST	164
Tableau XLIX	
Catégories et sous-catégories des événements remarquables	171
Tableau L	
Sous-catégories d'évènements remarquables liés à l'utilisation des manipulations syntaxiques	173
Tableau LI	
Contextes syntaxiques nécessitant l'adaptation des manipulations syntaxiques	181
Tableau LII	
Sous-catégories d'évènements remarquables liés à l'utilisation de la phrase de base	186
Tableau LIII	
Pistes pour démontrer l'opérationnalité des procédures d'identification du verbe	195
Tableau LIV	
Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction des connaissances déclaratives marginales pour identifier le verbe	197
Tableau LV	
Règles d'accord du verbe dans diverses grammaires	200

Tableau LVI Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction des connaissances déclaratives marginales pour identifier le sujet	203
Tableau LVII Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction des connaissances déclaratives marginales au sujet de la règle d'accord et du transfert des traits morphologiques	205
Tableau LVIII Questions liées à l'enseignement systématique des manipulations syntaxiques : le cas de l'ajout du marqueur de négation pour identifier le verbe	208
Tableau LIX Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier le verbe	208
Tableau LX Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'adaptation des manipulations syntaxiques dans certains contextes	208
Tableau LXI Contextes de nécessaire reconstruction de la phrase de base et exemples de paramètres de déconstruction/reconstructions relatifs à son utilisation	212

Liste des figures

Figure 1	
Le modèle de la phrase de base	34
Figure 2	
Système de codes	100

Liste des abréviations

CD	Complément direct
E/A	Enseignement/apprentissage
GN	Groupe du nom
GV	Groupe du verbe
GX	Groupe dont la catégorie grammaticale est indéterminée
N	Nom
P	Phrase
PRÉ	Préinstitutionnalisation des savoirs
POST	Postinstitutionnalisation des savoirs
S	Sujet
V	Verbe

Remerciements

Je n'ai pas réalisé cette thèse seule.

Elle a été rendue possible grâce à l'appui financier du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi de l'Université de Montréal, plus précisément de la Faculté des sciences de l'éducation, de la Faculté des études supérieures et postdoctorales ainsi que du Département de didactique.

Cette thèse n'aurait pu se concrétiser sans la participation d'enseignants qui m'ont généreusement ouvert les portes de leurs classes. Je souhaiterais vous nommer, mais je ne peux le faire, éthique oblige! À vous cinq: merci. Et merci à vous élèves qui sont maintenant grands.

De nombreux assistants de recherche ont participé à la collecte des données : Frédéric Decelles, Isabelle D'Abardas, Caroline Dubreuil et Maxime Tremblay. Plusieurs personnes ont même offert de leur temps pour m'aider : Nathalie Gauvin, Julie Duchesne, Marie-Hélène Forget, Aimée Lévesque, Judith Hotte-Bernard, Caroline Jacques, Dominic Anctil, Mylène Kittel-Hudon et Jasmine Mirra-Turcotte. Merci à vous tous qui m'avez aidée dans divers aspects techniques de ma thèse au moment où j'en avais le plus besoin: vous ne soupçonnez sans doute pas à quel point votre aide a constitué avant tout un baume pour le moral!

Sans Nicole Gaboury pour m'aider à me trouver dans les dédales administratifs, je me serais souvent sentie dans *Les douze travaux d'Astérix*. Merci, Nicole, de vous occuper si professionnellement de nous.

Je n'aurais pu accomplir ce travail sans le soutien de ma famille qui, au cours des cinq dernières années, s'est demandée ce que je mijotais. Merci d'avoir cru en moi, depuis un matin d'hiver de 1974...

Cette thèse a également été nourrie par beaucoup d'amitiés, notamment celle de Marie-Hélène, qui a su me redonner confiance en moi plus d'une fois. Un merci tout particulier à Julie, mon amie chérie de toujours: tes coups de fil arrivaient toujours au bon moment!

Et que dire de l'amour! Monsieur Saint-Amour, vous connaissez très bien votre contribution à ce travail. Inestimable, sur plus d'un aspects. Merci. À vie.

J'ai conservé pour la fin la contribution la plus remarquable. Comment puis-je remercier à sa juste valeur Marie-Claude Boivin, ma directrice de recherche? J'en ai aucune idée. Marie-Claude, j'aurais aimé trouver les mots pour te rendre hommage... Tu as été pour moi un modèle de rigueur, de créativité, de dévouement. J'ai eu l'honneur d'être dirigée par une femme dont j'admire les qualités intellectuelles exceptionnelles. Je n'aurais pu trouver meilleure guide. Ma gratitude est immense. Du plus profond de mon cœur : merci.

À mes parents.

J'avoue qu'il est plus facile
d'apprendre que de réapprendre.
Mais le plus dur c'est encore
de désapprendre.

Dany Laferrière
L'énigme du retour

Chapitre 1

Introduction : problème de recherche

L'apprentissage scolaire est au cœur des préoccupations sociales: tous se soucient de ce qui est enseigné à l'école et, surtout, nul ne doute que les élèves vont à l'école pour apprendre. Il ne faut toutefois pas être dupe de cette dernière évidence, car même si les élèves fréquentent l'école dans le but d'effectuer des apprentissages, ils n'apprennent pas tous la même chose et ils n'apprennent pas tous de la même manière. Depuis des décennies, des chercheurs de domaines divers (notamment en psychologie, en didactique et en pédagogie) tentent de comprendre comment les élèves s'approprient le savoir¹ qui leur est enseigné. Plus spécifiquement, les travaux en sciences cognitives ont largement contribué à modifier notre compréhension de l'enseignement/apprentissage : loin d'être une boîte vide à l'intérieur de laquelle l'enseignant déverse les savoirs, l'élève est perçu comme le premier artisan de son savoir, car il construit lui-même ses connaissances en se réappropriant les savoirs qui lui sont enseignés. Dans ce contexte, la description de ce que l'élève apprend **réellement** apparaît tout particulièrement pertinente pour les sciences de l'éducation et pour la didactique du français en particulier.

Les apprentissages réels des élèves en grammaire ont fait l'objet d'un certain nombre de descriptions au cours des dernières années. Nous regroupons ces descriptions sous deux perspectives : celle des performances grammaticales et celle des connaissances grammaticales effectives. Les connaissances effectives consistent en ce que **sait** l'élève sur un objet grammatical (par exemple, il sait que le verbe reçoit le nombre et la personne du sujet). Les performances consistent à la fois en un processus et un produit : il s'agit ce que **fait** l'élève de ses connaissances dans un contexte précis (processus; par exemple, il tente d'accorder les verbes dans une production écrite) et au **résultat** de cette action (produit; par exemple, le verbe est ou n'est pas correctement accordé). Même si

¹ « Savoir » et « connaissance » sont des termes polysémiques, largement employés comme synonymes. Nous adoptons une distinction communément admise en science de l'éducation, plus particulièrement dans une perspective cognitiviste. Le terme « savoir » désigne l'ensemble organisé des connaissances d'une collectivité (le savoir, dont le savoir à enseigner) ou d'un individu (son savoir, un ensemble de connaissances structurées et approfondies); le terme « connaissance » relève de l'individu apprenant et désigne un savoir qui a fait l'objet d'une appropriation personnelle et qui est stocké en mémoire (Legendre, 2005).

les performances peuvent être un indicateur des connaissances sous-jacentes, il ne faut pas conclure à une corrélation stricte : une performance n'est pas garante d'une connaissance correspondante et vice-versa. Pour cette raison, nous ferons un portrait des performances grammaticales des élèves aux épreuves institutionnelles et nationales (section 1.1) et effectuerons ensuite une synthèse des travaux qui portent sur le savoir grammatical des élèves (section 1.2). Cette description mettra en évidence, d'une part, les difficultés persistantes des élèves en grammaire et, d'autre part, le caractère construit des connaissances grammaticales, témoignant ainsi d'une véritable réappropriation personnelle du savoir enseigné. Nous établirons ensuite le pont entre connaissances et performances grammaticales des élèves grâce à une revue des recherches portant sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (section 1.3), et plus spécifiquement sur l'accord du verbe (section 1.4). Cette description des apprentissages effectifs nous mènera à délimiter notre problématique de recherche et à poser l'objectif général de notre recherche (section 1.5).

1.1 Les performances grammaticales des élèves en situation d'écriture

Qui n'a jamais entendu journalistes, animateurs télé ou radio, chercheurs, enseignants, parents, qu'ils soient spécialistes ou profanes, décrier la piètre qualité du français écrit des jeunes Québécois? Cette idée, défendue avec force de conviction, est avérée dans les écrits scientifiques : les faibles performances grammaticales des élèves en situation d'écriture n'ont rien de légendaire. Du primaire au collégial, les résultats aux épreuves uniques d'écriture du ministère de l'Éducation du Québec en français, langue d'enseignement, sont éloquents².

À l'épreuve unique d'écriture de 1995, qui consiste en l'écriture d'une lettre d'environ 300 mots, les performances des élèves de 6^e année primaire au volet « fonctionnement

² Les performances présentées dans cette section sont restreintes au produit.

de la langue » (organisation de la phrase, orthographe d'usage et grammaticale³) sont inférieures à celles du volet « situation de communication » (choix de l'information et du vocabulaire et organisation du texte) (p. 59). Dix ans plus tard, le ministère de l'Éducation constate une baisse marquée des performances aux critères « orthographe d'usage et grammaticale » et « syntaxe et ponctuation » (MELS, 2006). Depuis le début des années 90, les épreuves nationales d'écriture de fin d'études primaires témoignent des difficultés persistantes des élèves au volet fonctionnement de la langue (MELS, 2006).

Le bilan est sensiblement le même à la fin du cycle secondaire. Pour les années 1999 à 2003, les textes argumentatifs des élèves de 5^e secondaire à l'examen ministériel montrent une maîtrise de la langue (choix des mots, ponctuation et syntaxe ainsi qu'orthographe) déficiente et révèlent une « compétence textuelle »⁴ (situation d'écriture, organisation du texte, cohérence et progression du texte) significativement supérieure (Gauvin, 2006; Gauvin & Boivin, 2006). Ces données sont confirmées par celles publiées par le ministère de l'Éducation en 2007 (et qui couvrent les résultats des élèves à la même épreuve au cours des années 2002 à 2006). Les élèves produisent généralement des textes organisés et cohérents, mais qui présentent des lacunes sur les plans du lexique, de la grammaire de la phrase et de l'orthographe (MELS, 2007a). En 3^e secondaire, les élèves obtiennent des résultats similaires à l'épreuve obligatoire d'écriture d'un conte qui comprend de 350 à 500 mots: près de la moitié des élèves sont en échec au critère de correction « orthographe grammaticale » (accords en genre, nombre et personne), alors que respectivement 38% et 43% ne parviennent pas à obtenir la note de passage au critère de correction « ponctuation et structure de la phrase ». Ces résultats sont jugés inacceptables et inquiétants, de l'aveu même du ministère de l'Éducation, d'autant plus que l'épreuve accordait une plus grande tolérance que par le passé aux erreurs grammaticales (MEQ, 1997b).

³ Le ministère de l'Éducation présente des résultats globaux pour l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Toutefois, nous reviendrons au point 2.1.2 *L'orthographe grammaticale* sur ce qui distingue ces deux formes d'orthographe.

⁴ L'appellation « compétence textuelle » est des auteures, et non du ministère de l'Éducation.

Au milieu des années 90, un bilan des tests d'admission aux universités met en évidence la difficulté persistante des finissants du collégial à produire des textes argumentatifs qui reflètent une solide compétence grammaticale : les échecs sont presque exclusivement dus aux problèmes de ponctuation, de syntaxe et d'orthographe (Lépine, 1995). Dix ans plus tard, et malgré la mise en place de mesures visant l'amélioration du français écrit, les cégépiens éprouvent les mêmes difficultés à l'épreuve uniforme de français langue d'enseignement et littérature. La correction des dissertations critiques et des essais montre que, aux trois critères d'évaluation retenus par le ministère de l'Éducation en 2004 (qualité de l'argumentation, structure du texte, maîtrise de la langue), le critère « maîtrise de la langue » est celui qui est le moins bien réussi et pour lequel les résultats sont les plus faibles (MELS, 2005a).

Un bref coup d'œil ailleurs dans la francophonie confirme que la situation n'y est guère plus réjouissante. Brissaud et Bessonnat (2001) proposent un état des lieux de la qualité de la langue écrite en France. À la fin du primaire, il semble que « (...) l'élève n'a parcouru que la moitié du chemin qui le conduit vers une maîtrise satisfaisante de l'orthographe » (p. 59). Une grande variété de contextes morphosyntaxiques du verbe (sujet inversé, forme verbale en /E/, etc.) constitue une source de difficultés jusqu'à l'entrée au secondaire. Les erreurs orthographiques se font moins fréquentes au cours du collège (de la 6^e année à la 3^e secondaire), avec une nette régression de leur nombre en classe de quatrième (2^e secondaire). Mais, malgré cette amélioration au cours du cycle secondaire, les erreurs en orthographe grammaticale demeurent toujours présentes à l'université: l'omission de la marque du genre aux noms et de la marque du nombre aux noms et aux verbes est encore souvent rencontrée dans les copies des étudiants.

La recherche comparative du Groupe DIEPE (1995) apporte également un éclairage international au sujet des performances en écriture des élèves francophones. Les chercheurs du groupe se sont attardés à décrire les compétences en écriture de quatre populations francophones : Belgique, France, Nouveau-Brunswick et Québec. Les quelque 7000 élèves de 14-15 ans de l'enquête ont participé, notamment, à une épreuve de rédaction (texte informatif de 350 mots avec la possibilité de consulter des ouvrages

de référence). Les résultats à cette épreuve montrent que la « compétence langagière » (orthographe, ponctuation, vocabulaire et syntaxe) arrive derrière les compétences « communicationnelle » (longueur et lisibilité du texte, adaptation au lecteur) et « textuelle » (structure et cohérence du texte), pour les élèves nord-américains uniquement.

Ce rapide portrait ne se veut pas complet mais plutôt caractéristique de la situation : les piètres performances grammaticales des élèves en situation d'écriture sont attestées à tous les niveaux d'enseignement, au Québec comme ailleurs. Même si ces performances fournissent des indices quant aux connaissances grammaticales sous-jacentes, il importe de faire une description des connaissances grammaticales effectives dont disposent les élèves, description proposée par la recherche en didactique du français.

1.2 Le savoir grammatical des élèves

La didactique du français s'intéresse aux connaissances grammaticales construites par les élèves depuis près d'une trentaine d'années. Le but n'est pas de faire une revue exhaustive des recherches portant sur les connaissances grammaticales effectives des élèves, mais plutôt d'en dégager les conclusions les plus saillantes afin de préciser notre problématique et notre question générale de recherche. Nous proposerons donc une description succincte de ce que **savent** les élèves au sujet de certaines notions grammaticales.

Les études qui portent sur la description des connaissances effectives des élèves au sujet de certaines notions grammaticales demeurent peu nombreuses et ne couvrent pas l'ensemble des catégories grammaticales et des fonctions syntaxiques. L'étude d'envergure menée par Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) fait figure de pionnier dans ce domaine : cette recherche, entreprise à la fin des années 70, décrit les connaissances grammaticales de 1600 élèves suisses de la 2^e à la 6^e année du primaire selon l'enseignement reçu (traditionnel ou rénové). Les élèves participant à la

recherche devaient identifier, à partir d'une liste de mots ou d'un texte, les catégories grammaticales de nom, d'adjectif ainsi que la fonction de complément direct.

La principale conclusion de cette recherche montre que les élèves qui ont reçu un enseignement de la grammaire nouvelle n'ont pas les raisonnements syntaxiques attendus et que ceux qui ont reçu un enseignement traditionnel ne recourent pas uniquement aux critères sémantiques. Or, cette conclusion doit être mise en perspective puisque la variable « type d'enseignement » n'a pas été contrôlée par une observation systématique de l'enseignement prodigué. Les pratiques enseignantes déclarées ne correspondent peut-être pas aux pratiques effectives : il est possible, par exemple, que des « réflexes » de la grammaire traditionnelle aient contaminé les pratiques des enseignants de la grammaire nouvelle. Cette limite, soulignée par les auteures elles-mêmes, restreint donc considérablement la portée de cette conclusion. Toutefois, les observations quant aux connaissances construites par les élèves au sujet des catégories grammaticales de nom et d'adjectif et de la fonction de complément direct demeurent pertinentes si on ne tient pas compte de la comparaison enseignement traditionnel/rénové.

D'abord, la recherche suisse montre que les élèves reconnaissent plus facilement les noms propres, les noms concrets et les noms animés et qu'ils éprouvent des difficultés avec des noms transcatégoriels (c'est-à-dire des mots qui n'appartiennent pas exclusivement à la catégorie des noms, comme le mot *porte*). La suite *déterminant + nom* fait souvent office de critère discriminant pour identifier le nom, même si elle engendre une confusion occasionnelle avec les pronoms *le-la-les* et que les noms employés sans déterminant sont négligés. Les chercheuses estiment que, malgré ce critère morphosyntaxique fort, le recours aux critères sémantiques demeure fréquent même s'il s'avère peu opérationnel.

La reconnaissance de l'adjectif s'avère plus difficile étant donné la versatilité fonctionnelle et positionnelle de cette catégorie grammaticale dans la phrase : le groupe adjectival se retrouve dans le groupe du nom, à titre de complément de nom, ou dans le groupe du verbe, où il occupe la fonction d'attribut du sujet ou d'attribut du complément

direct. Les critères sémantiques dominent dans la reconnaissance de l'adjectif : pour les élèves, l'adjectif exprime une réalité psychologique ou physique (par exemple *mignon*) qui caractérise principalement un nom ayant le trait sémantique « animé ». En d'autres mots, l'adjectif exprime comment est une personne, une chose, ce qui expliquerait, entre autres choses, que les groupes prépositionnels complément de nom sont fréquemment considérés comme des adjectifs (par exemple *mètre* est pris pour un adjectif dans *des bonds de près d'un mètre*). De plus, des mots transcategoriels (par exemple *curieux*) sont sources importantes de confusion. Fisher (1996), dans une étude québécoise menée auprès d'élèves de la 4^e et de la 5^e années du primaire, conclut, à l'instar de ses collègues suisses, que l'élève a toujours, à son entrée au secondaire, une « vision imprécise, étroite, mais aussi vague » de la notion d'adjectif. La chercheuse constate que les critères sémantiques demeurent prioritaires par rapport aux critères syntaxiques et que les élèves identifient mieux les adjectifs qualifiants (par exemple *gros*) que les adjectifs classifiants (par exemple *municipal*).

Enfin, il semble que le troisième et dernier objet grammatical concerné dans l'étude des chercheuses suisses, le complément direct, soit considéré par les enfants du primaire comme étant le mot ou le groupe de mots en position postverbale. Sa réalisation en groupe du nom est résolument la plus facilement identifiable. Ces résultats sont confirmés par une seconde recherche suisse, réalisée auprès des élèves de 3^e secondaire : la suite d'éléments à droite du verbe est généralement identifiée comme étant complément de verbe (Martin & Gervais, 1992). D'ailleurs, dans la terminologie suisse, les compléments de verbe sont aussi appelés « suite du verbe ». Selon nous, cette terminologie peut expliquer, en partie du moins, les résultats obtenus. En effet, les groupes de mots à la droite du verbe qui ne sont pas compléments de verbe (comme les compléments de phrase, les attributs du sujet, etc.) peuvent être considérés, à tort, comme étant des « suites du verbe ». De même, les compléments de verbe en position préverbale (dans le cas de compléments de verbe réalisés en pronoms ou au sein de phrases exclamatives ou interrogatives par exemple) peuvent être oubliés, n'étant pas situés à la « suite du verbe ».

Bref, les connaissances des élèves au sujet des notions grammaticales de nom, d'adjectif et de complément direct ressemblent à ce que l'équipe de Kilcher-Hagedorn qualifie d'« agglomérat composite et mouvant » (1987, p.187). Leurs connaissances au sujet d'un même objet grammatical s'étalent sur un large spectre et présentent une très grande hétérogénéité. La pertinence de présenter ces travaux dans le cadre de notre problématique ne vient pas de la description détaillée des connaissances construites par les élèves sur certains objets grammaticaux mais plutôt du consensus qui se dégage nettement: les connaissances dont disposent les élèves à propos de certaines catégories et fonctions grammaticales témoignent d'une véritable réappropriation personnelle des objets grammaticaux.

Les recherches que nous venons de présenter s'intéressent à l'identification par les élèves d'une catégorie ou d'une fonction grammaticales dans des phrases ou des textes : le choix des mots et des constructions syntaxiques ont été rigoureusement contrôlés. Les connaissances effectives des élèves sont déduites selon les cas les mieux et les moins bien repérés. Ces travaux permettent de formuler des hypothèses quant aux raisonnements qui ont mené à l'identification, correcte ou erronée, de catégories ou de fonctions grammaticales, mais elles ne visent pas directement ces raisonnements. Nous exposerons ici les recherches qui tentent de cerner les raisonnements grammaticaux des élèves à partir de tâches qui suscitent la verbalisation de commentaires grammaticaux chez les élèves.

La notion de phrase a fait l'objet de quelques travaux portant sur les raisonnements grammaticaux des élèves (Pille & Pierault-Le Bonniec, 1987)⁵. Les élèves doivent accepter ou rejeter une phrase grammaticale ou agrammaticale⁶ et fournir les raisons pour justifier leurs choix. Très tôt, l'enfant est en mesure de reconnaître si, par exemple, une phrase fait partie de sa langue même s'il ne peut en formuler explicitement les raisons : par exemple, il sera généralement en mesure d'accepter une phrase comme *Les*

⁵ Nous ne présentons ici que les travaux qui portent sur les commentaires métalinguistiques des élèves sur la notion de phrase. Il est à noter que nous présenterons, au point 1.3.2 *Performances et raisonnement en orthographe grammaticale*, les principaux raisonnements des élèves en lien avec leurs performances en orthographe grammaticale.

⁶ Exemples de consignes utilisées dans ce type de recherche : « Dis-moi pour toi si ça fait une phrase, et pourquoi » (Boutet, 1986) ou « Dis-moi si la phrase est correcte ou non » (Pille & Pierault-Le Bonniec, 1987).

pommiers étaient en fleurs et de rejeter **Sont les pommiers en fleurs*⁷. L'apprentissage scolaire lui permettra d'appuyer ses raisonnements non plus seulement sur des connaissances implicites, mais également sur un certain nombre de connaissances explicites (Mas, 1985).

Il semble que les enfants confondent parfois la réalité linguistique des phrases et les réalités extralinguistiques qu'elles représentent. Par exemple, des phrases comme *Le lit mange des gâteaux* et *Julie frappe son chat* seront rejetées parce que « ça ne se peut pas » et que « ce n'est pas bien ». Les raisonnements des enfants du primaire évoluent vers des raisonnements linguistiques même si, à la fin du primaire, ils prennent toujours en compte la réalité extralinguistique dans leur « jugement de grammaticalité »⁸ des phrases (Lafontaine, 1988). De plus, les élèves délaissent peu à peu les jugements qui prennent en compte uniquement le sens (sémantique et pragmatique) pour recourir davantage à des raisonnements qui s'appuient sur des critères formels (morphologie et syntaxe). L'évolution des raisonnements serait le fruit d'apprentissages scolaires et d'une évolution cognitive vers une plus grande capacité d'abstraction, c'est-à-dire une capacité grandissante à se distancier du langage (Boutet, 1986; Saint-Pierre, 1990). Toutefois, les arguments avancés pour juger du statut grammatical d'une phrase ne sont pas entièrement remplacés par les savoirs scolaires.

De ces travaux sur les raisonnements des élèves à propos de la notion de phrase, nous établissons le même constat que nous avons établi plus haut au sujet des connaissances construites sur certaines catégories et fonctions grammaticales : même s'ils tendent à s'affiner au cours de la scolarité primaire⁹, les raisonnements grammaticaux des élèves sont le fruit d'une véritable réappropriation personnelle des savoirs enseignés, plutôt qu'une copie conforme.

Bien entendu, la description des connaissances effectives des élèves donne des pistes quant aux performances qui en découlent, mais ce lien entre connaissances et

⁷ Une convention admise en linguistique prévoit que toute phrase précédée d'un astérisque est agrammaticale.

⁸ Jugement de grammaticalité est ici entre guillemets car, dans les faits, il semble que les élèves ne posent pas de jugement de grammaticalité, mais des jugements d'un autre type, difficile à qualifier...

⁹ À notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur les raisonnements d'élèves des niveaux secondaire ou supérieur sur la notion de phrase.

performances, nous l'avons dit plus haut, n'est pas corrélé: savoir ce qu'est un verbe ne garantit pas l'absence d'erreur d'identification ou d'accord du verbe en tout temps et en tout contexte, de même que réussir l'identification ou l'accord du verbe n'implique pas nécessairement une connaissance parfaite de ce qu'est un verbe. Nombreux sont les travaux qui font état des performances grammaticales des élèves sans toutefois s'attarder aux connaissances effectives sous-jacentes et vice-versa. Or, certaines recherches étudient le lien entre ce que **sait** l'élève sur un certain nombre d'objets grammaticaux et ce qu'il **fait** de ce savoir en situation de résolution de problèmes grammaticaux. Nous regroupons donc ces travaux autour d'un troisième axe : les recherches qui font le pont entre les connaissances grammaticales des élèves et leurs performances en situation de résolution de problèmes grammaticaux.

1.3 Pont entre connaissances et performances grammaticales

Jusqu'à maintenant, nous avons présenté les performances (produit) et les connaissances grammaticales des élèves sans établir de liens explicites entre leurs connaissances et leurs performances en situation de résolution de problèmes grammaticaux (processus) : tout au plus était-il possible d'inférer les connaissances sous-jacentes aux performances et inversement d'inférer les performances à partir des connaissances. Afin d'établir ce pont entre performances et connaissances, l'orthographe grammaticale¹⁰ apparaît un domaine tout indiqué. En effet, la résolution de problèmes d'orthographe grammaticale nécessite le déploiement orchestré de connaissances grammaticales complexes en vue de faire porter les marques d'accord adéquates: il ne suffit pas seulement de **savoir** que le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le sujet, mais également de **faire** cet accord en engageant un ensemble de procédures (repérer le verbe, identifier le sujet, etc.).

¹⁰ L'orthographe grammaticale est ici définie comme le transfert d'un mot ou d'un groupe de mots de ses traits morphologiques de genre, nombre et personne vers un autre mot : il s'agit des phénomènes d'accord. Une définition plus élaborée sera fournie au point 2.1.2 *L'orthographe grammaticale*.

Un ensemble important de travaux issus de diverses disciplines scientifiques, dont la psychologie et la didactique, décrit les connaissances grammaticales mobilisées par les élèves en situation d'accord (Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller, 1999; Béguelin, 2000; Brissaud & Sandon, 1999; Chevrot, Brissaud, & Lefrançois, 2003; Cordary, 2003; Fayol, 2003, 2005; Fayol & Got, 1991; Fayol & Largy, 1992; Fayol, Pacton, & Totereau, 1998; Gauvin, 2001, 2005; Gervaix, 1995; Guyon, 1997, 1998; Jaffré & Bessonnat, 1993; Jaffré & Fayol, 1997; Roy, Lafontaine, & Legros, 1995). En plus de fournir des informations à propos des performances des élèves en orthographe grammaticale, ces travaux, menés par des didacticiens, mais aussi par des psychologues et des linguistes, renseignent sur les connaissances (point 1.3.1) et les raisonnements (point 1.3.2) engagés dans l'actualisation des performances. Leur recension permettra de préciser le problème de recherche (point 1.3.3).

1.3.1 Performances et connaissances en orthographe grammaticale

Les travaux qui s'intéressent aux connaissances et aux performances en orthographe grammaticale seront présentés en deux temps: d'abord ceux qui suggèrent une lente évolution dans les connaissances des élèves et ensuite ceux qui reconnaissent des problèmes de surcharge cognitive dans la gestion des connaissances. Ces travaux s'appuient sur l'observation des performances (produits) pour tirer des conclusions sur le plan des connaissances sous-jacentes.

Fayol, Pacton et Totereau (1998) proposent une évolution des phases d'acquisition de l'orthographe grammaticale à travers l'appropriation du pluriel verbal, nominal et adjectival. Les auteurs reconnaissent trois phases d'appropriation: une « phase de non-marquage » (les noms et les verbes ne portent aucune marque d'accord en nombre), une « phrase d'utilisation systématique du *-s* » (la surgénéralisation de la règle *-s au pluriel* entraîne l'ajout d'un *-s* au pluriel des verbes) et une « phrase d'acquisition du *-nt* » au

pluriel des verbes. Toutefois, même chez les adultes experts qui ont acquis la forme *-nt*, des erreurs subsistent dans des contextes particuliers¹¹.

Guyon (1997, 2003) propose également une genèse de la compétence orthographique chez les élèves du primaire et du début du secondaire. Il apparaît que l'évolution dans l'acquisition des marques orthographiques s'effectue dans un ordre assez fixe, même si des phases peuvent coexister, mais à un rythme qui présente une grande variabilité chez les enfants. Plus précisément, « (...) la maîtrise progressive de l'orthographe nominale et verbale suppose l'affinement d'anciennes procédures et l'ajout de nouvelles, plutôt que la substitution des unes par les autres (...) » (Guyon, 2003, p. 63). Concrètement, l'appropriation des marques morphologiques du pluriel débute par une phase caractérisée par une « procédure phonocentrée », soit une centration presque exclusive sur les réalisations phonétiques. Les élèves développent peu à peu une « procédure morphographique » : ils maîtrisent la marque du pluriel *s* dans la séquence *déterminant + nom*, puis étendent cette procédure vers les éléments à droite de la séquence *déterminant + nom*, pour enfin mettre en place l'accord du verbe selon un critère de proximité (accord avec ce qui est à gauche du verbe). Enfin, les élèves acquièrent une « procédure experte », c'est-à-dire une aptitude à accorder les verbes selon des critères grammaticaux solides (Guyon, 2003).

D'autres études tendent à montrer que la maîtrise de certains cas d'accord, malgré une appropriation réelle en cours de scolarité, pose problème même chez les élèves les plus âgés. Par exemple, dans l'apprentissage des formes verbales en /E/, l'élève du secondaire préfère progressivement la terminaison *-é*, qu'il accorde en genre et en nombre avec le sujet, même dans les contextes où l'infinitif est requis, alors que la terminaison infinitive domine largement au primaire (Brissaud & Sandon, 1999; Chevrot, et al., 2003). Les élèves tendent à ne pas faire porter de marque d'accord au participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* (Brissaud & Sandon, 1999).

Les travaux exposés jusqu'ici suggèrent que l'appropriation de l'orthographe grammaticale évolue progressivement du début du primaire au secondaire. D'autres

¹¹ Nous y reviendrons plus loin quand il sera question de surcharge cognitive.

travaux indiquent que la gestion des connaissances grammaticales en situation d'accord s'avère difficile par la charge cognitive requise: tout porte à croire que « (...) l'acquisition des marques [morphologiques] et leur signification est relativement précoce alors que leur mise en oeuvre dépend très fortement de la nature des tâches dans lesquelles ces emplois sont sollicités.» (Fayol, 2003, p. 47).

En effet, dans une série d'études réalisées en psychologie cognitive, Fayol et ses collaborateurs (Fayol, 2003, 2005; Fayol & Got, 1991; Fayol & Largy, 1992; Fayol, et al., 1998; Jaffré & Fayol, 1997) établissent que les scripteurs adultes experts qui éprouvent une surcharge cognitive commettent des erreurs qu'ils ne feraient pas en temps normal: « Il semble donc que l'erreur soit inhérente au fonctionnement même de notre système cognitif et que son occurrence soit liée non seulement à l'existence des connaissances (déclaratives ou procédurales) mais aussi à leur gestion en temps réel dans le cadre d'activités plus ou moins complexes à conduire en parallèle avec d'autres » (Fayol & Largy, 1992, p. 96). Il s'agit, par exemple, de contextes syntaxiques de type *il + les + verbe*, de contextes d'homonymie nominale (des mots comme *juger* dans *Les juges présentent leur verdict et Ils jugent les accusés*)¹² et de contextes psychologiques particuliers (stress, attention partagée, etc.) (Fayol, et al., 1998).

De plus, la « vigilance orthographique » que nécessitent les tâches d'écriture se voit diminuer dans certains contextes syntaxiques. Dans le cas où les receveurs des traits morphologiques d'accord se situent à gauche du donneur des traits morphologiques, le scripteur doit anticiper les informations morphosyntaxiques (*jolies, les fleurs*, par exemple), ce qui demande une plus grande attention que lorsque la « chaîne morphologique » va de gauche à droite (Jaffré & Bessonnat, 1993). De plus, dans les cas où l'élément à accorder se trouve loin du donneur d'accord (*L'enfant crie à ses amis et joue en les attendant* par opposition à *L'enfant joue*) ou qu'il y a rupture dans la chaîne (*Les chiens prudemment approchent*), le risque d'erreur augmente (Béguelin, 2000).

¹² Nous estimons qu'il s'agit plutôt d'un problème qui relève de la syntaxe puisque l'environnement syntaxique permet de déterminer la catégorie grammaticale des mots transcatégoriels et d'y apposer les marques du pluriel appropriées.

Bref, la grande variation individuelle dans la maîtrise de l'orthographe à la fin du primaire, et même du secondaire, laisse penser que les connaissances orthographiques ne sont toujours pas organisées en un système fonctionnel (Allal, et al., 1999). Un aperçu des raisonnements des élèves permet de mieux comprendre comment les connaissances grammaticales des élèves **fonctionnent** en situation d'accord.

1.3.2 Performances et raisonnements en orthographe grammaticale

Les recherches qui décrivent les raisonnements des élèves en orthographe grammaticale font état d'une difficile gestion des connaissances¹³. La recherche de Roy, Lafontaine et Legros (1995) établit clairement ce qui distingue les élèves forts des élèves faibles dans la résolution de problèmes grammaticaux: leurs habiletés à coordonner les différents types de connaissances. Cette étude vise à décrire les connaissances et les stratégies auxquelles recourent les étudiants du postsecondaire (niveaux collégial et universitaire) dans la résolution de problèmes grammaticaux (problèmes essentiellement orthographiques, mais pas uniquement).

Les verbalisations de 162 étudiants québécois volontaires (107 filles et 55 garçons) ont été recueillies lors de l'administration du mini-TURBO (Test de rédaction et de bonne orthographe). Ce test comprend trois épreuves: épreuve de détection d'erreurs (repérer, parmi quatre phrases, celle qui comporte une erreur), épreuve de détection et de correction d'erreurs (détecter, dans de courts textes, des erreurs et y apporter la correction) et épreuve de rédaction (production écrite d'un texte sur un sujet d'actualité). Enfin, le mini-TURBO se concentre autour de six « difficultés cibles », à savoir: la conjugaison, les accords en genre et en nombre¹⁴, les accords des participes passés, la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe lexicale.

¹³ Les performances sont donc vues ici comme processus.

¹⁴ Pour les auteurs, la conjugaison concerne également les accords en nombre et personne du verbe avec le sujet et les accords en genre et en nombre incluent les accords des déterminants et des adjectifs (de même que l'identification du genre et du nombre des mots), sans toutefois inclure les participes passés (qui forment, dans cette étude, une catégorie à part).

Dans cette recherche, le test mini-TURBO est accompagné d'un protocole de verbalisations: au cours de l'exécution des trois tâches, les étudiants doivent énoncer à voix haute leurs raisonnements. L'analyse des performances et des verbalisations concomitantes conduit les chercheurs à établir quelques constats.

Les résultats révèlent que les connaissances utilisées lors des différentes épreuves sont fort différentes selon l'expertise des sujets. Les étudiants les plus faibles font peu appel à leurs connaissances grammaticales ou recourent à des connaissances grammaticales inappropriées au problème à résoudre: les étudiants possèdent un certain nombre de connaissances grammaticales exactes, mais ils y réfèrent sans égard au contexte d'application. Ils tâtonnent et trouvent occasionnellement la réponse, sans avoir véritablement cerné ce qui faisait défaut. Leurs collègues les plus forts se distinguent par leur capacité à se représenter adéquatement le problème grammatical à résoudre. Les chercheurs concluent que la principale source de difficulté dans la résolution des problèmes grammaticaux, dont ceux en orthographe grammaticale, provient avant tout d'une carence évidente sur le plan des connaissances situationnelles (parfois nommées conditionnelles), c'est-à-dire d'une difficulté à cerner le problème à résoudre.

Cette difficulté à reconnaître le problème grammatical à résoudre s'est vu confirmer dans d'autres travaux de recherche. Dans une recherche portant sur les connaissances des élèves de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés, Gauvin (2001, 2005) fait un constat similaire: les erreurs d'accord s'expliquent principalement par une déficience des connaissances conditionnelles (par exemple, reconnaître le participe passé) et procédurales (par exemple, identifier le donneur d'accord), les connaissances déclaratives (par exemple, la connaissance de la règle) entrant peu en jeu en situation de résolution d'accord¹⁵. L'analyse des verbalisations recueillies lors d'entretiens suivant la transcription d'un texte dicté montre que les élèves mobilisent principalement des connaissances procédurales, mais ne disposent pas de connaissances conditionnelles efficaces pour activer leur savoir-faire au bon moment. Plus largement, il semble que les

¹⁵ Le point 2.2.2.2 *Développer et coordonner divers types de connaissances* propose une définition de ces trois types de connaissances.

élèves ne parviennent tout simplement pas à orchestrer de solides connaissances à l'égard de l'accord des participes passés (Gauvin, 2001, 2005; Gervais, 1995).

Dans une autre étude qui a récolté les commentaires métagraphiques d'élèves du secondaire (classe de seconde, soit de 4^e secondaire) sur l'accord des participes passés, Cordary (2003) montre que les élèves tendent à accorder les participes passés avec leur sujet, peu importe l'auxiliaire. En fait, le participe passé en *-é* est traité par les élèves sur le même plan qu'un adjectif: le fait que cette forme verbale varie en genre et en nombre contribue à entretenir la confusion chez les scripteurs. Les participes passés en *-i* et *-u* sont confondus avec le temps de verbe au passé simple : *-t* est souvent ajouté lorsque le sujet est le pronom *il* et la terminaison en *-s* est évitée, sans doute parce qu'elle est exclusivement associée à la 2^e personne du singulier. Cette étude, qui ne porte pas à proprement parler sur la gestion des connaissances, témoigne que les connaissances et les raisonnements des élèves sont le reflet d'une réappropriation personnelle du savoir enseigné.

1.3.3 Précisions quant au problème de recherche

L'ensemble des recherches présentées jusqu'à maintenant dans ce chapitre, c'est-à-dire les recherches qui décrivent les performances et les connaissances des élèves en grammaire et celles qui décrivent les performances et les raisonnements des élèves en lien avec leur performance en orthographe grammaticale, tendent vers une conclusion: les connaissances construites par les élèves sont assez peu opérationnelles pour résoudre efficacement les problèmes grammaticaux auxquels ils sont confrontés. Ces travaux ne fournissent toutefois pas d'indication sur la **manière** dont ces connaissances ont été élaborées: même si les études mettent en lumière les nombreuses lacunes dans les connaissances et les performances des élèves en grammaire, et plus précisément en orthographe grammaticale, elles ne s'attardent aucunement à décrire **comment** les élèves se sont approprié ces connaissances grammaticales. Mais ne se fier qu'aux connaissances construites ou qu'aux performances pour mieux décrire et comprendre l'apprentissage de

la grammaire ne saurait être suffisant. Nous croyons qu'il importe d'étudier, plus en amont, les indices qui révèlent comment les élèves élaborent, en classe, leurs connaissances grammaticales¹⁶, dont celles qui concernent l'orthographe grammaticale. Plus particulièrement, nous pensons qu'il importe d'étudier comment les élèves élaborent leurs connaissances relatives à l'accord du verbe.

1.4 Performances et connaissances autour de l'accord du verbe

Parmi les notions en orthographe grammaticale qui posent problème aux élèves se trouve l'accord du verbe. Quelques recherches¹⁷ se sont intéressées aux performances et aux connaissances des élèves à l'égard de l'accord du verbe (point 1.4.3) ou à des aspects impliqués dans son accord, comme l'identification du verbe (point 1.4.1) ou du sujet (point 1.4.2) : dans l'ensemble, elles suggèrent que les connaissances construites autour de l'accord du verbe ne sont pas parfaitement maîtrisées à la fin de la scolarité primaire¹⁸.

1.4.1 Identification du verbe

Pour accorder correctement les verbes, il importe de reconnaître le verbe. Roubaud et Touchard (2004) montrent, à partir d'interactions orales en classe et d'exercices d'identification du verbe¹⁹, que les connaissances des élèves à propos de la notion de verbe évoluent au cours du CE1 (enfants de 7-8 ans) : même si des progrès sont accomplis, l'identification du verbe demeure inégale d'un élève à l'autre et la majorité

¹⁶ Nous y reviendrons à la section 1.5 *Question générale de recherche* du présent chapitre.

¹⁷ Nous ne reviendrons pas sur les études présentées précédemment qui ont traité d'aspects particuliers ou périphériques de l'accord du verbe : c'est notamment le cas des études portant sur l'accord des participes passés (Cordary, 2003; Gauvin, 2001, 2005), sur les problèmes de gestion des connaissances (Fayol, 2003, 2005; Fayol & Got, 1991; Fayol & Largy, 1992; Fayol, et al., 1998), sur l'acquisition des marques du pluriel verbal (Guyon, 1997, 1998, 2003) ou sur les problèmes d'homophonie verbale (Brissaud & Sandon, 1999; Chevrot, et al., 2003).

¹⁸ Notons le peu d'études réalisées auprès d'élèves du niveau secondaire.

¹⁹ L'article ne présente pas les informations quant à la méthodologie de la recherche, notamment au sujet du cadre théorique qui sous-tend l'analyse des données.

des élèves rencontrent des obstacles liés à la difficulté même de la notion de verbe. Des « obstacles liés au lexique » rendent l'identification du verbe difficile : les mots inconnus de l'élève (*fulminait* par exemple), les phénomènes de synonymie (par exemple le nom *colère* est étiqueté « verbe » car les élèves l'associent à *fâcher*), les situations d'homophonie (par exemple *il tuel/tu*) ou les mots appartenant à plus d'une catégorie grammaticale (*force* et *vide* par exemple)²⁰ sont des cas où l'identification du verbe est moins assurée. Les chercheuses distinguent également des « obstacles liés à la longueur des mots » dans la mesure où des verbes monosyllabiques, et dans ce cas-ci sans consonne, comme *a* et *est*, sont plus difficilement reconnus. Enfin, des « obstacles liés à la syntaxe » rendent l'identification du verbe hasardeuse (par exemple la distance du verbe avec le sujet ou les syntagmes verbaux comme *vais faire quelque chose*). En outre, les élèves recourent à une multitude de critères pour repérer les verbes, dont les trois principaux sont les « critères sémantiques » (c'est ce que fait une personne), les « critères morphologiques » (reconnaissance de l'infinitif, référence au temps du verbe ou référence à la conjugaison) et les « critères syntaxiques » (présence d'un sujet ou présence obligatoire dans la phrase²¹).

Ces critères de reconnaissance du verbe sont sensiblement les mêmes que ceux qu'ont observés Quet et Dourojeanni (2004) chez les élèves de 3^e cycle du primaire à partir de tâches d'identification du verbe, de leurs commentaires métagraphiques recueillis à l'écrit et de leurs interactions verbales en classe²². Pour justifier le choix des mots qu'ils ont identifiés comme appartenant à la classe des verbes, les élèves font référence à la conjugaison (« il y a *ent* à la fin »), au radical de l'infinitif (« ça fait partie du verbe *voir* »), à une manipulation (« on peut mettre *je tu il* devant »), à une position (« il y a *je* devant »), au lexique (« c'est le verbe... ») ou au sens (« c'est une action »). Or, ces critères qu'ils mettent en place posent des problèmes : par exemple, la référence au radical permet d'accepter *déménageur* ou la conjugaison les amène à accepter que *signe* fait partie intégrante du verbe *faire* dans *je fais signe, tu fais signe*, et ce, même si *signe*

²⁰ À nos yeux, ces deux derniers cas relèvent plutôt de la syntaxe.

²¹ Nous verrons dans le chapitre *Cadre conceptuel* qu'il existe un autre critère syntaxique pour l'identification du verbe : l'ajout, autour du verbe, du marqueur de négation *ne... pas*.

²² L'article ne fournit que très peu d'informations quant à la collecte et l'analyse des données.

ne varie pas en personne et en nombre. Certains verbes semblent plus difficiles à repérer : c'est le cas des verbes perçus comme auxiliaires (il *doit* commencer), des formes figées (*c'est bien*), des impératifs (*souris*)²³, des verbes sans pronom personnel proche du verbe ou des homographes (*beurre* comme nom ou comme verbe). Ces récents travaux témoignent de la difficulté des élèves du primaire à se doter de critères d'identification du verbe qui soient fiables et stables, peu importe les verbes et les contextes dans lesquels ils apparaissent.

Bref, il semble que les élèves du primaire développent un ensemble de connaissances, assez peu fonctionnel, pour identifier le verbe. Or, l'identification du verbe est préalable à la réussite de son accord : à la lumière de ce qui vient d'être dit, nous sommes en droit de nous demander dans quelle mesure l'accord du verbe peut être maîtrisé par des élèves qui peinent à l'identifier efficacement.

1.4.2 Identification du sujet

Identifier le sujet est également essentiel pour faire porter les marques morphologiques de nombre et de personne au verbe. Bousman-Kosowski (1985) a mis en évidence trois critères de reconnaissance du sujet chez 1930 élèves belges, français et québécois de la dernière année du primaire qui devaient les repérer dans une série de phrases : « critère de position » (les sujets en position préverbale sont plus souvent identifiés), « critère de catégorie » (les noms sont mieux identifiés) et « critère discursif » (confusion entre le sujet et ce dont on parle dans le texte). L'auteur déduit que les critères utilisés par les élèves sont bien souvent non pertinents et non constants, ce qui confère à l'élève le statut de « repéreur naïf » du sujet. Ces résultats sont attestés par les travaux de Brossard et Lambelin (1985) : les sujets les mieux repérés au sein de phrases présentées aux élèves français de 8 à 10 ans sont ceux réalisés en noms communs et en noms propres ainsi que les sujets en position initiale dans la phrase. De plus, les noms animés, peu importe leur position, sont généralement considérés comme des sujets.

²³ Notons que les verbes impératifs du corpus, *danse* et *souris*, peuvent appartenir à plus d'une catégorie grammaticale.

Plus récemment, une étude qui porte sur les commentaires métagraphiques de 140 enfants de CM2 (11 ans) recueillis au cours d'entretiens montre que « ce qui prend le statut de sujet (terminologie ou pas) est une unité qui présente certaines caractéristiques de position [proximité avec le verbe], de classe (nom ou pronom), de marque (genre et nombre, marque de personne) » et que « [...] ce qui contrôle le verbe n'est pas d'emblée le sujet » (Brissaud & Cogis, 2002, p. 38). Pour identifier le sujet, les élèves tentent de mettre le verbe en relation avec un autre élément de la phrase à partir de critères divers. Dans les cas où un nom ou un pronom féminin ou pluriel est présent dans l'entourage du verbe, le verbe aura tendance à porter ces marques morphologiques, ce qui laisse à penser que, pour les élèves, un nom ou un pronom marqué morphologiquement fait un meilleur « candidat sujet », pour reprendre les termes de Cogis (2005, p.127). Les auteurs proposent une « séquence développementale de la construction du sujet » chez les élèves : d'abord, les élèves développeraient la conscience que le verbe reçoit des traits morphologiques d'un autre élément de la phrase, puis que le candidat sujet est celui qui est porteur des traits morphologiques du féminin et du pluriel, et, finalement, les élèves considèrent que le sujet régit le verbe, ou comme les auteures le disent, les élèves développent l'idée d'incomplétude du verbe « qui implique la recherche de *l'autre* » (Brissaud & Cogis, 2004, p.251). Tous ces constats amènent les auteures à conclure « [...] que la construction d'une notion aussi banale et utilisée que celle de *sujet* n'est pas encore achevée au CM2 » (Brissaud & Cogis, 2002, p. 39).

Une autre étude s'est plutôt penchée sur la façon dont des enseignants présentent cette notion aux élèves : cette perspective nous apparaît particulièrement intéressante dans la mesure où elle peut fournir des indications quant aux savoirs auxquels sont exposés les élèves. Garcia-Debanc et Lordat (2007) soulignent le problème de dissonance entre les intentions et la réalisation effective en classe qui peut survenir lors de l'enseignement. Dans leur étude, une enseignante de CM2 (5^e année), au fait des descriptions syntaxiques pour l'identification du sujet, institue en classe un critère sémantique, et ce, malgré sa planification et ses pratiques déclarées : en fait, l'enseignante met sur le même pied et légitime critères syntaxiques et sémantiques. Après avoir accepté la manipulation

syntaxique d'encadrement par *c'est... qui* pour l'identification du sujet, l'enseignante admet également la suggestion d'un élève qui propose un critère sémantique, actualisé par la question *qui est-ce qui?* À partir des observations en classe, les auteurs concluent que le recours conjoint aux critères sémantiques et syntaxiques « [...] ne facilite pas la clarification notionnelle pour les élèves » (p. 54).

Cette étude met surtout en évidence, selon nous, comment un objet de savoir se coconstruit dans l'échange entre les élèves et l'enseignant : elle décrit comment un objet de savoir est réellement transposé par l'enseignant, en interaction avec les élèves, au moment de l'enseignement/apprentissage. Ce type de travaux, récent en didactique du français, se concentre principalement sur le travail de l'enseignant (Fisher & Nadeau, 2007). Pour nous, considérer plus précisément les élèves dans les interactions autour d'un objet de savoir, tel que l'identification du sujet, afin de saisir comment ils se l'approprient en classe et, plus largement, comment ils participent à son élaboration, apparaît une avenue de recherche à explorer pour mieux comprendre l'apprentissage dans une perspective didactique²⁴. Cette approche apparaît d'autant plus indiquée que les élèves ne parviennent pas, au terme de leur scolarité primaire, à se doter de critères d'identification du sujet (et du verbe) qui soient stables et fiables.

1.4.3 Réalisation de l'accord du verbe

Brissaud et Cogis (Brissaud & Cogis, 2004; Cogis & Brissaud, 2003) ont recueilli des commentaires métagraphiques dans une classe de CM2 (11 ans) sur la résolution d'accord du verbe lors de la « phrase dictée du jour », dispositif qui vise à faire verbaliser les élèves, en groupe classe, sur les graphies qu'ils ont produites lors de la transcription de la phrase dictée. Des interactions verbales recueillies pointent vers l'accord du verbe *donner* dans la phrase *Rusées, les sœurs de Cendrillon lui donnent de longs travaux à faire*. Les chercheuses constatent qu'aucun des élèves de la classe ne

²⁴ Nous reviendrons au point 2.3.5 *Transposition didactique interne dans la recherche en didactique du français* du cadre conceptuel sur les rares études en didactique de la grammaire qui ont emprunté cette avenue de recherche. À notre connaissance, aucune n'a traité de l'accord du verbe du point de vue de l'élève.

propose les raisonnements attendus pour l'identification du sujet dans une tâche d'accord du verbe, soit la manipulation d'encadrement du sujet par *c'est... qui* et sa pronominalisation : les élèves recourent à un raisonnement en parallèle des manipulations d'encadrement et de pronominalisation. Quelques élèves proposent, timidement et sans grande conviction, des tentatives de pronominalisation, d'encadrement et de reconstruction de la phrase de base (*les sœurs de Cendrillon donnent à Cendrillon des travaux*), mais, en plus de présenter quelques vices d'application (pronominalisation de *les sœurs* plutôt que *les sœurs de Cendrillon*), ces manipulations ne parviennent pas à convaincre les autres enfants de la classe chez qui les raisonnements morphosémantiques dominant. Qui plus est, « [...] aucun élève ne parvient à rassembler tous les critères linguistiques à lui seul » et « [...] peu d'élèves utilisent spontanément les règles et la métalangue » (Cogis & Brissaud, 2003, p. 62).

Dans cette étude, les auteures rappellent que l'accord du verbe relève d'une procédure complexe qui se développe progressivement au cours de la scolarité primaire, plus lentement que ne le prévoient les prescriptions ministérielles françaises. En effet, même si les auteures rappellent que, au cours du cycle primaire, les enfants progressent sensiblement vers la réussite des accords verbaux, leur progression est peu assurée : près de la moitié des élèves de 6^e (6^e année au Québec) n'arrivent pas à accorder des verbes au sein de structures aussi simples que *Les roses jaunes parfument le salon* (Brissaud & Cogis, 2004; Cogis & Brissaud, 2003).

Dans une étude qui visait à évaluer l'enseignement systématique de critères morphosyntaxiques dans la reconnaissance de certaines catégories grammaticales, dont celle du verbe, et son impact sur la réussite des accords, Nadeau (1996b) constate un effet encourageant de cette intervention auprès des élèves de 3^e année du primaire au Québec. Les élèves d'une des classes expérimentales parviennent à identifier davantage de verbes et à commettre moins d'erreurs d'accord que ceux de la classe témoin. Même si les élèves de la seconde classe expérimentale progressent moins dans la réussite des accords, ils utilisent des propriétés morphosyntaxiques du verbe (varie en temps, varie en personne, reçoit le marqueur de négation *ne... pas*) pour l'identification du verbe.

L'auteure admet toutefois que « les effets sur la réussite des accords d'un enseignement des catégories basé sur leurs propriétés morphosyntaxiques devront être examinés de façon plus approfondie car ces premiers résultats ne montrent pas de liens clairs entre les deux » (p. 157).

Les travaux présentés dans cette section nous éclairent sur ce que savent les élèves du primaire au sujet des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, mais, répétons-le, ils nous renseignent peu sur la manière dont ces connaissances ont été élaborées en classe, au moment de l'enseignement/apprentissage. En d'autres mots, nous savons bien peu de choses sur « ce qui se passe dans l'intimité de la classe » (Brissaud, 2007, p. 229), pour les élèves, autour de l'accord du verbe.

1.5 Question générale de recherche

Certes, les recherches qui portent sur les performances des élèves en grammaire et les connaissances grammaticales qu'ils ont élaborées sur diverses notions, dont l'accord du verbe, fournissent des pistes de réflexion nombreuses et prometteuses, mais demeurent encore insuffisantes pour repenser en profondeur la didactique de la grammaire qui demande, pour être renouvelée, de connaître davantage comment s'élaborent les connaissances grammaticales des élèves au moment de l'enseignement/apprentissage (désormais E/A). La relation que les élèves entretiennent à l'égard d'un objet de savoir grammatical au moment de son E/A a fait l'objet de très peu d'investigations scientifiques à ce jour²⁵ : il est donc pertinent de procéder à une telle description empirique. Alors que les recherches en didactique du français des années 1980 et 1990 témoignaient d'une préoccupation envers les connaissances grammaticales construites par les élèves, plus spécifiquement en orthographe grammaticale, celles du début du 21^e siècle se tournent vers leur activité métalinguistique et leur actualisation en classe

²⁵ Nous reviendrons sur ces travaux au point 2.3.5 *Transposition didactique interne dans la recherche en didactique du français du cadre conceptuel*.

(Brissaud, 2007; Cogis, 2005; Fisher & Nadeau, 2007). Notre étude s'inscrit donc dans ce courant actuel puisqu'elle se propose de tenter de répondre à la question générale de recherche suivante : comment les élèves élaborent-ils, en classe de français, les connaissances grammaticales relatives à l'accord du verbe?

La réponse à cette question devrait permettre de mieux comprendre comment les élèves appréhendent l'accord du verbe et d'envisager certains principes didactiques guidant l'enseignement de cette notion. En effet, une description de la manière dont un objet de savoir est coconstruit en classe, du point de vue de l'élève, nous apparaît une étape essentielle pour quiconque désire redéfinir l'approche d'E/A de cet objet. Ce regard, qui porte sur les interactions en classe entre l'élève, un objet de savoir (prioritairement) et l'enseignant (dans une moindre mesure), permet d'envisager la question de l'apprentissage de la grammaire dans une perspective didactique (Fisher & Nadeau, 2007; Schneuwly, Dolz, & Ronveaux, 2006)²⁶.

La recherche explorera uniquement comment les élèves élaborent les connaissances relatives à l'accord du verbe, car la maîtrise de cet objet d'E/A leur pose de nombreuses difficultés. Aucune étude, à notre connaissance, ne s'est attardée à ce qui se passe en classe pour les élèves au moment de l'E/A de cette notion qui demande l'harmonisation d'un ensemble complexe de savoirs grammaticaux²⁷, ce qui fait d'elle une notion particulièrement intéressante à étudier dans le cadre d'une recherche doctorale.

Notre question générale de recherche a une triple implication sur le plan conceptuel. Il importe d'abord de délimiter ce qu'est l'objet « grammaire », plus particulièrement l'objet « orthographe grammaticale », du point de vue de la grammaire pédagogique moderne. Il nous faudra ensuite cerner ce que suppose cette conception pour l'E/A de l'accord du verbe. Enfin, nous devons situer la question de l'élaboration des

²⁶ La section 2.3 *Théorie didactique pour la classe de français : la transposition didactique interne comme analyseur de la situation d'enseignement/apprentissage* explicitera cette position que nous adoptons.

²⁷ La section 2.2 *Enseignement/apprentissage de l'accord du verbe* du cadre conceptuel présentera le savoir requis pour la maîtrise de l'accord du verbe. Nous dirons seulement ici qu'accorder un verbe demande d'orchestrer un ensemble complexe de connaissances relativement à des catégories et fonctions grammaticales, de recourir à plusieurs outils de la grammaire pédagogique moderne (manipulations syntaxiques et modèle de la phrase de base), etc.

connaissances grammaticales dans le cadre d'une théorie didactique pour la classe de français. Cette conceptualisation fera l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 2

Cadre conceptuel

S'intéresser à la manière dont les élèves élaborent les connaissances impliquées dans l'accord du verbe au moment de l'E/A implique de faire appel à plus d'un cadre théorique. Parce que nous avons délibérément choisi d'inscrire notre recherche dans une perspective didactique, des cadres théoriques issus de la linguistique, de la didactique de la grammaire et plus largement de la didactique seront convoqués. Un détour par la linguistique, l'une des principales disciplines contributives à la didactique du français, est inévitable pour définir ce qu'est l'orthographe grammaticale et l'accord du verbe. Les descriptions proposées en didactique de la grammaire viendront compléter la conceptualisation de ces objets grammaticaux puisque ce sont les savoirs de référence transposés par la grammaire pédagogique moderne qui font l'objet d'E/A en classe de français. Enfin, pour soutenir notre description de l'élaboration des connaissances grammaticales en classe au sujet de l'accord du verbe, nous nous appuierons sur un réseau de concepts didactiques (soit ceux de transposition didactique, de chronogenèse, de topogenèse et d'institutionnalisation), concepts qui tirent leur origine de la didactique des mathématiques.

Nous aurions pu faire appel à diverses théories de l'apprentissage²⁸ pour aborder l'aspect de l'élaboration des connaissances de notre question de recherche, mais nous avons volontairement choisi de ne pas nous inscrire dans ce paradigme de recherche²⁹, même s'il faudra y référer succinctement et ponctuellement. Notre recherche se veut une mise à l'épreuve, modeste, de certains concepts didactiques et un nouvel effort d'opérationnalisation de ces concepts pour la discipline « français », et plus spécifiquement pour l'objet grammaire³⁰. Ce choix est dû essentiellement par le désir de voir la didactique du français et de la grammaire se réaliser pleinement comme

²⁸ Nous pensons particulièrement aux théories cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage.

²⁹ Nous exposerons plus précisément les raisons de ce choix au point 2.3.1 *Le choix d'un cadre conceptuel*.

³⁰ Quelques chercheuses nous ont précédée sur ces traces, dont Boivin (2007c, 2009b) et Canelas-Trevesi (2009; 1998; 1999). Nous reviendrons sur leurs travaux au point 2.3.5 *Transposition didactique interne dans la recherche en didactique du français*.

discipline scientifique grâce à l'élaboration d'un système conceptuel propre. En ce sens, notre recherche aspire être **résolument didactique**³¹.

Le cadre conceptuel s'articule donc autour des trois cadres théoriques convoqués. La linguistique et la didactique de la grammaire seront au cœur des deux premières sections qui traiteront respectivement de l'orthographe grammaticale en grammaire pédagogique moderne (section 2.1) et de l'E/A de l'accord du verbe (section 2.2). La section sur la théorie didactique pour la classe de français (section 2.3) présentera les principaux concepts des théories didactiques utiles à la description de l'élaboration des savoirs en classe. Cette conceptualisation mènera à préciser les questions de recherche (section 2.4).

2.1 L'orthographe grammaticale en grammaire pédagogique moderne

L'orthographe grammaticale est la composante de la grammaire qui s'intéresse aux phénomènes d'accord, c'est-à-dire le transfert des traits morphologiques de genre, de nombre et de personne d'un mot ou d'un groupe de mots vers un autre mot. Cette définition générale, retenue dans le précédent chapitre, a satisfait, jusqu'ici, les besoins de notre propos, mais elle doit maintenant être affinée afin d'en cerner les fondements théoriques et les implications pour l'E/A; la conceptualisation de l'objet d'E/A au cœur de notre question de recherche permettra de définir l'ensemble des savoirs impliqués dans l'appropriation de cet objet. Cette conceptualisation doit nécessairement s'appuyer sur les descriptions linguistiques de la grammaire pédagogique moderne³² puisqu'elle présente les objets grammaticaux transposés pour l'E/A. Mais avant de définir

³¹ Cette expression est de nous. Cependant, Forget (2008) l'utilisait également en introduction d'article : elle écrivait que « les didacticiens du français [ont] une volonté de se dégager des emprunts classiques faits aux sciences du langage pour intégrer des catégories d'analyse résolument didactiques » (Forget, 2008, p. 76). Cette initiative de Forget, indépendante de la nôtre, y est pourtant intimement liée.

³² Le terme est de Boivin et Pinsonneault (2007b, 2009b; 2008a). Nous le préférons, parce qu'il est moins connoté, à ceux de grammaire nouvelle et de grammaire rénovée. Parmi les grammaires qui relèvent de ce cadre, nous considérons notamment celles de Gobbe et Tordoier (1986), Genevay (1994), Campana et Castincaud (1999), Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999) et Boivin et Pinsonneault (2008b).

l'orthographe grammaticale en grammaire pédagogique moderne (point 2.1.2), il importe d'en exposer les fondements (point 2.1.1).

2.1.1 Fondements de la grammaire pédagogique moderne

La grammaire pédagogique moderne propose un modèle didactique pour la description de la langue en classe. Inspirée des avancées en linguistique, plus spécifiquement de celles de la grammaire générative et transformationnelle, elle est le résultat d'une transposition didactique : en effet, les contenus issus de la linguistique exigent une transformation pour l'E/A. Ce processus de transformation, la transposition didactique³³, vise à adapter les « savoirs savants » (c'est-à-dire les savoirs des disciplines de référence) en « savoirs à enseigner ». Nous entendons donc par la grammaire pédagogique moderne les descriptions grammaticales influencées par la linguistique moderne et transposées pour l'E/A du français.

Depuis 1995, les programmes scolaires québécois des cycles primaire et secondaire (MELS, 2001, 2005b, 2007b, 2009; MEQ, 1995) s'inscrivent dans le paradigme de la grammaire pédagogique moderne. Mais la tradition grammaticale a marqué pendant plus d'un siècle l'enseignement de la grammaire à l'école : principalement axée sur le bon usage, la grammaire scolaire visait à faire apprendre une longue liste de règles et d'exceptions pour amener les élèves à écrire sans fautes (Chervel, 1977). Cette grammaire, normative, a fait place à une approche plus descriptive de la langue : la grammaire pédagogique moderne met l'accent sur le fonctionnement, cohérent, du système de la langue. Alors que la description et l'analyse grammaticales de la grammaire traditionnelle s'appuient essentiellement sur un ensemble de critères sémantiques³⁴, celles de la grammaire pédagogique moderne reposent avant tout sur les propriétés syntaxiques de la langue. Cette position implique que, pour faire de la

³³ Nous reviendrons sur ce concept à la section 2.3 *Théorie didactique pour la classe de français : la transposition didactique comme analyseur de la situation d'enseignement/apprentissage*.

³⁴ La question *qui est-ce qui?*, pour l'identification du sujet, fait figure d'emblème de ce type d'analyse sémantique.

grammaire, il faut faire appel à un ensemble renouvelé d'outils (point 2.1.1.2), dont certains sont tributaires des connaissances implicites sur la langue (point 2.1.1.1).

2.1.1.1 Rôle des connaissances implicites³⁵ sur la langue

Boivin (2007c, 2009b)³⁶ a clairement établi le rôle des connaissances implicites pour étudier le fonctionnement de la langue en grammaire pédagogique moderne. Nous reprenons ici l'essentiel de sa réflexion.

Toute langue se caractérise par le fait qu'un nombre limité de mots peuvent se combiner, selon certaines règles, pour produire un nombre illimité de phrases (Chomsky, 1957; Riegel, Pellat, & Rioul, 1994). Grâce à sa « compétence linguistique », définie comme « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » (Chomsky, 1971, p. 13), un individu peut produire et interpréter des phrases qu'il n'a jusqu'alors jamais prononcées ou entendues :

« Tout locuteur dispose d'une grammaire intériorisée de sa langue, dont il n'a pas conscience, mais qui lui permet de produire et d'interpréter des énoncés et par rapport à laquelle il juge intuitivement si un énoncé est bien ou mal formé » (Riegel, et al., 1994, p. 13).

Pour poser un jugement de grammaticalité, c'est-à-dire pour accepter ou non une phrase comme faisant partie de sa langue, le locuteur doit faire intervenir son intuition grammaticale, une « base » lui permettant de porter un jugement de grammaticalité : intuition grammaticale et jugement de grammaticalité sont tous deux le reflet d'une connaissance implicite de sa langue, de sa compétence linguistique (Boivin, 2007b; Boivin & Pinsonneault, 2008b).

³⁵ Nous envisageons ici le concept de connaissances implicites dans une perspective linguistique. Par conséquent, il ne faut pas le confondre avec celui que proposent Fayol et Jaffré (2008) ainsi que Nadeau et Fisher (2009) pour l'E/Ade l'orthographe grammaticale; nous y reviendrons au point 2.2.2.3 *Développer des connaissances explicites*.

³⁶ Ainsi que Nadeau et Fisher (2006), mais dans une moindre mesure.

Cette connaissance implicite ne se traduit pas nécessairement par une connaissance explicite : un locuteur peut ne pas être en mesure de formuler les raisons qui l'ont mené à accepter ou à refuser une phrase (Boivin, 2007b; Riegel, et al., 1994). Et il s'agit là d'un des rôles de l'E/A de la grammaire à l'école : rendre explicites les connaissances implicites sur la langue (Campana & Castincaud, 1999; Chartrand, 1998; Petiot, 2000). Pour accéder à ces connaissances explicites, l'E/A de la grammaire doit prendre appui sur les connaissances implicites des élèves. En grammaire pédagogique moderne, les connaissances implicites sont essentielles pour étudier le fonctionnement de la langue : elles rendront opérationnelles les manipulations syntaxiques (Boivin, 2007b; Boivin & Pinsonneault, 2008b; Grossmann, 1998; Nadeau & Fisher, 2006). Après avoir effectué une manipulation syntaxique (déplacement, effacement, remplacement et ajout) sur des mots ou des groupes de mots, il faut observer le résultat et poser un jugement de grammaticalité fondé sur les intuitions grammaticales³⁷. Nadeau et Fisher (2006) expriment clairement le rôle des connaissances implicites dans l'analyse grammaticale :

« L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée : est-ce que cela se dit bien? Cette construction est-elle correcte? Pour porter un tel jugement, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur, c'est-à-dire sur la grammaire interne et implicite que l'on a nécessairement développée en apprenant à parler. » (p. 85).

Toutefois, l'intervention des connaissances implicites sur la langue peut parfois poser problème pour l'analyse grammaticale (Nadeau & Fisher, 2006). Les intuitions grammaticales peuvent conduire un élève à accepter une construction syntaxique qui est agrammaticale ou à en refuser une qui est tout à fait grammaticale, de même que les élèves d'une classe peuvent ne pas porter le même jugement de grammaticalité. Ces jugements erronés peuvent être la conséquence, notamment, de la distance, plus ou moins grande, que les élèves entretiennent avec la norme. D'autres types de jugement peuvent faire intervenir des aspects sémantiques ou stylistiques plutôt que syntaxiques dans la prise de décision : il s'agit alors de jugements d'acceptabilité

³⁷ Boivin (2007b) a montré que les grammaires pédagogiques modernes et le matériel didactique actuels font peu référence, explicitement du moins, au rôle des connaissances implicites pour l'emploi des manipulations.

(Chomsky, 1965; Haas, 1999). Dans ce cas, l'agrammaticalité de phrases acceptables (**Le cercle rond*) ou la grammaticalité de phrases non acceptables (*Le cercle est carré*) n'est pas détectée.

Les manipulations syntaxiques, jumelées au modèle de la phrase de base, constituent les outils d'analyse grammaticale en grammaire pédagogique moderne: ces outils seront définis à la section suivante.

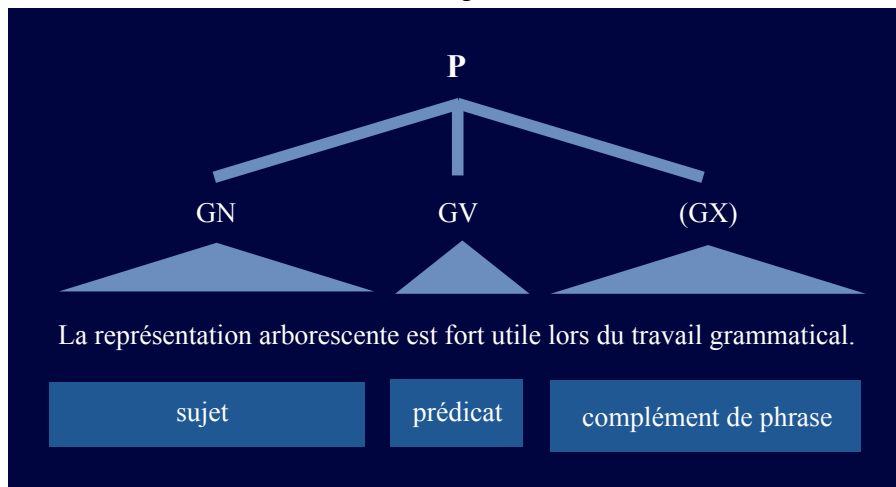
2.1.1.2 Des outils pour l'analyse grammaticale en grammaire pédagogique moderne

La linguistique a mis en évidence la difficulté de proposer des critères définitoires pour caractériser la phrase, les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques (Riegel, et al., 1994; Tomassone, 2002). La grammaire pédagogique moderne adopte principalement pour ses descriptions grammaticales des critères syntaxiques, plus stables, et donc plus fiables, que les critères sémantiques proposés par la grammaire scolaire traditionnelle (Campana & Castincaud, 1999; Chartrand, 1996; Grossmann, 1998; Nadeau & Fisher, 2006). Ces descriptions syntaxiques des notions de phrase, de catégories grammaticales et de fonctions syntaxiques s'appuient sur deux outils propres à la grammaire pédagogique moderne : le modèle de la phrase de base (section a) et les manipulations syntaxiques (section b). Par souci de concision, la présentation de ces outils sera ici essentiellement théorique : nous illustrerons plus loin leur fonctionnement en lien avec l'accord du verbe. Notre but n'est pas de faire un compte-rendu de grammaires, mais il est essentiel de définir les concepts auxquels nous référerons dans notre description de l'accord du verbe. La synthèse que nous proposons s'inspire de diverses grammaires (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand, et al. 1999; Genevay, 1994; Gobbe et Tordoir 1986; Riegel, et al., 1994) et de quelques ouvrages de didactique de la grammaire (Campana et Castincaud, 1999; Nadeau & Fisher, 2006; Tomassone, 2002). Afin d'alléger le texte, nous ne citerons pas à nouveau ces auteurs à moins que cela s'avère indispensable.

a. *Le modèle de la phrase de base*

La phrase de base (P) est un modèle de référence théorique et abstrait qui permet de décrire les phrases produites : elle correspond à la structure fondamentale de la phrase en français. La figure 1 en présente une représentation arborescente :

Figure 1
Le modèle de la phrase de base



Cette structure de référence comprend deux groupes obligatoires : le groupe du nom³⁸ (GN : *La représentation arborescente*), dont la fonction est sujet, et le groupe du verbe (GV : *est fort utile*), dont la fonction est prédicat. Un ou plusieurs groupes, facultatifs et mobiles (GX³⁹ : *lors du travail grammatical*), peuvent occuper la fonction de complément de phrase. Le modèle de la phrase de base est une phrase déclarative, positive, active, neutre et personnelle.

Certaines phrases produites correspondent à la phrase de base, mais la plupart consistent en des phrases transformées puisqu'elles ont subi des transformations de type (interrogatif, exclamatif, impératif) et de forme (négative, passive, emphatique, impersonnelle) ou des transformations par enchâssement (subordonnée). Enfin, d'autres

³⁸ Ou une structure équivalente, sous forme de pronom ou de subordonnée.

³⁹ Nous choisissons l'appellation GX (Boivin, en préparation; Boivin & Pinsonneault, 2008b). car ce groupe peut appartenir à plusieurs catégories : groupe du nom, groupe adverbial, groupe prépositionnel (comme c'est le cas dans le présent exemple) ou une subordonnée.

phrases sont appelées « phrases à constructions particulières », car elles ne peuvent être analysées selon le modèle de la phrase de base; c'est le cas, par exemple, des phrases à présentatif comme *Voici la grammaire*.

La phrase de base est un outil pertinent pour l'analyse grammaticale puisqu'elle permet de *ramener* toute phrase transformée à ce modèle général : nous reviendrons plus loin sur la nécessaire reconstruction de la phrase de base pour certains cas d'accord du verbe. La reconstruction des phrases transformées de même que l'identification des catégories et fonctions syntaxiques s'effectuent grâce aux manipulations syntaxiques.

b. Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques sont des opérations⁴⁰ effectuées sur des mots, des groupes ou des phrases afin d'en observer le fonctionnement et de les analyser (Boivin & Pinsonneault, 2008b; Boivin, Pinsonneault, & Philippe, 2003). Elles sont au nombre de quatre : déplacement, effacement, remplacement (substitution) et ajout (addition)⁴¹. Ainsi, déplacer, effacer, remplacer ou ajouter un mot ou un groupe de mots dans une phrase permet de poser des hypothèses quant à sa catégorie grammaticale ou sa fonction syntaxique. Par exemple, la fonction de sujet peut être identifiée grâce à deux manipulations⁴²: l'ajout de *c'est... qui/ce sont... qui* autour du groupe qui occupe cette fonction et remplacement de ce groupe par un pronom (*il/elle, nous, vous, ils/elles, cela*). Le tableau I présente une illustration de l'application de ces manipulations dans la phrase *La représentation arborescente est fort utile lors du travail grammatical*. Dans cette phrase, l'ajout de *c'est... qui* autour du GN *la représentation arborescente* et son

⁴⁰ Elles sont parfois appelées opérations syntaxiques (Nadeau & Fisher, 2006). Genevay (1994), par exemple, recourt à cette terminologie.

⁴¹ Certaines grammaires en recensent davantage, mais nous pensons, comme Boivin et Pinsonneault (2008) qu'il s'agit là de quatre manipulations de base auxquelles s'ajoutent des variantes : par exemple, l'encadrement constitue une forme d'ajout, la pronominalisation, une forme de remplacement.

⁴² Nous verrons au point 2.2.1 *Définition de l'objet « accord du verbe » en grammaire pédagogique moderne* qu'il s'agit de deux procédures décisives d'identification du sujet.

remplacement par le pronom *elle* créent de nouvelles constructions grammaticales : le groupe du nom *la représentation arborescente* est donc sujet.

Tableau I
Exemple d'application des manipulations syntaxiques
pour l'identification du sujet

Manipulations	Exemples d'application
Ajout (<i>c'est... qui</i>)	<i>C'est</i> la représentation arborescente <i>qui</i> est fort utile lors du travail grammatical. * <i>C'est</i> la représentation <i>qui</i> arborescente est fort utile lors du travail grammatical.
Remplacement (pronoms <i>il/elle/ils/elles</i>)	<i>Elle</i> est fort utile lors du travail grammatical. * <i>Elle</i> arborescente est fort utile lors du travail grammatical.

Ainsi, l'emploi des manipulations syntaxiques donne lieu à de nouvelles constructions, un « observable » (Boivin, 2007b; Boivin & Pinsonneault, 2008b), pour lesquelles le locuteur devra décider si elles sont grammaticales ou non. Le jugement de grammaticalité permet donc d'interpréter la réalité grammaticale pour laquelle les manipulations syntaxiques ont été employées :

« Manipuler, c'est donc faire fonctionner sa compétence linguistique de manière méthodique, et non plus seulement intuitive, afin d'en tirer les conclusions concernant la manière dont tel ou tel élément (morphème ou syntagme) peut être considéré du point de vue du fonctionnement de la phrase » (Grossmann, 1998, p. 94).

En d'autres mots, le jugement de grammaticalité permet de poser un diagnostic sur le phénomène grammatical observé. Ainsi, un résultat agrammatical est également porteur d'informations sur le plan grammatical : si un groupe de mots ne peut être déplacé ou effacé, c'est-à-dire si le déplacement ou l'effacement crée une phrase agrammaticale, il est possible d'en tirer des conclusions en ce qui concerne sa catégorie ou sa fonction grammaticale (Boivin, 2009b).

Les manipulations présentent parfois des limites dans leur « champ d'application »⁴³. Même si elles rendent opérationnel le travail sur la langue, elles ne peuvent rendre compte de tous les phénomènes grammaticaux (Campana & Castincaud, 1999; Grossmann, 1998). Certains sujets de la phrase, par exemple, ne peuvent être identifiés grâce aux manipulations syntaxiques d'ajout de *c'est... qui* et de pronominalisation, comme l'illustre la phrase suivante :

- a. Les indices d'un orage sont la présence du vent et des nuages.
- b. * Ce sont les indices d'un orage qui sont la présence du vent et des nuages.
- c. * Ils sont la présence du vent et des nuages.

Les manipulations effectuées en b et en c ne permettent pas de conclure que le GN *les indices d'un orage* est bien le sujet. Pour s'en convaincre, il faut cumuler d'autres arguments, pourtant moins puissants : le GN *les indices d'un orage* ne s'efface pas, mais peut être permuté avec *la présence du vent et des nuages* (donc il se déplace), le verbe *sont* ne peut être remplacé par son pendant singulier *est*, etc.

Nadeau et Fisher (2006) évoquent un continuum dans la réalité de la langue : bien que les manipulations syntaxiques mènent généralement à poser un diagnostic clair sur le phénomène pour lequel elles ont été convoquées, elles laissent parfois place à une flexibilité quant à l'interprétation du phénomène grammatical en cause. C'est notamment le cas lorsque le jugement de grammaticalité est moins ferme (c'est-à-dire que des locuteurs acceptent une nouvelle construction, alors que d'autres la rejettent ou qu'un même locuteur hésite quant au jugement à porter) ou que les manipulations présentent des limites dans leur champ d'application, comme dans l'exemple plus haut.

2.1.2 L'orthographe grammaticale

L'orthographe n'est ni la grammaire ni la langue : elle ne constitue que le code écrit pour la transcription de la langue. Les mots, formés de sons à l'oral, sont traduits sous

⁴³ L'expression est de nous.

forme de lettres à l'écrit, plus précisément de graphèmes ; les lettres se combinent selon un ensemble de règles qui régissent la manière d'écrire les mots pris isolément (orthographe lexicale) ainsi qu'en relation les uns les autres (orthographe grammaticale).

L'orthographe française a la particularité de ne pas avoir de correspondance régulière et prévisible entre l'oral et sa transcription à l'écrit (Blanche-Benveniste, 2003; Blanche-Benveniste & Chervel, 1969; Catach, 1980; Jaffré & Fayol, 1997). La trentaine de phonèmes (sons) du français ne sont pas transcrits par une trentaine de lettres correspondantes, mais plutôt par 130 graphèmes qui comprennent les 26 lettres de l'alphabet et leurs combinaisons en digrammes (les deux lettres *au* du phonème /o/ dans le mot *aube*, par exemple) ou trigrammes (les *trois* lettres *eau* du phonème /o/ dans *bateau*). S'y ajoutent les difficultés qu'un même graphème peut être représenté par plusieurs phonèmes, qu'un même phonème peut être associé à plusieurs graphèmes et qu'un graphème peut n'avoir aucune correspondance à l'oral. Le tableau II illustre l'opacité de l'orthographe française par quelques exemples.

Tableau II
L'opacité orthographique du français

Un graphème, plusieurs phonèmes	Par exemple, le graphème <i>c</i> est associé au phonème /k/ et /s/	<i>capsule</i> <i>ceinture</i>
Un phonème, plusieurs graphèmes	Le phonème /k/ est associé à plusieurs graphèmes : <i>c</i> , <i>k</i> , <i>q</i> , <i>qu</i> , <i>ch</i> , etc.	<i>parc</i> <i>kangourou</i> <i>coq</i> <i>question</i> <i>écho</i>
Un graphème, aucun phonème	Par exemple, les graphèmes <i>h</i> et <i>t</i> ne sont parfois associés à aucun phonème	<i>horloge</i> <i>tricot</i>
Deux phonèmes, un seul graphème	Par exemple, les phonèmes /ks/ sont associés au graphème <i>x</i>	<i>taxi</i>

Les phénomènes d'opacité orthographique dépassent la frontière du mot. Dans « Les grammaires bleues présentaient clairement les règles difficiles », les marques écrites non audibles du pluriel sont au nombre de cinq (en italique dans l'exemple), alors que la marque orale du pluriel se fonde exclusivement sur le déterminant *les* : ainsi, les marques du pluriel, et du genre, des noms, des adjectifs et des verbes ont rarement de

correspondance phonologique. Parce que l'orthographe du français est opaque à plusieurs niveaux, son apprentissage est particulièrement difficile (Blanche-Benveniste, 2003; Fayol & Jaffré, 2008; Riegel, et al., 1994).

Le concept d'« orthographe » englobe deux réalités distinctes sur le plan linguistique : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale relève essentiellement de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent, indépendamment de leur contexte d'apparition dans la phrase : il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire. L'orthographe grammaticale dépasse la limite des mots dans la mesure où elle concerne leur orthographe selon leur relation avec les autres éléments de la phrase : il s'agit des phénomènes d'accord. Les marques morphologiques de genre (le *-e* du féminin de l'adjectif *bleu* dans *la grammaire bleue* par exemple), de nombre (les *-s* du pluriel dans *les grammaires bleues*) et de personne (le *-nt* de la 3^e personne du pluriel dans *les grammaires présentaient*) se transmettent de mots ou groupes de mots vers d'autres mots selon la position qu'ils occupent dans la phrase.

Ainsi, l'environnement syntaxique est directement impliqué dans l'orthographe grammaticale, comme l'illustrent les phrases suivantes :

- a. Les juges rendent le verdict.
- b. Les témoins les jugent durement.

Le mot *juger* porte le pluriel nominal en *-s* dans la première phrase et le pluriel verbal en *-nt* dans la deuxième : son statut de noyau du GN en *a* et de noyau du GV en *b* permet de choisir, parmi les marques morphologiques du pluriel disponibles, celles qui sont appropriées au contexte syntaxique.

L'orthographe grammaticale est donc à la croisée de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe, mais également de la sémantique. Dans certains cas exceptionnels (accords syllepriques), le choix des marques morphologiques d'accord peut dépendre du sens plutôt que de la syntaxe, comme c'est le cas de l'accord du participe passé *vêtue*

dans la phrase *Vous êtes vêtue proprement*, le sujet *vous* (dit « vous » de politesse) référant à une personne unique de sexe féminin.

Si les descriptions de la grammaire traditionnelle exploitent abondamment les aspects sémantiques de l'orthographe grammaticale, ce n'est pas le cas de la grammaire moderne qui concentre ses descriptions principalement autour des aspects syntaxiques. La grammaire moderne met plutôt l'accent sur le transfert de traits morphologiques d'un donneur vers un receveur au sein de configurations syntaxiques particulières. Nous retenons la définition suivante des phénomènes d'accord :

« Il s'agit du phénomène de transfert d'une ou plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associé à une partie du discours (celles du nom ou des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms » (Riegel, et al., 1994, p. 538).

Les classes de mots variables du nom, du déterminant, du pronom, de l'adjectif et du verbe sont porteurs de traits grammaticaux de genre (féminin ou masculin), de nombre (singulier ou pluriel) et de personne (première, deuxième ou troisième). Dans la phrase, le nom noyau d'un GN en position de sujet ou de complément direct du verbe⁴⁴ est donneur; le déterminant, l'adjectif et le verbe sont receveurs (Riegel, et al., 1994).

Les grammaires modernes, qu'elles soient linguistiques ou pédagogiques, distinguent trois configurations syntaxiques impliquées dans l'orthographe grammaticale : les accords dans le GN, les accords régis par le sujet et les accords régis par le complément direct (CD). Dans chacune de ces configurations, le nom, le sujet et le CD sont respectivement les donneurs de traits morphologiques. Le tableau III propose une synthèse personnelle des règles d'accord du français inspirée de Boivin & Pinsonneault (2008b), Chartrand, et al. (1999), Riegel, et al. (1994).

⁴⁴ Il peut aussi s'agir d'un pronom.

Tableau III
*Synthèse des règles d'accord du français*⁴⁵

Configurations syntaxiques	Donneurs	Receveurs	Traits morphologiques transférés
Accords dans le GN	Nom	Déterminant Adjectif noyau du groupe de l'adjectif	Genre Nombre
Accords régis par le sujet	Noyau du sujet	Verbe	Personne Nombre
		Adjectif noyau de l'attribut du sujet Participe passé (auxiliaire <i>être</i>)	Genre Nombre
Accords régis par le CD	Noyau du CD	Participe passé (auxiliaire <i>avoir</i>) Adjectif noyau de l'attribut du CD	Genre Nombre

Il importe de ne pas confondre l'orthographe grammaticale avec la morphologie flexionnelle ou grammaticale⁴⁶ : alors que la morphologie grammaticale touche la formation du genre (-e du féminin par exemple), du nombre (-s et -x des noms et adjectifs, -nt des verbes) et de la personne (le -s de la deuxième personne du singulier), l'orthographe grammaticale concerne le transfert de ces traits dans le contexte de la grammaire de la phrase (Riegel, et al., 1994). L'orthographe grammaticale est un phénomène morphosyntaxique : ce sont les environnements syntaxiques qui gouvernent les traits morphologiques transférables des mots variables. Ainsi, nous ne considérons pas les traits grammaticaux de mode et de temps comme faisant partie de l'orthographe grammaticale puisqu'ils ne dépendent pas du transfert du donneur vers le receveur⁴⁷ : ces traits relèvent exclusivement de la morphologie grammaticale des verbes et sont principalement gouvernés par des phénomènes textuels (énonciation et cohérence textuelle, notamment) plutôt que syntaxiques.

⁴⁵ Il n'est pas pertinent pour notre propos de présenter les règles particulières d'accord (par exemple l'accord du verbe quand le sujet est composé de personnes grammaticales différentes).

⁴⁶ Principe morphogrammique, selon modèle de Catach (1980).

⁴⁷ En cela, nous nous opposons notamment à Cogis (2005) et à Fayol et Jaffré (2008) qui considèrent que les traits de mode et de temps font partie de l'orthographe grammaticale.

Puisque l'orthographe grammaticale concerne l'orthographe des mots selon leur relation syntaxique avec les autres mots ou les groupes de la phrase et qu'il est bien souvent impossible de prendre appui directement sur les marques morphosyntaxiques de l'oral pour les transférer à l'écrit, une véritable réflexion grammaticale est nécessaire pour sa maîtrise⁴⁸. En effet, pour faire porter les marques d'accord à l'écrit, le scripteur doit opérer une série de manipulations sur la phrase afin d'identifier les mots receveurs et les mots donneurs des traits morphologiques d'accord. La maîtrise des accords exige d'orchestrer un ensemble complexe de connaissances déclaratives et procédurales⁴⁹. C'est notamment le cas de l'accord du verbe.

2.2 Enseignement/apprentissage de l'accord du verbe

Il a été établi dans la problématique que l'accord du verbe est un phénomène d'orthographe grammaticale qui génère un grand nombre d'erreurs chez les élèves de tout ordre d'enseignement, et ce, même si cette notion est au programme d'enseignement dès l'ordre primaire; il semble que ces piètres performances prennent appui sur des connaissances grammaticales fragiles et peu opérationnelles. Afin de comprendre la complexité de l'E/A de cet objet grammatical, nous allons d'abord préciser ce qu'est l'accord du verbe en grammaire pédagogique moderne (point 2.2.1) pour ensuite présenter ce qu'implique cette conception du point de vue de l'apprentissage (point 2.2.2), puis de l'enseignement (point 2.2.3).

2.2.1 Définition de l'objet « accord du verbe » en grammaire pédagogique moderne

Les grammaires, pédagogiques ou non, proposent différentes règles générales pour l'accord du verbe avec le sujet, comme le présente le tableau IV de la page suivante:

⁴⁸ Cet aspect sera mis en lumière au point 2.2.2 *Apprentissage de l'accord du verbe*.

⁴⁹ Nous ne considérons que ces deux seuls types de connaissances. Nous reviendrons plus loin sur les raisons qui nous poussent à ne pas considérer les connaissances conditionnelles.

Tableau IV
Règles d'accord du verbe dans diverses grammaires

Auteurs	Règle d'accord du verbe
Boivin & Pinsonneault (2008)	« Dans une phrase formée d'un GN et d'un groupe verbal (GV), le verbe, noyau du GV, reçoit ses traits de personne et de nombre du noyau du GN sujet : l'accord du verbe est régi par le sujet.» (p.105)
Chartrand, et al. (1999/2010)	« Le nom noyau du GN qui est sujet, ou le pronom sujet, donne sa personne et son nombre au verbe ou au verbe auxiliaire avec lequel il est en relation. » (p.273 dans l'édition de 2010)
Gobbe et Tordoir (1986)	« Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le nom qui sert de base au groupe nominal sujet ou avec le pronom sujet. » (p.135)
Riegel et al. (1994)	« En règle générale, le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet. » (p.345)

Parmi cet échantillon de règles, nous privilégions la formulation de *La grammaire méthodique du français* de Riegel et ses collaborateurs (1994) notamment parce qu'elle contient les éléments communs à toutes les règles soit les éléments « verbe », « sujet », « nombre » et « personne ». Nous retiendrons donc la règle générale⁵⁰ « le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet ».

La maîtrise de cet accord est éminemment plus complexe que ce que laisse supposer la simple déclaration de la règle (Blanche-Benveniste, 2003; Brissaud & Cogis, 2004): pour y parvenir, le scripteur doit élaborer et utiliser ce que Nadeau et Fisher (2006) appellent un « réseau de connaissances grammaticales » (p.84)⁵¹, réseau qui s'articule autour des notions de verbe (point 2.2.1.1), de sujet (point 2.2.1.2) ainsi que de nombre et de personne (points 2.2.1.3).

⁵⁰ Comme nous l'avons dit précédemment, il n'est pas pertinent pour notre propos de nous attarder aux règles particulières d'accord du verbe (par exemple quand le sujet est un GN formé d'un nom collectif ou de la juxtaposition ou de la coordination de plusieurs GN, etc.).

⁵¹ Nous reviendrons sur cette notion au point 2.2.2.4 *Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition a priori de l'objet d'enseignement/apprentissage.*

2.2.1.1 Notion de verbe

En grammaire moderne, le verbe est une catégorie grammaticale (ou classe de mots) qui est définie prioritairement selon ses propriétés syntaxiques et morphologiques. Les verbes appartiennent également à des classes sémantiques, mais ce critère de sens n'est pas définitoire dans la mesure où ces classes sémantiques ne sont pas exclusives à la catégorie grammaticale du verbe (Boivin & Pinsonneault, 2008b). Le tableau V présente les caractéristiques du verbe.

Tableau V
Caractéristiques syntaxiques, morphologiques et sémantiques du verbe

Types de caractéristiques	Propriétés du verbe
Caractéristiques syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> • Le verbe est le seul mot de la phrase qui accepte l'ajout du marqueur de négation <i>ne... pas</i>; • Le verbe est le noyau du groupe du verbe : il ne peut être ni effacé, ni déplacé; • Le verbe appartient à la classe des verbes transitifs, intransitifs ou attributifs; • Certains verbes ont une construction pronominale ou impersonnelle.
Caractéristiques morphologiques	Le verbe est composé d'un radical (porteur de sens) et d'une désinence (porteuse de traits morphologiques de temps, de mode, de personne et de nombre).
Caractéristiques sémantiques	Le verbe exprime diverses valeurs sémantiques : action (<i>courir</i>), changement (<i>rougir</i>), parole (<i>dire</i>), opinion (<i>croire</i>), sentiment (<i>aimer</i>), météorologique (<i>neiger</i>), etc.

Parmi toutes ces caractéristiques, deux sont particulièrement importantes pour identifier le verbe, car elles permettent l'emploi de manipulations qui s'appliquent exclusivement à cette catégorie grammaticale : il s'agit de l'ajout du marqueur de négation *ne... pas* autour du verbe et de la variation des traits morphologiques de temps, de mode, de personne et de nombre (Boivin & Pinsonneault, 2008b). Considérons la phrase suivante : *Les élèves aiment la grammaire*. Dans cette phrase, seul le mot *aiment* accepte l'ajout du marqueur de négation (*Les élèves n'aiment pas la grammaire*. **Les élèves aiment la ne grammaire pas*). Ajouter *ne... pas* autour du verbe relève d'une intuition grammaticale forte car, pour tout locuteur du français, il est contre-intuitif d'effectuer cet ajout autour d'un nom ou d'un adjectif. Le verbe est également le seul mot de la phrase qui possède

des traits morphologiques de temps, de mode, de personne et de nombre : ainsi, les faire varier permet de s'assurer qu'un mot dans une phrase est un verbe. Dans *Les élèves aiment la grammaire*, le mot *aiment* est également le seul à pouvoir varier en temps, en mode, en nombre et en personne (*Les élèves aimaient la grammaire. Les élèves aimeront la grammaire. L'élève aime la grammaire. Tu aimes la grammaire. *Les élèves aiment la grammaire. *Les élèves aiment la grammaire. *Les élèves aiment la grammaire. *Tu élèves aiment la grammaire*). Cette manipulation de substitution n'est pas une manipulation syntaxique à proprement parler, mais plutôt une manipulation morphosyntaxique dans la mesure où elle exploite les traits morphologiques du verbe.

Les autres propriétés syntaxiques et sémantiques du verbe, même si elles le caractérisent, sont très peu opérationnelles pour son identification. Il est vrai que le verbe ne peut être ni effacé ni déplacé dans la phrase ou dans le GV, mais d'autres mots, qui ne sont pas des verbes, ont les mêmes propriétés (par exemple *bleue* dans *La grammaire est bleue*) : l'effacement et le déplacement ne peuvent donc conduire avec assurance l'identification du verbe. De même, des mots appartenant à d'autres catégories grammaticales partagent les mêmes valeurs sémantiques du verbe (le nom *danse* renvoie à une action, l'adjectif *fier* exprime un sentiment). Ainsi, l'identification du verbe ne peut reposer prioritairement et uniquement sur ces propriétés non exclusives au verbe, mais plutôt sur la manipulation syntaxique d'ajout du marqueur de négation et la manipulation morphosyntaxique qui exploite les variations en temps, en mode, en nombre et en personne du verbe.

2.2.1.2 Notion de sujet

Le sujet est défini selon des propriétés syntaxiques et morphologiques dans les grammaires modernes. Le tableau VI de la page suivante présente l'ensemble de ces caractéristiques.

Tableau VI
Caractéristiques syntaxiques et morphologiques du sujet

Types de caractéristiques	Propriétés du sujet de phrase
Caractéristiques syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> • Le sujet accepte l'ajout de la mise en évidence <i>c'est... qui</i> ou <i>ce sont... qui</i>; • Le sujet peut être remplacé par un pronom : <i>il/elle, nous, vous, ils/elles, cela</i>; • Le sujet est un élément obligatoire dans la phrase : il ne peut généralement être effacé et déplacé; • Le sujet est un GN (ainsi que ses équivalents sous forme de pronom ou de subordonnée).
Caractéristiques morphologiques	Le noyau du GN en position sujet (ou le pronom en position sujet) régit l'accord du verbe, du participe passé conjugué avec l'auxiliaire <i>être</i> et de l'adjectif noyau du groupe de l'adjectif dont la fonction est attribut du sujet.

Tout comme pour l'identification du verbe, certaines manipulations servent exclusivement à identifier le sujet : il s'agit de l'ajout de *c'est... qui/ce sont... qui* autour du sujet et de son remplacement par un pronom (*il/elle, nous, vous, ils/elles, cela*) (Boivin & Pinsonneault, 2008b). Dans la phrase *Les élèves québécois aiment la grammaire*, les manipulations d'ajout et de remplacement montrent que le sujet est le GN *les élèves québécois* : (1) *Ce sont les élèves québécois qui aiment la grammaire*. (2) *Ils aiment la grammaire*. (3) **Ce sont les élèves qui québécois aiment la grammaire*. (4) **Ils québécois aiment la grammaire*. L'application adéquate des manipulations montre clairement que le sujet est l'ensemble du GN et non pas seulement le noyau *élèves* de ce GN comme en témoigne l'agrammaticalité des phrases 3 et 4.

Les autres caractéristiques syntaxiques et morphologiques du sujet, même si elles le définissent, ne permettent pas son identification de manière définitive ou assurée. En effet, d'autres groupes syntaxiques ne peuvent être effacés ni déplacés, de même que des GN et des subordonnées peuvent occuper d'autres fonctions dans la phrase. Recourir à la caractéristique morphologique du sujet pour l'identifier (le sujet est donneur de ses traits morphologiques au verbe, au participe passé conjugué avec l'auxiliaire *être* et à l'adjectif attribut du sujet) apparaît tautologique dans un contexte où il faut repérer le sujet pour effectuer l'accord du verbe...! Loin d'être totalement inutiles, ces

caractéristiques du sujet peuvent servir à étoffer un raisonnement qui s'appuie prioritairement sur les manipulations décisives.

2.2.1.3 Notion de personne et de nombre

Morphologiquement, le verbe est formé de deux parties : le radical, porteur de la valeur sémantique du verbe, et la désinence (terminaison), porteuse des traits morphologiques de mode, de temps, de personne et de nombre. Ainsi, dans *ils travaillaient*, le radical *travaill-* précise le sens du verbe et la désinence *-aient* indique que le verbe est au mode indicatif, au temps imparfait, à la 3^e personne du pluriel. Nous l'avons mentionné précédemment, seuls les traits morphologiques de personne et de nombre sont transférés du sujet vers le verbe, les traits de mode et de temps n'étant pas concernés, à strictement parler, dans l'orthographe grammaticale, puisqu'ils ne sont pas transférés dans une perspective donneur/receveur : en d'autres mots, ce n'est pas le sujet qui impose au verbe le mode ou le temps, ces derniers relevant plutôt des phénomènes textuels.

En français, les personnes désignent les participants dans le contexte de l'énonciation et sont au nombre de trois : la première, qui désigne le locuteur seul (*je*) ainsi qu'un ensemble de personnes comprenant le locuteur (*nous*), la deuxième, qui désigne l'interlocuteur (*tu*) et un ensemble de personnes qui accompagnent l'interlocuteur (*vous*)⁵², et la troisième, qui désigne une autre entité que le locuteur ou l'interlocuteur de même que l'être ou la chose dont on parle (*il/elle, ils/elles*) (Boivin & Pinsonneault, 2008b; Gobbe & Tordoir, 1986). Le nombre concerne l'opposition singulier (*je, tu, il/elle*) et pluriel (*nous, vous, ils/elles*).

Accorder correctement les verbes demande donc d'acquérir un ensemble varié de savoirs grammaticaux qui gravitent autour des notions de verbe, de sujet et de traits morphologiques de personne et de nombre et de les mettre en application de manière coordonnée afin de respecter la règle d'accord.

⁵² Les pronoms *nous* et *vous* peuvent désigner d'autres personnes. Nous pensons, entre autres choses, au « *nous* de modestie », utilisé ici même, dans cette thèse.

2.2.2 Apprentissage de l'accord du verbe

Les approches d'E/A de la grammaire tiennent compte non seulement des savoirs sur la langue, tels que nous venons de les présenter, mais également des savoirs sur l'apprentissage (Campana & Castincaud, 1999; Chartrand, 1996). En effet, tout comme les recherches en linguistique ont influencé les contenus grammaticaux et les démarches pour l'étude du fonctionnement de la langue, les recherches sur l'apprentissage ont contribué à renouveler l'E/A de la grammaire.

Les travaux en psychologie de l'apprentissage insistent sur le caractère actif de l'élève dans la construction de ses connaissances. Les plus récentes théories de l'apprentissage (cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme) ont en commun de s'intéresser à la manière dont l'élève s'approprie le savoir et de le placer au centre de la relation élève-enseignant-objet (Crahay, 2005; Jonnaert & Vander Borgh, 2003; Tardif, 1992; Weil-Barais, 2004). Ces théories, qui envisagent l'apprentissage du point de vue de l'élève, ont montré le caractère dynamique de l'apprentissage. Loin d'être une boîte à l'intérieur de laquelle l'enseignant déverse les savoirs ou d'être une cire molle que l'enseignant façonne à sa guise, l'apprenant est perçu comme le premier artisan de son savoir : il construit lui-même ses connaissances. L'apprentissage, longtemps considéré comme une addition de connaissances d'ordre essentiellement factuel, est désormais vu comme un processus foncièrement dynamique, au sein duquel les connaissances se coordonnent et s'organisent plutôt qu'elles ne se juxtaposent. Le savoir des élèves est rarement une copie conforme de ce qui a été enseigné, car il fait objet de réappropriation de leur part. Apprendre, c'est :

« Acquérir et développer des connaissances et des habiletés. [C'est] Intégrer une information à une structure qui existe en mémoire et utiliser cette information à chaque fois que la situation l'exige. » (Legendre, 2005, p. 88).

Nous n'avons pas la prétention de présenter une définition exhaustive du concept d'apprentissage. Celle que nous proposons s'avère toutefois opérationnelle et suffisante pour les besoins de notre propos. Nous tenons à rappeler que notre recherche s'inscrit dans un paradigme didactique, et que, même si ce bref détour du côté de la

psychopédagogie s'avère pertinent pour décrire les aspects de l'élaboration des connaissances de notre question de recherche, il est loin d'en être la direction principale. Nous verrons au point 2.3 *Théorie didactique pour la classe de français : la transposition didactique comme analyseur de la situation d'enseignement/apprentissage* que le principal cadre théorique convoqué pour décrire la relation d'apprentissage entre les élèves, l'objet d'apprentissage et son enseignement est celui de la transposition didactique.

À la lumière de ce qui précède, apprendre la grammaire, et apprendre l'accord du verbe, ne peut pas être envisagé comme la mémorisation par l'élève d'un ensemble de règles et d'exceptions à appliquer dans des exercices, connaissances factuelles qui seront éventuellement transférées dans les productions écrites : l'élève doit développer et coordonner un « réseau de connaissances » (Nadeau & Fisher, 2006) dans le but de résoudre des problèmes grammaticaux. L'appropriation de ce réseau de connaissances autour de l'accord du verbe, dont nous présenterons une synthèse à la fin de cette section (point 2.2.2.4), porte sur un ensemble complexe de connaissances, dont des connaissances antérieures (point 2.2.2.1) ainsi que les connaissances déclaratives et procédurales (point 2.2.2.2), connaissances qui seront développées et utilisées explicitement (point 2.2.2.3). Nous verrons également ce que prévoient les prescriptions officielles au sujet de l'E/A de cette notion qu'est l'accord du verbe (point 2.2.2.5).

2.2.2.1 Prendre appui sur les connaissances antérieures

Les approches cognitivistes de l'apprentissage ont mis en évidence le rôle des connaissances antérieures dans l'apprentissage de savoirs nouveaux. Les nouvelles informations viennent s'ancrer aux connaissances antérieures et établir des liens avec ces dernières (Crahay, 2005; Tardif, 1992) : les nouvelles informations ne peuvent être traitées que si l'apprenant possède une certaine base de connaissances en mémoire relative à ces nouvelles informations. Les connaissances antérieures ne peuvent être ni ignorées ni éliminées afin d'être tout simplement remplacées; elles doivent

nécessairement être mises en relation avec les informations nouvelles qui auront tendance à les confirmer, à les remodeler, à les nier. Giordan (1998) soutient que l'apprentissage consiste en un processus de transformation des connaissances antérieures⁵³ vers des connaissances plus opératoires : pour y parvenir, l'apprenant doit prendre conscience des limites du savoir dont il dispose afin de le remodeler en un savoir plus performant. Dans l'apprentissage de la grammaire, et de l'accord du verbe, l'E/A doit s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves de deux manières : tenir compte de leurs connaissances implicites sur la langue et tenir compte du savoir qu'ils ont construit tout au long de leur cheminement scolaire.

En effet, nous avons indiqué précédemment que l'élève possède des connaissances sur sa langue, des connaissances implicites, sur lesquelles il doit s'appuyer pour accéder à une grammaire explicite de la langue, celle de l'école (Nadeau & Fisher, 2006). L'élève, en tant que locuteur de sa langue, possède, avant même le début de sa scolarité, des connaissances sur sa langue puisqu'il est en mesure de produire des phrases qu'il n'a jamais prononcées et de comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues : cette compétence linguistique (Chomsky, 1965) agit à titre de connaissances antérieures au moment de l'apprentissage formel de la grammaire de l'école (Boivin, 2009b). L'enseignement de la grammaire ne peut donc faire *tabula rasa* de ces connaissances implicites : il devra plutôt s'appuyer sur ces dernières selon deux perspectives différentes. D'une part, les connaissances implicites rendent opérationnelles les manipulations syntaxiques, principal outil de la grammaire pédagogique moderne⁵⁴. Un élève qui effectue l'ajout de *c'est... qui* autour d'un groupe dans une phrase s'appuiera sur ses connaissances implicites de la langue pour fonder le jugement de grammaticalité qui lui permettra d'accepter ou non la nouvelle construction. D'autre part, les connaissances implicites de l'élève serviront de base pour la construction de nouvelles connaissances grammaticales, explicites, qui viendront s'y greffer et les

⁵³ Giordan et ses collaborateurs parlent de *conception initiale* et de *conception plus opératoire*. Dans le cadre de cette thèse, il ne nous apparaît pas pertinent de débattre du concept de « conception »; pour cette raison, nous ne l'opposons pas à celui de « connaissance ». Ainsi, nous privilégierons le terme de *connaissance antérieure* à celui de *conception initiale*, associé à une perception cognitive de l'apprentissage, terme que nous estimons par ailleurs moins polysémique et dont la conceptualisation est plus stable en sciences de l'éducation.

⁵⁴ Cf. 2.1.1.1 Rôle des connaissances implicites sur la langue.

restructurer. En effet, avant son entrée à l'école, l'élève a une certaine idée au sujet de notions grammaticales, comme l'accord du verbe : il sait par exemple qu'il faut dire *il connaît* et *ils connaissent*, même s'il ne sait rien, explicitement du moins, de la règle d'accord, de la notion de verbe, de sujet ou des traits de personne ou de nombre. L'enseignant pourra s'appuyer sur cette connaissance de la variation morphologique au singulier et au pluriel pour transformer cette connaissance implicite en connaissance explicite.

En plus de s'appuyer sur les connaissances grammaticales implicites des élèves, le savoir grammatical scolaire qui fait l'objet d'un nouvel apprentissage ou d'un enrichissement doit s'ancrer aux connaissances construites par les élèves aux cycles précédents (Fisher, 2004). Le curriculum scolaire québécois prescrit un enseignement des notions grammaticales des premiers cycles du primaire aux derniers cycles du secondaire (MELS, 2001, 2005b, 2007b, 2009) : après une approche initiale et un apprentissage systématique, les objets grammaticaux sont ensuite réinvestis dans divers contextes et sont enrichis grâce à l'apprentissage de cas plus complexes. Cette progression signifie que les élèves rencontrent une même notion grammaticale, dont l'accord du verbe, à plusieurs reprises au cours de leur carrière scolaire afin d'en raffiner l'apprentissage⁵⁵. Or, nous avons établi au chapitre précédent que les connaissances grammaticales construites par les élèves s'éloignent parfois du savoir enseigné puisque les élèves opèrent une véritable réappropriation personnelle des savoirs grammaticaux : cette observation documentée par plusieurs recherches concerne notamment les savoirs impliqués dans l'accord du verbe, comme nous l'avons montré à propos des notions de verbe, de sujet et de la réalisation de l'accord⁵⁶. Ainsi, l'E/A ne peut faire fi du bagage de connaissances grammaticales que l'élève transporte avec lui au moment où il les reprend pour les réviser, les réinvestir, les enrichir. À tout ordre d'enseignement, l'enseignant doit donc tenir compte de ce bagage de connaissances et, au besoin en démontrer les limites, afin que les savoirs nouveaux puissent s'intégrer harmonieusement aux connaissances antérieures.

⁵⁵ Nous décrivons la progression des savoirs relatifs à l'accord du verbe au point 2.2.2.5 *Accord du verbe dans les programmes de formation*.

⁵⁶ Cf. 1.4 *Performances et connaissances autour de l'accord du verbe*.

2.2.2.2 Développer et coordonner divers types de connaissances

Selon les approches cognitivistes de l'apprentissage, les connaissances se répartissent en plusieurs catégories : les connaissances déclaratives et procédurales (Crahay, 2005; Tardif, 1992) ainsi que conditionnelles (Tardif, 1992), même si cette dernière catégorie est plus controversée, comme nous le verrons plus bas. Les connaissances déclaratives concernent les connaissances de type théorique, les savoir-que. Pour être utilisée fonctionnellement, une connaissance déclarative peut se voir transformée en procédures, en connaissances procédurales : ainsi, une connaissance procédurale a une contrepartie déclarative. Ce deuxième type de connaissances correspond aux savoir-comment ou au savoir-faire : « (...) elles permettent de poser une action, d'utiliser une stratégie » (Boivin, 2009a). Pour réaliser une tâche, comme l'accord du verbe, il importe de maîtriser et de coordonner en même temps ces divers types de connaissances, puisqu'elles sont intimement interreliées⁵⁷.

Pour l'E/A de la grammaire, les élèves doivent développer un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales pour effectuer un raisonnement grammatical (Nadeau & Fisher, 2006). Les connaissances déclaratives sur la langue concernent la connaissance du métalangage grammatical, mais également d'autres savoirs théoriques sur la langue : savoir que le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet est un exemple de connaissance déclarative. À elle seule, cette connaissance déclarative ne garantit pas que les verbes d'un texte seront accordés correctement : elle doit être jumelée à des connaissances procédurales. Il faut, notamment, être en mesure d'identifier le sujet grâce aux manipulations d'ajout (encadrement par *c'est... qui/ce sont... qui*) et de remplacement (pronominalisation). Boivin (2009a) a établi que les manipulations syntaxiques constituent un savoir procédural essentiel pour l'analyse grammaticale.

Mais le simple fait de savoir-que ou de savoir-faire ne garantit pas de savoir au moment opportun; il importe de savoir-quand : ce type de connaissance appartient à la catégorie

⁵⁷ Nous présenterons les connaissances impliquées dans l'accord du verbe au point 2.2.2.4 *Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition « a priori » de l'objet d'E/A.*

des connaissances conditionnelles (Tardif, 1992). Elles permettent de reconnaître que dans telles conditions, telles connaissances déclaratives ou procédurales doivent être mobilisées. Pour faire porter les bonnes marques d'accord à un verbe, et avant même de déclencher une série de connaissances déclaratives et procédurales pour y parvenir, il faut d'abord et avant tout reconnaître le verbe à accorder. Cette troisième catégorie de connaissances ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique qui tend majoritairement à ne reconnaître que les deux premières (Crahay, 2005). Nous préférons, à l'instar de Nadeau et Fisher (2006), parler de gestion de connaissances, plutôt que de connaissances conditionnelles, quand il s'agit de récupérer en mémoire les bonnes connaissances au bon moment.

Développer des connaissances déclaratives et des procédurales est un travail de longue haleine. Apprendre à employer les manipulations syntaxiques (connaissances procédurales), « (...) à sélectionner celles qui sont réellement efficaces dans le contexte qui leur est proposé, pour en tirer des conclusions utiles pour l'analyse » (Grossmann, 1998, p. 95) est complexe, quoique des études aient montré que les élèves, dès le primaire, peuvent y parvenir (Haas, 1999; Nadeau, 1996a). Apprendre le métalangage (connaissance déclarative) et l'utiliser convenablement est tout aussi difficile. À ce sujet, Boivin (2009a) soutient que :

« En effet, les manipulations peuvent s'avérer un moyen pour l'élève d'exprimer ce qu'il sait alors que les mots lui manquent : son savoir procédural peut ainsi combler les lacunes dans son savoir déclaratif et lui permettre de s'exprimer. Sans exclure le travail sur le métalangage, l'enseignant pourrait, lorsque les élèves ont de la difficulté à "dire", les encourager à montrer, capitalisant ainsi sur des connaissances procédurales solides. » (p. 333).

La gestion de cet ensemble de connaissances est complexe, notamment dans le cas de l'accord du verbe : en plus d'activer les bonnes connaissances au moment opportun, il faut parvenir à les coordonner efficacement. Ces connaissances seront acquises et utilisées tantôt implicitement, tantôt explicitement.

2.2.2.3 Développer des connaissances explicites

Nous avons, jusqu'à maintenant, discuté de connaissances grammaticales implicites et explicites dans l'apprentissage de la grammaire dans une tout autre perspective, plus linguistique. En effet, nous avons établi qu'en grammaire pédagogique moderne, les manipulations syntaxiques, pour être opératoires, demandent de poser un jugement de grammaticalité qui se fonde sur les connaissances implicites qu'un locuteur a de sa langue, sur sa compétence linguistique. Ainsi, l'apprentissage de la grammaire mène à l'acquisition de connaissances grammaticales explicites qui prennent appui sur des connaissances implicites.

Or, des recherches en psycholinguistique (Fayol & Jaffré, 2008) et, plus récemment, en didactique (Nadeau & Fisher, 2009), s'intéressent au développement de connaissances grammaticales implicites et explicites en orthographe grammaticale dans une autre perspective : celle du processus et du produit de l'apprentissage. Pour Fayol et Jaffré (2008), implicite et explicite correspondent à des modalités d'apprentissage. L'apprentissage implicite relève de l'adaptation aux situations à partir desquelles il est possible d'extraire des régularités : il s'effectue sans intention de la part de l'apprenant. L'apprentissage explicite, lui

« renvoie aux situations dans lesquelles les participants sont explicitement informés qu'ils auront, à l'issue de la phrase d'apprentissage, à se remémorer volontairement et consciemment tout ou une partie des éléments qui leur ont été présentés » (p. 165).

Pour Nadeau et Fisher (2009), les adjectifs *implicite* et *explicite* qualifient non pas le processus de l'apprentissage mais le produit : elles distinguent connaissances implicites, automatiques et inconscientes, des connaissances explicites qui assurent une réflexion grammaticale volontaire et consciente. De ces deux visions, nous retenons que les connaissances grammaticales implicites désignent des connaissances grammaticales acquises implicitement (Fayol & Jaffré, 2008) et mobilisées de manière automatique et inconsciente (Nadeau & Fisher, 2009). Elles s'opposent aux connaissances grammaticales explicites qui sont acquises formellement (Fayol & Jaffré, 2008) et qui

permettent une analyse réfléchie de la langue (Nadeau & Fisher, 2009): ce sont ces dernières connaissances qui sont visées par notre recherche.

Dans un ouvrage récent, Fayol et Jaffré (2008) résument les observations d'une série de travaux antérieurs menés par Fayol et ses collaborateurs⁵⁸ auprès de scripteurs experts sur la maîtrise de l'accord du verbe : selon la synthèse qu'ils proposent de ces travaux, les adultes experts recourent principalement à des procédures implicites d'accord du verbe, automatiques et inconscientes, et les connaissances qu'ils ont développées autour de l'accord du verbe relèvent largement de savoirs acquis implicitement :

« Premièrement, les adultes experts connaissent les règles d'accord sujet verbe et savent appliquer la procédure correspondante. Toutefois, ils n'y font que rarement appel au cours de la rédaction de textes en raison de la lenteur et du coût requis en attention par la mise en œuvre de cette procédure. Ils réservent cette procédure au contrôle de leur production. Deuxièmement, le plus souvent, ils recourent soit à une procédure implicitement acquise, qui consiste à accorder le verbe avec le nom ou le pronom qui le précède immédiatement, soit à la récupération en mémoire d'instances toutes fléchies correspondant aux cas les plus fréquemment rencontrés. » (p. 161).

Le recours aux connaissances explicites serait réservé aux cas où le scripteur expert désire, consciemment, contrôler la marque d'accord qu'il a laissée au verbe.

Les conclusions de la recherche de Nadeau et Fisher (2009), menée auprès d'enfants de fin d'études primaires, montrent que les enfants qui réussissent davantage les accords dans le GN sont ceux qui disposent de connaissances explicites et qui les mobilisent adéquatement. Les 42 élèves participant à l'étude devaient prendre en note un texte dicté et laisser les traces de leur révision grâce à une lettre (*D* pour déterminant, *N* pour nom et *A* pour adjectif) au-dessus des mots formant le GN. Les résultats montrent que les élèves bons en analyse, c'est-à-dire ceux qui disposent de solides connaissances grammaticales explicites, sont ceux qui réussissent le mieux les accords. Par contre, un élève qui ne dispose pas de solides connaissances explicites n'est pas un piètre « accordeur » pour autant. Pour les chercheuses, ces résultats suggèrent que le

⁵⁸ Ces travaux ont été présentés au chapitre précédent (Fayol, 2003, 2005; Fayol & Got, 1991; Fayol & Largy, 1992; Fayol, et al., 1998; Jaffré & Fayol, 1997).

développement chez les élèves de connaissances grammaticales explicites, connaissances qui se verront ensuite automatisées, serait un gage de réussite des accords.

Malgré les objets de recherche fort différents des travaux de Fayol et Jaffré (2008) et de Nadeau et Fisher (2009), un point commun peut être dégagé : en situation de contrôle, les connaissances explicites, autant du point de vue de leur acquisition que du point de vue de leur utilisation, sont celles qui entrent en jeu. Autrement dit, au moment de vérifier un accord, il semble que les connaissances apprises (explicitement) doivent être mobilisées pour favoriser une réflexion consciente (explicite) visant la réussite de l'accord. Ainsi, pour paraphraser Nadeau et Fisher (2009)⁵⁹, il semble qu'il faille des connaissances grammaticales explicites pour réussir les accords en français, dans certains contextes et chez des non-experts du moins. Dans notre recherche, nous nous intéressons à ces connaissances acquises explicitement en classe, connaissances qui sont formulées explicitement par les élèves. Les connaissances grammaticales explicites à élaborer pour l'accord du verbe sont nombreuses, comme en témoigne le réseau de connaissances proposé dans la section suivante.

2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition a priori de l'objet d'enseignement/apprentissage

À la lumière des descriptions qui viennent d'être exposées, nous sommes en mesure de proposer une synthèse des connaissances à développer autour de l'accord du verbe (tableau VII de la page suivante). Ce tableau constitue une synthèse personnelle inspirée de diverses grammaires (Boivin & Pinsonneault, 2008b; Chartrand, et al., 1999; Gobbe & Tordo, 1986; Riegel, et al., 1994) et des descriptions qui ont été proposées jusqu'ici. Notons que cette présentation en tableau ne rend pas compte de la gestion des connaissances puisque « il y a un constant va-et-vient entre les types de connaissances » (Nadeau & Fisher, 2006, p. 113).

⁵⁹ Le titre de leur article est « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? ».

Tableau VII
Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe

Connaissance déclarative : règle d'accord Le sujet (S) donne sa personne et son nombre au verbe (V) Le verbe (V) reçoit la personne et le nombre du sujet (S)			
	Procédures décisives	Procédures non décisives	Connaissances déclaratives
Identifier le verbe	Ajout de <i>ne...pas</i> autour du V Remplacement du mode, du temps, de la personne ou du nombre (remplacement par la conjugaison)	Le V ne s'efface pas Le V ne se déplace pas	Le V reçoit l'accord de S Le V est transitif, intransitif ou attributif Certains V ont une construction pronominale ou impersonnelle Les V possèdent diverses valeurs sémantiques Le V est formé d'un radical et d'une terminaison
Identifier le sujet	Ajout de <i>c'est... qui</i> autour du S Remplacement du S par pronom	Le S ne s'efface pas Le S ne se déplace pas	Le S est un GN (et ses équivalents) S régit l'accord de V
Transférer les traits morphologiques de personne et de nombre du sujet			Le V, au mode et au temps X, à la personne et au nombre Y, prend la terminaison Z

Ce réseau est une proposition théorique de l'ensemble des savoirs grammaticaux impliqués dans l'accord du verbe, savoirs qui doivent faire l'objet d'appropriation par les élèves: il s'agit de notre définition *a priori* de l'objet d'E/A « accord du verbe ». Nous verrons plus loin que ce réseau constitue le « savoir à enseigner » (en référence à la théorie de la transposition didactique de Chevallard) et que cette définition *a priori* est indispensable pour répondre à nos objectifs de recherche, de même qu'elle est centrale pour l'analyse de nos résultats.

2.2.2.5 Accord du verbe dans les programmes de formation

Nous venons de présenter le « savoir à enseigner » relativement à l'accord du verbe, tel que cette notion est envisagée en grammaire pédagogique moderne. Les *Programmes de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001, 2005b, 2007b, 2009) prescrivent une progression de l'E/A de l'accord du verbe et des notions qui y sont liées telles que les

notions de verbe, de sujet et de traits morphologiques de personne et de nombre. Le tableau VIII expose une synthèse de la progression de l'E/A de ces notions du primaire au secondaire, synthèse que nous avons élaborée à partir des programmes scolaires québécois (MELS, 2005b, 2007b, 2009).

Tableau VIII
L'accord du verbe dans les programmes de formation québécois

	Règle d'accord et traits morphologiques	Notion de verbe	Notion de sujet
Primaire 1 ^{er} cycle	(sans objet)	Manipulation : Encadrement du V conjugué par <i>ne... pas</i>	(sans objet)
Primaire 2 ^e cycle	<p>1. Règle : Le N est donneur de personne et de nombre au V conjugué quand il est le noyau d'un GN qui occupe la fonction S</p> <p>2. Accord du V à un temps simple et de l'auxiliaire quand le V est à un temps composé :</p> <p>a. Quand le S est un pronom de conjugaison (connaître leur personne et leur nombre)</p> <p>b. Quand le S est un GN dont la construction est déterminant + N ou un N propre</p> <p>3. Identifier la personne et le nombre d'un V conjugué à un temps simple ou composé</p>	<p>1. Caractéristiques :</p> <p>a. Le V peut-être précédé d'un pronom de conjugaison</p> <p>b. Le V se conjugue</p> <p>c. Le V est receveur d'accord</p> <p>2. Manipulations :</p> <p>a. Ajout de <i>ne pas</i> devant V infinitif</p> <p>b. Ajout d'un pronom devant le V</p>	<p>1. Caractéristiques : le S peut être un pronom ou un GN</p> <p>2. Manipulations :</p> <p>a. encadrement par <i>c'est... qui</i></p> <p>b. remplacement par un pronom de conjugaison (le pronom qui remplace un GN a le même genre, le même nombre et la même personne que le N noyau de ce GN)</p> <p>c. non-effacement</p> <p>d. non-déplacement</p>
Primaire 3 ^e cycle	<p>1. Accord du V à un temps simple et de l'auxiliaire quand le V est à un temps composé :</p> <p>a. Quand le pronom S est séparé par un pronom (<i>je vous aime</i>)</p> <p>b. Avec un pronom S autre (<i>qui</i> et <i>cela</i>)</p> <p>c. Quand le pronom S suit le V</p> <p>d. Quand le S est : un GN avec une expansion, des GN coordonnés (ex. <i>Pierre et Paul chantent</i>), un GN et un pronom (ex. <i>Pierre et toi chantez</i>)</p>	Manipulation : remplacement du V par un V à un temps simple	<p>1. Caractéristiques : le S peut être un pronom comme <i>cela</i> ou <i>qui</i></p> <p>2. Repérer les pronoms <i>qui</i> dans des phrases qui contiennent plus d'un V conjugué, trouver leur personne, leur genre et leur nombre en les reliant à leur antécédent</p>
Secondaire 1 ^{er} cycle	Marquer l'accord du V de manière appropriée en s'appuyant sur la conjugaison.	Se représenter le concept de V de façon opératoire (un receveur d'accord) et le reconnaître sous toutes ses formes (conjugué, à l'infinitif, à un temps simple ou composé) et quelle que soit sa place dans la phrase.	Reconnaître le S quelles que soient sa construction ainsi que sa place dans la phrase en utilisant la phrase de base et en effectuant des manipulations syntaxiques.
Secondaire 2 ^e cycle	Accorder le V se référant à la phrase de base et en effectuant des manipulations syntaxiques.	(sans objet)	Reconnaître le S, quelles que soient sa place dans la phrase et sa construction (pronom <i>on</i> , noms et pronoms de personnes différentes, nom collectif avec expansion, un nom précédé de <i>plus de</i> , <i>moins de</i> , subordonnée).

Pour l'ordre secondaire, les indications ministérielles ne portent pas sur les savoirs à enseigner, mais plutôt sur les compétences que les élèves devraient développer (*reconnaitre, accorder, se représenter, utiliser, etc.*) : les programmes ne définissent pas les savoirs sur lesquels s'appuie le développement de ces compétences. Les notions grammaticales d'accord du verbe, de verbe, de sujet, de traits de personne et de nombre ne sont pas définies : nous supposons que chaque enseignant devra décider, en consultant des grammaires ou le matériel didactique, les savoirs qui amèneront les élèves à développer ces compétences.

Les indications sont plus précises pour l'ordre primaire, grâce notamment à la publication en 2009 d'un document complémentaire au programme de 2001. Dès la première année du primaire, l'élève apprendra à identifier le verbe grâce à la manipulation d'ajout du marqueur de négation autour des verbes conjugués; il verra au cycle suivant que cette manipulation devra être adaptée en présence d'un verbe à l'infinitif⁶⁰. L'enseignement de la manipulation de remplacement par la conjugaison pour l'identification du verbe n'est pas prévu : tout au plus l'élève apprendra que l'une des caractéristiques du verbe est qu'il se conjugue, mais il n'est pas prévu que ce savoir déclaratif soit traduit en savoir procédural. Deux manipulations pour identifier le verbe sont plutôt proposées, manipulations qui ne font pourtant pas partie de notre description *a priori* : l'ajout d'un pronom de conjugaison devant le verbe et le remplacement d'un verbe (que nous supposons être un verbe à un temps composé) par un verbe à un temps simple. Certaines des caractéristiques du verbe qui seront enseignées correspondent à notre définition (le verbe est receveur d'accord), d'autres non (le verbe peut être précédé d'un pronom de conjugaison); enfin, l'enseignement de certaines caractéristiques du verbe n'est pas prévu, par exemple ses diverses valeurs sémantiques ou ses constructions possibles (impersonnel ou pronominal).

Pour la notion de sujet, notre définition du « savoir à enseigner » se rapproche davantage des prescriptions ministérielles. Notre attention se porte toutefois sur les pronoms sujet

⁶⁰ Les programmes de formation, du primaire et du secondaire, sont muets quant aux autres contextes qui requièrent l'adaptation de cette manipulation. C'est par exemple le cas des verbes à un temps composé (ajout autour de l'auxiliaire seulement), des verbes pronominaux (l'ajout inclut le pronom réfléchi), etc.

qui : l'élève doit pouvoir les repérer et « trouver leur personne, leur genre et leur nombre en les reliant à leur antécédent », sans que ne soient fournies les indications pour y parvenir. Selon le cadre théorique de la grammaire pédagogique moderne, seule la reconstruction de la phrase de base permet d'identifier les traits morphologiques du sujet *qui*, comme dans l'exemple qui suit :

a. Les parents de mon amie qui travaille dans un quotidien adorent leur métier.
 P1 Les parents de mon amie adorent leur métier.
 P2 Mon amie travaille dans un quotidien.

Ce n'est qu'en reconstruisant les phrases de base à l'origine de la phrase a. que l'élève constatera que le pronom *qui* remplace le GN *mon amie* (3^e personne du singulier). Sans cet outil (dont l'enseignement n'est pas prévu à l'ordre primaire dans le cas de phrases subordonnées relatives), l'élève ne pourra retrouver les traits morphologiques de l'« antécédent » qu'en recourant à des relations de sens (*qui travaille dans un quotidien?*). Or, ce type de raisonnement, qui relève de la tradition grammaticale, ne s'inscrit pas dans le cadre de référence que nous privilégions.

Notons enfin que les programmes de formation prévoient une appropriation progressive de l'accord du verbe : l'élève devra d'abord maîtriser l'accord des verbes dont le donneur est un pronom de conjugaison, puis un GN simple, pour ensuite maîtriser les cas où le sujet a une construction plus complexe (nom collectif avec expansion, GN coordonnés de personnes différentes, etc.).

Nous retenons, pour notre recherche, le savoir à enseigner tel qu'il a été défini *a priori* au point précédent, et non celui des programmes de formation. Le savoir à enseigner présenté dans les programmes de formation n'est pas suffisamment conforme, comme nous l'avons souligné plus haut, au cadre de référence de la grammaire pédagogique moderne pour être utilisé comme point de départ de notre recherche : ainsi, nous cherchons à décrire comment les élèves s'approprient le savoir relatif à l'accord du verbe tel que nous l'avons défini *a priori* et non pas celui des prescriptions ministérielles. Notons enfin que l'appropriation en classe de ces savoirs grammaticaux

s'effectuera grâce à des dispositifs d'E/A soigneusement planifiés et qui tiennent compte de tout ce qui vient d'être présenté dans cette section sur l'apprentissage de l'accord du verbe.

2.2.3 Enseignement de l'accord du verbe

Si nous prenons en compte ce que nous avons dit jusqu'à maintenant sur l'apprentissage des savoirs grammaticaux, les démarches d'enseignement de la grammaire doivent rendre l'élève cognitivement actif, tenir compte de ses connaissances antérieures et développer un ensemble complexe de connaissances déclaratives et procédurales, connaissances qui seront acquises et pourront être formulées explicitement : ceci s'applique notamment au réseau de savoirs qui gravitent autour de l'accord du verbe. Les travaux récents en didactique de la grammaire proposent deux approches principales pour l'E/A des objets grammaticaux en classe, dont ceux en orthographe grammaticale (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2009): la démarche dite active de découverte (point 2.2.3.1) et les démarches qui favorisent la production de commentaires métagraphiques (point 2.2.3.2).

2.2.3.1 Recourir à la démarche active de découverte

La démarche active de découverte consiste en une démarche inductive qui vise l'apprentissage des objets grammaticaux grâce à une analyse linguistique du fonctionnement de la langue : elle a été introduite au Québec par Chartrand (1996). Nadeau et Fisher (2006) recensent les différentes appellations de cette démarche : démarche de type expérimental ou scientifique, démarche heuristique, démarche de réflexion guidée. Nous proposons au tableau IX de la page suivante une synthèse personnelle de cette démarche, synthèse inspirée par Boivin et Pinsonneault (2008b), Nadeau et Fisher (2006), Cogis (2005), Chartrand (1996), Genevay (1994) et Paret (1996).

Tableau IX
La démarche active de découverte pour l'E/A de la grammaire

Étape 1	Observation et hypothèses	Les élèves observent, grâce à des manipulations syntaxiques effectuées sur un corpus (de phrases notamment), les effets de ces manipulations; ils classent les phénomènes observés et en dégagent des constantes. Ils posent des hypothèses quant au phénomène langagier en cause.
Étape 2	Vérification de l'hypothèse	Les élèves vérifient dans un autre corpus et/ou dans des ouvrages de référence (grammaire, dictionnaire, etc.) si les hypothèses formulées sont valides.
Étape 3	Formulation d'une règle et d'une procédure	Les élèves participent à l'élaboration d'une règle et/ou d'une procédure qui décrivent le fonctionnement du phénomène observé.
Étape 4	Application (exercisation)	Les élèves appliquent leurs nouvelles connaissances dans des exercices qui visent à consolider la compréhension de la règle, et à automatiser les procédures.
Étape 5	Réinvestissement	Les élèves utilisent leurs nouvelles connaissances en situation de lecture, d'écriture ou de communication orale.

Une démarche active de découverte peut amener les élèves à s'approprier les connaissances et les procédures autour de l'accord du verbe, qu'il s'agisse de l'objet « verbe », « sujet », « traits morphologiques » ou « règle d'accord du verbe »⁶¹. Par exemple, un enseignant pourrait recourir à la démarche active de découverte afin de faire dégager les manipulations les plus susceptibles de mener à l'identification du verbe et du sujet; son collègue, qui juge les notions de verbe et de sujet maîtrisées par les élèves, pourrait y faire appel pour montrer la pertinence de la procédure dans les cas les plus complexes (sujet formé de GN coordonnés ou juxtaposés par exemple). Dans tous les cas, les élèves seront amenés à observer un phénomène linguistique, grâce aux manipulations syntaxiques, pour en dégager les régularités, à proposer une règle ou une procédure qui décrit son fonctionnement et à mettre en œuvre, dans divers contextes, les connaissances déclaratives et procédurales nouvellement acquises.

Peu importe l'objet grammatical pour lequel la démarche active de découverte est mise en œuvre, cette démarche favorise l'engagement cognitif de l'élève qui construit ses

⁶¹ Nous ne présentons pas ici d'exemple de démarche active de découverte pour l'accord du verbe : nous le faisons lors de la présentation des résultats, en exposant brièvement la séquence didactique d'une des enseignantes ayant participé à la recherche.

connaissances et les relie à ses connaissances antérieures; les phases d'observation, de manipulation, de formulation et de vérification des hypothèses prennent formellement appui sur les connaissances grammaticales préexistantes chez les élèves (Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006). La formalisation⁶² des règles et des procédures ainsi que les phases d'exercisation et de réinvestissement visent l'appropriation de connaissances grammaticales déclaratives et procédurales (en tentant de les automatiser notamment).

La démarche active de découverte, parce qu'elle fait déployer une réflexion consciente sur la langue, favorise le développement des raisonnements grammaticaux chez les élèves (Chartrand, 1996; Nadeau & Fisher, 2006), raisonnements particulièrement utiles pour la résolution de problèmes d'orthographe grammaticale (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2009) : les approches d'E/A centrées sur la production de commentaires métagraphiques poursuivent par ailleurs le même objectif.

2.2.3.2 Favoriser les commentaires métagraphiques

Cogis (2005) reconnaît trois types de démarche pour l'E/A de l'orthographe⁶³ : une démarche intégrée, où les apprentissages orthographiques s'insèrent dans des situations de lecture et d'écriture, une démarche de découverte, qui reprend les grandes lignes de la démarche active de découverte que nous venons de présenter, et une démarche d'évolution, qui vise à faire évoluer les connaissances des élèves sur la base des interactions en classe. Cette dernière démarche sera présentée ici⁶⁴, car les travaux récents en didactique de l'orthographe ont montré l'importance des commentaires métagraphiques pour l'E/A de l'orthographe, dont l'orthographe grammaticale (Cogis, 2005; Lefrançois & Montesinos-Gelet, soumis 2003).

⁶² Nous préférons, plus loin, le concept d'institutionnalisation plus spécifique au domaine de la didactique (2.3.4 *L'institutionnalisation pour évaluer la transposition didactique interne*).

⁶³ Dans l'ouvrage, le vocable « orthographe » fait indistinctement référence à l'orthographe lexicale et grammaticale.

⁶⁴ Nous ne présentons pas ici la première démarche, la démarche intégrée, car elle s'avère peu pertinente pour la conceptualisation de notre objet de recherche.

Les commentaires métagraphiques sont « [...] des verbalisations produites par un scripteur pour justifier la manière dont il a orthographié un mot, dont il a réalisé un accord, dont il a construit une phrase [...] » (Lefrançois & Montesinos-Gelet, soumis 2003). À l'origine un outil de recherche pour la description des connaissances et des raisonnements des élèves en orthographe, les commentaires métagraphiques sont maintenant utilisés comme démarche didactique : ils peuvent être recueillis en classe, par l'enseignant, au sein d'ateliers de négociation graphique. Entre pairs ou en groupe-classe, avant, pendant ou après l'écriture libre ou imposée, les élèves réfléchissent sur les diverses réalisations graphiques proposées par leurs pairs pour un même mot isolé ou au sein d'une phrase. Chacun expose le raisonnement qui, à ses yeux, contribue à justifier le choix de la graphie correcte; l'argumentation entre les élèves permet généralement de résoudre le problème orthographique discuté. L'enseignant soutient le raisonnement sans l'imposer : ce qui l'intéresse, ce n'est pas comment le mot est écrit, mais pourquoi il est écrit tel qu'il est écrit (Haas, 1999; Lefrançois & Montesinos-Gelet, soumis 2003; Lorrot, 1998).

Évidemment, les ateliers de négociation graphique peuvent avoir comme objet l'accord du verbe. Imaginons la situation suivante : un enseignant dicte aux élèves de sa classe la phrase *L'enseignant qui apprécie ses élèves les croit capables de réussir les accords du verbe*. Quelques élèves sont ensuite invités à venir noter au tableau la phrase telle qu'ils l'ont écrite dans leur cahier. L'enseignant demande aux élèves d'expliquer les différentes graphies notées : dans ce cas, *crois*, *croit* et *croient* sont les graphies les plus susceptibles d'avoir été produites. Il oriente alors la discussion vers les connaissances et procédures employées pour identifier le sujet qui ne semblent pas acquises ou n'ont pas été mobilisées.

Les ateliers de négociation graphique permettent de dévoiler les connaissances élaborées par les élèves et mettent en évidence l'hétérogénéité cognitive des élèves d'une classe, de même que le décalage entre ce que l'enseignant croit qu'ils savent et ce qu'ils savent vraiment (Brissaud & Cogis, 2004; Cogis & Ros, 2003; Haas, 1999, 2002; Haas & Lorrot, 1996; Lefrançois & Montesinos-Gelet, soumis 2003). En dédramatisant l'erreur,

les ateliers de négociation graphique lui confèrent un statut de tremplin pour les apprentissages (Cogis & Ros, 2003; Haas, 1999), ce qui est fait une méthode qui permet de « déplacer l'attention, et l'effort de l'élève du produit vers le processus⁶⁵ » (Haas, 2002, p. 63). Grâce à la confrontation des raisonnements, les élèves élaborent des stratégies et procédures pour résoudre des problèmes orthographiques, ils organisent et *re-traitent* leurs connaissances (Massonnet, 1998) : les ateliers de négociation graphique participent à l'avancement de toutes les connaissances, déclaratives ou procédurales (Cogis & Ros, 2003; Jaffré, 2003), implicites ou explicites. En dévoilant le cheminement cognitif des élèves (Cogis & Ros, 2003; Jaffré, 2003), ils contribuent à résoudre un problème orthographique et ils permettent à l'élève de coconstruire ses connaissances orthographiques (Cogis & Ros, 2003; Haas & Lorrot, 1996).

Depuis le début de ce chapitre, nous nous sommes attardée à définir ce que nous entendons par « E/A de l'accord du verbe ». Il nous faut maintenant aborder le dernier aspect de notre question générale de recherche : l'élaboration, en classe, des connaissances relatives à cet objet d'E/A. Nous situerons ce dernier aspect dans le cadre d'une théorie didactique pour la classe de français.

2.3 Théorie didactique pour la classe de français : la transposition didactique comme *analyseur* de la situation d'enseignement/apprentissage

Notre recherche, rappelons-le, vise à décrire comment les élèves élaborent les connaissances relatives à l'accord du verbe au moment de l'E/A. Nous avons jusqu'ici délimité l'objet « accord du verbe » et défini les aspects liés à son apprentissage et à son enseignement. Il importe à présent d'exposer comment observer l'élaboration de ces savoirs dans une perspective didactique: pour y parvenir, nous ferons appel à un réseau conceptuel issu de théories didactiques.

⁶⁵ Ce qui la rend une méthode de recherche particulièrement intéressante dans une recherche qui cherche à savoir comment les élèves s'approprient un objet grammatical comme l'accord du verbe.

2.3.1 *Le choix d'un cadre conceptuel*

Nous l'avons mentionné au début de ce chapitre : nous désirons inscrire nos travaux dans un cadre conceptuel didactique. Pour cette raison, nous souhaitons adopter une approche qui s'inscrit directement dans le champ de la didactique par les cadres théoriques didactiques qu'elle convoque : il s'agit de l'approche des interactions didactiques, telle que nous avons choisi de la nommer. Les recherches qui s'inscrivent dans ce paradigme tentent de décrire, de comprendre et de théoriser l'interaction triadique entre l'élève, l'enseignant et un objet de savoir telle qu'elle s'actualise en classe au moment de l'E/A : les interactions didactiques réfèrent donc à l'interrelation qu'entretiennent les trois pôles du triangle didactique (élève, enseignant et savoir) dans la construction des objets enseignés en classe (Chevallard, 1985/1991). Selon nous, la description et la théorisation des interactions didactiques peuvent désormais, en l'état actuel de l'avancement de la discipline qu'est la didactique, s'appuyer sur un réseau de concepts propres à la discipline : nous y reviendrons plus bas. Pourtant, tout un pan de la recherche en didactique s'intéresse à l'E/A en classe, sans toutefois s'appuyer sur les concepts qui ont émergé de la discipline. L'ouvrage collectif *Étude des pratiques effectives : l'approche didactique* (Venturini, Amade-Escot, & Terrisse, 2002) et certains numéros de la revue *Les dossiers des sciences de l'éducation* (Lenoir, 2005; Turpin, 2003), qui se focalisent majoritairement sur le travail de l'enseignant, n'adoptent pas le point de vue des interactions didactiques : leur analyse porte plutôt sur les tâches effectives, l'action des acteurs, leurs productions, leurs attitudes, etc. dans le but de mieux comprendre « l'action enseignante » (Coquide, 2002). En plus de porter en priorité sur le pôle enseignant, ils ne s'appuient pas sur des cadres théoriques spécifiques à la didactique; pour ces raisons, nous ne nous attarderons pas davantage sur ce type de travaux.

En fait, la plupart des recherches qui se sont intéressées à l'E/A en classe ont adopté d'autres perspectives théoriques que celle que nous privilégions. Moro et Rickenmann (2004) en recensent plusieurs : le pragmatisme, l'interactionnisme symbolique, le paradigme de la cognition située, le paradigme ethnométhodologique et conversationnel

et le paradigme historico-culturel vygotkien. Ces diverses perspectives font appel à un ensemble de concepts pour interpréter les situations d'E/A en classe, sans toutefois faire appel aux concepts propres à la didactique, lesquels seront décrits plus loin dans cette section. Par exemple, la publication collective *Apprendre dans l'interaction* (Gilly, Roux, & Trognon, 1999) adopte une perspective socioconstructiviste interactionnelle : les recherches dont il est question dans cette publication s'intéressent aux « [...] processus par lesquels des interactions sociales peuvent être productrices de changements cognitifs individuels » (p.9). Dans cet ouvrage, l'analyse des interactions en classe porte essentiellement sur les médiations sémiotiques et les actes de langage (analyse interlocutoire). D'autres travaux combinent les approches théoriques, permettant ainsi d'élargir le cadre interprétatif (Halté, 1999a, 1999b; Saada-Robert & Balslev, 2004; Schubauer-Leoni, Leutenegger, & Mercier, 1999; Sensevy & Quilio, 2002). Nous ne présenterons pas davantage les travaux issus de ces divers cadres conceptuels puisque nous en privilégions un tout autre.

Les quelques rares recherches qui s'intéressent aux interactions didactiques dans une perspective purement didactique prennent assise sur deux théories complémentaires, théories qui agissent à titre d'instruments conceptuels pour la description de la dynamique des interactions didactiques (Canelas-Trevis, 2009; Halté, 1998): la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) et la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). Ces théories, développées en didactique des mathématiques, tendent à s'implanter en didactique du français, comme nous le verrons au point 2.3.5.

Les contributions scientifiques de Chevallard (1985/1991) et de Brousseau (1998) sont riches en concepts qui permettent d'opérationnaliser leur théorie : par exemple, les concepts de « texte du savoir » et de « temps didactique » chez Chevallard contribuent à rendre opératoire sa théorie de la transposition didactique tout comme ceux, par exemple, de « dévolution/contre-dévolution » et de « milieu » chez Brousseau. L'ensemble du réseau conceptuel issu de ces théories peut s'avérer pertinent pour la description et la théorisation des interactions didactiques en classe. Cependant, dans

notre recherche, nous avons choisi de faire appel à seulement quatre concepts clés : les concepts de transposition didactique interne (point 2.3.2), de chronogénèse et de topogénèse (point 2.3.3) et d'institutionnalisation (point 2.3.4). Évidemment, nous ne pourrions convoquer l'ensemble des concepts qui soutiennent les théories de la transposition didactique et des situations didactiques : nous avons retenu ceux qui étaient les plus susceptibles de nous aider à répondre à notre question générale de recherche. Il nous est en effet apparu évident que ces quatre concepts étaient tout à fait appropriés pour une première description cohérente des interactions didactiques en classe autour de l'accord du verbe. En outre, nous croyons que nos travaux, aussi modestes soient-ils, permettront de valider, en quelque sorte, la pertinence théorique et la robustesse de ces concepts les plus souvent convoqués et, par conséquent, d'alimenter ces cadres théoriques pour la discipline « français »⁶⁶.

2.3.2 La transposition didactique interne, cœur de la recherche sur les interactions didactiques

Les contenus de savoir « savant » ou scientifique désignés comme contenus à enseigner exigent nécessairement une adaptation en contenus d'enseignement : ce processus de transformation, la transposition didactique, a fait l'objet d'une théorisation par Chevallard (1985/1991) :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (p. 39).

Cette théorie place au cœur de ce concept les savoirs, car, sans savoir, pas d'enseignement ni apprentissage. Comme l'indique Schneuwly (2005) :

⁶⁶ Nous reviendrons, à la section 5.3 *Implications théoriques des résultats pour la didactique de la grammaire*, sur notre contribution à ces théories.

« Le savoir, ingrédient essentiel de l'enseignement, existe d'abord comme savoir utile dans les situations avant d'être transposé dans des situations d'enseignement et de devenir savoir enseigné, c'est-à-dire un autre savoir. Autrement dit : les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses. » (p. 48).

Les savoirs, reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels : afin d'être enseignables, ils doivent être transformés. Loin d'être une simple vulgarisation du savoir « savant », le savoir transposé est une création originale qui vise un but précis : faire acquérir des savoirs et des savoir-faire indispensables à la formation de citoyens adaptés à la société dans laquelle ils évoluent. Dans le contexte scolaire, les savoirs transformés et adaptés par la transposition didactique externe se retrouvent explicitement dans les programmes d'études, le matériel didactique, etc. (Chevallard, 1985/1991). Dans les sections précédentes de ce chapitre, nous avons exposé les savoirs transposés pour l'E/A de l'accord du verbe, tels qu'ils apparaissent dans diverses grammaires pédagogiques modernes et les programmes de formation: en d'autres mots, nous avons proposé une description du savoir à enseigner autour de l'accord du verbe.

Le savoir à enseigner est contraint par les limites mêmes de l'enseignement : il arrive parfois que le savoir effectivement enseigné se distingue du savoir à enseigner. Pour Chevallard (1985/1991), « Le double régime du savoir en classe crée une situation originale : il y a le savoir enseigné, et il y a le savoir à apprendre, ou plutôt *à savoir* ». Les mécanismes par lesquels un objet à enseigner se transforme en un objet réellement enseigné relèvent de la transposition didactique interne (Chevallard, 1985/1991). Ainsi, le « mouvement transpositionnel » (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998) se concrétise en plusieurs étapes, sur plusieurs niveaux : des contenus de savoir aux contenus à enseigner, des contenus à enseigner aux contenus effectivement enseignés, des contenus effectivement enseignés aux contenus appris (Raisky & Caillot, 1996).

La description et l'analyse des objets effectivement enseignés, c'est-à-dire la description et l'analyse de la transposition didactique interne, peuvent être abordées du point de vue de l'enseignant qui présente les savoirs à l'élève ou de l'élève qui se les approprie

(Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006). Dans le premier cas, les objets transposés sont alors dévoilés, par exemple, à travers la présentation et la progression qu'en propose l'enseignant en classe, à travers les interactions entre l'enseignant et les élèves à divers moments et au cours de diverses tâches : ce type de recherche se centre sur la transformation de l'objet enseigné en analysant le travail de l'enseignant. Du point de vue de l'élève, les objets transposés sont dévoilés, notamment, par les interventions des élèves qui tentent de s'appropriier les objets, par leurs travaux, par leurs connaissances effectivement construites, par les connaissances qu'ils mobilisent : ce type de recherche se centre sur la transformation de l'objet enseigné en analysant le travail de l'élève (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006).

Le concept de transposition didactique interne est donc au cœur d'une recherche qui tente de décrire et de comprendre comment les objets de savoir se construisent, en classe, dans l'interaction entre les différents acteurs ou, en d'autres mots, dont l'enjeu est « le mouvement de formation et de transformation d'un objet enseigné à travers la médiation en classe » (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006, p. 9). Halté (1998) reconnaît à la transposition didactique le rôle d'analyseur : elle apparaît être « [...] un outil précieux particulièrement puissant parce qu'à partir de l'essentiel, le savoir, il interroge tout le reste » (Halté, 1998, p. 173).

La plupart des travaux en didactique du français qui se sont intéressés à la transposition didactique interne se sont attardés au pôle « enseignant » du triangle didactique comme le soulignent Boivin (2009b) et Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006); notre recherche se propose de porter une attention particulière au pôle « élève » puisque notre objectif général de recherche est de décrire comment les élèves s'approprient l'accord du verbe au moment de son E/A. Si le concept de transposition didactique interne nous apparaît particulièrement productif pour décrire l'élaboration du savoir grammatical des élèves en classe autour de cette notion, il doit cependant faire l'objet d'une opérationnalisation pour nos travaux de recherche.

2.3.2.1 Opérationnalisation du concept de transposition didactique interne

Les transformations que les élèves font subir aux savoirs impliqués en cours d'E/A permettent d'**inférer** comment les élèves élaborent ces connaissances. Dans notre recherche, les transformations des savoirs portent sur les notions relatives à la règle d'accord du verbe, à l'identification du verbe, à l'identification du sujet et au transfert des traits de personne et de nombre telles que nous les avons définies *a priori*. L'observation de ces transformations s'effectue à partir des interventions⁶⁷ verbales, en classe, des élèves qui tentent de s'approprier ces objets grammaticaux: les interventions sont constituées plus précisément des questions qu'ils posent, des réponses qu'ils fournissent, des commentaires métagraphiques qu'ils produisent, des hypothèses qu'ils formulent, etc. L'écart, plus ou moins important, ou l'absence d'écart entre les savoirs à enseigner, tels que définis *a priori*, et les savoirs tels qu'ils s'actualisent dans les interventions des élèves permettent d'apprécier les transformations que les élèves font subir, en cours d'apprentissage, aux objets de savoirs (Schneuwly, Sales Cordeiro, & Dolz, 2005). Les interactions verbales des élèves nous permettent donc d'émettre des hypothèses au sujet des connaissances grammaticales élaborées par les élèves au moment de leur E/A : plus précisément, leurs interactions verbales, qui reflètent ou non un écart par rapport aux savoirs à enseigner, permettent de décrire comment les élèves élaborent ces objets de savoir. Ainsi, dans notre recherche, qui s'intéresse à la transposition didactique interne du point de vue du pôle « élève », la description du passage du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné s'effectuera grâce à l'analyse d'interactions verbales des élèves en classe.

⁶⁷ Les transformations pourraient être également observées à partir des traces écrites des élèves lors de divers exercices décontextualisés ou des activités de productions écrites, par exemple, mais nous n'avons pas retenu ces aspects pour notre recherche. Nous y reviendrons au chapitre *Méthodologie*.

2.3.3 Le doublet chronogénèse et topogénèse comme outils conceptuels pour décrire la transposition didactique interne

Au sein de la situation didactique, c'est-à-dire de la situation dans laquelle ont cours les interactions didactiques, la dynamique d'E/A des objets de savoir se réalise dans une transaction équilibrée qui s'enracine dans la « contradiction ancien/nouveau » (Chevallard, 1985/1991). L'objet d'enseignement est nouveau par rapport au savoir déjà exploré. Toutefois, il est également ancien parce qu'il doit s'inscrire, chez l'apprenant, dans son univers de connaissances anciennes (Chevallard, 1985/1991); ceci n'est pas étranger à ce qui a été dit sur le rôle des connaissances antérieures dans les apprentissages portant sur les objets grammaticaux⁶⁸. Par ailleurs, le savoir enseigné est à la fois objet d'enseignement (pour l'enseignant) et enjeu d'apprentissage (pour l'élève) :

« Dans la *relation didactique* (qui unit enseignant, enseignés et « savoirs »), l'*enseignant* est le servant de la machine didactique dont le *moteur* est la contradiction de l'ancien et du nouveau : il en nourrit le fonctionnement en y introduisant ces objets transactionnels que sont les objets de savoir convenablement apprêtés en objets d'enseignement. Il est celui qui, toujours - s'il veut remplir son rôle, tenir sa "place"- doit "étonner". » (Chevallard, 1985/1991, p. 71)⁶⁹.

Ainsi, l'enseignant marque la chronogénèse : dans l'interaction didactique classique, l'enseignant est considéré comme le principal responsable de l'avancement des savoirs en classe (Chevallard, 1985/1991). Il anticipe et dirige la chronogénèse, alors que les élèves ne le peuvent généralement pas : Sensevy (1998) dira que l'enseignant est chronomaitre. Toutefois, il importe de reconnaître que des élèves partagent parfois cette responsabilité : ces élèves sont alors appelés « élèves chronogènes » (Boivin, 2007c; Sensevy, 1998). Les élèves chronogènes se distinguent par les percées dans l'avancement du savoir en construction auxquelles ils contribuent significativement.

⁶⁸ Cf. 2.2.2.1 Prendre appui sur les connaissances antérieures.

⁶⁹ La citation est reproduite telle quelle : les italiques et les guillemets sont de Chevallard (1985/1991).

« [...] certains élèves, dont les interventions, les questions ou les remarques font avancer le savoir ou le présentent autrement, peuvent avoir une fonction chronogène dans la classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, Sensevy, 1998). Ces élèves ne “conduisent” bien entendu pas l’avancement des savoirs, mais ils y participent, ils y contribuent. En d’autres termes, du point de vue didactique, on ne peut ignorer l’apport de tels élèves si on veut véritablement comprendre le fonctionnement de la chronogénèse. » (Boivin, 2007c, p. 292).

L’enseignant est donc principalement celui qui, à l’égard du savoir en construction, « sait avant »; il est également celui qui « sait autrement » (Chevallard, 1985/1991). Les positions de l’enseignant et des élèves s’expriment différemment à l’égard du savoir en construction : les places qu’ils occupent définissent la topogénèse. Plus précisément, la topogénèse porte sur le partage des tâches et des responsabilités entre les acteurs de l’interaction didactique, un partage qui va de soi : l’enseignant est celui qui détient un certain savoir, l’élève, qui en détient un autre, est celui qui doit se l’approprier (Chevallard, 1985/1991). Leurs positions imposent des contraintes, des conditions topogénétiques (Boivin, 2007c), quant aux rôles de l’enseignant et de l’enseigné à l’égard de la chronogénèse, à l’égard de la construction du savoir dans le temps : anticiper, clarifier, démontrer, généraliser, appliquer, interroger, répondre, etc. (Boivin, 2007c; Chevallard, 1985/1991; Sensevy, 1998) ne sont que quelques exemples de rôles qui incombent aux acteurs de l’interaction didactique.

Le doublet chronogénèse et topogénèse est le reflet de rapports au savoir différents dans le temps et dans l’espace : « Intimement liées, la topogénèse et la chronogénèse contribuent à la compréhension de la dynamique temporelle et institutionnelle des processus d’enseignement/apprentissage. » (Schubauer-Leoni, et al., 1999, p. 302). Voyons maintenant comment ces concepts peuvent aider à décrire, dans notre recherche, la façon dont les élèves élaborent les savoirs relatifs à l’accord du verbe.

2.3.3.1 Opérationnalisation des concepts de chronogenèse et de topogenèse

Pour Chevallard (1985/1991), l'enseignant, parce qu'il sait avant, conduit l'avancement des savoirs dans le temps : cette conception laisse présumer que le savoir se projette vers l'avant, sans faire de sur-place ou de bonds en arrière. Or, selon nous, tenir compte de la chronogenèse dans une recherche portant sur l'E/A de l'accord du verbe demande de s'intéresser à la manière dont les savoirs avancent ou n'avancent pas en classe, c'est-à-dire de s'attarder aux avancées, aux piétinements et aux reculs dans la construction des savoirs au cours de la transposition didactique interne. Le choix des termes « piétinement » et « recul » peut donc paraître paradoxal quand il est question de l'« avancement du savoir » : pour cette raison, nous préférons parler d'**évolution des savoirs**. À nos yeux, l'absence d'évolution reflète un état, l'état 0, par rapport à un avancement qui refléterait l'état +1. Au même titre, un recul, qui correspondrait à l'état -1, constitue un état de l'évolution du savoir. À ce stade-ci, il ne s'agit que d'hypothèses qui justifieront certains aspects méthodologiques : nous reviendrons sur la pertinence de ces hypothèses dans la discussion des implications théoriques de notre recherche (section 5.3).

Dans notre recherche, qui s'intéresse prioritairement au travail de l'élève, la chronogenèse peut être appréciée à travers les avancées, les piétinements ou les reculs que les élèves font subir à l'évolution des connaissances relatives à l'accord du verbe, aux transformations qu'ils font subir aux objets « identification du verbe », « identification du sujet », « transfert des traits de personne et de nombre » et « règle d'accord ». Ces avancées, piétinements et reculs peuvent être révélés par certaines interventions des élèves puisque des questions, réponses, commentaires métagraphiques, etc. contribuent à l'évolution dans la construction des savoirs en classe, à la transformation du savoir en classe. Ainsi, l'observation de l'évolution des savoirs dans le temps porte sur ce que nous avons choisi d'appeler **les interventions chronogènes** : les interventions chronogènes agissent donc à titre de révélateur de l'appropriation par les élèves de certains aspects du savoir, de la transposition didactique interne.

Nous pensons qu'il est possible d'évaluer la position et le rôle des acteurs de l'interaction didactique grâce à l'observation des interventions chronogènes. Alors que l'enseignant détient un certain savoir autour de l'accord du verbe (le savoir à enseigner), nous supposons que les élèves en détiennent un autre qui peut contribuer, ou non, à l'évolution des savoirs en classe. La mise au jour de ce savoir dont disposent les élèves, dans les moments clés de la chronogénèse (au cours d'avancées, de piétinements, de reculs), devrait permettre de caractériser ce savoir des élèves.

La description des aspects chronogénétiques et topogénétiques des interventions des élèves au moment de l'E/A de l'accord du verbe peut nous aider à comprendre et à théoriser, d'un point de vue didactique, comment les élèves s'approprient les objets de savoir autour de cette notion. Les concepts de chronogénèse et topogénèse constituent donc des outils conceptuels utiles pour dépeindre le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés (et appris), cœur de la transposition didactique interne.

2.3.4 L'institutionnalisation pour évaluer la transposition didactique interne

Le concept d'institutionnalisation est introduit par Brousseau (1998) en didactique des mathématiques afin d'illustrer que, dans l'interaction didactique, le savoir se voit fixé à certains moments. L'institutionnalisation concerne la « [...] reconnaissance (justifiée ou non) de la validité et de l'utilité d'une connaissance », le moment où la connaissance est « encapsulée et désignée » (Brousseau, 2003). Par l'institutionnalisation, l'enseignant confirme la validité d'un savoir dans la classe afin que ce nouveau savoir soit partagé de tous (Brousseau, 1998, 2003): en d'autres mots, « dans l'institutionnalisation il [l'enseignant] va ressaisir les connaissances élaborées par le collectif classe pour les convertir en savoirs » (Forget, 2008, p. 77). Pour Sensevy et Quilio (2002), l'institutionnalisation est un « processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline) et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances » (p. 51). Mais attention:

« les savoirs institutionnalisés ne sont pas *ipso facto* « partagés » par l'ensemble des élèves : rien ne nous garantit que la mise en relief de certains éléments sera interprétée et perçue comme telle par chaque apprenant » (Forget, 2008, p. 82).

Les moments de l'institutionnalisation sont variables : ils peuvent précéder ou suivre les apprentissages. Dans les démarches d'E/A de type déductif, l'enseignant commence par désigner le savoir à apprendre : l'institutionnalisation précède l'apprentissage. Au cours d'une démarche inductive, la mise en évidence collective de ce que les élèves ont appris (ou sont censés avoir appris) suit l'élaboration, par la découverte, d'un nouveau savoir. L'institutionnalisation peut également prendre plusieurs formes : individuelle ou collective, informelle ou ritualisée, écrite ou orale, schématique ou textuelle, etc. (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2007). Enfin, l'enseignant peut procéder à des micro-institutionnalisations, c'est-à-dire fixer le savoir pour un élève en particulier dans le but de faire progresser cet élève (Schubauer-Leoni, et al., 1999).

2.3.4.1 Opérationnalisation du concept d'institutionnalisation : « pré » et « post » institutionnalisation

Notre recherche, qui vise à décrire comment les élèves s'approprient l'accord du verbe au moment de son E/A, se centre sur la transposition didactique interne du point de vue de l'élève; le concept d'institutionnalisation apparaît être un outil conceptuel pertinent pour décrire les transformations que subit le savoir dans son passage du savoir à enseigner, tel que défini *a priori*, au savoir effectivement enseigné, c'est-à-dire celui qui est institutionnalisé par l'enseignant, et effectivement appris par les élèves. Dans une démarche inductive d'E/A de la grammaire, l'institutionnalisation agit, en ce sens, à titre de point de repère puisque les moments qui la précèdent et la suivent concourent à mettre en évidence le savoir construit par les élèves; en effet, les contrastes dans les connaissances grammaticales des élèves avant et après leur institutionnalisation par l'enseignant fournissent des indices quant à l'appropriation de ces connaissances par les

élèves. L'observation des écarts (ou de l'absence d'écarts) dans le savoir des élèves au moment de ce que nous avons décidé d'appeler la **préinstitutionnalisation** et la **postinstitutionnalisation**, écarts révélés par les interventions des élèves, constitue un moyen d'apprécier la transposition didactique interne, d'évaluer le savoir effectivement enseigné (et appris).

2.3.5 Transposition didactique interne dans la recherche en didactique du français

L'intérêt pour l'observation, la description et la théorisation des phénomènes didactiques en classe est assez récent :

« En l'état des travaux dans les différentes didactiques des disciplines, force est d'admettre que nous savons encore bien peu de sur "ce qui se passe" dans la dialectique d'enseignement/apprentissage telle qu'elle s'actualise dans la salle de classe » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228).

Ceci est particulièrement vrai pour la didactique du français⁷⁰ : pendant que la discipline s'intéressait aux contenus à enseigner et à la manière de les enseigner, elle négligeait la description des démarches et pratiques d'E/A en classe telles qu'elles se produisent réellement (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thevenaz, 1999). Même si un certain nombre de travaux se sont intéressés aux interactions didactiques en classe de français, la plupart n'ont pas eu recours au concept de transposition didactique interne (et, par extension, à ceux de chronogenèse et de topogenèse, de même qu'à celui d'institutionnalisation) comme analyseur, pour reprendre le terme de Halté (1998), de ce qui se passe en classe⁷¹ : Canelas-Trevisi et Thévenaz-Christen (2002) diront même à

⁷⁰ Les travaux en didactique des mathématiques de Chevallard (1985/91991) et de Brousseau (1998), suivis de ceux de Leutenegger (2003), de Mercier (1997), de Perrin-Glorian et Robert (2004), de Schubauer-Leoni et al. (1999) et de Sensevy (2002) sont parmi les premiers à s'intéresser à la transposition didactique interne: ils ont notamment contribué à rendre opératoires les concepts de transposition didactique, de chronogenèse, de topogenèse et d'institutionnalisation dont il a été question plus haut. Notons cependant qu'il ne serait pas pertinent dans le cadre de notre recherche de présenter les conclusions de ces travaux qui portent sur une discipline autre que le français. Toutefois, nous y référerons ponctuellement pour soulever des aspects conceptuels ou méthodologiques.

⁷¹ Nous pensons aux travaux qui ont emprunté d'autres cadres conceptuels pour l'analyse et l'interprétation des interactions en classe : il s'agit, par exemple des médiations sémiotiques (Grandaty, 2006; Lopez & Allal, 2004; Saada-Robert & Balslev, 2004; Schneuwly, 2000; Wirthner & Schneuwly, 2004; Wirthner, 2006), ou de l'analyse conversationnelle (Brixhe & Specogna, 1999; Garcia-Debanc, 2006; Gilly & Deblieux, 1999; Halté, 1999a).

propos des travaux en didactique du français langue première et étrangère que « les recherches qui interprètent les procédés d'interaction à la lumière des principes didactiques sont minoritaires » (p. 23). À notre connaissance, les travaux de Canelas-Trevisi (1997; 1998; 2009), de Boivin (2007a; 2007b; 2009a; 2009b) et de Forget (2008) sont les premiers à appartenir formellement à ce courant de recherche pour la discipline français, notamment en faisant appel aux outils conceptuels de la transposition didactique. Leurs travaux ont également la particularité de s'intéresser à la transposition didactique interne du point de vue de l'enseignant chez Canelas-Trevisi et Forget (point 2.3.5.1) et du point de vue des élèves chez Boivin (point 2.3.5.2).

2.3.5.1 Transposition didactique vue à travers le pôle « enseignant »

Canelas-Trevisi (1997, 1998, 2009) a été la première, à notre connaissance, à étudier la transposition didactique interne en classe de français⁷². Ses travaux de recherche, qui s'inscrivent dans le cadre de la rénovation de l'enseignement grammatical qui a lieu en Suisse romande depuis 1979, comprennent deux volets. Un premier, réalisé dans le cadre de sa recherche doctorale, et un deuxième, mené au sein du Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) : l'objectif de ses travaux est de « décrire et comprendre les objets enseignés et les conduites enseignantes » (Canelas-Trevisi, 2009, p. 133).

Dans un premier temps, Canelas-Trevisi (1997; 1998) a observé et décrit les interactions didactiques d'élèves suisses de 6^e primaire (12 ans) au cours de séquences d'E/A portant sur les constituants du GV (verbe seul ou verbe suivi d'un ou plusieurs compléments). Les observations qu'elle a menées portent plus spécifiquement sur des séquences didactiques adoptant une démarche inductive au sujet des compléments de verbe réalisés en subordonnée; les élèves devaient observer une série de phrases inscrites au tableau afin de proposer des hypothèses quant à la construction des GV et aux manipulations permettant d'identifier des compléments de verbe réalisés en subordonnée. Les enseignants des deux classes observées ont choisi le même corpus de phrases tiré d'un

⁷² Ces travaux portent sur d'autres aspects qui ne seraient pas pertinents d'aborder ici.

matériel pédagogique, sans toutefois adopter les pistes d'exploitation proposées dans le manuel.

Cette étude montre l'éclatement « des savoirs mobilisés dans la situation : le savoir naïf des élèves, le savoir d'expert de l'enseignant et le savoir reformulé à partir des documents pédagogiques » (Canelas-Trevisi, 1998, p. 88), savoirs qui n'arrivent pas à se rencontrer. Les enseignants s'attendent à ce que les élèves enchâssent les deux phrases d'un corpus de phrases du type *Le technicien a dit quelque chose* : « *Le mur du barrage résisterait à un tremblement de terre* » pour produire une seule phrase dont le GV contient une subordonnée en position de complément de verbe (*Le technicien a dit que le mur du barrage résisterait à un tremblement de terre*). Cependant, les élèves ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux : ils proposent plutôt de nouvelles phrases dont le sens est équivalent à la phrase observée (*Le mur du barrage résisterait à un tremblement de terre a dit le technicien*), sans jamais procéder par enchâssement. Leurs propositions, différentes des propositions syntaxiques attendues, sont rejetées sans que des raisons ne leur soient fournies : leurs stratégies ne trouvent pas de validation auprès de l'enseignant qui les juge non pertinentes au contexte, qui est de dégager la structure *verbe + subordonnée*. L'objet qui est ensuite institutionnalisé par l'enseignant apparaît donc « disjoint » des observations que les élèves ont pu faire à partir du corpus. Ainsi, les enseignants n'arrivent pas à mener à bien la démarche inductive privilégiée au départ puisque le corpus de phrases à manipuler introduit un élément, le discours rapporté, qui ne porte pas sur l'objet à étudier et qui amène les élèves sur de fausses pistes d'observation : leurs propositions de phrases ne permettent pas d'observer et de vérifier les hypothèses pour l'identification d'une subordonnée en position de complément de verbe. Ce sont les enseignants qui, finalement, dictent les manipulations pour l'identification des compléments de verbe : dans les deux classes, les questions *qui?/quoi?/à qui?/à quoi?* sont institutionnalisées, même si ces procédures, issues de la tradition grammaticale, ne correspondent pas au savoir à enseigner, tel que prévu dans les instructions officielles et le matériel didactique.

Dans un deuxième temps, Canelas-Trevisi (2009) s'est intéressée à la transposition didactique interne autour de la subordonnée relative dans deux classes du secondaire

inférieur (8^e et 9^e années). Elle observe, une fois de plus, un décalage quant au savoir effectivement enseigné et le savoir à enseigner puisque les enseignants ne situent pas systématiquement les analyses grammaticales dans le cadre de la grammaire rénovée, ce qui est davantage marqué chez l'un des deux enseignants. Les enseignants instituent des savoirs issus de la grammaire traditionnelle, par exemple le recours aux questions de la grammaire traditionnelle (*quoi?*, *où?* et *qui est-ce qui?*) pour identifier la fonction du pronom relatif. Au terme de ses travaux, la chercheuse conclut de l'analyse des interactions didactiques que l'objet effectivement enseigné s'éloigne de l'objet à enseigner.

Plus récemment, les travaux de Forget (2008)⁷³, qui visent à décrire les phénomènes de transposition didactique interne en s'intéressant aux traces d'institutionnalisation dans les interventions de l'enseignant en classe, viennent enrichir ce courant de recherche amorcé par Canelas-Trevisi. Forget (2008) tente notamment « de dégager certaines spécificités du processus d'institutionnalisation quand il se manifeste en classe de français au cours de l'enseignement d'un objet discursif complexe » (p. 76) qu'est le genre encyclopédique. Grâce à l'observation et l'analyse des pratiques de cinq enseignants de 5^e année du primaire en Suisse romande, elle cherche, notamment, à valider empiriquement les cinq fonctions qu'elle reconnaît d'emblée à l'institutionnalisation, soit la validation culturelle des connaissances, le partage d'une culture et d'une mémoire communes au sein de la classe, la préparation à des usages subséquents de la connaissance, l'avancement du temps didactique et la gestion des incertitudes des élèves et de l'enseignant à l'égard des connaissances. Sa démonstration, qui ne porte que sur deux courts extraits issus de ses observations en classe, lui permet de valider trois des cinq fonctions de l'institutionnalisation. Selon nous, et ce, même si la chercheuse ne donne aucune indication à ce sujet, cette analyse préliminaire n'exclut pas pour autant la validité des deux dernières fonctions; l'analyse d'un plus vaste corpus

⁷³ Le but de l'article est principalement de remettre en question la robustesse du concept d'institutionnalisation emprunté pour la didactique du français à la didactique des mathématiques; or, nous ne retenons pas pour l'instant de cet article le débat que l'auteur y campe. Nous y reviendrons plutôt dans la discussion générale de notre thèse. Nous retenons plutôt de cette contribution que le concept d'institutionnalisation permet de rendre compte de certains phénomènes de transposition didactique interne, ce que les résultats préliminaires de l'auteure semblent d'ailleurs suggérer.

d'observations en classe devrait lui permettre de les ancrer dans de réelles interactions didactiques.

2.3.5.2 Transposition didactique vue à travers le pôle « élève »

Dans une recherche récente portant sur l'E/A de la subordonnée relative dans une classe de 8^e en Suisse romande, Boivin (2009a) montre, à partir de l'analyse fine d'un extrait d'une dizaine de minutes, qu'un élève de la classe contribue à l'avancement des savoirs en classe, car il recourt judicieusement aux manipulations syntaxiques (connaissances procédurales) pour expliquer son raisonnement grammatical, et ce, même s'il éprouve des difficultés à recourir au métalangage (connaissances déclaratives) lui permettant de soutenir sa démarche grammaticale. En effet, cet élève tente de comprendre le savoir institutionnalisé par l'enseignant, savoir qui s'éloigne du sien : les manipulations syntaxiques qu'il propose pointent vers le problème grammatical pour lequel il cherche une solution, mais des faiblesses dans l'utilisation du métalangage ne lui permettent pas d'étayer totalement son raisonnement grammatical. L'analyse des interactions didactiques montre donc que « la maîtrise du métalangage et celle des manipulations syntaxiques sont indépendantes l'une de l'autre chez un même élève » (p. 332), que les connaissances déclaratives et procédurales sont « mises en œuvre de façon indépendante pour résoudre un même problème » (p.325).

Dans une étude portant sur l'apprentissage de la subordonnée relative en classe de 2^e et 4^e secondaires (14 et 16 ans) au Québec, Boivin (2007a, 2009b) tente de décrire « [...] comment les élèves appréhendent les objets grammaticaux complexes, par l'observation directe de leur travail grammatical en classe » (Boivin, 2009b, p. 200). L'analyse des interactions didactiques suggère que le recours systématique à la phrase de base est nécessaire pour l'E/A de la grammaire et que le travail sur la langue doit tenir compte des jugements de grammaticalité des élèves. Ces propositions didactiques sont étayées par l'analyse de deux événements remarquables, jugés ainsi parce qu'ils témoignent de différences dans des aspects du savoir grammatical des élèves et le savoir « idéalement »

à enseigner. Dans l'un des évènements, des élèves, qui tentent de reconstruire les deux phrases à l'origine de la phrase *Ces usines, dont les cheminées fument, polluent les villes* (P1 : *Ces usines polluent les villes* et P2 : *Les cheminées de ces usines fument*), se demandent s'ils peuvent ajouter *de* quand il remplace *dont* par *ces usines* en P2. La conception des élèves est donc à l'effet que *dont* remplace un GN, et non pas un groupe prépositionnel. De plus, les élèves manifestent un jugement de grammaticalité erroné mais peu ferme, car s'ils proposent, dans un premier temps, *Les cheminées fument de ces usines*, ils parviennent, avec l'aide de l'enseignant, à reconstruire *Les cheminées de ces usines fument*. La chercheuse souligne l'importance de surmonter cette difficulté de deux manières. D'abord, en tenant compte du jugement de grammaticalité erroné des élèves (ce que fait d'ailleurs l'enseignant dans l'extrait retenu en questionnant les élèves sur la place du groupe *de ces usines*) : il apparaît en effet essentiel de s'intéresser aux jugements de grammaticalité non conformes au registre standard⁷⁴ puisque les jugements de grammaticalité rendent opératoires les manipulations syntaxiques et qu'ils sont le reflet des connaissances antérieures des élèves, connaissances dont l'enseignant ne peut faire fi. Ensuite, en recourant à la reconstruction de la phrase de base, outil qui permet d'illustrer la correspondance entre un pronom et le groupe qu'il remplace (occasion que l'enseignant ne prend malheureusement pas dans l'extrait retenu puisqu'il valide la proposition des élèves, à savoir *dont* est remplacé par un GN auquel est ajouté *de*). Ainsi, dans cette recherche, la description de la transposition didactique interne, du point de vue de l'élève, conduit à des propositions concrètes pour l'E/A des objets grammaticaux.

Même si seulement quelques études récentes visent à décrire et à comprendre les interactions didactiques grâce à une « analyse plus systématique du système didactique » et se centrent « sur les savoirs effectivement enseignés » (Schneuwly, et al., 2006), l'étude de la dynamique entre enseignant, élèves et savoir en classe de français reste largement à faire : l'observation des interactions didactiques pour décrire et comprendre

⁷⁴ Une conclusion préliminaire de la recherche tend à suggérer que les jugements de grammaticalité posés par les élèves, de même que l'emploi qu'ils font des manipulations syntaxiques pour résoudre un problème grammatical, sont le plus souvent adéquats (Boivin, 2009b).

la transposition didactique interne autour d'un objet de savoir constitue donc une avenue de recherche prometteuse pour la didactique du français. En fait, le recours aux outils conceptuels qu'offrent les théories didactiques est à un état embryonnaire pour la didactique du français et de la grammaire, justifiant ainsi qu'on s'y attarde. Enfin, les retombées des travaux portant sur la transposition didactique interne en grammaire permettent d'éclairer la « [...] transposition didactique externe en didactique de la grammaire, c'est-à-dire de soutenir une réflexion sur certains contenus et leur didactisation en fonction de critères de pertinence et de cohérence » (Boivin, 2009b, p. 183).

2.4 Questions spécifiques de recherche

Notre recherche vise à déterminer comment les élèves élaborent, en classe de français, les connaissances grammaticales relatives à l'accord du verbe. Cette question générale de recherche, formulée au terme de la problématique, a été rattachée dans le cadre conceptuel à deux principaux ancrages théoriques. Le premier, linguistique, a permis de préciser ce que sont l'orthographe grammaticale et l'accord du verbe dans le contexte de la grammaire pédagogique moderne. Le deuxième, principalement didactique, a servi à définir ce que représente l'E/A de l'accord du verbe et à situer son E/A dans la perspective des interactions didactiques et de la transposition didactique. Ces ancrages théoriques nous permettent de préciser la question générale de recherche en quatre questions spécifiques de recherche (tableau X).

Tableau X
Questions spécifiques de recherche

Question 1

Comment les élèves de 1^{re} secondaire élaborent-ils les savoirs liés à l'identification du verbe lors de l'E/A de l'accord du verbe? Plus précisément, nous cherchons à savoir :

- Quelles connaissances sont mobilisées par les élèves pour identifier le verbe avant et après l'institutionnalisation des savoirs ?
- Lesquelles leur permettent de réussir l'identification du verbe ?

Question 2

Comment les élèves de 1^{re} secondaire élaborent-ils les savoirs liés à l'identification du sujet lors de l'E/A de l'accord du verbe? Plus précisément, nous cherchons à savoir :

- Quelles connaissances sont mobilisées par les élèves pour identifier le sujet avant et après l'institutionnalisation des savoirs ?
- Lesquelles leur permettent de réussir l'identification du sujet?

Question 3

Quels savoirs les élèves de 1^{re} secondaire élaborent-ils au sujet de la règle d'accord du verbe et du transfert des traits morphologiques de personne et de nombre? Plus précisément :

- Les connaissances mobilisées par les élèves au sujet de la règle d'accord du verbe et du transfert des traits morphologiques contribuent-elles à réussir l'accord du verbe?

Question 4

Qu'est-ce qui affecte l'évolution des savoirs au cours de l'E/A de l'accord du verbe en 1^{re} secondaire? Plus précisément, nous cherchons à savoir :

- Qu'est-ce qui permet des avancées dans la construction des connaissances?
- Qu'est-ce qui fait piétiner la construction des connaissances?
- Qu'est-ce qui fait reculer la construction des connaissances?

Pour répondre à ces quatre questions, nous ferons appel à divers aspects du cadre conceptuel : nous n'esquissons ici que quelques liens entre notre cadre conceptuel et les questions de recherche puisque le chapitre sur la méthodologie de la recherche les précisera⁷⁵. Les réponses aux questions 1, 2 et 3 prendront principalement appui sur notre réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : ce réseau servira de grille d'analyse des interventions des élèves pour la description des connaissances développées en cours d'E/A. Le concept d'institutionnalisation permettra d'apprécier l'évolution des connaissances des élèves lors de la pré et de la post institutionnalisation des savoirs. Toutefois, les réponses à ces trois premières questions ne sauraient être complètes sans une description fine des aspects spécifiques du savoir

⁷⁵ Nous pensons plus particulièrement aux points 3.2.1.2 *Lien entre l'analyse macro et les questions de recherche* et 3.2.2.2 *Lien entre l'analyse micro et les questions de recherche*.

qui contribuent ou ne contribuent pas à l'évolution du savoir au cours de son E/A : c'est précisément ce que vise la question 4. Pour répondre à cette question, les outils conceptuels que sont la chronogenèse et la topogenèse serviront à la sélection d'interventions qui témoignent de l'évolution des connaissances relatives à l'accord du verbe; les interventions chronogènes nous permettront de décrire quels aspects du savoir, plus spécifiquement quels aspects du savoir des élèves, contribuent à faire évoluer en classe les connaissances autour de l'accord du verbe. La description des aspects spécifiques du savoir qui participent à cette évolution s'appuiera sur divers aspects du cadre théorique, à savoir les outils de la grammaire pédagogique moderne et notre réseau de connaissances.

Nous soutenons que les réponses que nous apporterons à ces questions spécifiques de recherche nous permettront de décrire comment les élèves élaborent leurs connaissances grammaticales au moment de l'E/A. La principale retombée consistera à fournir des pistes de réflexion pour la transposition didactique externe, pour la définition du savoir à enseigner. De plus, la mise à l'épreuve de certains concepts spécifiques au domaine de la didactique contribuera, nous le pensons, à valider un système conceptuel pour la didactique de la grammaire. Ces deux retombées feront l'objet de discussion après la présentation des résultats.

Chapitre 3

Méthodologie

L'observation, la description et la théorisation des interactions didactiques nécessitent la mise en place d'un dispositif méthodologique particulier qui a été peu utilisé en didactique du français. L'élaboration de méthodologies propres aux didactiques est d'ailleurs assez récente, notamment pour la didactique du français (Reuter, 2006). À nos yeux, l'originalité de ces dispositifs élaborés au cours de la dernière décennie ne tient pas au type de données recueillies, mais davantage à leur traitement : l'appareillage conceptuel issu des théories didactiques permet d'étudier les phénomènes d'E/A sous un angle didactique, ce qui est particulièrement vrai pour notre étude.

Les travaux issus de la didactique des mathématiques fournissent un éclairage pertinent sur le type de méthodologie à privilégier pour l'étude des interactions didactiques; nous devons donc, une fois de plus, faire des incursions ponctuelles du côté de la didactique des mathématiques pour présenter notre méthodologie de collecte des données (section 3.1) et d'analyse des données (section 3.2). La méthodologie que nous privilégions, même si elle est rarement présentée ainsi dans les écrits scientifiques en didactique, nous permet de conduire une recherche qualitative/interprétative (Savoie Zajc, 2004), à visées exploratoire et descriptive (Van der Maren, 2004).

3.1 Méthodologie pour la collecte des données

Pour les recherches qui tentent d'expliquer et de comprendre⁷⁶ les phénomènes didactiques, Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) et Leutenegger (2003) proposent

⁷⁶ Les questions spécifiques de notre recherche visent prioritairement la description des phénomènes didactiques plutôt que leur explication/compréhension, même si nous reconnaissons que cette description est susceptible de déboucher sur des explications et une compréhension de ces phénomènes.

une démarche « écologique »⁷⁷ pour la collecte des données: cette démarche se veut non interventionniste, car le chercheur n'est là qu'à titre d'observateur de ce qui se passe ordinairement en classe. Dans cette perspective, la collecte des données s'effectue par observation directe de « pratiques quotidiennes d'enseignants et d'élèves, en s'abstenant de les influencer de quelque manière » (Dufays, 2007, p. 64). Si l'observation écologique de séquences d'E/A permet d'accéder à ce qui se passe ordinairement en classe, elle ne permet de contrôler ni la quantité ni la qualité des données recueillies : nous reviendrons dans les pages suivantes sur cette limite inhérente à ce type de méthodologie.

Pour notre étude, nous avons observé des séquences d'E/A portant sur l'accord du verbe, c'est-à-dire une série de leçons qui comprennent une suite d'activités d'E/A organisée pour favoriser l'apprentissage de cet objet grammatical. Ces séquences ont été planifiées et mises en œuvre par les enseignants eux-mêmes, et ce, sans aucune intervention de notre part. Mais avant de présenter plus en profondeur le protocole de collecte de données retenu (point 3.1.2), il importe de dire un mot sur l'échantillon sélectionné (point 3.1.1) .

3.1.1 Description de l'échantillon

Nous avons montré, dans la problématique, que la maîtrise de l'accord du verbe pose problème aux élèves et que les connaissances qu'ils ont élaborées autour de cette notion sont fragiles. La plupart des travaux portent sur les élèves de l'ordre primaire et très peu sur ceux de l'ordre secondaire : il nous est donc apparu intéressant de nous intéresser à cette dernière population. Nous avons choisi d'observer les interactions didactiques dans des classes de 1^{re} secondaire puisque, à ce niveau, la notion d'accord du verbe se situe à un point de jonction : elle fait l'objet de révision pour les cas simples (par exemple l'accord des verbes dont les sujets sont un pronom, un GN ou des GN coordonnés) et les

⁷⁷ Leur démarche méthodologique est spécifique à l'étude des interactions didactiques. D'autres recherches sur les interactions en classe utilisent des méthodologies similaires, même si elles appellent un autre cadre conceptuel: nous y référons lorsqu'elles sont transposables aux recherches sur les interactions didactiques.

cas plus complexes sont introduits (c'est-à-dire l'accord avec tous les types de sujets, peu importe leur construction)⁷⁸ (MELS, 2001, 2005b, 2009).

La sélection de l'échantillon, c'est-à-dire de classes d'élèves de 1^{ère} secondaire, s'est effectuée par l'intermédiaire des enseignants : un appel à collaboration a été envoyé par courriel à de nombreuses écoles et commissions scolaires situées dans un rayon d'environ 100 kilomètres autour de Montréal. Le tableau XI présente sommairement l'échantillon retenu pour la recherche.

Tableau XI
Description sommaire de l'échantillon

Enseignants participants	Classes observées	Date de la collecte des données	Description sommaire de l'école
Enseignante 1	Classe A 28 élèves	Février 2007	École 1 Centre du Québec École publique
	Classe B 26 élèves	Février 2008	
Enseignant 2	Classe C 37 élèves	Novembre 2008	École 2 Ile de Montréal École privée mixte
	Classe D 35 élèves	Novembre 2008	
Enseignante 3	Classe E 36 élèves	Novembre 2008	École 2 Ile de Montréal École privée mixte
Enseignante 4	Classe F 36 élèves	Novembre 2008	École 2 Ile de Montréal École privée mixte
Enseignant 5	Classe G 33 élèves	Février 2009	École 3 Ile de Montréal École privée mixte

L'appel à collaboration nous a permis de recruter sept classes et leurs 231 élèves : cinq enseignants, ayant tous un minimum de deux années d'expérience dans l'enseignement de la grammaire pédagogique moderne, se sont portés volontaires. Nous avons recueilli

⁷⁸ Cf. 2.2.2.5 Enseignement/apprentissage de l'accord du verbe dans les programmes de formation.

les données entre 2007 et 2009 dans cinq écoles de la région de Montréal et du centre du Québec, plus spécifiquement dans une école du réseau public et deux écoles du réseau privé. Les enseignants savaient que la recherche portait sur l'apprentissage de la grammaire, sans en connaître ni le contexte ni les objectifs précis; certains enseignants ont informé leurs élèves que nous nous intéressions à leurs interventions en classe, sans donner plus d'informations. Tous les participants, élèves (par l'intermédiaire des parents) et enseignants, ont consenti par écrit à participer à la recherche, recherche qui a obtenu un certificat d'éthique en bonne et due forme du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal dans le cadre du projet de recherche *Interactions didactiques et enseignement grammatical*, dirigé par Marie-Claude Boivin (annexe 1).

Dans le cadre d'une recherche qui s'intéresse particulièrement au pôle élève dans la situation didactique, filmer le travail d'un petit groupe d'élèves est un moyen de capter la façon dont les élèves mobilisent leurs connaissances afin de déterminer comment ils élaborent un savoir nouveau (Goffard & Goffard, 2002). Ainsi, dans chacune des sept classes retenues, les enseignants ont sélectionné, à notre demande, un garçon et une fille qu'ils jugeaient de niveau moyen en grammaire. Ces élèves devaient être motivés à participer à la recherche, être capables de s'exprimer verbalement avec une certaine aisance et consentir à être filmés lors du travail en dyade. Ainsi, à chaque fois que du travail en dyade était planifié par les enseignants, nous avons filmé un groupe de travail composé d'un garçon et d'une fille de niveau moyen (pour un total de sept dyades mixtes). Il aurait été intéressant de recruter des dyades de travail de niveau fort et faible afin de faire ressortir les contrastes (éventuels) de leurs interventions au moment de l'appropriation de l'accord du verbe, mais il nous était matériellement impossible de le faire : pour y parvenir, nous aurions eu besoin de trois caméras et d'autant d'assistants de recherche, ce que nous ne pouvions avoir à notre disposition, sans compter qu'un tel dispositif est plus intrusif que celui que nous avons mis en place. Pour ces raisons, nous avons privilégié les dyades de niveau moyen. Enfin, les dyades mixtes, en opposition aux dyades unisexes, nous permettaient de contrôler les effets (potentiels) liés au sexe, tout en nous permettant de comparer (au besoin) les interventions des garçons et des filles.

Nous aurions souhaité un échantillon plus représentatif de la population des élèves de 1^{ère} secondaire du Québec, notamment grâce à une participation plus grande de classes provenant d'écoles publiques, mais le recrutement d'enseignants volontaires s'est avéré difficile. Notre échantillon, s'il ne peut prétendre à la représentativité et, par conséquent, ne permet pas la généralisation des résultats, ne limite pas pour autant la portée des conclusions de notre recherche de par la nature même de la recherche. En effet, la généralisation des résultats d'une recherche qualitative, exploratoire et descriptive n'est pas une finalité en soi puisque les descriptions fines des phénomènes observées priment sur la généralisation de ces descriptions.

3.1.2 Protocole de collecte des données

En parlant des études en didactique du français qui s'intéressent à la transposition didactique interne, Schneuwly et Thévénaz-Christen (2006) diront que :

« Le recueil des données se fait toujours par un enregistrement audio et/ou vidéo du déroulement de la classe, par la collecte du matériel d'enseignement et d'une ou des productions d'élèves et par l'enregistrement partiel de ces derniers. [...] certaines recherches complètent l'enregistrement de l'enseignement par des entretiens avant ou après les leçons ou séquences [...]. » (p. 11).

Cette démarche permet de constituer un « système de traces » (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002) qui forme ce qu'il est commun d'appeler en méthodologie de la recherche une « triangulation des données » (Savoie Zajc & Karsenti, 2004; Van der Maren, 2003) : cette combinaison de différents types d'observables permet, notamment, d'assurer la validité et la fidélité de la recherche. Nous avons prévu, dans un premier temps, une triangulation des données au sein des classes sélectionnées de notre échantillon comme l'illustre le tableau XII.

Tableau XII
Données recueillies dans chacune des classes

Outils de collecte des données
Entretien <i>ante</i> avec les enseignants
Séquences d'E/A filmées
Matériel utilisé et productions des élèves (exercices complétés en classe)
Entretien <i>post</i> avec les enseignants
Entretien <i>post</i> avec les élèves de la dyade

Nous avons ainsi amassé un vaste corpus de données, tellement vaste qu'il s'est avéré impossible à analyser dans son ensemble dans le cadre d'une thèse. Une analyse préliminaire nous a permis de constater que la seule analyse des séquences d'E/A était suffisamment riche pour constituer le corps de notre recherche, et ce, sans en compromettre la validité. Ainsi, les données qui n'ont pas été systématiquement analysées dans le présent travail (c'est-à-dire les entretiens et les productions des élèves) feront l'objet de travaux futurs; nous ne les présenterons donc pas ici puisque nous limiterons notre analyse aux données recueillies à l'aide de l'observation de séquences d'E/A.

L'observation des séquences d'E/A, c'est-à-dire « une série de leçons centrées sur le même objet et le même objectif d'enseignement » (Bain & Canelas-Trevisi, 2007, p. 205), s'effectue grâce à un enregistrement électronique audio et/ou vidéo (Canelas-Trevisi, et al., 1999). L'observation électronique présente des avantages certains par rapport à l'observation directe, sans support vidéo et audio (Van der Maren, 2004). En plus de décharger de la prise de notes, les données récoltées peuvent être consultées à maintes reprises. La captation vidéo permet d'avoir accès au non verbal des participants, ce qui peut s'avérer utile pour interpréter ce qui est dit (Forest, 2006)⁷⁹. Enfin, la caméra agit à titre d'intermédiaire entre le chercheur et les données, assurant ainsi une plus

⁷⁹ Cette chercheuse va plus loin : elle propose d'analyser le comportement non verbal pour interpréter le fonctionnement de situations didactiques, notamment les effets de la proxémique sur la chronogenèse et la topogenèse, ce que nous ne ferons toutefois pas.

grande objectivité (Van der Maren, 2004). Toutefois, l'introduction de ce dispositif électronique en classe expose la situation d'observation à des risques de biais: elle peut contribuer au changement de la pratique ordinaire de la classe et perturber le comportement des élèves comme de l'enseignant (Tutiaux-Guillon, 2002; Van der Maren, 2004). Nous sommes consciente que la présence de caméras a pu introduire des biais dans nos données. Toutefois, rien ne nous permet de croire que les élèves ont agi de manière significativement différente, d'autant plus que tous les enseignants ont affirmé avoir le sentiment que les caméras n'avaient en aucun cas modifié la dynamique des interactions verbales en classe, ni les manières de faire des élèves. Nous avons perçu un peu de nervosité chez les participants au début des séquences d'E/A, mais les caméras ont semblé vite oubliées : tout au plus avons-nous noté un souci de « bien faire » chez les élèves... et les enseignants!

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons filmé des séquences d'E/A qui portent sur l'accord du verbe : les enseignants nous invitaient à observer, en classe, l'E/A de cette notion au moment où ils en avaient planifié l'enseignement. Rappelons que nous ne sommes intervenue ni dans la planification de la séquence, ni dans son déroulement. Nous avons filmé l'ensemble de la séquence d'E/A de chacun des enseignants grâce à un dispositif de collecte des données (tableau XIII) qui se voulait le moins intrusif possible, mais qui permettait d'obtenir le plus d'information possible sur les pratiques effectives des élèves et de l'enseignant.

Tableau XIII
Dispositif de collecte des données

	Lors du travail en groupe-classe	Lors du travail individuel ou en dyade
Caméra avant	La caméra, munie d'un micro sensible et d'un objectif grand-angle, capte les interventions des élèves. L'assistant de recherche fait des plans rapprochés des élèves qui prennent la parole.	La caméra, branchée sur un micro-cravate sans fil que porte l'enseignant, suit les mouvements de ce dernier lorsqu'il circule dans la classe. La caméra capte les questions des élèves et les réponses que l'enseignant y apporte.
Caméra fond	La caméra, munie de son micro interne, capte les interventions de l'enseignant. L'assistant de recherche fait des plans rapprochés de ce que l'enseignant inscrit au tableau.	La caméra, branchée sur un micro-cravate sans fil que portent les élèves de la dyade, capte leur discussion au moment de la réalisation d'exercices.

Les données recueillies grâce à ce dispositif consistent essentiellement en des interactions verbales entre les élèves et leur enseignant, lors du travail en groupe-classe ou du travail individuel, et entre les élèves, lors du travail en dyade. Ce sont ces interventions verbales qui feront l'objet d'une analyse systématique puisque, comme d'autres l'ont dit avant nous, « analyser des pratiques de classe est donc surtout analyser des interactions verbales » (Tutiaux-Guillon, 2002, p. 198).

Plus précisément, notre analyse portera principalement sur les interventions verbales des élèves et, accessoirement, sur celles des enseignants : puisque notre recherche tente de décrire comment les élèves élaborent le savoir grammatical autour de l'accord du verbe, nous traiterons prioritairement les interventions des élèves, tout en nous intéressant au discours de l'enseignant lorsqu'il nous permet d'interpréter celui des élèves. De même, la captation vidéo nous a permis de collecter d'autres types de données (par exemple le non verbal des participants, les inscriptions au tableau, etc.) qui n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique : nous y avons référé uniquement quand ces informations venaient éclairer l'interprétation de nos données principales, c'est-à-dire les interactions verbales des élèves. Par exemple, un haussement d'épaules peut nous permettre de déterminer que l'élève doute de sa réponse et, ainsi, de la traiter en ce sens. Nos données brutes, c'est-à-dire les interventions verbales des élèves, devront, pour être traitées, être transcrites et transformées en protocoles (Canelas-Trevisi, et al., 1999) : nous y reviendrons au point 3.2 *Méthodologie pour l'analyse des données*.

Nous avons pu filmer sept séquences d'E/A dans sept classes différentes. La durée des séquences est variable quant au nombre de leçons et de minutes observées (tableau XIV de la page suivante). La durée totale de ces séquences totalise 1235 minutes, soit 20 heures 35 minutes. Notons que la durée totale des deux séquences filmées dans le réseau public (les classes A et B) est de 545 minutes, comparativement à 690 minutes pour le réseau privé.

Tableau XIV
Inventaire des données recueillies lors des séquences d'E/A

Classes	Nombre de séquences	Durée des séquences	Durée totale des séquences	Période sur laquelle les séquences se sont échelonnées
Classe A	1	3 leçons	200 minutes	5 au 7 février 2007
Classe B	1	6 leçons	345 minutes	14 février au 26 mars 2008
Classe C	1	3 leçons	145 minutes	10 au 12 novembre 2008
Classe D	1	3 leçons	120 minutes	10 au 14 novembre 2008
Classe E	1	2 leçons	140 minutes	11 et 12 novembre 2008
Classe F	1	3 leçons	180 minutes	10 au 14 novembre 2008
Classe G	1	2 leçons	105 minutes	13 et 16 février 2009
Total	7 séquences	22 leçons	1 235 minutes	

3.2 Méthodologie pour l'analyse des données

La méthodologie retenue pour l'analyse de nos données s'inspire de travaux antérieurs qui ont porté sur la transposition didactique interne du point de vue de l'enseignant, dont l'objectif est de décrire le savoir effectivement enseigné (Leutenegger, 2003; Ronveaux, 2009b; Schneuwly, 2009; Schneuwly, et al., 2006; Schneuwly, et al., 2005; Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006; Wirthner & Schneuwly, 2004). Les propositions méthodologiques issues de ces travaux, dont l'objectif de recherche est différent du nôtre, qui est de décrire le savoir effectivement appris, ont donc dû être adaptées.

Schneuwly et Tevenaz-Christen (2006) proposent trois méthodes d'analyse du matériel récolté : l'analyse de l'ensemble de la séquence pour comprendre comment l'objet a été didactisé, l'analyse d'extraits servant alors d'*indices* révélateurs de la transformation que subit l'objet à enseigner, et l'analyse du discours des divers acteurs, enseignant et élèves, qui décrivent ce qui s'est passé en classe. Ce dernier élément, le discours recueilli lors des entretiens, permet d'effectuer une analyse externe, alors que l'analyse de la séquence d'E/A proprement dite et des extraits permet une analyse interne (Leutenegger, 2003).

Nous avons prévu au départ réaliser les deux types d'analyse mais, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons choisi de nous limiter à une analyse interne en raison notamment de l'important volume des données à traiter. Nous avons procédé à une première analyse qui porte sur la totalité de certaines séquences d'E/A : il s'agit d'une analyse de type macro (3.2.1). Cette analyse a été complétée par une analyse fine, de type micro (point 3.2.2), qui porte sur des extraits significatifs issus de toutes les séquences d'E/A observées.

3.2.1 Analyse macro : le synopsis

L'analyse de type macro donne une image des transformations que l'objet à enseigner a subies au cours d'une séquence d'E/A (Leutenegger, 2003), que ces transformations aient été initiées par l'enseignant ou les élèves. L'analyse de la totalité de la séquence permet de replacer les interactions dans leur contexte d'ensemble grâce à un découpage séquentiel en épisodes selon, par exemple, les grandes catégories de tâches ou les aspects de l'objet de savoir concerné (Canelas-Trevisi, et al., 1999). Aucun découpage n'est, au premier abord, meilleur qu'un autre : le découpage doit être déterminé en fonction des questions de recherche (Boivin, 2009b).

Schneuwly et ses collaborateurs (2009; 2006; 2005) proposent un outil méthodologique pour saisir l'objet de savoir tel qu'il fonctionne en classe au cours d'une séquence d'E/A : le synopsis. Le synopsis permet une « prise de distance » et une réduction des données (Ronveaux, 2009a; Schneuwly, et al., 2005) grâce à l'extraction d'informations essentielles et à la reformulation, sous forme narrative, de la trame de la séquence. Il s'agit d'un outil d'analyse séquentielle et hiérarchique : séquentielle, parce que le synopsis permet le découpage de la séquence en unités successives (déterminées selon les objectifs d'apprentissage, les composantes de l'objet traité, le dispositif didactique mis en place, etc.) et hiérarchique, selon la logique de « dépliage » de l'objet, mais aussi selon « les divers rythmes de travail des élèves et les ajustements de l'enseignement à cette asynchronie » (Schneuwly, et al., 2006, p. 184). Le synopsis comprend les

informations suivantes : repère chronologique, forme sociale du travail, matériel utilisé, résumé narratif de ce qui a été fait en classe. Pour Schneuwly et ses collaborateurs, le processus de production du synopsis est essentiellement heuristique : les choix séquentiels et hiérarchiques s'effectuent en fonction de l'objectif de la recherche et de ce qui s'est réellement déroulé en classe. Selon nous, cette démarche inductive peut être combinée à une approche déductive dans la mesure où la définition *a priori* de l'objet peut servir de guide pour le découpage séquentiel et hiérarchique : nous avons adopté une approche mixte dans le choix du découpage à effectuer.

Le synopsis constitue notre premier outil de traitement de nos données, mais nous y avons apporté quelques modifications afin de l'adapter à notre questionnement de recherche. Le tableau XV en présente un exemple : il s'agit de la leçon 1 de la classe B.

Tableau XV
Exemple de synopsis, leçon 1, classe B

Repère chrono	Tâche		Organisation du travail	Objet de savoir
0:00 3:30	Routine de la classe	Aucune	Groupe-classe	Aucun
3:30 12:20	Comprendre l'exercice d'observation	Explication de l'exercice d'observation sur le texte <i>L'amour, toujours l'amour</i>	Groupe-classe	Aucun
12:20 23:30	Exécuter l'exercice d'observation	Trouver les verbes du texte et réfléchir aux stratégies pour y parvenir	Travail individuel	Identification du verbe
23:30 43:00	Corriger l'exercice d'observation	Indiquer les verbes trouvés dans le texte	Groupe-classe	Identification du verbe
42:37 46:20	Corriger l'exercice d'observation	Indiquer les stratégies qui ont contribué à identifier les verbes	Groupe-classe	Connaissances procédurales et déclaratives pour l'identification du verbe
46:20 1:01:00	Prendre en notes	Institutionnalisation : identification du verbe	Groupe-classe	Connaissances procédurales et déclaratives pour l'identification du verbe
1:01:19 1:10:33	Compléter l'exercice d'application	Déterminer si les mots soulignés dans des phrases sont des verbes	Groupe-classe Dyades	Identification du verbe

Dans un premier temps, nous avons procédé à une écoute des films de classe afin de réaliser un découpage séquentiel des sept séquences d'E/A en fonction des grandes tâches (par exemple des tâches d'observation à partir d'un corpus, de prise de notes, d'exercice de grammaire, de correction de l'exercice, etc.). Autour de ces tâches, nous avons greffé les informations suivantes : repère chronologique (indiquant le début et la fin de la tâche), description de la tâche, organisation sociale du travail (groupe-classe, individuellement ou en dyade) et objet de savoir visé par la tâche (identification du verbe ou du sujet, transfert des traits morphologiques, règle d'accord).

Ce découpage séquentiel, en plus de nous fournir une vision d'ensemble des sept séquences d'E/A, a mis en évidence la très grande hétérogénéité des séquences filmées. En effet, notre dispositif écologique de collecte de données, s'il présente l'avantage d'observer ce qui se passe ordinairement en classe, ne permet de contrôler ni la quantité ni la qualité des données, comme nous l'avons déjà mentionné. La création des synopsis a clairement mis en évidence que les manières de faire des enseignants en classe et les contenus enseignés se déploient sur un large spectre, rendant une analyse macro unique pour toutes les séquences difficile, voire impossible. Dans certaines séquences, le savoir institutionnalisé est inexact (par exemple, un enseignant institutionnalise que, dans une phrase où le sujet est composé de trois GN coordonnés, il y a « trois sujets ») ou s'éloigne du savoir tel que nous l'avons défini *a priori*, rendant les interventions des élèves caduques aux fins de notre recherche. Il nous apparaissait en effet peu pertinent de décrire systématiquement comment les élèves s'approprient un savoir qui ne s'inscrit pas dans le courant de la grammaire pédagogique moderne ou, encore, un savoir erroné⁸⁰. Même si la description de l'élaboration d'un savoir inexact nous informe sur l'élaboration des savoirs, nous avons préféré nous attarder aux séquences au sein desquelles les élèves avaient le potentiel d'élaborer le savoir tel qu'il est défini en grammaire pédagogique moderne. De plus, d'autres séquences montrent des élèves qui prennent très peu la parole et, quand ils le font, c'est principalement dans le but de fournir la bonne réponse à la question posée par l'enseignant; il leur est rarement

⁸⁰ Par contre, dans l'analyse micro, nous procéderons parfois à une analyse de ces cas qui nous permettent de montrer que certaines interventions des élèves pointent justement vers les problèmes conceptuels du savoir tel qu'il a été institutionnalisé.

demandé d'expliquer ou de justifier leurs connaissances grammaticales. Les séquences des classes A et B se distinguent nettement des autres autant par la démarche d'E/A mise en place par l'enseignante que par le savoir qui y est présenté. En effet, le savoir institutionnalisé se rapproche du savoir tel que nous l'avons défini *a priori*, ce qui nous permet de décrire comment les élèves s'approprient ce savoir de la grammaire pédagogique moderne. De plus, la démarche active de découverte qui y est privilégiée favorise la verbalisation, chez les élèves, de leurs hypothèses, raisonnements et questionnements, ce qui nous intéresse tout particulièrement. Et, puisque la démarche inductive se déroule en trois temps⁸¹, elle nous permet de mettre en contraste le savoir en pré et post institutionnalisation et de pouvoir décrire la transformation qu'il a subie au cours de la séquence d'E/A. Pour toutes ces raisons, nous avons décidé de ne retenir, pour l'analyse macro, que les séquences d'E/A des classes A et B (545 minutes); les classes C à G feront l'objet d'une analyse micro uniquement.

Plutôt que d'effectuer un découpage hiérarchique ou de transformer les verbalisations sous forme narrative, comme le propose le modèle de synopsis de Schneuwly et ses collaborateurs (2009; 2006; 2005), nous avons procédé à la transcription de toutes les interventions verbales des élèves et de l'enseignante autour de l'accord du verbe, et ce, pour l'ensemble des leçons des séquences d'E/A des classes A et B : un exemple de transcription (leçon 1 de la classe B) est présenté à l'annexe 2. Seules les interventions portant sur les connaissances relatives à l'accord du verbe ont été transcrites : les verbalisations non pertinentes ont été remplacées par trois points de suspension. La transcription se veut être la plus fidèle possible des paroles prononcées; des indications quant à la prosodie et au non-verbal (en italique et entre parenthèses) ont été ajoutées uniquement lorsque ces éléments contribuent à une meilleure interprétation de ce qui est dit. Les inscriptions de l'enseignant au tableau ont également été transcrites (en italique et entre parenthèses). Enfin, chacune des interventions est précédée des lettres ÉI (élève) ou ENS (enseignant), d'un numéro (attribué à chacun des élèves, par souci de

⁸¹ Observation, formulation d'hypothèses et leur vérification dans un premier temps (préinstitutionnalisation des savoirs), formulation d'une règle ou d'une procédure (institutionnalisation des savoirs) dans un deuxième temps puis, enfin, application et réinvestissement des savoirs (postinstitutionnalisation des savoirs). Cf. 2.2.3.1 *Recourir à la démarche active de découverte*.

confidentialité), de la lettre G (garçon) ou F (fille) et d'un repère chronologique (entre parenthèses) indiquant le début de l'intervention.

La création du synopsis des séquences d'E/A des classes A et B ainsi que la transcription des interventions verbales constitue la première étape de traitement de nos données brutes. Afin de décrire comment les élèves élaborent le savoir relatif à l'accord du verbe, nous avons procédé à un codage systématique des interventions des élèves qui portent sur cet objet de savoir.

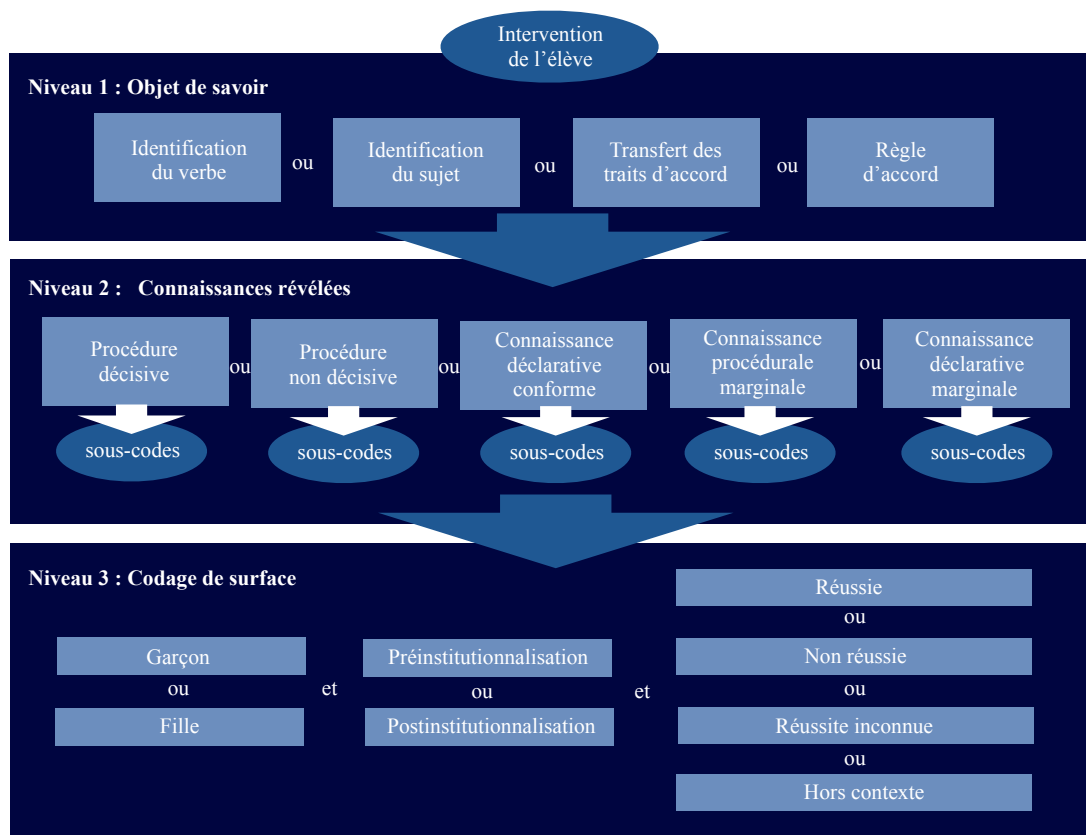
3.2.1.1 Grille de codage des interventions des élèves

Les interventions verbales des élèves ont été codées afin de faire émerger de ces interventions, hétérogènes, des unités d'analyse (Miles & Huberman, 2003; Van der Maren, 2004) : en effet, ce ne sont pas toutes les interventions des élèves, ni tout dans leurs interventions, qui est pertinent pour notre recherche. Ainsi, une unité d'analyse a été extraite à chaque fois qu'une connaissance pouvait être identifiée dans l'intervention de l'élève ou, en d'autres mots, dès que l'élève utilisait une connaissance, que cette connaissance soit en cours de construction ou non. En effet, notons que le codage nous permettra d'établir un portrait des connaissances mobilisées par les élèves durant l'E/A : il ne permet toutefois pas de déterminer si les connaissances mobilisées sont en cours de construction, si elles ont été construites antérieurement ou, encore, si leur construction est stabilisée ou achevée. Cette précision nous apparaît importante puisque notre objectif de recherche consiste à décrire comment les élèves élaborent les savoirs relatifs à l'accord du verbe; ainsi, notre description porte précisément sur les connaissances mobilisées par les élèves durant l'E/A, sans caractériser le « stade » d'élaboration, de construction, de ces connaissances. Tout au plus serons-nous en mesure d'affirmer que, lorsque les élèves élaborent leurs connaissances sur l'accord du verbe, ils utilisent telles et telles connaissances. Enfin, les analyses ne seront pas effectuées par élève, mais plutôt pour l'ensemble des élèves de la classe.

Le codage des interventions des élèves constitue notre deuxième outil de traitement des données, après la création du synopsis et la transcription des interventions. Ce type de

codage relève de ce qui est commun d'appeler en recherche qualitative de l'analyse de contenu (Paillé & Mucchielli, 2008). Un système de codage fermé (Van der Maren, 2004) a été conçu à partir du réseau de connaissances autour de l'accord du verbe⁸² que nous avons développé dans le cadre conceptuel. La figure 2 représente la version finale de notre système de codes.

Figure 2
Système de codes



Les interventions des élèves ont été filtrées par ce système de codes à 3 niveaux : il sera exemplifié, plus loin, avec trois exemples d'intervention. D'abord, le niveau 1 vise à faire émerger les unités d'analyse, c'est-à-dire les connaissances qui se manifestent dans l'intervention de l'élève. Les interventions ont été codées selon l'objet de savoir sur lequel elles portent, objet de savoir tel que défini *a priori* dans notre réseau de

⁸² Cf. 2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition *a priori* de l'objet d'enseignement/apprentissage.

connaissances sur l'accord du verbe: seules les interventions qui portaient sur les objets de savoir « identification du verbe », « identification du sujet », « transfert des traits morphologiques d'accord » et « règle d'accord » ont été codées, les interventions qui ne concernent pas ces objets n'étant pas pertinentes pour notre questionnement de recherche. Des interventions ont été codées « savoir non identifié » quand il nous était impossible d'identifier les connaissances utilisées par l'élève. Au niveau 2, chacune des interventions a été codée en fonction de la connaissance qui se manifestait dans l'intervention : les catégories « procédure décisive », « procédure non décisive » et « connaissance déclarative conforme » correspondent aux catégories de notre réseau de savoirs, notre cadre théorique de l'accord du verbe. Les catégories « connaissance marginale procédurale » et « connaissance marginale déclarative » correspondent à toutes connaissances procédurales ou déclaratives non conformes au savoir tel que nous l'avons défini *a priori* : autrement dit, les connaissances sont jugées marginales quand elles s'éloignent de notre cadre conceptuel. Les connaissances identifiées dans les interventions ont fait l'objet du sous-codage présenté au tableau XVI.

Tableau XVI

Liste des sous-codes de niveau 2

Procédure décisive	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajout de <i>ne... pas</i> ▪ Remplacement (conjugaison) ▪ Ajout de <i>c'est... qui</i> ▪ Remplacement (pronom personnel)
Procédure non décisive	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non-effacement ▪ Non-déplacement
Connaissance déclarative conforme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ V est receveur de l'accord ▪ V est composé de radical + terminaison ▪ V est transitif, intransitif ou attributif ▪ V est pronominal ou impersonnel ▪ V a plusieurs valeurs sémantiques ▪ S est un GN (et ses équivalents) ▪ S régit l'accord de V ▪ V est au mode et au temps X ▪ V à la personne X et au nombre Y ▪ V prend la terminaison Z
Connaissance procédurale marginale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exacte ▪ Inexacte ▪ Partiellement exacte
Connaissance déclarative marginale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exacte ▪ Inexacte ▪ Partiellement exacte

Les sous-codes des trois premières catégories reprennent, tels quels, les savoirs de notre réseau de connaissances; les connaissances marginales peuvent être exactes, inexactes ou partiellement exactes par rapport aux savoirs linguistiques. Finalement, au niveau 3 du système de codes, les interventions ont fait l'objet d'un codage de surface qui contextualise l'intervention de trois façons. L'intervention a d'abord été codée « garçon » ou « fille », selon qu'elle a été produite par un élève de sexe masculin ou féminin, et « préinstitutionnalisation » ou « postinstitutionnalisation », selon qu'elle a été produite avant ou après la phase d'institutionnalisation des savoirs. Le troisième et dernier code de surface vise à cerner si la connaissance a permis d'identifier le verbe, d'identifier le sujet ou de réussir le transfert des traits morphologiques. L'intervention a donc été codée « réussie », « non réussie », « réussite inconnue » (lorsque qu'il est impossible de déterminer si un verbe ou un sujet a été identifié) ou, encore, « hors contexte » (quand les connaissances n'ont pas été exprimées dans un contexte d'identification du verbe ou du sujet).

Voici trois exemples pour illustrer le système de codes. Une élève explique, lors de la phrase d'observation d'une leçon qui adopte la démarche active de découverte, que *nerveusement* n'est pas un verbe parce qu'« on ne peut pas dire *ne... pas* : **ne nerveusement pas*, ça ne marche pas ». Au niveau 1, cette intervention a été codée « identification du verbe ». Au niveau 2, l'intervention a été marquée du code « procédure décisive » et du sous-code « ajout de *ne... pas* ». Au niveau 3, les codes « fille », « préinstitutionnalisation » et « réussie » ont été ajoutés. Autre exemple : un garçon, dans une activité d'observation qui vise à déterminer les « stratégies » pour identifier les verbes d'un texte, pense que le mot *particulier* est un verbe parce que « le *-er* me donne un indice ». Les codes « identification du verbe », « connaissance marginale déclarative », « exacte », « garçon », « préinstitutionnalisation » et « non réussie » ont été attribués à cette intervention : la connaissance est exacte, dans la mesure où la classe des verbes en *-er* est très productive de verbes (et que cette terminaison peut servir d'indice pour identifier le verbe), mais elle n'a pas permis d'identifier le verbe, car l'élève conclut, plus loin dans l'échange avec son enseignant, que *particulier* est un verbe. Troisième et dernier exemple : un élève, au moment de la

prise de notes, expose ses propres stratégies pour identifier un verbe. Il émet l'hypothèse que « la plupart du temps, y fait l'action qui est marquée, tu peux mettre un *il* devant ». Cette intervention a fait l'objet d'un double codage. Le premier concerne la première partie de l'intervention, « la plupart du temps, y fait l'action qui est marquée », qui a été codée « identification du verbe », « connaissance marginale déclarative », « partiellement exacte » (ce n'est pas tous les verbes qui expriment une action), « garçon », « préinstitutionnalisation » et « hors contexte » (car elle ne visait pas à résoudre un problème précis d'identification du verbe). La deuxième partie de l'intervention, « tu peux mettre un *il* devant » a reçu les mêmes codes, sauf au niveau 2 où elle a été étiquetée « connaissance marginale procédurale » et « exacte ».

Afin de tester la stabilité de notre système de codes et de nous assurer de la validité et de la fiabilité de notre codage (Miles & Huberman, 2003; Van der Maren, 2004), nous avons fait procéder au contre-codage d'une sélection d'environ 10% de nos données totales, soit un cours sur les neuf des classes A et B. Deux contre-codeurs indépendants, mais connaissant avec notre cadre conceptuel (Van der Maren, 2004), ont procédé à cette validation. Leur tâche consistait à délimiter les unités d'analyse, c'est-à-dire à identifier la connaissance qui se manifeste dans l'intervention d'un élève, et à appliquer le système de codes sur ces unités. Une première rencontre des 3 codeurs (la chercheuse principale et les deux contre-codeurs) a permis de coder en groupe un extrait du cours 1 de la classe B (minutes 0 :00 à 33 :44) afin de nous assurer de la compréhension mutuelle du système de codes : de ce codage, 28 unités d'analyse ont été extraites des interventions des élèves. Les contre-codeurs et la codeuse principale ont ensuite procédé, de façon indépendante, à un codage du reste de la leçon (minutes 33 :44 à 1 :13 :05) : ils devaient extraire les unités d'analyse et leur attribuer les codes. Après ce codage individuel, une deuxième rencontre a été prévue afin de comparer le codage des trois codeurs.

Au terme de cette troisième étape du contre-codage, un total de 87 unités d'analyse ont été dégagées des transcriptions. Les mêmes codes ont été attribués à 77 d'entre elles, assurant ainsi un accord inter-codeurs de 88,5%; ce taux est tout près du seuil de fidélité

de 90% proposé par Van der Maren (2004) et Miles et Huberman (2003) pour un contre-codage à un seul contre-codeur. Nous estimons notre taux d'accord d'autant plus satisfaisant qu'il a été obtenu d'un contre-codage à deux contre-codeurs et que les divergences dans le codage (10/87) relèvent de trois points bien ciblés. La première source de désaccord touche quatre interventions (4/10) pour lesquelles aucune unité d'analyse n'a été extraite par l'un ou l'autre des codeurs. Dans deux cas, il s'agit d'une simple distraction du codeur qui a « oublié » de coder l'intervention; les deux autres cas concernent des interventions longues qui contiennent plusieurs unités d'analyse. Par exemple, une intervention d'élève comprenait trois unités d'analyse : l'un des trois codeurs a extrait seulement deux des trois unités. Le deuxième point de divergences porte sur des désaccords entre les codeurs quant à la connaissance identifiée dans l'intervention d'un élève : à trois reprises (3/10), les codeurs ont dû revoir le codage de ces interventions, car ils n'avaient pas identifié la même connaissance. Enfin, le troisième et dernier point de désaccord dans le codage a pour objet des divergences quant à l'exactitude d'une connaissance identifiée (par exemple une intervention est codée « partiellement exacte » alors qu'elle devait être codée « inexacte »): les nouveaux codes à attribuer à ces trois interventions (3/10) ont rapidement fait l'objet d'un consensus.

Le contre-codage de l'ensemble du premier cours a permis d'extraire un total de 115 données nettes. Notre contre-codage, en plus de valider notre système de codage, a contribué à cibler les erreurs les plus susceptibles de se produire: nous avons donc été en mesure de tenir compte de ces difficultés dans le codage des huit autres leçons. De plus, nous avons pu tenir compte de ces aspects dans l'interprétation de nos résultats : nous verrons que nous nous attarderons uniquement aux résultats où des tendances fortes sont attestées par les données, et ce, afin de prendre en compte une certaine marge d'erreur dans le codage. D'ailleurs, rappelons que notre recherche se veut exploratoire : la pertinence de nos résultats ne tient pas de leur pouvoir de généralisation, mais plutôt de leur pouvoir descriptif, inducteur d'hypothèses (Van der Maren, 2004), ce que permet justement notre démarche méthodologique.

Nous avons ensuite codé l'ensemble des neuf leçons des séquences provenant des classes A et B avec l'aide du logiciel *Atlas.ti* (version 6.6). Un total de 614 données nettes ont été extraites des verbatims.

3.2.1.2 Lien entre l'analyse macro et les questions de recherche

L'analyse macro permettra de décrire comment les élèves élaborent, lors de l'E/A de l'accord du verbe, les savoirs liés à l'identification du verbe et du sujet, au transfert des traits morphologiques et à la règle d'accord, description visée par nos trois premières questions de recherche⁸³. Plus précisément, nous pourrons décrire les connaissances mobilisées par les élèves pour identifier le verbe et le sujet et déterminer lesquelles conduisent à une identification réussie, et ce, avant et après l'institutionnalisation des savoirs. Nous pourrons également déterminer quelles connaissances les élèves utilisent à propos de la règle d'accord et du transfert des traits de personne et de nombre. La comparaison des connaissances mobilisées avant et après la période d'institutionnalisation contribuera à apprécier l'évolution des connaissances au cours des phrases d'observation et d'application de la séquence didactique. Enfin, l'analyse macro servira à déterminer, parmi les connaissances impliquées dans l'accord du verbe, lesquelles sont les plus susceptibles de faire évoluer le savoir des élèves vers l'appropriation de l'accord du verbe (aspects chronogénétiques de la construction des savoirs). Les descriptions que permet cette analyse participeront à décrire la transposition didactique interne des objets de savoir autour de l'accord du verbe.

3.2.2 Analyse micro : sélection d'évènements remarquables

Nos deux premiers outils de traitements de données, le synopsis et les transcriptions ainsi que la grille de codage des interventions des élèves, donnent un portrait d'ensemble

⁸³ Cf. 2.4 Questions spécifiques de recherche.

de la transposition didactique interne au sein de deux séquences didactiques. Cette analyse macro sera complétée par une description plus fine de la transposition didactique interne. Ainsi, un troisième outil d'analyse, la sélection d'évènements remarquables qui porte sur l'ensemble des sept séquences filmées, nous permet de conduire une analyse de type micro et de répondre à notre quatrième question de recherche.

Alors que le synopsis permet de traiter les données de l'ensemble de la séquence d'E/A, la sélection d'évènements remarquables, c'est-à-dire des extraits significatifs, permet de mettre l'accent sur des moments particulièrement révélateurs de la relation didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Wirthner (2006) propose une définition de l'évènement remarquable qui met notamment l'accent sur l'objet d'E/A : pour elle, l'évènement remarquable est celui qui témoigne notamment d'une résistance d'élèves à certaines dimensions de l'objet parce qu'il suscite une incompréhension ou un désaccord ou qu'une nouvelle dimension de l'objet est apportée dans l'interaction.

Dans ses travaux récents, Boivin (2007c, 2009b) place également l'objet d'E/A au cœur des évènements remarquables, mais pointe vers le décalage entre l'objet à enseigner, tel que défini *a priori*, et l'objet effectivement enseigné :

« Les interventions de certains élèves sont remarquables parce que (1) il existe une différence entre savoir conforme au savoir théorique et savoir institutionnalisé et (2) l'intervention vise cette différence. » (Boivin, 2007c, p. 288)

Pour Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002), les évènements remarquables sont des « moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (p. 246). Si Boivin (2007c, 2009b) et Wirthner (2006) reconnaissent que les évènements remarquables sont des moments cruciaux pour l'avancement des savoirs, elles estiment qu'ils ne sont pas nécessairement emblématiques : un évènement peut être remarquable non pas parce qu'il est révélateur de ce qui se passe dans l'ensemble de la séquence d'E/A, mais plutôt parce qu'il est inattendu par rapport au reste de la séquence (Boivin, 2007c, 2009b), ou parce qu'il(s) « laissent entrevoir un aspect particulier – inattendu – » du rapport au savoir (Wirthner, 2006, p. 172).

Ultimement, ces chercheuses s'entendent pour reconnaître que la sélection des évènements remarquables est avant tout tributaire des objectifs de recherche : « la désignation de tels évènements est donc bien du ressort du chercheur, en fonction des questions qu'il se pose » (Wirthner, 2006, p. 172). Parce que « la définition des évènements remarquables peut varier selon le questionnement de recherche » (Boivin, 2009b, p. 187), nous donnons une définition des évènements remarquables qui tient compte de nos objectifs de recherche, mais également du cadre conceptuel dans lequel nos objectifs sont ancrés.

Dans notre recherche, les évènements remarquables sont sélectionnés parce qu'ils se rapprochent ou s'éloignent du savoir à enseigner (ou de certains aspects du savoir à enseigner), selon la définition que nous avons donnée, *a priori*, de l'objet d'E/A accord du verbe⁸⁴. Plus précisément, les évènements remarquables sont choisis parce qu'ils marquent un bond, un piétinement ou un recul dans l'avancement des savoirs en classe. Ainsi, les interventions chronogènes des élèves⁸⁵ permettent de délimiter les évènements remarquables, évènements remarquables inattendus ou emblématiques selon qu'ils se présentent à titre exceptionnel ou de manière récurrente au cours de la séquence d'E/A.

La plupart des évènements remarquables que nous avons sélectionnés sont hautement récurrents. Si l'analyse de ces évènements ne peut prétendre à la généralisation, Boivin (2009b) souligne que :

« cette récurrence indique qu'il ne s'agit pas de cas isolés, donc potentiellement vraiment exceptionnels. Ce type d'évènement est susceptible de se reproduire et les implications didactiques qu'on peut en dégager constituent des savoirs pertinents pour la discipline. » (p. 186)

Ainsi, il ne serait pas avisé de choisir des extraits anecdotiques qui risquent d'engendrer « l'atomisation de la discipline » (Garcia-Debanc & Lordat, 2007). Pourtant, certains des évènements remarquables retenus pour notre analyse ne sont pas récurrents dans notre

⁸⁴ Cf. 2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition *a priori* de l'objet d'enseignement/apprentissage

⁸⁵ Cf. 2.3.3.1 Opérationnalisation des concepts de chronogenèse et de topogenèse pour notre recherche.

corpus de données, mais ne peuvent être jugés anecdotiques puisqu'ils sont susceptibles de se reproduire (Boivin, 2009b).

3.2.2.1 Traitement des évènements remarquables

L'ensemble des sept séquences didactiques a fait l'objet d'une analyse micro (classes A à G). Lors de l'écoute des films de classe (20 heures 35 minutes), notre attention s'est portée sur les moments où le savoir à l'égard de l'identification du verbe, de l'identification du sujet, du transfert des traits morphologiques et des règles d'accord effectue des bonds, des piétinements ou des reculs en classe : plus précisément, nous nous sommes attardée aux interventions chronogènes des élèves. Les extraits sélectionnés ont été transcrits : le tableau XVII présente la grille d'analyse des évènements remarquables.

Tableau XVII

Exemple de grille d'analyse des évènements remarquables

Durée : 8 min 43	Critère : Bond	Objet : Identification du sujet
Connaissance : Reconstruction des deux phrases de base pour identifier le sujet de la subordonnée relative		
Contexte : Étape 2 du synopsis (analyse de phrases écrites au tableau). La phrase <i>Cupidon qui tire des flèches en direction des amoureux espère avoir atteint sa cible aujourd'hui</i> est inscrite au tableau. En groupe-classe, les élèves doivent faire l'analyse de la phrase en identifiant GS, GV, GFC (selon les termes de l'enseignant). Le premier élève à prendre la parole propose de reconstruire les deux phrases de base.		
Transcription		
17 :17 à 26 :00	ÉL1-G	En premier il faudrait qu'on fasse la première phrase pis la deuxième phrase.
	ENS	C'est-à-dire...?
	ÉL1-G	La première, ça serait <i>Cupidon espère avoir atteint sa cible aujourd'hui</i> .
(L'interaction se poursuit)		

La transcription de chacun des extraits a été accompagnée d'une série d'informations : durée de l'intervention, critère de sélection (bond, piétinement, recul), objet de l'intervention (identification du verbe ou du sujet/transfert des traits morphologiques/règle d'accord), connaissance révélée par l'interaction et contexte de l'interaction.

Les critères de sélection « avancée », « recul » et « piétinement » ont donc servi de premier filtre pour l'analyse qualitative des données : ils nous ont permis de retenir un nombre relativement important d'extraits significatifs. Nous avons entamé, dans un second temps, un processus de traitement inductif des données (Paillé & Mucchielli, 2008) afin de faire émerger des catégories de classification de ces extraits. Il nous est apparu que les passages sélectionnés, d'abord selon des critères chronogénétiques, concernaient très majoritairement le recours aux outils de la grammaire pédagogique moderne, soit les manipulations syntaxiques et la phrase de base. Plus précisément, 118 extraits ont pu être regroupés autour de ces deux premières catégories émergentes. Nous reviendrons plus en détail sur ces résultats à la section 4.2 *Analyse micro* du chapitre suivant.

3.2.2.2 *Lien entre l'analyse micro et les questions de recherche*

L'analyse micro nous permettra de répondre à notre quatrième question de recherche : qu'est-ce qui affecte l'évolution des savoirs au cours de l'E/A de l'accord du verbe? En effet, puisque l'analyse fine des événements remarquables repose sur l'écart (ou l'absence d'écart) observé entre le savoir à enseigner (tel que défini *a priori*) et le savoir effectivement enseigné (tel qu'institutionnalisé) et appris (tel que révélé dans les interventions des élèves), elle mettra en lumière quels aspects spécifiques du savoir impliqué dans l'accord du verbe permet ou ne permet pas au savoir d'avancer en classe. Plus précisément, l'analyse des moments clés dans l'évolution du savoir (aspects chronogénétiques), du point de vue des élèves, permet de déterminer les conditions de la construction des connaissances en classe (aspects topogénétiques). Notre analyse qualitative fournira un éclairage sur la transposition didactique interne autour des

notions impliquées dans l'accord du verbe. En d'autres mots, l'analyse micro permettra de déterminer quels aspects spécifiques du savoir relatif à l'accord du verbe contribuent, ou non, à l'évolution des savoirs au cours de son E/A et, plus largement, à décrire comment les élèves s'approprient l'accord du verbe.

3.3 Portées et limites de la recherche

Notre recherche aura comme principale portée de défricher un domaine qui a fait peu l'objet d'investigation à ce jour, celui des interactions didactiques. En effet, la recherche en didactique de la grammaire, qui s'est principalement penchée sur la transposition didactique externe, doit maintenant s'intéresser à la transposition didactique interne, du point de vue de l'élève. Bien que les connaissances grammaticales construites par les élèves aient bien été documentées au cours des dernières décennies, il y a tout lieu de décrire comment elles ont été construites en classe, au moment de leur E/A. Nous estimons que notre recherche, grâce à la description des savoirs élaborés en cours d'E/A, nous éclairera sur les savoirs à enseigner relativement à l'accord du verbe et mettra à l'épreuve un système conceptuel qui devrait s'imposer en didactique du français. Nos reviendrons sur l'implication de nos résultats dans le chapitre qui suit leur présentation⁸⁶.

Notre recherche présente toutefois des limites inhérentes à notre méthodologie de recherche qui se veut le plus écologique possible. Nous n'avons effectué aucun contrôle des variables susceptibles d'influencer nos résultats comme, à titre d'exemple, le type d'école (publique ou privée), la langue maternelle des élèves ou le sexe de l'enseignant. Si elle présente le grand avantage de permettre des observations dans un environnement naturel, au sein de classes ordinaires, les descriptions qui sont proposées ne pourront prétendre à quelque généralisation pour l'ensemble des classes québécoises : c'est d'ailleurs pour cette raison que notre recherche a une visée principalement descriptive et non pas explicative. Notre échantillon de classes, même s'il n'est pas représentatif, ne limite pas pourtant, selon nous, la portée de notre recherche exploratoire, pour laquelle

⁸⁶ Cf. 5. *Discussion*.

les descriptions fines des phénomènes observés l'emportent sur la généralisation de ces descriptions. Nous sommes consciente que des travaux ultérieurs seront nécessaires pour valider nos descriptions : notre recherche est d'abord et avant tout inductive d'hypothèses.

Chapitre 4

Résultats

Les résultats des analyses macro et micro seront présentés successivement (respectivement dans les sections 4.1 et 4.2). Les résultats de l'analyse macro nous permettront de proposer une description de l'élaboration, par l'élève, des connaissances grammaticales impliquées dans l'accord du verbe; les résultats de l'analyse micro contribueront à cerner quels aspects spécifiques du savoir grammatical relatif à l'accord du verbe font avancer, piétiner ou reculer l'élaboration des savoirs en classe au moment de l'E/A.

Les résultats de l'analyse macro seront présentés selon qu'ils portent sur l'élaboration des connaissances relatives à l'identification du verbe (section 4.1.1), à l'identification du sujet (section 4.1.2) et au transfert des traits morphologiques d'accord et de la règle d'accord (section 4.1.3). Enfin, nous appliquerons un filtre selon le sexe à nos données afin de déterminer si la variable sexe a un impact sur notre description des savoirs élaborés autour de l'identification du verbe et du sujet (section 4.1.4)

4.1 Analyse macro

Rappelons que les données qui ont fait l'objet de l'analyse macro proviennent de deux classes de 1^{re} secondaire : les deux séquences didactiques filmées couvrent un total de 9 leçons (545 minutes). Les résultats de l'analyse macro seront présentés sous forme de statistiques descriptives (c'est-à-dire en fréquences et en moyennes), ce qui est tout à fait approprié étant donné la nature de notre recherche, exploratoire et descriptive. Le système de code utilisé a permis l'extraction de 614 données nettes : autrement dit, les élèves ont utilisé à 614 reprises des connaissances portant sur l'accord du verbe. Le tableau XVIII présente le nombre de données extraites des verbatims en fonction (1) de l'objet de savoir sur lequel porte l'intervention (identification du verbe, identification du

sujet, transfert des traits morphologiques d'accord et règle d'accord) et (2) du moment où l'intervention a été formulée (PRÉ désigne la « préinstitutionnalisation » des savoirs, c'est-à-dire la phase d'observation qui précède l'institutionnalisation des savoirs; POST désigne la « postinstitutionnalisation » des savoirs, c'est-à-dire la phase d'exercisation qui suit l'institutionnalisation des savoirs).

Tableau XVIII
Nombre de données nettes extraites des verbatims

	Identification du verbe	Identification du sujet	Transfert traits morphologiques	Règle d'accord	Total
PRÉ	120	36	11	7	174
POST	241	101	89	9	440
Total	361	137	100	16	614

Ces résultats montrent que les élèves utilisent davantage de connaissances après l'institutionnalisation des savoirs (440/614) qu'avant (174/614). Ce constat s'explique en partie par le temps de classe accordé à chacune de ces deux phases, le temps accordé à la phase d'application étant plus important que celui accordé à la phase d'observation. Le tableau XIX présente le temps de classe consacré à la pré et la post institutionnalisation des savoirs ainsi que le nombre de connaissances manifestées dans les interventions des élèves lors de ces phases.

Tableau XIX
Temps de classe et connaissances identifiées dans les interventions des élèves au cours des séquences didactiques

	Temps de classe (en minutes)	Nombre de connaissances
PRÉ	195	174
Institutionnalisation	65	0
POST	285	440
Total	545	614

Notons que les deux séquences didactiques retenues pour l'analyse macro comptent 545 minutes au total, soit 195 minutes pour la préinstitutionnalisation des savoirs, 65 minutes pour l'institutionnalisation des savoirs (sous forme de prises de notes) et 285 minutes pour la postinstitutionnalisation. Le nombre de connaissances utilisées en PRÉ et en POST n'est pas proportionnel à la durée de ces phases : en effet, 174 connaissances ont été comptabilisées en 195 minutes pendant la PRÉ (soit 0,89 connaissance par minute) alors que 440 connaissances ont été utilisées en 285 minutes pendant la POST (soit 1,54 connaissance par minute). Il apparaît donc que la mobilisation des connaissances n'est pas la même avant et après l'institutionnalisation des savoirs.

Le tableau XVIII nous permet également de constater que beaucoup de connaissances portent sur l'identification du verbe, soit 361, comparativement à 253 pour les trois autres objets de savoir réunis (137 pour l'identification du sujet, 100 pour le transfert des traits et 16 pour la règle d'accord). Cette prédominance peut sans doute s'expliquer non seulement par le fait que l'identification du verbe est un savoir nécessaire et préalable à l'accord du verbe, mais également par le temps de classe consacré à cet apprentissage, soit environ 290 minutes, c'est-à-dire 53% du temps de l'ensemble des séquences. Le tableau XX présente le temps de classe consacré à chaque objet de savoir.

Tableau XX
Temps de classe et connaissances identifiées
dans les interventions des élèves selon les objets d'E/A

	Identification du verbe	Identification du sujet	Autres objets de savoirs	Total
Temps de classe (en minutes)	290 (53%)	75 (14%)	180 (33%)	545
Nombre de connaissances	361 (59%)	137 (22%)	116 (19%)	614

La majorité du temps de classe est consacré à l'identification du verbe (53%); parallèlement, 59% de l'ensemble des connaissances utilisées porte sur cet objet. Ainsi, la proportion entre temps de classe et nombre de connaissances est relativement semblable (différence de 6%). Ceci n'est toutefois pas le cas pour les autres objets

d'E/A. Seulement 14% du temps de classe est consacré à l'identification du sujet, alors que 22% des connaissances mobilisées concernent cet objet d'E/A; à l'opposé, 33% du temps est consacré au transfert des traits morphologiques et à la règle d'accord, alors que seulement 19% des connaissances employées concernent ces objets.

4.1.1 Élaboration des connaissances autour de l'identification du verbe

Jetons maintenant un coup d'œil aux connaissances élaborées par les élèves autour de la notion de verbe, notion évidemment fondamentale pour la maîtrise de l'accord du verbe. Nous proposerons dans un premier temps une description des connaissances utilisées par les élèves en cours d'E/A (point 4.1.1.1) et dégagerons ensuite les conditions susceptibles de conduire à une identification adéquate de la catégorie de verbe (point 4.1.1.2). Pour terminer, nous proposerons une description de l'appropriation des savoirs sur l'identification du verbe (point 4.1.1.3).

4.1.1.1 Types de connaissances mobilisées

Notre système de codes, fondé sur notre description théorique de l'accord du verbe, permet une description selon le type de connaissances, procédurales ou déclaratives, mobilisées par les élèves en cours d'apprentissage. Le tableau XXI présente les connaissances utilisées par les élèves pour identifier le verbe selon leur type (procédurales ou déclaratives). Plus précisément, ce tableau indique si les connaissances employées sont des procédures décisives (D), non décisives (ND) ou marginales (M), ou encore des connaissances déclaratives conformes (C) ou marginales (M). Notons que les procédures décisives (ajout de *ne... pas* et remplacement par la conjugaison) et non décisives (effacement et déplacement) sont également des connaissances conformes puisqu'elles correspondent à notre description théorique des connaissances impliquées dans l'accord du verbe : nous n'avons toutefois pas inclus cette information dans le tableau afin de ne pas le surcharger (le C de « conformes » n'apparaît donc pas avec D,

de « décisives » et ND de « non décisives »). Rappelons enfin que les connaissances marginales correspondent aux connaissances qui ne sont pas conformes au réseau de savoirs impliqués dans l'accord du verbe et qui n'ont pas fait l'objet d'E/A⁸⁷.

Tableau XXI
Connaissances utilisées par les élèves pour identifier le verbe

	connaissances procédurales				connaissances déclaratives			Total
	D	ND	M	Sous-total	C	M	Sous total	
PRÉ	36	0	4	40	12	68	80	120
POST	136	15	4	155	33	53	86	241
Total	172	15	8	195	45	121	166	361
	195				166			

Dans l'ensemble des deux séquences didactiques, les élèves utilisent des connaissances portant sur l'identification du verbe à 361 reprises. Nous avons mentionné précédemment que les élèves font appel à davantage de connaissances en POST qu'en PRÉ, tous objets de savoir confondus, et ce, même lorsque l'on considère la proportion du temps qui est consacré à chacune de ces phases; quand il est question de l'identification du verbe, les résultats sont plus nuancés. Le tableau XXII présente le nombre de connaissances utilisées par les élèves pour identifier le verbe ainsi que le temps de classe alloué à cet objet lors de la pré et post institutionnalisation des savoirs.

Tableau XXII
Temps de classe et connaissances mobilisées pour identifier le verbe

	Temps de classe (en minutes)	Nombre de connaissances
PRÉ	115 (39%)	120 (33%)
Institutionnalisation	55 (20%)	0
POST	120 (41%)	241 (77%)
Total	290	361

⁸⁷ Cf. 3.2.1.1 Grille de codage des interventions des élèves.

Le temps de classe consacré à la pré (115 minutes) et à la post (120 minutes) institutionnalisation des savoirs sur l'identification du verbe est à peu près le même (respectivement 39% et 41%), mais les élèves utilisent deux fois plus de connaissances une fois les savoirs institutionnalisés par la classe (241 en POST contre 120 en PRÉ). Nous pouvons supposer que, avant même le début de la séquence d'E/A, les élèves ont une certaine idée de la notion de verbe puisque son enseignement est prescrit dès le premier cycle du primaire : ils sont en mesure, lors de la préinstitutionnalisation, de mobiliser 120 connaissances sur l'identification du verbe.

Le tableau XXI plus haut nous permet également de faire d'autres constats. D'abord, tout au long des séquences d'E/A, les élèves utilisent un peu plus de connaissances de type procédural (195/361, soit 54% de l'ensemble des connaissances mobilisées) que de connaissances de type déclaratif (166/361, soit 46% de l'ensemble des connaissances mobilisées). Notons une augmentation en POST de l'utilisation des connaissances procédurales : alors que les élèves y font appel 40 fois sur 120 (33,3%) en PRÉ, ils les emploient 155 fois sur 241 (64,3%) en POST, laissant ainsi moins de place à des connaissances déclaratives (155/241, 35,7%) en POST.

Ces résultats méritent d'être mis en perspective avec le savoir effectivement enseigné. En classe, l'enseignante présente les caractéristiques⁸⁸ du verbe qui ont été dégagées des observations des élèves en PRÉ: les élèves prennent en note dans leur cahier ces caractéristiques. Ils notent, par exemple, que « le verbe peut être encadré par *ne... pas* » (procédure décisive) et que « le verbe peut représenter une action » (connaissance déclarative conforme, que nous estimons toutefois incomplète). Les caractéristiques du verbe correspondent donc à des connaissances procédurales et déclaratives. Ainsi, plusieurs caractéristiques du verbe sont proposées aux élèves, sans que ne soient distinguées les caractéristiques qui sont les plus utiles pour son identification (c'est-à-dire les procédures décisives) de celles qui sont les moins performantes. Or, en POST, les élèves semblent recourir aux caractéristiques qui correspondent à des procédures d'identification du verbe et délaisser les caractéristiques qui correspondent à des

⁸⁸ Le terme est de l'enseignante.

connaissances déclaratives, et ce, même si l'enseignement n'a pas mis l'accent sur les procédures pour son identification.

Le tableau XXI montre également que les connaissances procédurales décisives (ajout du marqueur de négation autour du verbe et conjugaison⁸⁹) occupent une plus grande place en POST : elles sont employées 136 fois sur 241 (56,4%) en POST alors qu'elles le sont 36 fois sur 120 (30%) en PRÉ. Malgré cette augmentation de près du simple au double, les procédures décisives ne représentent que 56% de l'ensemble des connaissances qu'utilisent les élèves en POST: autrement dit, les élèves se servent à peine plus qu'une fois sur deux du savoir le plus susceptible de les mener à l'identification du verbe. Autre fait intéressant : les élèves ont utilisé 172 procédures décisives tout au long de la séquence didactique, soit 36 fois sur 172 (20,9%) en PRÉ, et 136 fois sur 172 (79,1%) en POST. Ainsi, lorsque nous comparons l'utilisation des connaissances procédurales décisives prises isolément des autres connaissances, nous constatons qu'elle est en fait près de quatre fois plus élevée après l'institutionnalisation des savoirs, et ce, même si ces connaissances n'ont pas été présentées comme décisives.

Tout au long des séquences, les élèves utilisent de nombreuses connaissances marginales. Même si la notion de verbe est à l'étude dès le premier cycle du primaire, les élèves de première secondaire recourent à un vaste éventail de connaissances hétérogènes. Le tableau XXIII de la page suivante présente des exemples de connaissances marginales utilisées par les élèves, connaissances qui peuvent s'avérer exactes, inexactes ou partiellement exactes. Le recours à des connaissances procédurales et déclaratives marginales diminue sensiblement après l'institutionnalisation des savoirs (tableau XXI) : en effet, alors que les élèves les utilisent 72 fois sur 120 (4 procédurales et 68 déclaratives) en PRÉ (60%), ils ne le font plus que 57 fois sur 241 (4 procédurales et 53 déclaratives) en POST (23,7%). Les connaissances déclaratives marginales sont par ailleurs beaucoup plus présentes dans l'ensemble des séquences didactiques (121/361) que les connaissances procédurales marginales (8/361) : il semble que les élèves recourent à très peu de procédures d'identification non conformes à notre

⁸⁹ Par souci de clarté et afin de ne pas alourdir le texte, nous parlerons de la manipulation de conjugaison pour référer à la manipulation de remplacement du temps, du mode, de la personne et du nombre.

définition théorique de l'identification du verbe, mais à davantage de connaissances déclaratives non conformes (que ces connaissances soient exactes ou non).

Tableau XXIII
Exemples de connaissances marginales manifestées
dans les interventions des élèves pour identifier le verbe

	Connaissances procédurales marginales	Connaissances déclaratives marginales
Exactes	<ul style="list-style-type: none"> • Pour identifier le verbe, il est possible de mettre <i>il</i> devant lui 	<ul style="list-style-type: none"> • Un mot qui est précédé de <i>un</i> n'est pas un verbe
Inexactes	<ul style="list-style-type: none"> • L'ajout de <i>ne... pas</i> autour du verbe ne fonctionne pas toujours 	<ul style="list-style-type: none"> • Un verbe ne peut être le dernier mot d'une phrase
Partiellement exactes	<ul style="list-style-type: none"> • Il est possible d'identifier le verbe en remplaçant le nom (ou la suite dét + N), placé devant le verbe, par un pronom 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a un pronom devant un verbe • Un mot précédé de <i>tu</i> est un verbe

Notons également que les élèves utilisent peu de connaissances déclaratives conformes. Ils les utilisent plus ou moins dans la même proportion avant et après l'institutionnalisation des savoirs, soit 10% des connaissances utilisées en PRÉ (12/120) et 13,7% en POST (33/241). Par contre, lorsque nous comparons l'utilisation de ces connaissances prises isolément des autres, nous constatons une augmentation relativement importante de leur utilisation (de 12/45 en PRÉ à 33/45 en POST), mais cette augmentation de près du triple est toutefois moins importante qu'elle ne l'était dans le cas des manipulations décisives. Même si les élèves mobilisent de moins en moins de connaissances marginales au cours de la séquence d'E/A, ces connaissances, élaborées depuis les toutes premières années de la fréquentation scolaire, demeurent tout de même présentes : il semble qu'elles soient particulièrement résistantes à l'E/A.

4.1.1.2 Conditions de réussite de l'identification du verbe

Les résultats présentés dans la section précédente fournissent des indications générales quant aux connaissances mobilisées pour identifier le verbe. Dans cette section, nous avons raffiné notre analyse afin de déterminer quelles connaissances étaient les plus susceptibles de permettre la réussite de l'identification du verbe. Le tableau XXIV présente les connaissances utilisées par les élèves pour identifier le verbe selon que ces

connaissances ont mené à la réussite de l'identification du verbe ou non, que la réussite est inconnue ou que les connaissances ont été mobilisées sans qu'il n'y ait tentative d'identifier un verbe, hors contexte.

Tableau XXIV
Connaissances utilisées et réussite de l'identification du verbe en PRÉ

	connaissances procédurales							connaissances déclaratives				T
	D		ND		M			C	M			
	AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
Réussie	6	7	0	0	0	0	0	2	9	0	5	29
Non réussie	0	9	0	0	0	0	0	0	11	0	5	25
Réussite inconnue	0	3	0	0	0	0	0	0	5	3	5	16
Hors contexte	4	4	0	0	2	1	1	8	8	9	13	50
Total	10	23	0	0	2	1	1	10	33	12	28	120
	33		0		4			10	73			
	37							83				

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

C : Conforme

M : Marginales

AJ : Ajout *ne... pas*

RE : Remplacement conjugaison

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

Parmi les 120 connaissances mobilisées en PRÉ, 50 (42%) l'ont été hors contexte, c'est-à-dire que les élèves ont utilisé une connaissance procédurale ou déclarative sans que ce soit dans une tentative précise d'identification du verbe : par exemple, à la question de son enseignant qui lui demande comment il fait pour reconnaître les verbes, un élève répond que « tu peux mettre *il* devant un verbe ». Ces connaissances déclarées hors contexte sont plus souvent des connaissances déclaratives (38/50) que procédurales (12/50) : le savoir déclaratif est donc plus facilement énoncé lorsque les élèves ne sont pas en train d'identifier un verbe. Notons également que 16 fois sur 120 (ligne « réussite inconnue »), nous n'avons pu déterminer si l'élève a réussi à identifier le verbe : dans la plupart de ces cas, l'élève explique comment il a fait pour identifier le verbe, mais l'interaction verbale ne donne aucun indice quant à la réussite de l'identification.

Puisque ces deux premières lignes sont porteuses d'assez peu d'information, nous nous attarderons maintenant uniquement aux lignes « réussie » et « non réussie » du tableau XXIV, que nous avons extraites afin de les présenter dans deux nouveaux tableaux (tableaux XXV plus bas et XXVIII plus loin). Rappelons que ces deux lignes correspondent aux cas pour lesquels il a été possible de déterminer si les connaissances utilisées ont permis d'identifier le verbe. Nous présenterons d'abord les résultats de la PRÉ (A), puis ceux se rapportant à la POST (B).

A. Identification du verbe en PRÉ

Le tableau XXV présente la réussite de l'identification du verbe lors de la phase de préinstitutionnalisation des savoirs selon les connaissances utilisées par les élèves.

Tableau XXV
Identification du verbe en PRÉ

	connaissances procédurales							connaissances déclaratives				T
	D		ND		M			C	M			
	AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
Réussie	6	7	0	0	0	0	0	2	9	0	5	29
Non réussie	0	9	0	0	0	0	0	0	11	0	5	25
Total	6	16	0	0	0	0	0	2	20	0	10	54
	22		0		0			2	30			
	22							32				

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

C : Conformes

M : Marginales

AJ : Ajout *ne... pas*

RE : Remplacement conjugaison

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

T : Total

Des 120 connaissances utilisées en PRÉ par les élèves pour identifier le verbe (tableau XVIII), il a été possible d'établir pour seulement 54 d'entre elles si la connaissance mobilisée a contribué à identifier le verbe. Le tableau XXV permet de faire un premier constat : 25 fois sur 54 (46,3%), les connaissances ne permettent pas d'identifier le verbe. Les élèves ont recours 32 fois sur 54 (59,6%) à des connaissances déclaratives et

22 fois sur 54 (40,7%) à des connaissances procédurales. Quand le verbe est identifié, les connaissances déclaratives entrent en jeu 16 fois sur 29 (55,2%), les connaissances procédurales, 13 fois sur 29 (44,8%) : lorsque le verbe n'est pas identifié, les connaissances déclaratives sont également celles qui entrent davantage en jeu, soit 16 fois sur 25 (64%) comparativement à 9 fois sur 25 (36%) pour les connaissances procédurales. Ces résultats nous apparaissent particulièrement intéressants : le savoir déclaratif est celui qui est principalement mobilisé par les élèves quand ils réussissent à identifier le verbe mais, parallèlement, il est la source des problèmes d'identification.

a. Identification du verbe et connaissances procédurales

Quand les connaissances procédurales décisives entrent en jeu dans l'identification du verbe, elles mènent 13 fois sur 22 à la réussite de l'identification (59,1%); quand des erreurs d'identification surviennent (9/22, soit 40,9%), la manipulation de remplacement par la conjugaison a été mobilisée. Nous ne pouvons toutefois prétendre que l'ajout ne peut conduire à des erreurs d'identification du verbe tout simplement parce que nos données ne comptent aucun cas : tout au plus pouvons-nous affirmer que nos résultats montrent une tendance de la manipulation de remplacement à être moins efficace que l'ajout pour identifier le verbe. Notons que les élèves n'ont pas utilisé en PRÉ les manipulations non décisives d'effacement et de déplacement, manipulations qui permettent d'apprécier le caractère obligatoire du verbe dans la phrase. De plus, aucune procédure marginale n'a été employée.

b. Identification du verbe et connaissances déclaratives

Parmi toutes les connaissances mobilisées en PRÉ, les connaissances déclaratives marginales sont très présentes pour identifier le verbe : les élèves les utilisent 30 fois sur 54, soit plus d'une fois sur deux. Elles représentent 30 des 32 (93,8%) connaissances déclaratives utilisées. Quand le verbe est identifié, ces connaissances ont été mobilisées

14 fois sur 29 (48,3%); dans le cas de l'échec de l'identification, elles l'ont été 16 fois sur 25 (64%). Lorsque les connaissances déclaratives marginales sont utilisées, elles permettent d'identifier le verbe 14 fois sur 30 (46,7%); 16 fois sur 30 (53,3%), elles ne le permettent pas. Ainsi, l'utilisation de ces connaissances non conformes au réseau de connaissances pour l'identification du verbe s'avère assez peu efficace pour identifier le verbe. Le tableau XXVI présente les connaissances déclaratives marginales mobilisées par les élèves en PRÉ pour identifier le verbe.

Tableau XXVI
Connaissances déclaratives marginales utilisées pour l'identifier le verbe en PRÉ

		Connaissances déclaratives marginales	Réussies	Non réussies
Exactes	a.	Le mot X est/n'est pas un verbe	3	2
	b.	Le mot X est le verbe Y	0	6
	c.	Un verbe à l'infinitif n'est pas conjugué	2	0
	d.	La suite <i>auxiliaire + participe passé</i> est un verbe au passé composé	1	0
	e.	Un verbe qui finit par <i>-er</i> est à l'infinitif	1	0
	f.	Devant un verbe, c'est le pronom <i>ça</i> (et non pas le déterminant <i>sa</i>)	1	0
	g.	Le mot X est à l'infinitif	0	1
	h.	Un verbe au participe présent est un verbe	0	1
	i.	Le mot X est un verbe car il possède la terminaison Y	0	1
Partiellement exactes	j.	Un mot précédé de <i>elle</i> est un verbe	1	0
	k.	Le mot qui suit <i>j'</i> est un verbe	1	0
	l.	Un mot précédé de <i>un</i> est un nom	1	0
	m.	Certains noms et verbes s'écrivent de la même manière	1	0
	n.	Il y a un pronom ou un nom devant un verbe	1	0
	o.	Il y a généralement <i>en</i> devant un verbe au participe présent	1	0
	p.	Le nom X est un verbe à l'infinitif	0	2
	q.	L'auxiliaire est un verbe	0	1
	r.	Le pronom <i>l'</i> fait partie du verbe	0	1
	s.	L'orthographe du mot X permet de savoir que c'est un verbe (mets/mais)	0	1

Notons d'abord que, en PRÉ, les élèves ne recourent à aucune connaissance déclarative marginale inexacte ; toutefois, ils utilisent une très grande variété de connaissances déclaratives marginales exactes et partiellement exactes. Lorsque les élèves emploient des connaissances partiellement exactes, ils identifient le verbe une fois sur deux; ce taux de succès est presque identique lorsque les connaissances mobilisées sont exactes

puisque 9 fois sur 20, les connaissances déclaratives marginales exactes conduisent à l'identification du verbe.

Nous retenons de ces résultats que 2 connaissances sur 19 (connaissances *a* et *b* dans le tableau XXVI) portent sur la reconnaissance, par les élèves, de certains verbes : en effet, des élèves disent, par exemple, « je sais que c'est un verbe : c'est le verbe X ». Selon le contenu de l'intervention, nous avons inféré que l'élève recourt à sa connaissance que « le mot X est le verbe Y » (comme dans l'exemple) ou que « le mot X est/n'est pas un verbe » (quand l'élève ne nommait pas le verbe). Ce type d'intervention ne nous permet pas de savoir sur quoi s'appuie précisément l'élève pour déterminer si le mot est un verbe, à part qu'il sait que ce mot appartient à cette catégorie. Ces connaissances, qui présentent une fréquence d'utilisation de 11 sur 30 (36,7%), ne mènent pas à l'identification du verbe 8 fois sur 11, des noms ou des adjectifs étant faussement étiquetés comme verbes.

Le tableau XXVI témoigne également de la grande variété des connaissances déclaratives marginales mobilisées par les élèves. En nous penchant davantage sur cette apparente hétérogénéité, nous constatons que les 17 connaissances restantes (de *c.* à *s.* dans le tableau) ont été utilisées à 19 reprises et peuvent être regroupées autour de quatre catégories : les élèves identifient le verbe grâce (1) à la présence d'un pronom dans l'entourage du verbe (connaissances *f*, *j*, *k*, *n* et *r*), (2) à la présence de traits et de marques morphologiques du mode, du temps, de personne ou de nombre (connaissances *c*, *d*, *e*, *g*, *h*, *i*, *p* et *q*), (3) à la mise en opposition avec d'autres catégories grammaticales (*l*, *m* et *s*) et enfin (4) aux caractéristiques des formes verbales (connaissance *o*)⁹⁰.

Le tableau XXVII de la page suivante présente les cinq catégories de connaissances déclaratives marginales qui ont émergé de notre analyse. Ces connaissances, exactes ou partiellement exactes, ne permettent toutefois pas d'identifier le verbe avec assurance, puisque qu'elles entrent en jeu dans 8 erreurs d'identification sur 19 (42,1%) lorsqu'elles ont été utilisées. Plus précisément, les connaissances regroupées autour de la catégorie

⁹⁰ Comme nous le verrons plus loin, cette catégorie a été nommée ainsi à partir des connaissances marginales observées en POST et non pas à partir de celle seule connaissance *o*.

des traits et des marques morphologiques semblent engendrer plus d'erreurs d'identification que les autres, soit 6 fois sur 10, comparativement à 4 fois sur 10 pour les quatre autres catégories considérées globalement.

Tableau XXVII
Catégories émergentes et connaissances déclaratives marginales
utilisées pour identifier le verbe en PRÉ

	Connaissances	Identification réussie	Identification non réussie
Reconnaissance du verbe	a, b	3	8
Présence d'un pronom dans l'entourage du verbe	f, j, k, n, r	4	1
Présence de traits ou de marques morphologiques	c, d, e, g, h, i, p, q	4	6
Mise en opposition avec d'autres catégories	l, m, s	2	1
Caractéristiques des formes verbales	o	1	0

B. Identification du verbe en POST

Des 241 connaissances utilisées par les élèves en POST, nous avons pu déterminer pour 191 d'entre elles si l'identification du verbe était réussie. Pour 50 connaissances, nous n'avons pu établir de lien avec l'identification correcte du verbe, soit parce qu'elles ont été mobilisées hors contexte ou, encore, parce qu'aucun indice ne nous permet de déterminer si l'identification est réussie ou non. Le tableau XXVIII de la page suivante présente la réussite de l'identification du verbe en POST selon les connaissances utilisées par les élèves.

Alors que le taux d'identification correcte du verbe est de 53,7% en PRÉ (29/54, tableau XXV), il est de 68,6% en POST (131/191): les élèves identifient davantage de verbes une fois le savoir institutionnalisé, bien que, en moyenne, 3 connaissances sur 10 (60/191) ne mènent pas à l'identification du verbe. Quand les élèves tentent d'identifier le verbe en POST, ils emploient 70 fois sur 191 (36,6%) des connaissances déclaratives et 121 fois sur 191 (63,4%), des connaissances procédurales. Ce dernier résultat contraste avec l'utilisation privilégiée des connaissances déclaratives en PRÉ (59,3%,

tableau XXV) : ainsi, une fois le savoir institutionnalisé, les élèves utilisent des procédures pour l'identification du verbe, et ce, même si l'institutionnalisation des savoirs porte sur l'ensemble des caractéristiques du verbe, sans distinguer les caractéristiques les plus opérationnelles pour son identification (c'est-à-dire les procédures décisives).

Tableau XXVIII
Identification du verbe en POST

	connaissances procédurales							connaissances déclaratives				T
	D		ND		M			C	M			
	AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
Réussie	61	27	5	0	0	0	1	16	11	1	9	131
Non réussie	14	10	2	0	1	0	0	14	6	7	6	60
Total	75	37	7	0	1	0	1	30	17	8	15	191
	112		7		2			30	40			
	121							70				

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

C : Conformes

M : Marginales

AJ : Ajout *ne... pas*

RE : Remplacement conjugaison

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

T : Total

Les connaissances procédurales contribuent 94 fois sur 131 (71,6%) à identifier le verbe, les connaissances déclaratives 37 fois sur 131 (28,2%). Inversement, 33 connaissances déclaratives sont utilisées lors des 60 échecs d'identification du verbe (55%) comparativement à 27 sur 60 (45%) pour les connaissances procédurales. La prudence est de rigueur ici puisque la différence n'est que de 6 sur 60. Ces résultats diffèrent sur un point des tendances observées lors de la PRÉ: les connaissances procédurales sont celles qui conduisent à la réussite de l'identification du verbe 71,6% du temps en POST, alors qu'elles le font 44,8% du temps en PRÉ. Toutefois, le plus grand nombre de données extraites en POST (131 contre 29 en PRÉ) nous permet d'attribuer, dans le cadre de notre recherche, davantage de poids à la tendance observée en POST. Enfin, les connaissances déclaratives entrent en jeu dans 64% des erreurs d'identification en PRÉ

(16/25), ce taux étant de 55% en POST (33/60) . En raison du petit nombre de données (25 en PRÉ et 60 en POST), nous préférons rester prudente quant à l'interprétation à donner à ce résultat, qui suggère une diminution des erreurs d'identification lors de l'utilisation de connaissances déclaratives.

a. Identification du verbe et connaissances procédurales

Lorsque, pour identifier le verbe, les élèves utilisent des connaissances procédurales décisives, ils parviennent à leur fin 88 fois sur 112 (78,6%). Quand ils emploient le remplacement par la conjugaison, ils arrivent à identifier le verbe 27 fois sur 37 (72,9%), alors que c'est le cas 61 fois sur 75 (81,3%) pour l'ajout du *ne... pas* autour du verbe. Dans tous ces cas où l'identification du verbe a échoué, les manipulations ont été employées à l'extérieur du contexte de la phrase : nous reviendrons sur cet aspect dans l'analyse micro (section 4.2 plus loin). Une plus grande difficulté à identifier le verbe par la manipulation de remplacement a également été observée en POST (10 échecs sur 37 essais). Notons également que, lorsque nous considérons les procédures décisives d'identification du verbe, l'ajout du marqueur de négation contribue 61 fois sur 112 (54,5%) à identifier le verbe. Parmi toutes les connaissances utilisées, il s'agit à la fois de la connaissance la plus mobilisée (75/191, 39,3%) et de celle qui montre une plus grande efficacité (61/75, 81,3%).

Alors que les élèves n'ont pas utilisé les manipulations d'effacement et de déplacement en PRÉ pour tester le caractère obligatoire du verbe, les élèves tentent d'effacer le verbe 7 fois en POST, cette manipulation les amenant à identifier le verbe avec succès 5 fois (71%). Les élèves font également appel à deux reprises à des connaissances procédurales marginales en POST. La première procédure inexacte (remplacement d'un nom par sa forme infinitive) conduit à apposer l'étiquette *verbe* au nom « envoi ». La deuxième procédure partiellement exacte (le verbe suit le sujet) permet d'identifier le verbe, même si le sujet n'est pas correctement identifié (seule la suite *déterminant + nom*, sans son expansion, est considérée comme le sujet).

b. Identification du verbe et connaissances déclaratives

Le nombre de connaissances déclaratives conformes utilisées par les élèves est plus élevé après l'institutionnalisation des savoirs qu'avant. Les élèves ont en effet fait appel en POST à 30 reprises à ce type de connaissances, qui s'avère efficace 16 fois sur 30 (53,3%). Les connaissances déclaratives marginales représentent 20,9% (40/191) de l'ensemble des connaissances identifiées dans les interactions des élèves en POST, mais plus précisément 57,1% (40/70) des connaissances déclaratives. Ces connaissances inattendues, non conformes au réseau des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, sont toujours présentes même si elles n'ont pas été validées par l'institutionnalisation des savoirs; elles sont toutefois en diminution de 34,7% par rapport à la phase PRÉ. Et, tout comme en PRÉ (30/54, 55,6%), les élèves recourent en POST à une grande variété de connaissances déclaratives marginales, comme l'illustre le tableau XXIX, qui présente les connaissances déclaratives marginales utilisées pour identifier le verbe en POST.

Tableau XXIX
Connaissances déclaratives marginales utilisées pour l'identifier le verbe en POST

	connaissances déclaratives marginales	réussie	non réussie
Exactes	a. Le mot X est/n'est pas un verbe	1	5
	b. Le mot X est le verbe Y	4	0
	c. Un mot précédé d'un déterminant n'est pas un verbe	2	0
	d. Un mot précédé de <i>un</i> n'est pas un verbe	2	0
	e. Un nom n'a pas d'infinitif	1	0
	f. Un mot au passé simple est un verbe	1	0
	g. Un mot qui termine par <i>-é</i> est peut-être un verbe	0	1
Partiellement exactes	h. Il y a un pronom ou un nom devant un verbe	3	1
	i. Un mot précédé de <i>un</i> est un nom	1	0
	j. L'auxiliaire est un verbe car il s'accorde avec le pronom	1	0
	k. Un mot en qui finit par <i>-ez</i> suppose le pronom <i>vous</i>	1	1
	l. Un mot précédé de <i>tu</i> est un verbe	1	0
	m. Un mot précédé de <i>nous</i> est un verbe	1	0
	n. Un mot précédé de <i>vous</i> est un verbe	1	0
	o. La terminaison <i>-ait</i> fait penser à un verbe	0	1
	p. Dans la suite <i>auxiliaire + participe passé</i> , le participe passé est un verbe	0	1
	q. Dans la suite <i>auxiliaire + participe passé</i> , le participe passé n'est pas un verbe	0	1
	r. Le mot qui suit <i>il</i> ou <i>elle</i> est un verbe	0	1

Inexactes	s. Le verbe ne peut pas être le dernier mot d'une phrase	1	0
	t. Le participe passé sans auxiliaire est un verbe	0	4
	u. Le nom <i>envoi</i> a un infinitif	0	1
	v. Un mot qui termine par <i>-er</i> est un verbe non conjugué	0	2

L'efficacité des connaissances déclaratives marginales est bien relative en POST, tout comme elle l'était en PRÉ. Les connaissances inexactes ne conduisent que 1 fois sur 8 à l'identification du verbe, les connaissances exactes et partiellement exactes respectivement 11 fois sur 17 (64,7%) et 9 fois sur 15 (60%), soit à peine plus de 6 fois sur 10. Quand les connaissances déclaratives marginales entrent en jeu, elles sont associées à l'identification correcte du verbe 21 fois sur 40 (52,5%); 19 fois sur 40 (47,5%), elles ne le sont pas.

Autre constat : les connaissances déclaratives marginales peuvent être regroupées autour des mêmes catégories qui ont émergé des données issues de la phase de préinstitutionnalisation, et ce, même si de nouvelles connaissances font leur apparition. Le tableau XXX présente les quatre catégories de connaissances déclaratives marginales qui ont émergé des connaissances utilisées par les élèves pour identifier le verbe en POST.

Tableau XXX
Catégories émergentes et connaissances marginales déclaratives
utilisées pour identifier le verbe en POST

	Connaissances	Identification réussie	Identification non réussie
Reconnaissance du verbe	a, b	5	5
Présence d'un pronom dans l'entourage du verbe	h, j, k, l, m, n, r	8	3
Présence de traits ou de marques morphologiques	f, g, o, v	1	4
Mise en opposition avec d'autres catégories	c, d, e, i, u	6	1
Caractéristiques des formes verbales	p, q, s, t	1	6

L'utilisation des connaissances qui concernent les traits ou les marques morphologiques de mode, de temps, de personne ou de nombre est encore la source d'une bonne

proportion d'erreurs : lorsque les élèves utilisent cette catégorie de connaissances, ils identifient le verbe seulement 1 fois sur 4. La mise en opposition de la catégorie du verbe avec une autre catégorie grammaticale s'avère très productive, puisque cette catégorie de connaissances mène 6 fois sur 7 au verbe. Notons une augmentation ici dans le recours aux caractéristiques des formes verbales (qui n'était présente qu'une fois en PRÉ) : cette catégorie engendre par ailleurs 6 erreurs d'identification, ce qui ne saurait surprendre puisque 5 des 7 utilisations qui sont faites de cette connaissance reposent sur des connaissances inexactes (*le verbe ne peut terminer une phrase et le participe passé seul est un verbe*). Notons enfin que les connaissances *a* et *b*, qui portent sur la reconnaissance du verbe, sont encore très présentes (10/40), mais ne permettent d'identifier le verbe que 1 fois sur 2 (5/10).

4.1.1.3 Élaboration des savoirs sur l'identification du verbe : une description

Les résultats présentés dans la présente section nous permettent de répondre à notre première question spécifique de recherche : comment les élèves élaborent-ils les savoirs liés à l'identification du verbe lors de l'E/A de l'accord du verbe? Plus précisément, nous cherchions à déterminer quels savoirs sont mobilisés par les élèves pour identifier le verbe et lesquels leur permettent de réussir l'identification du verbe.

D'abord, élèves et enseignante accordent une grande importance à l'identification du verbe puisque plus de la moitié du temps de l'ensemble des séquences didactiques est consacré cet objet d'E/A. Est-ce que l'enseignante a délibérément prévu accorder plus temps à cet objet ou est-ce les interventions des élèves qui ont conduit la classe à s'attarder davantage sur cet objet? Nous ne pouvons malheureusement le savoir. Quoi qu'il en soit, le temps de classe consacré à l'identification du verbe fournit un nombre relativement important de données dont les analyses permettent de dégager des tendances plus stables que pour les autres objets. Autre phénomène important: les élèves utilisent un plus grand nombre de connaissances après l'institutionnalisation des savoirs qu'avant, et ce, malgré le temps de classe relativement équivalent entre ces deux phases.

Les élèves semblent donc mobiliser davantage leur savoir lorsqu'il leur est demandé d'appliquer ce qu'ils ont appris. De plus, les raisonnements des élèves s'appuient principalement sur des connaissances déclaratives lors de la phase d'observation (PRÉ) et sur des connaissances procédurales lors de la phase d'application (POST), et ce, même si l'institutionnalisation des savoirs ne favorisait ni l'un ni l'autre des types de savoir. Ces divers constats seront mis en perspective et discutés sous l'angle de leurs implications praxéologiques au chapitre suivant.

Les résultats se rapportant à la phase de préinstitutionnalisation des savoirs montrent que les élèves disposent d'un ensemble varié de connaissances, souvent marginales, relatives à l'identification du verbe : il s'agit de connaissances antérieures élaborées depuis la scolarité primaire. Ces connaissances s'avèrent assez peu efficaces pour identifier le verbe puisque elles conduisent au verbe qu'un peu plus de 4 fois sur 10. Les connaissances déclaratives, dominantes, entrent en jeu dans davantage d'erreurs d'identification du verbe que de réussites. Il semble notamment que les élèves connaissent certains verbes qu'ils savent identifier d'emblée, mais leurs connaissances montrent des limites à plusieurs reprises. La conjugaison est la seule manipulation décisive qui soit déjà en place chez les élèves, mais est associée à un nombre important d'erreurs, notamment parce que les élèves l'utilisent à l'extérieur du contexte de la phrase.

Lors de la phase de postinstitutionnalisation des savoirs, les manipulations décisives sont dominantes et sont celles qui permettent le plus d'identifier le verbe avec succès. L'ajout du marqueur de négation *ne... pas* autour du verbe s'avère légèrement plus efficace que le remplacement par la conjugaison pour identifier le verbe; les connaissances déclaratives sont encore présentes, mais sont tout aussi peu efficaces que lors de la phase de préinstitutionnalisation des savoirs. Les connaissances marginales sont en diminution, mais représentent tout de même le quart des connaissances auxquelles recourent les élèves pour identifier le verbe. Ces connaissances non conformes se regroupent en cinq catégories, dont les deux dernières sont les moins opérationnelles pour identifier le verbe : les élèves identifient le verbe grâce (1) à un pronom dans l'entourage du verbe, (2) à l'opposition des catégories grammaticales, (3)

aux caractéristiques des formes verbales, (4) à la reconnaissance d'un verbe connu et (5) aux traits et marques morphologiques typiques du verbe. Bref, les élèves ne recourent pas systématiquement au savoir qui a été fixé par la classe et ils demeurent incapables d'identifier le tiers des verbes.

Nos résultats nous permettent d'affirmer que le savoir institutionnalisé dans la classe n'est pas celui qui est exclusivement mobilisé par les élèves lors de la phase d'application des savoirs et que des connaissances antérieures résistent à une nouvelle institutionnalisation des savoirs. Voyons maintenant si ces observations peuvent s'appliquer à un autre objet de savoir relatif à l'accord du verbe : l'identification du sujet.

4.1.2 Élaboration des connaissances autour de l'identification du sujet

Nous l'avons constaté plus haut : un plus petit nombre de données sur l'identification du sujet ont été extraites des verbatims des séquences didactiques retenues pour l'analyse macro. Plus précisément, 137 données concernent cet aspect de l'accord du verbe, comparativement à 361 données sur l'identification du verbe. Nous reviendrons sur ce constat dans la discussion : rappelons seulement ici que 14% de l'ensemble du temps de classe est consacré à l'identification du sujet et 53% à l'identification du verbe⁹¹. Évidemment, en raison du nombre de données relativement petit, nous devrons user de plus prudence dans l'interprétation des résultats.

Les résultats sur l'identification du sujet seront présentés en trois temps : nous proposerons d'abord une description des connaissances mobilisées par les élèves pour identifier le sujet (point 4.1.2.1) et nous dégagerons ensuite les conditions susceptibles de conduire à la réussite de son identification (point 4.1.2.2). Nous terminerons cette section en proposant une description de l'élaboration des savoirs autour de l'identification du sujet (point 4.1.2.3).

⁹¹ Cf. 4.1 Analyse macro.

4.1.2.1 Types de connaissances mobilisées

Un total de 137 données concerne l'identification du sujet. Toutefois, nous n'analyserons que 93 d'entre elles puisque, à 44 reprises, nous avons été incapable d'identifier quelles connaissances se manifestaient dans les interventions des élèves. En effet, dans ces interventions, les élèves trouvent un sujet sans que nous ne soyons en mesure de déterminer la connaissance qui entre en jeu : la connaissance qui a motivé l'identification n'est pas exprimée par l'élève. Nous pouvons supposer que l'identification s'effectue sur la base de connaissances automatisées, qui se verbalisent plus difficilement. Le tableau XXXI présente les connaissances utilisées par les élèves pour identifier le sujet lors de la phase qui précède l'institutionnalisation des savoirs (PRÉ) et celle qui la suit (POST).

Tableau XXXI
Connaissances utilisées par les élèves pour identifier le sujet

	connaissances procédurales				connaissances déclaratives			Total
	D	ND	M	Sous-total	C	M	Sous-total	
PRÉ	11	1	7	19	3	9	12	31
POST	40	3	11	54	1	7	8	62
Total	51	4	18	73	4	16	20	93
	73				20			

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

M : Marginales

C : Conformes

Tout comme nous l'avons observé pour l'identification du verbe, les élèves mobilisent deux fois plus de connaissances après l'institutionnalisation des savoirs qu'avant (62 en POST contre 31 en PRÉ). Le nombre de connaissances utilisées en fonction du temps d'E/A consacré à chacune de ces phases est des plus étonnants : les élèves font appel à

31 connaissances en 55 minutes d'observation en PRÉ et à 62 connaissances en 10 minutes d'exercisation en POST⁹².

Quand les élèves tentent d'identifier le sujet au cours des deux séquences didactiques, 73 fois sur 93 (78,5%), les connaissances mises en œuvre sont de type procédural, 20 fois sur 93 (21,5%), de type déclaratif; ces taux étaient respectivement de 54% et de 46% pour l'identification du verbe. Rappelons ici les connaissances relatives à l'identification du sujet, tel que nous avons défini cet objet dans le cadre conceptuel:

connaissances déclaratives	le sujet est un GN (et ses équivalents) le sujet régit l'accord du verbe
connaissances procédurales	ajout de <i>c'est... qui</i> autour du sujet remplacement du sujet par pronom personnel effacement et déplacement du sujet impossibles

Le recours aux connaissances procédurales est plus important en POST : plus précisément, les élèves emploient ces connaissances 54 fois sur 62 (87,1%) en POST comparativement à 19 fois sur 31 (61,3%) en PRÉ. Cette tendance a été observée au sujet de l'identification du verbe, mais elle est ici plus marquée. En PRÉ, 15 connaissances sur 31 (48,4%) correspondent à notre définition théorique de l'identification du sujet (il s'agit des connaissances D, ND et C, soit de toutes les connaissances non marginales). Les élèves emploient donc un peu moins d'une fois sur deux des connaissances déclaratives et procédurales conformes, et ce, même si la notion de sujet n'est pas nouvelle pour eux, puisqu'elle est au programme du deuxième cycle du primaire. En POST, ces mêmes connaissances sont majoritairement utilisés par les élèves (44/62), soit 71% des connaissances mobilisées.

Quand les élèves font appel à des connaissances procédurales, ils utilisent des procédures décisives (ajout de *c'est... qui* et remplacement par un pronom) 11 fois sur 19 (57,9%) en PRÉ et 40 fois sur 54 (74,1%) en POST; même si ces taux d'utilisation des connaissances décisives sont beaucoup moins élevés qu'ils ne l'étaient pour

⁹² L'information relative au temps des phases de pré et post institutionnalisation n'est pas présentée dans le tableau.

l'identification du verbe (respectivement 90% et 87,7%), nous notons une augmentation de 16,2% du taux d'utilisation des procédures décisives en POST. Les procédures décisives pour identifier le sujet représentent 11 des 31 (35,5%) des connaissances utilisées en PRÉ, et 40 des 62 (64,5%) connaissances employées en POST : elles sont presque deux fois plus souvent mobilisées en POST qu'en PRÉ. Quand les procédures décisives sont considérées isolément des autres connaissances, elles sont utilisées 11 fois sur 51 (21,6%) en PRÉ et 40 fois sur 51 (78,4%) en POST : dans cette perspective, les élèves les utilisent quatre fois plus.

Les procédures non décisives d'effacement et de déplacement sont très peu utilisées en PRÉ (1/19) et en POST (3/54). Parmi toutes les procédures utilisées, les procédures marginales sont présentes 7 fois sur 19 en PRÉ (36,8%) et 11 fois sur 54 en POST (20,4%), soit une baisse de 16,4% de leur taux d'utilisation. Les connaissances déclaratives marginales sont davantage utilisées que les connaissances déclaratives conformes puisqu'elles représentent 9 des 12 connaissances déclaratives utilisées en PRÉ (75%) et 7 des 8 en POST (87,5%). Le tableau XXXII de la page suivante fait l'inventaire des connaissances marginales utilisées par les élèves au cours des séquences didactiques selon qu'elles sont exactes ou non.

Lorsque les élèves identifient le sujet, ils recourent 34 fois sur 93 (36,6%) à des connaissances procédurales (18) et déclaratives marginales (16) : ce taux est de 35,7% (129/361) dans le cas de l'identification du verbe. Parmi les 34 connaissances marginales utilisées pour identifier le sujet, 18 (52,9%) sont de type procédural, 16 (47,1%) de type déclaratif; pour identifier le verbe, les connaissances marginales mobilisées étaient massivement de type déclaratif (121/129). Si le nombre de connaissances marginales utilisées par les élèves pour identifier le verbe diminue considérablement en POST (diminution de 36,3%), il en est autrement quand il est question d'identifier le sujet, la diminution étant plutôt de 22,6%. En effet, les élèves utilisent 16 fois sur 31 (51,6%) ces connaissances en PRÉ et 18 fois sur 62 (29%) en POST.

Tableau XXXII
Connaissances marginales utilisées par les élèves pour identifier le sujet

	Connaissances procédurales marginales	Connaissances déclaratives marginales
Exactes	<ul style="list-style-type: none"> Reconstruire la phrase de base quand le sujet est inversé Remplacement d'un pronom personnel en position sujet par la suite <i>déterminant + nom</i> (un élève propose d'effectuer une manipulation de « nominalisation ») 	a. Le sujet peut être après le verbe b. Le sujet peut être un nom c. Le sujet n'est pas le GN contenu dans la subordonnée relative, mais bien le GN qui comprend une subordonnée relative (qui comprend elle-même un GN)
Partiellement exactes	<ul style="list-style-type: none"> Je me demande <i>c'est qui qui ?</i> (en référence à question <i>qui est-ce qui ?</i>) 	d. Le pronom <i>nous</i> est sujet e. Les pronoms <i>je, tu, il, nous, vous, ils</i> sont sujets f. Le sujet <i>toi</i> est <i>tu</i> . g. Le sujet dit qui fait l'action du verbe h. Le sujet explique quoi, de quoi ça parle i. Le sujet est placé devant le verbe
Inexactes	<ul style="list-style-type: none"> Le sujet peut être encadré par <i>ne... pas</i> Effacement d'une partie du sujet 	j. Il y a un déterminant devant le sujet k. Le sujet est un nom, qui peut être encadré d'un déterminant et d'un adjectif

La diminution la plus marquée concerne les connaissances déclaratives marginales, les élèves les employant 9 fois sur 31 (29%) en PRÉ, alors qu'ils ne le font plus que 7 fois sur 67 (11,3%) en POST. Ces connaissances (colonne de droite du tableau XXXII) peuvent être regroupées autour de trois catégories, comme l'illustre le tableau XXXIII.

Tableau XXXIII
Catégories émergentes et connaissances déclaratives marginales utilisées pour identifier le sujet

	Connaissances
Position du sujet	a, i, j
Catégories grammaticales du sujet	b, c, d, e, f, k
Valeur sémantique du sujet	g, h

Les procédures marginales sont quant à elles utilisées 7 fois sur 31 (22,6%) en PRÉ et 11 fois sur 62 (17,7%) en POST, ce qui représente une diminution de seulement 4,7%. La

procédure marginale la plus utilisée pour identifier le sujet est celle qui concerne la question *qui est-ce qui ?* et ses variantes (*c'est qui qui?*, *c'est quoi qui?*, *qui qui?*)⁹³ : cette procédure est utilisée 6 fois en PRÉ et 7 fois en POST⁹⁴. Notons que nous avons considéré cette connaissance procédurale comme étant partiellement exacte pour deux raisons. D'abord, parce que cette connaissance, pourtant non conforme à notre cadre théorique de référence, a été institutionnalisée en classe : dans ces circonstances, il nous apparaissait difficile de la considérer inexacte. De plus, les élèves posent très rarement la question telle qu'elle a été institutionnalisée (*qui est-ce qui?*), mais plutôt sous ses différences formes (*c'est qui qui?*, *c'est quoi qui?*, *qui qui?*) : cette connaissance effective nous semblait donc partiellement exacte par rapport au savoir institutionnalisé.

En résumé, les connaissances les plus utilisées pour identifier le sujet consistent en des procédures, plus spécifiquement en des procédures décisives (surtout en POST). Les connaissances déclaratives sont beaucoup moins utilisées et, quand elles le sont, il s'agit essentiellement de connaissances marginales.

4.1.2.2 Conditions de réussite de l'identification du sujet

Nous proposons maintenant une description des connaissances les plus efficaces pour identifier le sujet, d'abord en PRÉ, puis en POST. Le tableau XXXIV de la page suivante présente les connaissances utilisées par les élèves en PRÉ pour identifier le sujet⁹⁵ selon que ces connaissances ont mené ou non à la réussite de l'identification du sujet, que la réussite est inconnue ou que les connaissances ont été mobilisées sans tentative d'identifier le sujet, hors contexte.

Avant de nous attarder aux lignes « réussie » et « non réussie », qui sont les plus intéressantes pour notre description, jetons un coup d'œil aux lignes « réussite inconnue » et « hors contexte ». Des 31 connaissances mobilisées en PRÉ pour identifier

⁹³ Dans l'interaction, il s'agit bien d'une variante de la question et non pas d'une variante de la manipulation d'encadrement.

⁹⁴ Cette information n'est pas présentée dans le tableau XXXI.

⁹⁵ Malgré le petit nombre de données, nous conservons la présentation que nous avons utilisée pour l'identification du verbe : elle permet notamment de mettre en évidence que la plupart des connaissances ont été utilisées hors contexte.

le sujet, 20 ont été employées sans que les élèves ne tentent effectivement d'identifier le sujet : dans ces cas, l'élève explique comment il fait généralement pour identifier le sujet, mais il n'applique pas son raisonnement à un contexte précis, dans une phrase particulière. Nous qualifierons ces connaissances de « hors contexte ». Parmi ces 20 connaissances identifiées hors contexte, 11 (55%) sont des connaissances de type procédural, 9 (45%) des connaissances de type déclaratif. Ce résultat diffère de celui observé pour identifier le verbe : dans ce cas, les connaissances déclaratives étaient énoncées beaucoup plus facilement (38/50, soit 76%). Par ailleurs, pour 3 connaissances, la réussite est inconnue : les élèves expliquent comment ils font pour identifier le sujet dans une phrase, mais l'interaction ne comprend aucun indice quant à la réussite de l'identification.

Tableau XXXIV
Réussite de l'identification du sujet en PRÉ

	connaissances procédurales							connaissances déclaratives				T
	D		ND		M			C	M			
	AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
Réussie	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Non réussie	1	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	5
Réussite inconnue	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Hors contexte	0	5	1	0	0	0	5	3	0	1	5	20
Total	3	8	1	0	0	1	1	3	1	1	7	31
	11		1		7			3	9			
	19							12				

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

C : Conforme

M : Marginales

AJ : Ajout *c'est... qui*

RE : Remplacement pronom

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

T : Total

Puisque les lignes « hors contexte » et « réussite inconnue » ne sont pas porteuses de plus d'information, nous nous concentrons maintenant sur les résultats des lignes « réussie » et « non réussie », que nous avons extraits afin de les présenter dans deux nouveaux tableaux (tableaux XXXV et XXXVI des pages suivantes), et ce, dans le but

de faire la description des connaissances qui conduisent, ou non, à la réussite de l'identification du sujet. Bien que le tableau XXXIV ne concerne que la PRÉ, nous présenterons les taux de réussite en deux temps : ceux qui se rapportent à la phase de préinstitutionnalisation des savoirs (A), puis ceux qui se rapportent à la phase de postinstitutionnalisation (B).

A. Identification du sujet en PRÉ

Le tableau XXXV présente les fréquences de réussite de l'identification du sujet en PRÉ selon les connaissances utilisées par les élèves.

Tableau XXXV
Identification du sujet en PRÉ

	connaissances procédurales							connaissances déclaratives				T
	D		ND		M			C	M			
	AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
Réussie	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
Non réussie	1	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	5
Total	2	3	0	0	0	1	1	0	1	0	0	8
	5		0		2			0	1			
	7							1				

Légende

D : Décisives	AJ : Ajout <i>c'est... qui</i>	EX : Exactes
ND : Non décisives	RE : Remplacement pronom	INE : Inexactes
C : Conformes	EF : Effacement	PEX : Partiellement exactes
M : Marginales	DÉ : Déplacement	T : Total

En PRÉ, seules 8 connaissances ont été utilisées pour l'identification du sujet, qui n'est pas réussie 5 fois (62,5%). Des 8 connaissances mobilisées, 7 sont des connaissances de type procédural. Seulement 2 connaissances conformes mènent à l'identification du sujet : il s'agit des procédures décisives (ajout de *c'est... qui* autour du sujet et remplacement du sujet par un pronom personnel). Ces procédures décisives sont également mobilisées dans 3 erreurs d'identification, dont 2 concernent la manipulation

de conjugaison. Les élèves ont recours à 3 reprises à des connaissances marginales : il s'agit de la connaissance procédurale inexacte « effacement d'une partie du sujet » et partiellement exacte « question *c'est qui qui?* », ainsi que la connaissance déclarative exacte « le sujet peut être un nom ». Le très petit nombre de données qui concernent la réussite de l'identification du sujet en PRÉ exige évidemment d'interpréter les résultats avec la plus grande prudence; un plus grand nombre de données en POST nous permet de dégager des tendances légèrement plus robustes, comme nous le verrons dans la partie suivante.

B. Identification du sujet en POST

Des 62 connaissances utilisées par les élèves en POST, nous avons pu déterminer pour 45 d'entre elles si l'identification du sujet était réussie. Pour 17 connaissances, nous n'avons pu établir de lien avec l'identification correcte du sujet, soit parce qu'elles ont été mobilisées hors contexte ou, encore, parce qu'aucun indice ne nous permet de déterminer si l'identification est réussie ou non. Le tableau XXXVI présente les connaissances qui coexistent avec une identification réussie et non réussie.

Tableau XXXVI
Identification du sujet en POST

	connaissances procédurales							connaissances déclaratives				T
	D		ND		M			C	M			
	AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
Réussie	5	11	1	0	3	0	2	0	0	0	0	22
Non réussie	7	14	0	0	0	0	2	0	0	0	0	23
Total	12	25	1	0	3	0	4	0	0	0	0	45
	37		1		7			0	0			
	45							0				

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

C : Conformes

M : Marginales

AJ : Ajout *c'est... qui*

RE : Remplacement pronom

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

T : Total

Le sujet est identifié 22 fois sur 45 (48,9%) : ce taux est de 20% inférieur au taux d'identification du verbe en POST. Dans tous les cas où l'identification du sujet est réussie, des connaissances de type procédural entrent en jeu, dont 16 sur 22 (72,7%) sont des procédures décisives; ces mêmes procédures décisives sont utilisées dans 21 des 23 (91,3%) erreurs d'identification du sujet. En fait, 14 fois sur 23 (60,9%), la manipulation de remplacement par un pronom ne conduit pas à identifier le sujet, alors que c'est le cas 7 fois sur 23 (30% pour l'ajout de *c'est... qui* autour du sujet. Quand le remplacement est utilisé, il mène à l'identification du sujet 11 fois sur 25 (44%); quand l'ajout est utilisé, il y mène 5 fois sur 12 (41,7%). Nous avons raffiné notre analyse afin de mieux comprendre pourquoi ces procédures décisives, qui sont pourtant théoriquement les plus opérationnelles pour identifier le sujet, ne conduisent pas à de meilleurs taux de réussite. Nous observons que, dans tous les cas, ces manipulations ont été utilisées à l'extérieur du contexte de la phrase : nous reviendrons sur ce constat dans l'analyse micro (section 4.2 plus loin).

Pour identifier le sujet, les élèves ont également fait appel 7 fois sur 45 (15,6%) à des procédures marginales, non conformes à notre cadre théorique de référence. Trois procédures marginales exactes permettent d'identifier le sujet : l'une concerne la reconstruction de la phrase de base pour identifier le sujet dans une phrase interrogative, les deux autres concernent le remplacement d'un pronom sujet par un GN (manipulation de *nominalisation*, pour reprendre les mots de l'élève). À 4 reprises, les élèves recourent à la question *qui est-ce qui?* (et ses variantes) pour identifier le sujet : cette procédure partiellement exacte les mène à identifier le sujet une fois sur deux (2/4). Dans les cas où le sujet n'est pas identifié correctement par cette procédure, seule la suite *déterminant + nom* s'est vu attribuer l'étiquette *sujet*, les compléments du nom réalisés en subordonnée relative et en groupe prépositionnel n'étant pas considérés comme faisant partie intégrante du GN occupant la fonction de sujet.

Enfin, aucune connaissance déclarative n'a contribué à identifier le sujet en POST. Ce résultat diffère de celui obtenu à propos du verbe, identifié grâce à des connaissances déclaratives 37 fois sur 131 (28,2%) au cours de cette phase. Pour identifier le sujet, les

élèves ne semblent pas recourir aux connaissances déclaratives, dont deux ont pourtant été institutionnalisées (*le sujet est généralement placé avant le verbe et le sujet est obligatoire*), sans doute parce que l'institutionnalisation porte prioritairement, et insiste tout particulièrement, sur des procédures d'identification du sujet (question *qui est-ce qui?*, encadrement par *c'est... qui* et remplacement par un pronom). Rappelons que ceci n'était pas le cas pour la notion de verbe : l'institutionnalisation du savoir portait sur les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques du verbe, sans mettre l'accent sur les caractéristiques à privilégier pour son identification.

4.1.2.3 Élaboration des savoirs sur l'identification du sujet : une description

Les résultats qui viennent d'être présentés nous permettent de répondre à notre deuxième question spécifique de recherche, celle de savoir comment les élèves élaborent les savoirs liés à l'identification du sujet lors de l'E/A de l'accord du verbe. Nous voulions plus spécifiquement déterminer quelles connaissances sont mobilisées par les élèves pour identifier le sujet et lesquelles contribuent à réussir son identification.

Durant les séquences didactiques sur l'accord du verbe observées, très peu de temps est consacré à l'identification du sujet : en fait, près de cinq fois moins de temps de classe est accordé à cette notion qu'à la notion de verbe. Rappelons que notre démarche de collecte de données est écologique et que, par conséquent, nous ne sommes intervenue ni dans la planification ni dans le déroulement des séquences : le temps accordé à l'identification du sujet est donc le pur fruit de la transposition didactique interne, plus précisément des choix de l'enseignant relativement au savoir effectivement enseigné. Malheureusement, nos données ne nous permettent pas d'expliquer ce phénomène; nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses explicatives. Il est possible, par exemple, que moins de temps de classe ait été consacré à l'identification du sujet parce que cet objet a été jugé moins important (ou moins problématique) que l'identification du verbe ou, encore, parce qu'il « restait » moins de temps pour cet objet, étant donné le temps limité de la séquence et le temps déjà consacré à l'identification du verbe. Il est également

possible que l'enseignante ait considéré que les élèves maîtrisaient déjà l'identification du sujet, ce que nos données tendent par ailleurs à infirmer. Rappelons enfin que cette notion est au programme du primaire, ce qui pourrait expliquer que l'enseignante y consacre moins de temps; toutefois, ceci est également vrai pour le verbe, notion pour laquelle le temps de classe qui y est consacré est considérablement plus élevé.

En PRÉ, l'identification du sujet n'est pas réussie six fois sur dix, mais ces résultats sont fondés sur un nombre très restreint de données, ce qui n'est pas le cas en POST : quand le savoir a été institutionnalisé, le sujet n'est identifié qu'une fois sur deux, exclusivement grâce à des connaissances procédurales. Les résultats montrent que deux phénomènes peuvent expliquer ce faible taux de réussite : la tendance à ne considérer que le nom noyau du GN en position de sujet comme étant le sujet et le recours aux procédures décisives à l'extérieur du contexte de la phrase, comme nous le verrons dans l'analyse qualitative. Deux autres procédures marginales, non institutionnalisées, s'avèrent particulièrement opérationnelles : il s'agit de la reconstruction de la phrase de base dans une phrase interrogative (dont le sujet est inversé comme dans *Aimes-tu la grammaire?*) et le remplacement d'un pronom par un GN équivalent (ce que l'élève appelle la *nominalisation*). Nous reviendrons plus en détail sur ces divers aspects dans l'analyse micro (section 4.2).

Nos données montrent que les élèves mobilisent deux fois plus de connaissances en POST, même si cette phase dure cinq fois moins longtemps que la PRÉ. Ce résultat confirme la tendance observée au sujet de l'identification du verbe : les élèves sont plus enclins à mobiliser, ou à verbaliser, leurs connaissances une fois le savoir institutionnalisé. Contrairement à ce qui a été observé pour l'identification du verbe, l'utilisation des procédures d'identification est généralisée pour le sujet, particulièrement en POST puisqu'aucune connaissance déclarative n'est utilisée. Ce résultat nous permet de faire le constat suivant : lorsque les élèves identifient le verbe, ils considèrent plus spontanément les caractéristiques correspondant à des connaissances déclaratives que lorsqu'ils identifient le sujet, objet pour lequel ils considèrent plutôt les caractéristiques correspondant à des procédures d'identification, à des moyens pour l'identifier.

Les deux premières parties de l'analyse macro (les points 4.1.1. et 4.1.2) ont permis de tracer un portrait des connaissances élaborées par les élèves sur l'identification du verbe et du sujet dans des séquences didactiques visant l'E/A de l'accord du verbe : attardons-nous maintenant aux connaissances élaborées par les élèves relativement à la règle d'accord et au transfert des traits morphologiques.

4.1.3 Élaboration des connaissances autour de la règle d'accord et du transfert des traits morphologiques

Rappelons que, au cours des séquences didactiques portant sur l'E/A de l'accord du verbe, 33% du temps de classe est consacré à la règle d'accord et au transfert des traits morphologiques d'accord. Toutefois, seulement 19% des connaissances utilisées (116 données) portent sur ces objets de savoir; il s'agit des objets qui ont suscité la plus petite mobilisation de connaissances, l'identification du verbe et du sujet représentant respectivement 59% et 22% des connaissances employées. Nous présenterons d'abord les connaissances élaborées à propos de la règle d'accord (point 4.1.3.1) puis celles élaborées sur le transfert des traits morphologiques (point 4.1.3.2).

4.1.3.1 Élaboration des savoirs sur la règle d'accord : une description

Parmi les 614 données extraites des verbatims, moins de 3% portent sur la règle d'accord; au cours des neuf leçons sur l'accord du verbe, les élèves ne mobilisent que 16 fois la règle d'accord, ce qui peut paraître paradoxal étant donné l'objet d'E/A des séquences didactiques, soit l'accord du verbe. Les élèves recourent toujours à la règle d'accord à la demande de leur enseignante, qui exige d'eux qu'ils se rappellent d'abord la règle pour ensuite diriger le raisonnement vers la recherche du sujet ou le transfert des traits morphologiques : autrement dit, à tout coup, ils se servent de la règle parce que leur l'enseignante le réclame et comme point de départ au déclenchement de la procédure d'identification du sujet ou du transfert des traits de nombre et de personne.

Les élèves élaborent et utilisent diverses connaissances autour de la règle d'accord : le tableau XXXVII présente ces connaissances en fonction de notre cadre théorique de référence.

Tableau XXXVII
Connaissances élaborées autour de la règle d'accord du verbe

Types de connaissances		Connaissances	Nombre
Déclaratives conformes		Le verbe est receveur des traits de personne et de nombre du sujet	2
		Le sujet est donneur des traits de personne et de nombre au verbe	5
Déclaratives marginales	exactes	Le verbe à l'infinitif ne s'accorde pas	1
		Le sujet est porteur de traits morphologiques	1
	partiellement exactes	À un temps composé, seul l'auxiliaire s'accorde	1
		Le verbe s'accorde en personne	1
		Le sujet indique la personne	1
	inexactes	L'accord du verbe dépend du sens de la phrase	1
		Le verbe s'accorde avec le nom	2
		Le participe passé ne s'accorde pas	1

Un peu moins d'une connaissance sur deux, soit 7 connaissances sur 16 (44%), est conforme à la définition que nous avons adoptée, *a priori*, de la règle l'accord. Les élèves élaborent donc, autour de cette règle, des connaissances marginales : 9 fois sur 16 (56%), leurs connaissances ne sont pas directement prévues dans le savoir à enseigner et n'ont pas fait l'objet d'E/A. Deux de ces connaissances marginales sont exactes : *le verbe à l'infinitif ne s'accorde pas* et *le sujet est porteur de traits morphologiques* (cette dernière connaissance étant toutefois logiquement impliquée par notre définition du savoir à enseigner, soit « le sujet donne sa personne et son nombre au verbe »). Les élèves construisent également des connaissances partiellement exactes, jugées ainsi parce qu'incomplètes (nous les complétons par des indications entre parenthèses) : *à un temps composé, seul l'auxiliaire s'accorde* (avec le sujet, en nombre et en personne), *le verbe s'accorde en personne* (et en nombre, avec le sujet) et *le sujet indique la personne* (et le nombre). Enfin, en première secondaire, les élèves mobilisent encore des

connaissances inexactes au sujet de l'accord du verbe, objet pourtant à l'étude dès le deuxième cycle du primaire : pour certains élèves, *l'accord du verbe dépend du sens de la phrase, le verbe s'accorde avec le nom et le participe passé ne s'accorde pas*.

Somme toute, la règle d'accord est une connaissance déclarative très peu mobilisée au moment de l'E/A de l'accord du verbe. Nous proposons deux hypothèses pour expliquer cet état de fait : soit la connaissance de la règle est intégrée et automatisée (donc rarement explicitée) au point où l'élève ne la verbalise pas, soit les élèves ne voient pas ou ne comprennent pas l'utilité de la règle.

4.1.3.2 Élaboration des savoirs sur le transfert des traits morphologiques: une description

Tout au long des séquences didactiques, les élèves font appel à 100 reprises à des connaissances qui portent sur le transfert des traits morphologiques du sujet vers le verbe : plus précisément, ils y recourent 11 fois en PRÉ et 89 fois en POST. Ce résultat est le reflet du déroulement des neuf leçons : en effet, la phase qui précède l'institutionnalisation des savoirs est exclusivement consacrée à l'identification du verbe et du sujet et n'aborde pas la question du transfert des traits morphologiques, ni même de la règle d'accord. En d'autres mots, la démarche active de découverte que dirige l'enseignante permet aux élèves de dégager par eux-mêmes les caractéristiques du verbe et du sujet, mais ne leur permet pas de dégager les caractéristiques qui entourent la règle d'accord et le transfert des traits morphologiques de personne et de nombre. Ainsi, les connaissances se rapportant aux traits morphologiques sont majoritairement utilisées en POST, plutôt qu'en PRÉ.

Le tableau XXXVIII de la page suivante présente les connaissances élaborées et utilisées par les élèves autour du transfert des traits morphologiques selon notre cadre théorique de référence.

Tableau XXXVIII
Connaissances élaborées autour du transfert des traits morphologiques

Types de connaissances		Connaissances	N	T
Déclaratives conformes		Le sujet est à la personne et au nombre Y	23	78
		Un verbe à la personne et au nombre Y prend la terminaison Z	55	
Déclaratives marginales	exactes	Le verbe à l'infinitif ne reçoit pas de traits	1	2
		La marque du pluriel d'un verbe n'est pas la lettre <i>s</i>	1	
	inexactes	Le verbe est au genre X	3	9
		Un nom collectif est porteur de traits au pluriel	2	
		Le verbe porte les traits du noyau du GN du groupe prépositionnel en position de complément de nom (suite <i>dét + nom + groupe prépositionnel</i>)	2	
		La marque du pluriel d'un verbe est la lettre <i>s</i>	1	
		Le verbe précédé de <i>les</i> prend un <i>s</i>	1	
Connaissances non identifiées, mais qui mènent au transfert des traits			11	11

Notons d'abord que 11 fois sur 100, nous n'avons pas été en mesure d'identifier la connaissance qui entre en jeu dans le transfert des traits morphologiques d'accord : tout au plus savons-nous que l'élève transfère des traits, sans que nous puissions déterminer la connaissance sur laquelle ce transfert s'appuie. Dans les cas où les connaissances sont identifiables, les élèves utilisent des connaissances conformes à notre cadre de référence 78 fois sur 89 (88%) : dans ces cas, ils réfèrent explicitement aux traits de personne et de nombre du sujet ou du verbe, ou, plus généralement, à la terminaison qui est associée à un nombre et à une personne. Ils mobilisent également deux connaissances marginales exactes : *le verbe à l'infinitif ne reçoit pas de traits* et *la marque du pluriel d'un verbe n'est pas la lettre « s »*. Enfin, 9 connaissances sur 89 (10%) sont inexactes, et ce, même si l'E/A du transfert des traits du sujet au verbe est au programme du deuxième cycle du primaire.

À 84 reprises, nous avons pu déterminer si les connaissances portant sur les traits morphologiques du sujet ou du verbe ont permis ou non de marquer adéquatement le verbe, de réussir l'accord. Le tableau XXXIX présente les taux de réussite dans le

transfert des traits morphologiques sur le verbe selon le type de connaissances mobilisées.

Tableau XXXIX
Réussite du transfert des traits morphologiques

Type de connaissances	Connaissances	Transfert réussi	transfert non réussi	Total
Déclaratives conformes	Le sujet est à la personne et au nombre Y	14	7	21
	Le verbe à la personne et au nombre Y prend la terminaison Z	35	14	49
Déclaratives marginales	exactes	0	0	0
	inexactes	0	4	4
Connaissances non identifiées		4	6	10
Total		53	31	84

Au total, les connaissances au sujet du transfert des traits morphologiques ont conduit à accorder correctement le verbe 53 fois sur 84 (63%). L'accord est principalement réussi grâce aux connaissances déclaratives conformes (49/53) : paradoxalement, ces connaissances coexistent avec un nombre important d'erreurs d'accord (21/31). Lorsque les élèves identifient la personne et le nombre du sujet ou qu'ils connaissent la terminaison d'un verbe à une personne et un nombre déterminés, ils font porter au verbe les bonnes marques morphologiques 49 fois sur 70 (70% des cas); dans les mêmes circonstances, ils commettent également des erreurs d'accord 21 fois sur 70 (30% des cas). Les élèves parviennent à accorder le verbe non seulement lorsqu'ils identifient le nombre et la personne du sujet (14/53), mais principalement lorsqu'ils font explicitement appel à la terminaison associée à la personne et au nombre du sujet (35/53). Toutefois, l'identification des traits morphologiques du sujet et la connaissance des terminaisons qui y est associée ne sont pas toujours suffisantes pour accorder le verbe. En effet, ces connaissances ne mènent pas les élèves à réussir l'accord respectivement 7 et 14 fois sur 70. Nos données ne nous permettent malheureusement pas de décrire ce qui s'est passé dans ces circonstances. Enfin, notons que les connaissances marginales ne conduisent jamais à réussir l'accord du verbe (4 fois sur 4) et que les connaissances non identifiées ont engendré 4 réussites et 6 erreurs d'accord.

Ces résultats suggèrent que, en cours d'E/A de l'accord du verbe, les élèves de première secondaire (1) mobilisent peu leurs connaissances au sujet de la règle d'accord, pour laquelle ils ont par ailleurs élaboré de nombreuses connaissances marginales, et (2) peinent toujours à utiliser leurs connaissances sur le transfert des traits morphologiques afin de réussir l'accord du verbe. Les connaissances qu'ils ont élaborées sur ces objets ne sont certainement pas une copie du savoir institutionnalisé et s'avèrent assez peu opérationnelles pour accorder le verbe puisque seulement 63% portent les bonnes marques morphologiques.

Jusqu'à maintenant, les résultats sur l'identification du verbe et du sujet, sur la règle d'accord et sur le transfert des traits morphologiques nous ont permis de dresser un portrait du savoir élaboré par les élèves en cours d'E/A de l'accord du verbe. Notre analyse macro nous a surtout permis de définir certaines tendances, dont quelques-unes sont particulièrement robustes, dans l'utilisation et la réussite des connaissances construites par les élèves relativement à ces objets de savoir.

4.1.4 Différences intersexes dans l'analyse macro

Au moment du codage, nous avons observé que des différences entre les sexes étaient susceptibles d'émerger. Nous avons donc appliqué un filtre à nos résultats afin d'explorer si les connaissances mobilisées diffèrent selon le sexe des élèves. Puisque le nombre de garçons (19 dans la classe A et 16 dans la classe B, pour un total de 35 garçons) et de filles (9 dans la classe A et 10 dans la classe B, pour un total de 19 filles) n'est pas le même, les résultats ont besoin d'être standardisés : ils ne seront donc plus seulement exprimés en fréquences absolues, mais également en fréquences moyennes par garçon et par fille, permettant ainsi une comparaison entre les sexes. Par exemple, lors de la phase de préinstitutionnalisation, les garçons utilisent 22 fois des connaissances concernant des manipulations décisives, les filles 13 fois. Cette apparente différence disparaît lorsque l'on tient compte du nombre de garçons (35) et de filles (19). Ainsi, les garçons ont utilisé en moyenne 0,63 fois (22/35) par garçon ce type de

connaissance comparativement à 0,68 fois (13/19) par fille, d'où l'importance de considérer les fréquences relatives pour comparer les garçons et les filles.

Notons que l'objectif ici est simplement de dégager de potentielles tendances entre les sexes : la vérification de ce volet intersexe requiert bien entendu un devis plus approprié et conçu à cet effet⁹⁶. Il a été impossible d'effectuer un test statistique (test T ou Chi-carré) puisque nos données (les connaissances révélées dans les interventions des élèves) ne constituent pas des unités expérimentales indépendantes, ce qui est un présupposé indispensable pour assurer la validité de ces tests. En effet, les connaissances ont été extraites des interventions des élèves pris comme un ensemble, et non pas en fonction de chaque élève, information requise pour établir la variance des unités expérimentales. Nous devons donc nous limiter à présenter les résultats sous forme de statistiques descriptives (fréquences relatives et fréquences absolues), ce qui correspond par ailleurs à notre objectif qui consiste à esquisser un portrait des connaissances élaborées par les garçons et les filles en cours d'E/A d'accord du verbe.

Nous présenterons d'abord les résultats intersexes portant sur l'identification du verbe, puis ceux relatifs à l'identification du sujet (respectivement les sections 4.1.4.1 et 4.1.4.2). Enfin, nous commenterons sommairement ces résultats (section 4.1.4.3)

4.1.4.1 Identification du verbe selon le sexe des élèves

Le tableau XL de la page suivante présente les connaissances mobilisées par les garçons et les filles. Les nombres en décimales indiquent la fréquence moyenne par garçon et par fille, le nombre entre parenthèses, la fréquence absolue.

Un total de 357 données portant sur l'identification du verbe ont été extraites des interventions des garçons (246) et des filles (111) dans l'ensemble des deux séquences didactiques. Précédemment, lorsque nous n'avions pas appliqué le filtre selon le sexe, nous avons dénombré 361 données portant sur cet objet d'E/A (cf. tableau XXVIII),

⁹⁶ Nous y reviendrons au point 4.1.4.3 *Notes à propos des différences intersexes observées.*

mais quatre de ces données n'ont pu être codées selon le sexe. En effet, il est arrivé qu'un groupe d'élèves s'expriment en même temps ou que la caméra ne puisse capter d'images de l'élève qui parlait, rendant ainsi impossible le codage selon le sexe.

Tableau XL
Connaissances utilisées pour identifier le verbe en fonction du sexe

	connaissances procédurales				connaissances déclaratives			Total
	D	ND	M	Sous-total	C	M	Sous-total	
Garçons	2,86 (100)	0,28 (10)	0,18 (6)	3,32 (116)	0,97 (34)	2,74 (96)	3,71 (130)	7,03 (246)
Filles	3,73 (71)	0,27 (5)	0,05 (1)	4,05 (77)	0,53 (10)	1,26 (24)	1,79 (34)	5,84 (111)

Légende

D : Décisives

M : Marginales

ND : Non décisives

C : Conformes

Les résultats présentés dans le tableau XL nous permettent de constater que les garçons expriment, au total, davantage de connaissances que les filles, à savoir 7,03 connaissances en moyenne par garçon comparativement à 5,84 connaissances par fille. Les filles mobilisent davantage de connaissances procédurales que les garçons (4,05 en moyenne par fille et 3,32 en moyenne par garçon); les garçons utilisent deux fois plus de connaissances déclaratives que les filles (3,71 en moyenne par garçon et 1,79 en moyenne par fille). Il est également intéressant de constater que les garçons recourent presque également aux connaissances procédurales et déclaratives (respectivement 3,32 fois et 3,71 fois) alors que ce n'est pas le cas chez les filles qui font deux fois plus appel à des connaissances procédurales que déclaratives (respectivement 4,05 et 1,79).

A. Connaissances mobilisées par les garçons et les filles pour identifier le verbe

Le tableau XLI de la page suivante permet de raffiner les constats que nous venons de faire selon les phases de pré et de post institutionnalisation des savoirs. Les garçons utilisent davantage de connaissances que les filles, mais lors de la phase de

préinstitutionnalisation des savoirs seulement. Garçons et filles expriment davantage de connaissances après l'institutionnalisation des savoirs qu'avant (2,52 en PRÉ et 4,51 en POST pour les garçons, 1,57 en PRÉ et 4,27 en POST pour les filles), mais l'augmentation est beaucoup plus marquée chez les filles (augmentation de 2,7 connaissances en moyenne par fille comparativement à une augmentation de 1,99 par garçon). Ainsi, les garçons mobilisent en moyenne 0,95 connaissance de plus que les filles en PRÉ, mais cet écart est réduit en POST à 0,24: les filles utilisent presque autant de connaissances que les garçons une fois les savoirs validés par l'enseignant. Plus précisément, les garçons utilisent près de deux fois plus de connaissances déclaratives que les filles en PRÉ (une moyenne de 1,8 par garçon et de 0,84 par fille), différence qui se maintient en POST (1,91 et 0,95).

Tableau XLI

Connaissances utilisées pour l'identifier le verbe en fonction du sexe en PRÉ et POST

		connaissances procédurales				connaissances déclaratives			Total
		D	ND	M	Sous-total	C	M	Sous-total	
PRÉ	G	0,63 (22)	0	0,09 (3)	0,72 (25)	0,23 (8)	1,57 (55)	1,8 (63)	2,52 (88)
	F	0,68 (13)	0	0,05 (1)	0,73 (14)	0,16 (3)	0,68 (13)	0,84 (16)	1,57 (30)
POST	G	2,23 (78)	0,28 (10)	0,09 (3)	2,6 (91)	0,74 (26)	1,17 (41)	1,91 (67)	4,51 (158)
	F	3,05 (58)	0,27 (5)	0	3,32 (63)	0,37 (7)	0,58 (11)	0,95 (18)	4,27 (81)

Légende

D : Décisives

M : Marginales

G : Garçons

ND : Non décisive

C : Conformes

F : Filles

La différence la plus marquée concerne l'emploi des connaissances déclaratives marginales, plus utilisées par les garçons que par les filles en PRÉ (1,57 par garçon et 0,68 par fille) et en POST (1,17 par garçon et 0,58 par fille). L'utilisation que les élèves font des connaissances procédurales est relativement la même en PRÉ (0,72 par garçon et 0,73 par fille), mais pas en POST, les filles y recourant en moyenne 3,32 fois par fille,

les garçons 2,6 fois. Alors que les garçons et les filles utilisent sensiblement autant de procédures décisives en PRÉ (0,63 fois en moyenne par garçon et 0,68 fois en moyenne par fille), il en est autrement en POST: les garçons mobilisent en moyenne 2,23 fois ces connaissances comparativement à 3,05 fois chez les filles. Nous allons maintenant jeter un coup d'œil aux connaissances utilisées, mais selon leurs fréquences absolues.

Les garçons recourent à des connaissances déclaratives 63 fois sur 88 (71,6%) en PRÉ alors que cette fréquence est de 16 fois sur 30 (53,3%) chez les filles. En POST, les garçons font appel presque deux fois plus souvent que les filles à ces connaissances pour identifier le verbe : les garçons les mobilisent 67 fois sur 158 (42,4%), les filles 18 fois sur 81 (22,2%). Par ailleurs, l'utilisation des connaissances déclaratives diminue d'environ 30% chez les deux sexes : elle passe de 53,3% à 22,2% chez les filles et de 71,6% à 42,4% chez les garçons. Inversement, le recours aux connaissances procédurales augmente proportionnellement chez les élèves des deux sexes. Les filles utilisent des connaissances procédurales 14 fois sur 30 (46,7%) en PRÉ, 63 fois sur 81 (77,8%) en POST; les garçons mobilisent ce type de connaissances 25 fois sur 88 (28,4%) en PRÉ et 91 fois sur 158 (57,6%) en POST.

Plus spécifiquement, nous constatons que garçons et filles recourent peu aux procédures non décisives et aux procédures marginales en PRÉ et en POST (un total de 22 fois sur 257). L'augmentation de l'utilisation des procédures décisives de la PRÉ à la POST est sensiblement la même chez les garçons et chez les filles, soit 24% chez les garçons (22/88 en PRÉ et 78/158 en POST) et 28% chez les filles (13/30 en PRÉ et 58/81 en POST). Malgré cette augmentation comparable, les filles font appel, une fois les savoirs validés par la classe en POST, aux procédures décisives 58 fois sur 81 (71,6%) du temps, alors que les garçons ne le font que 78 fois sur 158 (49,4%).

Nous constatons que la proportion de connaissances déclaratives conformes au réseau de connaissances en PRÉ est semblable chez les garçons et les filles : les garçons utilisent ces connaissances 8 fois sur 88 (9,1%) et les filles 3 fois sur 30 (10%). En POST, les filles les mobilisent 7 fois sur 81 (8,6%), les garçons 26 fois sur 158 (16,5%); ainsi, nous observons une augmentation dans l'emploi de ces connaissances chez les garçons, mais

pas chez les filles. Malgré tout, ces connaissances déclaratives conformes entrent peu en jeu dans l'identification du verbe chez les élèves des deux sexes : les garçons y recourent un total de 34 fois sur 246 (13,8%) au cours des séquences d'E/A alors que les filles y recourent 10 fois sur 111 (9%).

Un coup d'œil aux connaissances déclaratives marginales nous permet de constater que, autant chez les garçons que chez les filles, leur utilisation diminue en POST, avec une tendance plus marquée chez les garçons. En effet, les garçons y recourent 55 fois sur 88 (62,5%) en PRÉ et 41 fois sur 158 (25,9%); les filles 13 fois sur 30 (43,3%) en PRÉ et 11 fois sur 81 (13,6%) en POST. Malgré une diminution importante chez les élèves des deux sexes, la proportion de connaissances déclaratives marginales est près de deux fois plus élevée chez les garçons que chez les filles.

Ces résultats donnent des indications quant aux connaissances mobilisées par les garçons et par les filles pour identifier le verbe à divers moments des séquences didactiques. Nous avons raffiné notre analyse afin de déterminer quelles connaissances vont de pair avec la réussite de l'identification du verbe par les garçons et les filles lors des phases de pré et post institutionnalisation des savoirs: ces résultats sont exposés respectivement dans les tableaux XLII et XLIV plus loin.

B. Identification du verbe en PRÉ

Plutôt que de présenter la fréquence moyenne par garçon et par fille en décimales comme dans les tableaux précédents, les résultats sur l'identification du verbe ont été normalisés (pourcentage) par rapport au nombre total de connaissances utilisées, ce qui permet d'illustrer les taux de réussite et de non-réussite en fonction du sexe. Par exemple, les garçons utilisent, au total, 42 fois des connaissances procédurales et déclaratives pour identifier le verbe; la procédure décisive « ajout de *ne... pas* » leur a permis d'identifier à trois reprises, et à toutes les fois, le verbe. Nous dirons donc que, en PRÉ, l'ajout a permis d'identifier le verbe 7,1% du temps (3/42) chez les garçons (alors que ce taux est de 25% chez les filles). Notons enfin qu'il nous a été possible de

déterminer seulement 54 fois si les connaissances mobilisées par les garçons et les filles ont permis d'identifier le verbe. En raison de ce nombre relativement petit, la prudence est de rigueur.

Tableau XLII
Identification du verbe par les garçons et les filles en PRÉ

		connaissances procédurales						connaissances déclaratives				Total		
		D		ND		M		C	M					
		AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE		PEX	
R	G	7,1% (3)	11,9% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	4,8% (2)	14,5% (6)	0% (0)	7,1% (3)	45,4% (19/42)
	F	25% (3)	8,4% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	16,6% (2)	0% (0)	8,4% (1)	58,4% (7/12)
NR	G	0% (0)	16,6% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	2,4% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	7,1% (3)	11,9% (5)	16,6% (7)	54,6% (23/42)
	F	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	8,4% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	25% (3)	8,4% (1)	41,6% (5/12)
R + NR	G	7,1% (3)	28,6% (12)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	2,4% (1)	0% (0)	4,8% (2)	21,4% (9)	11,9% (5)	23,8% (10)	(42)	
	F	25% (3)	8,4% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	8,4% (1)	0% (0)	0% (0)	16,6% (2)	25% (3)	16,6% (2)	(12)	
	G	35,7% (15/42)				2,4% (1/42)		4,8% (2/42)	57,1% (24/42)				(54)	
	F	33,4% (4/12)				8,4% (1/12)		0% (0/12)	58,2% (7/12)					

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

M : Marginales

C : Conformes

AJ : Ajout *ne... pas*

RE : Remplacement conjugaison

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

R : Réussie

NR : Non réussie

G : Garçons

F : Fille

Les résultats présentés dans le tableau XLII montrent que les filles obtiennent un meilleur taux de réussite dans l'identification du verbe que les garçons avant l'institutionnalisation des savoirs: elles réussissent à identifier 7 verbes sur 12 (58,4%), les garçons, 19 sur 42 (45,3%). Les garçons font plus d'erreurs d'identification que les filles, à savoir 23 fois sur 42 (54,7%) et 5 fois sur 12 (41,6%). De façon générale, les élèves mobilisent davantage de connaissances déclaratives (26/42 chez les garçons et 7/12 chez les filles) que procédurales (16/42 chez les garçons et 5/12 chez les filles) pour

identifier le verbe. Le tableau XLIII présente une synthèse des taux de réussite dans l'identification du verbe selon le type de connaissances utilisées par les garçons et les filles en PRÉ.

Tableau XLIII
Synthèse de l'identification du verbe chez les garçons et les filles
selon le type de connaissances utilisées en PRÉ

		connaissances procédurales	connaissances déclaratives	Total
Garçons	Réussie	8	11	19
	Non réussie	8	15	23
Filles	Réussie	4	3	7
	Non réussie	1	4	5

Quand le verbe est identifié par les garçons, ce sont les connaissances de type déclaratif qui sont mobilisées 11 fois sur 19 (57,9%); c'est également elles qui sont mobilisées quand l'identification n'est pas réussie, 15 fois sur 23 (65,2%). Chez les filles, le portrait semble légèrement différent : quand le verbe est identifié, les connaissances procédurales sont utilisées 4 fois sur 7, quand il ne l'est pas, les connaissances déclaratives sont utilisées 4 fois sur 5. Quand les garçons utilisent les connaissances déclaratives pour identifier le verbe, ils l'identifient correctement 11 fois sur 26 (42,3%); quand ils recourent à des connaissances procédurales, ils identifient le verbe 8 fois sur 16 (50%). Lorsque les filles utilisent des connaissances déclaratives, elles identifient le verbe 3 fois sur 7 (42,9%); lorsqu'elles utilisent des connaissances procédurales, elles réussissent l'identification 4 fois sur 5 (80%). Il semble donc que, chez les élèves des deux sexes, les connaissances procédurales contribuent à identifier le verbe plus efficacement. Un retour au tableau XLII nous permet de raffiner ces descriptions selon le type de connaissances.

Les filles recourent 3 fois sur 12 à la procédure d'ajout (25% de toutes les connaissances utilisées), les garçons 3 fois sur 42 (7,1% de toutes les connaissances utilisées). Quand les garçons et les filles utilisent cette manipulation pour identifier le verbe, elle les y

mène toujours (6/6). Nous pouvons supposer que ce résultat aurait été plus nuancé si nos données avaient été plus nombreuses, mais il suggère certainement que l'ajout est efficace pour identifier le verbe. Le remplacement est près de trois fois plus présent chez les garçons, qui l'utilisent 12 fois sur 42 (28,6%), que chez les filles, qui recourent à cette manipulation 1 fois sur 12 (8,4%). Quand cette manipulation est employée, elle mène à l'identification du verbe 5 fois sur 12 chez les garçons (41,6%). Le nombre restreint de données chez les filles ne nous permet pas de dégager une quelconque tendance.

Le petit nombre de données portant sur les connaissances déclaratives conformes (2) rend impossible une analyse intersexe. Tout au plus pouvons-nous dire que, en PRÉ, les garçons ont utilisé deux connaissances de ce type pour identifier le verbe (2/42), et ce, avec succès, alors que les filles n'en ont utilisé aucune (0/12). En faisant appel à des connaissances déclaratives marginales, les garçons font des erreurs dans l'identification du verbe 15 fois sur 24 (62,4%) alors que les filles en font 4 fois sur 7 (57,1%), que ces connaissances soient exactes, partiellement exactes ou erronées. Les connaissances déclaratives marginales partiellement exactes sont présentes lors de 7 erreurs d'identification sur 23 (30,4%) chez les garçons et de 1 sur 5 chez les filles. Les connaissances déclaratives marginales entrent en jeu dans 9 identifications réussies sur 19 (47,4%) chez les garçons et de 3 sur 7 (42,9%) chez les filles.

C. Identification du verbe en POST

Voyons maintenant les résultats après l'institutionnalisation des savoirs. Le tableau XLIV de la page suivante indique que les élèves utilisent davantage de connaissances en POST pour identifier le verbe (54 en PRÉ, 191 en POST), ce qui contribue à ajouter plus de robustesse aux tendances observées. En POST, les filles mobilisent un peu plus de connaissances que les garçons : elles utilisent 3,68 connaissances en moyenne par fille (19 filles font appel à 70 connaissances), comparativement à 3,46 connaissances en moyenne par garçon (35 garçons font appel à 121 connaissances). Ce n'était pas le cas

en PRÉ, où les garçons semblaient recourir à deux fois plus de connaissances en cours d'identification du verbe, à savoir une moyenne de 1,2 connaissance en moyenne par garçon et 0,63 par fille.

Tableau XLIV
Identification du verbe par les garçons et les filles en POST

		Connaissances procédurales							connaissances déclaratives				Total
		D		ND		M			C	M			
		AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	EX	EX	INE	PEX	
R	G	25,7% (31)	12,3% (15)	1,6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	11,6% (14)	4,9% (6)	0,8% (1)	6,6% (8)	63,5% (77/121)
	F	45,7% (32)	17,1% (12)	4,3% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	2,9% (2)	5,7% (4)	0% (0)	2,9% (2)	78,6% (55/70)
NR	G	5,9% (7)	5,9% (7)	1,6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	7,5% (9)	1,6% (2)	4,9% (6)	9,1% (11)	36,5% (44/121)
	F	7,1% (5)	4,3% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	7,1% (5)	0% (0)	2,9% (2)	0% (0)	21,4% (15/70)
R	G	31,6% (38)	18,2% (22)	3,2% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	19,1% (23)	6,5% (8)	5,7% (7)	15,7% (19)	(121)
	F	52,8% (37)	21,4% (15)	4,3% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	10% (7)	5,7% (4)	2,9% (2)	2,9% (2)	(70)
+ NR	G	53% (64/121)				0% (0/121)			19,1% (23/121)	27,9% (34/121)			(191)
	F	78,5% (55/70)				0% (0/70)			10% (7/70)	11,5% (8/70)			

Légende

D : Décisives

ND : Non décisives

M : Marginales

C : Conformes

AJ : Ajout *ne... pas*

RE : Remplacement conjugaison

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : Partiellement exactes

R : Réussie

NR : Non réussie

G : Garçons

F : Fille

Les filles obtiennent un meilleur taux de réussite dans l'identification du verbe que les garçons : chez les filles, 55 connaissances sur 70 (78,6%) mènent à l'identification réussie du verbe, c'est le cas pour 77 connaissances sur 121 (63,5%) chez les garçons. Les garçons commettent plus d'erreurs d'identification puisque 44 de leurs tentatives sur 121 (36,5%) se soldent par un échec, ce qui est le cas 15 fois sur 70 chez les filles (21,4%), l'écart entre les sexes étant de 15,1%. Un écart intersexe dans les performances est également observé en PRÉ (13%). Filles et garçons commettent moins d'erreurs

d'identification en POST, mais cette amélioration est légèrement plus marquée chez les filles (de 7/12 en PRÉ à 55/70 en POST, pour une amélioration de 20%) que chez les garçons (de 19/42 en PRÉ à 77/121 en POST, pour une amélioration de 18,1%).

Contrairement à ce qui a été observé lors la phase de préinsitutionnalisation des savoirs, garçons et filles utilisent en POST davantage de connaissances procédurales que déclaratives. En effet, les garçons utilisent 64 connaissances procédurales sur 121 connaissances au total en POST (53%), alors que cette fréquence était de 16 sur 42 en PRÉ (38,1%). Les filles, quant à elles, utilisent 55 connaissances procédurales sur 70 au total en POST (78,5%), alors qu'elles le faisaient 5 fois sur 12 en PRÉ (41,8%). Cette augmentation est de 36,7% chez les filles et de 14,9% chez les garçons : l'augmentation est donc plus de deux fois plus importante chez les filles. Le tableau XLV permet de présenter la réussite dans l'identification du verbe selon le type de connaissances mobilisées.

Tableau XLV

Synthèse de la réussite de l'identification du verbe chez les garçons et les filles selon le type de connaissances utilisées en POST

		connaissances procédurales	connaissances déclaratives	Total
Garçons	Réussie	48	29	77
	Non réussie	16	28	44
Filles	Réussie	47	8	55
	Non réussie	8	7	15

Les garçons identifient le verbe en utilisant des procédures 48 fois sur 77 (62,3%); les filles, 47 fois sur 55 (85,5%). Quand l'identification du verbe n'est pas réussie, les connaissances déclaratives entrent en jeu 28 fois sur 44 (63,6%) chez les garçons et 7 fois sur 15 (46,7%) chez les filles. Lorsque les garçons recourent à des connaissances déclaratives, ils identifient le verbe 29 fois sur 57 (51%) alors que c'est le cas 48 fois sur 64 (75%) lorsqu'ils mobilisent les connaissances procédurales; chez les filles, les connaissances déclaratives mènent au verbe 8 fois sur 15 (53,3%), les procédurales 47

fois sur 55 (85,6%). Un retour au tableau XLIV nous permettra d'affiner ces descriptions. Ces résultats mettent en évidence que les connaissances procédurales sont massivement présentes lors de la réussite de l'identification du verbe alors que les connaissances déclaratives conduisent indistinctement garçons et filles à identifier le verbe environ une fois sur deux. De plus, il semble que les filles utilisent les procédures avec plus de succès.

Les filles utilisent davantage la procédure d'ajout du marqueur de négation (37 ajouts sur 70 connaissances utilisées en POST, soit 52,8%) que les garçons (38 ajouts sur 121 connaissances utilisées en POST, soit 31,6%). En comparaison avec la PRÉ, les filles y font appel deux fois plus souvent (l'ajout représentait 25% des connaissances utilisées en PRÉ), alors que cette augmentation est beaucoup plus marquée chez les garçons qui y recourent environ quatre fois plus (l'ajout représentait 7,1% des connaissances utilisées en PRÉ). Quand cette manipulation entre en jeu dans l'identification du verbe, l'identification du verbe est réussie 31 fois sur 38 (81,6%) chez les garçons et 32 fois sur 37 (86,5%) chez les filles; notons que, dans tous ces cas où cette manipulation n'a pas conduit à identifier le verbe, elle a été employée à l'extérieur du contexte de la phrase⁹⁷. Enfin, lorsque les procédures décisives sont utilisées par les élèves pour identifier le verbe, il est correctement identifié 46 fois sur 60 (76,7%) chez les garçons et 44 fois sur 52 (84,6%) chez les filles.

En POST, la manipulation de remplacement par la conjugaison est présente autant chez les garçons (22/121, 18,2%) que chez les filles (15/70, 21,4%). Contrairement à la phase de PRÉ, lorsque cette manipulation décisive est utilisée, l'identification du verbe est réussie 15 fois sur 22 (68,2%) chez les garçons et 12 fois sur 15 (80%) chez les filles. En ce qui concerne les manipulations non décisives d'effacement et de déplacement, le faible nombre de données ne nous permet pas d'établir un constat intersexe.

Les connaissances déclaratives conformes sont plus souvent mobilisées par les élèves des deux sexes pour identifier le verbe en POST (30) qu'elles ne l'étaient en PRÉ (2). En

⁹⁷ Nous y reviendrons dans l'analyse micro, à la section 4.2 du présent chapitre.

POST, les garçons les utilisent 23 fois sur 121 (19,1% des connaissances utilisées) et les filles 7 fois sur 70 (10% des connaissances utilisées). Quand ces connaissances sont utilisées, l'identification du verbe est réussie 2 fois sur 7 (28,6%) chez les filles et 14 fois sur 23 (60,9%) chez les garçons. Fait intéressant : les connaissances déclaratives conformes sont impliquées dans la même proportion d'erreurs d'identification du verbe chez les élèves des deux sexes (7,5% d'erreurs pour les garçons et 7,1% pour les filles).

Chez les garçons, 34 des 121 connaissances (27,9%) sont déclaratives marginales; ce rapport est de 8 connaissances sur 70 (11,5%) chez les filles. Ces connaissances sont beaucoup moins présentes qu'en PRÉ, alors qu'elles représentaient 57,1% des connaissances chez les garçons (24/42) et 58,3% des connaissances chez les filles (7/12): la diminution est beaucoup plus marquée chez les filles (diminution de 46,8%) que chez les garçons (diminution de 29,2%). Quand ces connaissances déclaratives marginales sont utilisées, l'identification échoue 19 fois sur 34 (55,9%) chez les garçons alors que c'est le cas 2 fois sur 8 (25%) chez les filles, et ce, même si les connaissances sont exactes ou partiellement exactes. En PRÉ, ces taux d'échec étaient de 62,5% pour les garçons et de 57% pour les filles.

En résumé, nos résultats indiquent que garçons et filles n'élaborent pas les mêmes connaissances pour identifier le verbe. Les filles utilisent en moyenne moins de connaissances en PRÉ que les garçons, mais elles les rattrapent en POST. Nous notons une augmentation des connaissances procédurales chez les garçons et les filles lors de la phase de postinstitutionnalisation des savoirs. Cette augmentation est cependant plus marquée chez les filles; en effet, elles mobilisent moins de connaissances de type déclaratif que les garçons, chez qui ces connaissances demeurent encore présentes. Les filles réussissent mieux l'identification du verbe que les garçons, et ce, principalement grâce à la manipulation décisive d'ajout, qui tend également à se mettre en place chez les garçons en POST. Nous observons une diminution des connaissances déclaratives marginales chez les garçons et les filles, diminution toutefois plus marquée chez les filles, mais elles constituent encore une source importante d'erreurs pour identifier le verbe, surtout chez les garçons.

4.1.4.2 Identification du sujet selon le sexe des élèves

Tout comme pour l'identification du verbe, nous avons appliqué à nos données un filtre selon le sexe des élèves afin de faire émerger de potentielles différences entre les sexes. Le tableau XLVI présente les connaissances utilisées par les 35 garçons et les 19 filles de notre échantillon pour identifier le sujet au long des deux séquences didactiques. Rappelons que le nombre entre parenthèses désigne la fréquence d'utilisation d'une connaissance et le nombre en décimales, le nombre de connaissances utilisées, en moyenne, par garçon et par fille.

Tableau XLVI
Connaissances utilisées pour identifier le sujet en fonction du sexe

	connaissances procédurales				connaissances déclaratives			Total
	D	ND	M	Sous-total	C	M	Sous-total	
Garçons	0,94 (33)	0,08 (3)	0,49 (17)	1,51 (53)	0,08 (3)	0,29 (10)	0,37 (13)	1,88 (66)
Filles	0,89 (17)	0 (0)	0,32 (6)	1,21 (23)	0 (0)	0,21 (4)	0,21 (4)	1,42 (27)

Légende

D : Décisives

M : Marginales

ND : Non décisives

C : Conformes

La différence quant au nombre moyen de connaissances utilisées selon le sexe est petite : tout au long des séquences didactiques, les garçons utilisent en moyenne 1,88 connaissance par garçon pour identifier le sujet, les filles, 1,42 (différence 0,46). Chaque garçon fait appel à 1,51 connaissances procédurales en moyenne et 0,37 connaissances déclaratives, alors que chaque fille le fait en moyenne respectivement 1,21 et 0,21 fois. Nous avons raffiné ces résultats intersexes en fonction des phases de pré et de post institutionnalisation des savoirs : le tableau XLVII de la page suivante présente les connaissances pour identifier le sujet selon qu'elles ont été employées en PRÉ ou en POST.

A. Connaissances mobilisées par les garçons et les filles pour identifier le sujet

Le tableau XLVII montre que les différences entre les sexes sont plus marquées et rejoignent certaines tendances observées relativement à l'identification du verbe. Les garçons utilisent davantage de connaissances que les filles, mais en PRÉ seulement : en fait, ils mobilisent deux fois plus de connaissances que les filles lors de cette phase (0,68 connaissance par garçon et 0,32 connaissance par fille). En POST, cette différence s'amenuise considérablement : chaque fille mobilise en moyenne 1,11 connaissance, chaque garçon, 1,2 en moyenne.

Tableau XLVII

Connaissances utilisées pour identifier le sujet en fonction du sexe en PRÉ et POST

		connaissances procédurales				connaissances déclaratives			Total
		D	ND	M	Sous-total	C	M	Sous-total	
PRÉ	G	0,23 (8)	0,03 (1)	0,17 (6)	0,43 (15)	0,08 (3)	0,17 (6)	0,25 (9)	0,68 (24)
	F	0,11 (2)	0 (0)	0,05 (1)	0,16 (3)	0 (0)	0,16 (3)	0,16 (3)	0,32 (6)
POST	G	0,69 (24)	0,08 (3)	0,29 (10)	1,06 (37)	0,03 (1)	0,11 (4)	0,14 (5)	1,2 (42)
	F	0,74 (14)	0 (0)	0,26 (5)	1 (19)	0 (0)	0,11 (2)	0,11 (2)	1,11 (21)

Légende
D : Décisives M : Marginales G : Garçons
ND : Non décisive C : Conformes F : Filles

En PRÉ, les garçons recourent 15 fois sur 24 (62,5%) à des connaissances procédurales, les filles, 3 fois sur 6 (50%). En POST, garçons et filles font respectivement appel 37 fois sur 42 (88,1%) et 19 fois sur 21 (90,5%) à des connaissances procédurales. Le petit nombre de données, notamment chez les filles, exige la plus grande prudence quant à l'interprétation de ces résultats : notons simplement que, tout comme pour l'identification du verbe, les procédures d'identification tendent à s'implanter en POST chez les élèves des deux sexes, et ce, massivement. Enfin, nous estimons qu'il ne serait pas pertinent d'analyser les résultats par type de connaissances en raison du nombre

limité de données : les tendances susceptibles d'être observées s'avèreraient beaucoup trop fragiles.

B. Identification du sujet en PRÉ et en POST

Nous avons tenté de préciser ces résultats afin de cibler quelles connaissances étaient associées à la réussite de l'identification du sujet chez les garçons et les filles. En PRÉ, nous avons pu établir pour seulement 5 connaissances chez les garçons et 3 connaissances chez les filles si elles avaient conduit à identifier le sujet, ce qui est nettement insuffisant pour proposer un portrait intersexe. En POST, nous avons pu déterminer 27 fois chez les garçons et 18 fois chez les filles si les connaissances utilisées conduisaient ou non à l'identification du sujet, comme l'illustre le tableau XLVIII.

Tableau XLVIII
Connaissances utilisées pour identifier le sujet en fonction du sexe en POST

		connaissances procédurales							Total
		Décisives		Non décisives		Marginales			
		AJ	RE	EF	DÉ	EX	INE	PEX	
Réussie	G	7,4% (2)	22,2% (6)	0% (0)	0% (0)	7,4% (2)	0% (0)	7,4% (2)	44,4% (12/27)
	F	11,1% (2)	27,8% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	5,5% (1)	44,4% (8/18)
Non réussie	G	18,5% (5)	25,9% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3,8% (1)	7,4% (2)	55,6% (15/27)
	F	22,2% (4)	27,8% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	5,5% (1)	55,6% (10/18)
Réussie +	G	25,9% (7)	48,1% (13)	0% (0)	0% (0)	7,4% (2)	3,8% (1)	14,8% (4)	(27)
	F	33,3% (6)	55,6% (10)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	11,1% (2)	(18)
Non réussie	G	74% (20/27)				26% (7/27)			(45)
	F	88,9% (16/18)				11,1% (2/18)			

Légende

AJ : Ajout c'est... qui

RE : Remplacement pronom

EF : Effacement

DÉ : Déplacement

EX : Exactes

INE : Inexactes

PEX : partiellement exactes

En POST, aucune connaissance déclarative n'a été utilisée pour identifier le sujet. Les élèves des deux sexes obtiennent les mêmes taux de succès et d'insuccès dans l'identification du sujet, soit 44,4% de succès et 55,6% d'échec: ces résultats diffèrent de ceux obtenus pour l'identification du verbe, objet mieux identifié par les filles (78,6%) que par les garçons (63,5%). Chez les filles, les procédures décisives entrent en jeu 16 fois sur 18 (88,9%) quand elles cherchent à identifier le sujet; chez les garçons, elles entrent en jeu 20 fois sur 27 (74%), laissant ainsi la place à des procédures marginales 7 fois sur 27 (26%), soit plus de deux fois plus fréquemment que chez les filles qui les utilisent seulement 2 fois sur 18 (11,1%).

Tournons-nous maintenant vers les deux procédures décisives d'ajout et de conjugaison. Parmi toutes les connaissances utilisées, les garçons font appel à l'ajout 7 fois sur 27 (25,9%) et à la conjugaison 13 fois sur 27 (48,1%); les filles y recourent 6 fois sur 18 (33,3%) et 10 fois sur 18 (55,6%). Quand la manipulation d'ajout est employée pour identifier le sujet, les garçons identifient correctement le sujet seulement 2 fois sur 7 (28,5%) et les filles seulement 2 fois sur 6 (33,3%). Quand la manipulation de remplacement est utilisée, le sujet est correctement identifié 6 fois sur 13 (46%) chez les garçons et 5 fois sur 10 (50%) chez les filles. Rappelons que, chaque fois que ces manipulations décisives n'ont pas conduit les élèves à identifier le sujet, ces manipulations ont été appliquées hors du contexte de la phrase (nous reviendrons sur cet aspect à la section 4.2.1.1). Enfin, nous ne commenterons pas l'emploi des connaissances procédurales marginales en raison du petit nombre de données les concernant.

En résumé, nos résultats intersexes à propos de l'identification du sujet confirment la tendance des garçons à mobiliser en moyenne davantage de connaissances que les filles avant l'institutionnalisation des savoirs: les filles récupèrent ce retard puisqu'elles font appel en moyenne à autant de connaissances pour identifier le sujet que les garçons une fois le savoir institutionnalisé. En POST, les élèves des deux sexes recourent dans une proportion semblable aux connaissances procédurales et ont le même taux de réussite dans l'identification du sujet. Les filles utilisent avec plus de succès les procédures

décisives, les garçons recourant toujours à des connaissances marginales, comme ils le faisaient pour l'identification du verbe. Nous affirmions plus haut que les filles et les garçons n'élaboraient pas les mêmes connaissances autour de l'identification du verbe: notre description est ici plus limitée, notamment à cause du petit nombre de données en PRÉ, qui ne permet pas d'établir un portrait intersexe selon les phases de PRÉ et de POST institutionnalisation des savoirs.

4.1.4.3 Remarques à propos des différences intersexes observées

Rappelons ce qui a été dit précédemment : notre devis de recherche ne prévoyait pas se pencher sur l'élaboration des connaissances relatives à l'accord du verbe selon le sexe des élèves. Tout au plus avons-nous tenté de proposer un portrait descriptif des différences que nous avons observées entre les garçons et les filles, portrait qu'il est impossible de soumettre à une analyse statistique. Pour cette raison, nous nous garderons bien d'effectuer toute tentative d'interprétation des résultats ou de tirer quelconques conclusions. Nos résultats soulèvent cependant un certain nombre de questions sur les différences intersexes dans l'apprentissage de l'identification du verbe et du sujet, questions que nous désirons mettre en perspective grâce à la littérature scientifique. La première question qu'ils soulèvent consiste à savoir si notre étude est la première à observer des différences selon le sexe dans les connaissances relatives aux notions de verbe et de sujet.

Les études qui portent spécifiquement sur les notions de verbe et de sujet et dont nous avons fait état dans la problématique⁹⁸ n'ont pas traité leurs résultats selon une perspective intersexe. En fait, à notre connaissance, aucune recherche sur les connaissances grammaticales construites par les élèves, peu importe l'objet grammatical concerné, n'a proposé de portrait selon le sexe des élèves. Toutefois, nous disposons

⁹⁸ Cf. 1.4.1 Identification du verbe et 1.4.2 Identification du sujet.

d'un peu plus d'informations quant aux performances grammaticales⁹⁹ des garçons et des filles.

Nous avons nous-même observé des différences dans les performances des filles et garçons québécois de 5^e secondaire à l'épreuve unique d'écriture de français, langue première, du ministère de l'Éducation du Québec de 1999 à 2003 (Gauvin, 2006; Gauvin et Boivin, 2006). L'évaluation des productions écrites des élèves suggère que les performances des garçons sont significativement plus faibles que celles des filles en orthographe¹⁰⁰ seulement : aucune différence significative n'a été observée aux autres critères d'évaluation (syntaxe, lexicale, cohérence textuelle, etc.). Ces résultats ont été confirmés par une étude menée par le ministère de l'Éducation (MELS, 2007a).

Le groupe DIEPE (1995)¹⁰¹, dans une étude portant sur quatre populations francophones (France, Belgique, Nouveau-Brunswick et Québec), constate de nombreuses différences selon le sexe dans les performances des élèves. Une différence particulièrement importante concerne le volet orthographique de l'épreuve de production écrite : les filles de toutes origines obtiennent en moyenne 15,5 points de pourcentage de plus que les garçons à ce volet (à titre comparatif, le volet ponctuation est le deuxième volet où la différence intersexe est plus marquée, avec 5 points de pourcentage en faveur des filles).

Dans une étude portant sur les élèves des ordres collégial et universitaire québécois, Roy et ses collaborateurs (1995)¹⁰² ont montré des différences non seulement dans les performances des garçons et des filles, mais également dans leurs raisonnements grammaticaux. L'analyse des verbalisations aux épreuves de détection d'erreurs, de correction d'erreurs et de rédaction montre notamment que les filles repèrent plus d'erreurs, corrigent davantage d'erreurs et se représentent mieux le problème à résoudre que les garçons. Les chercheurs observent également que les filles verbalisent davantage leurs prises de décision que les garçons au moment de détecter et de corriger des erreurs

⁹⁹ Nous avons proposé une définition de la notion de performance au premier chapitre. Les performances correspondent à ce que les élèves font de leurs connaissances grammaticales dans un contexte précis (notamment en contexte d'écriture).

¹⁰⁰ Les résultats concernent à la fois l'orthographe grammaticale et lexicale.

¹⁰¹ Cf. 1.1 *Les performances des élèves en situation d'écriture*.

¹⁰² Pour une présentation plus complète de ces travaux, 1.3.2 *Performances et raisonnements en orthographe grammaticale*.

grammaticales de plusieurs types. Une observation nous intéresse tout particulièrement :

« Les filles se sont démarquées par un recours plus fréquent et plus judicieux aux connaissances déclaratives lorsqu'elles étaient confrontées à des problèmes d'accords en genre et en nombre et à des difficultés d'orthographe lexicale. Quant aux garçons, ils se distinguent trois fois, mais c'est en ce qui a trait aux connaissances inappropriées, à savoir des procédures inappropriées pour résoudre des problèmes de conjugaison et d'orthographe lexicale ainsi que des connaissances situationnelles¹⁰³ inappropriées pour résoudre des problèmes d'accords en genre et en nombre. » (Roy, et al, 1995, p.173).

Ces constats ne peuvent être comparés aux nôtres, notamment parce que les devis de recherche ainsi que la population étudiée sont beaucoup trop différents. Toutefois, ils suggèrent que garçons et filles n'ont pas construit les mêmes connaissances et qu'ils ne les utilisent pas de la même manière.

Évidemment, tous les résultats présentés ici portent sur l'utilisation des connaissances grammaticales des élèves en situation d'écriture (ou dans des exercices décontextualisés) et non pas sur leur élaboration en classe, objet de notre recherche: il nous apparaît toutefois intéressant de mettre ces résultats en lien avec nos propres résultats. En effet, il nous semble possible que les performances grammaticales, différentes selon le sexe, soient le reflet de connaissances différentes. Nos résultats suggèrent de potentielles différences dans les connaissances construites par les garçons et les filles; ces connaissances différentes pourraient être le fruit d'une appropriation différente. Si tel était le cas, il semble que, sur le plan méthodologique, l'analyse des interventions verbales pourrait faire émerger des différences intersexes dans l'appropriation des savoirs grammaticaux en classe.

Notre revue de la littérature scientifique ne nous a pas conduite à identifier des recherches dont l'objectif serait la description de l'appropriation intersexe des savoirs à partir des interventions verbales. Toutefois, quelques recherches se sont attardées à l'analyse des interventions verbales selon le sexe, mais dans un but tout autre. Ces

¹⁰³ Connaissances qui permettent de situer la réflexion avec les éléments du problème à résoudre; elles correspondent à ce qui est plus commun d'appeler « connaissances conditionnelles ».

recherches¹⁰⁴, qui privilégient des approches sociologique et psychosociale, témoignent essentiellement de l'inégalité de traitement des garçons et des filles et renseignent sur leurs comportements et attitudes en classe. Ces travaux ne s'intéressent pas aux différences intersexes dans l'appropriation des savoirs. L'interaction entre les élèves et le savoir, c'est-à-dire la relation que les garçons et les filles entretiennent, non pas seulement avec leur enseignant ou les autres élèves, mais avec un objet de savoir au moment de son E/A, n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet d'observation à ce jour.

Nos résultats suggèrent qu'il serait pertinent d'introduire le pôle « savoir » dans l'analyse intersexe des interventions verbales en classe. À titre d'exemple, le nombre de connaissances mobilisées par les garçons et les filles avant et après l'institutionnalisation des savoirs : alors que les garçons font appel à davantage de connaissances que les filles lors de la phase d'observation, il en est autrement lors de la phase d'application, les filles rattrapant l'écart initial. Ce résultat soulève au moins une question. Se pourrait-il que l'élaboration des savoirs chez les garçons et les filles diffère au cours d'une démarche inductive d'apprentissage? Dans ce cas, leur mode d'appropriation des savoirs serait-il différent?

Les recherches sur les différences intersexes à l'école sont foisonnantes quand il s'agit d'envisager ces différences sous l'angle des performances ou dans une perspective sociologique et psychosociale; quand il s'agit de les examiner sous l'angle des modes d'appropriation des savoirs, il est plus difficile de documenter les différences intersexes. Néanmoins, l'idée que garçons et filles n'apprennent pas de la même façon circule, comme le montre l'extrait suivant tiré d'un rapport de synthèse du ministère de l'Éducation du Québec :

« L'analyse des différences dans les stratégies d'apprentissage des filles et des garçons révèle que les garçons utilisent généralement des stratégies d'apprentissage différentes de celles des filles, particulièrement en ce qui a trait aux stratégies métacognitives. La plupart des garçons de 15 ans ont une tendance plus marquée à privilégier les stratégies d'élaboration axées sur la compréhension et l'établissement de liens entre les notions enseignées

¹⁰⁴ Par exemple Duru-Bellat (2004), Howe (1997), Kelly (1988), Myhill (2002) et Myhill & Jones (2006).

comparativement aux filles, plus enclines pour la plupart à utiliser les stratégies de mémorisation en apprenant par cœur les notions enseignées et même en récitant leurs leçons plusieurs fois à haute voix. Par contre, elles font un usage plus fréquent que les garçons des stratégies de contrôle telles que la planification, l'organisation et la structuration, stratégies qui permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage. Il ressort également que les filles sont plus susceptibles d'adopter une approche d'évaluation personnelle pendant leur processus d'apprentissage, attitude qui renvoie au degré de maîtrise de ce processus. » (Pelletier, Lamarre & Rheault, 2004, p.13).

Pourtant, appuyer ces propos par des données scientifiques probantes¹⁰⁵ n'est pas une mince tâche : rares sont les travaux qui ont traité les différences en classe en termes de mode d'appropriation selon le sexe¹⁰⁶. Il ne serait pas utile pour notre propos de discuter de ces travaux : notons seulement que notre recension nous a permis de constater à quel point nous savons peu de choses sur les modes d'appropriation des savoirs des garçons et des filles tels qu'ils s'actualisent au moment de l'E/A. Cependant, notre recension, couplée à nos propres résultats, nous permettent de d'appuyer l'hypothèse de différences intersexes dans l'appropriation des savoirs en classe. Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée, notamment en ce qui concerne les savoirs grammaticaux, dont ceux relatifs à l'accord du verbe. Chose certaine, il nous apparaît difficile de ne plus tenir compte de la variable sexe dans les recherches portant sur l'appropriation des savoirs grammaticaux en classe.

4.2 Analyse micro

Jusqu'ici, les résultats de l'analyse macro ont permis de dresser un portrait des connaissances grammaticales élaborées par les élèves en cours d'E/A de l'accord du verbe. Ils ont donné une image des transformations que les objets enseignés ont subies au cours de deux séquences didactiques; en d'autres mots, les descriptions issues de

¹⁰⁵ Notons que l'extrait du ministère de l'Éducation cité précédemment n'est appuyé que par l'étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2003).

¹⁰⁶ Les recherches dans les bases de données ERIC, FRANCIS et PsycINFO qui combinaient les descripteurs *learning style* et *gender* (et leurs dérivés comme *cognitive style* ou *human sex difference*) se sont avérées peu productives. Tout aussi improdutive a été la consultation des index de monographies portant sur les styles d'apprentissage (ouvrages collectifs ou *handbook*) sous le terme *gender*.

l'analyse macro fournissent un portrait d'ensemble de la transposition didactique interne, du point de vue de l'élève. Nous souhaitons maintenant raffiner ces descriptions par une description fine de la transposition didactique interne grâce à une analyse de type micro¹⁰⁷. Rappelons que cette analyse porte sur la sélection d'évènements remarquables tirés des sept séquences didactiques et qu'elle permettra de répondre à la quatrième question spécifique de recherche qui vise à déterminer ce qui affecte l'évolution des savoirs au cours de l'E/A de l'accord du verbe.

L'analyse micro des données fournit des indications sur la manière dont le savoir évolue en classe. Nous sommes en mesure de soutenir que le recours aux outils de la grammaire moderne dans certains contextes est au cœur de la construction des connaissances relatives à l'accord du verbe lors de son E/A. En effet, notre analyse inductive des évènements remarquables (avancées, reculs, piétinements du savoir)¹⁰⁸ nous a conduite à les regrouper autour de deux catégories émergentes, soit les évènements impliquant l'utilisation des manipulations syntaxiques et ceux impliquant l'utilisation de la phrase de base; des sous-catégories ont également émergé de ce regroupement (tableau XLIX).

Tableau XLIX
Catégories et sous-catégories des évènements remarquables

Catégorie	Sous-catégorie
Évènements remarquables impliquant l'utilisation des manipulations syntaxiques	Manipulation appliquée hors phrase
	Manipulation appliquée dans la phrase
	Absence de manipulation
	Adaptation de la manipulation dans certains contextes
	Emploi de la question <i>qui est-ce qui?</i> ¹⁰⁹
Évènements remarquables impliquant l'utilisation de la phrase de base	Reconstruction de la phrase de base
	Non-reconstruction de la phrase de base

¹⁰⁷ Cf. 3.2.2 *Analyse micro : sélection d'évènements remarquables*.

¹⁰⁸ Cf. 3.2.2 *Analyse micro : sélection d'évènements remarquables*.

¹⁰⁹ La question n'est pas, à proprement parler, une manipulation syntaxique. Toutefois, nous l'avons considérée comme telle puisqu'il s'agit d'une procédure d'identification du sujet, procédure qui a par ailleurs fait l'objet d'E/A dans les classes observées.

Plus précisément, 118 extraits ont pu être classés dans ces deux premières catégories émergentes : 97 portent sur l'emploi des manipulations syntaxiques, 21 sur le recours à la phrase de base. Ils ont ensuite été divisés en sept sous-catégories; en fait, une analyse fine de chacun de ces extraits a fait émerger des sous-catégories qui reflètent l'utilisation particulière que les élèves font des outils de la grammaire. Par exemple, nous avons constaté que, lorsque le savoir piétine ou recule en classe, les élèves utilisent les manipulations à l'extérieur du contexte de la phrase : nous avons donc créé la sous-catégorie « manipulation appliquée hors phrase ».

Suivant nos deux catégories d'évènements remarquables, la présentation des résultats s'effectuera en deux temps : dans un premier temps, nous exposons et discutons les résultats relatifs à l'emploi des manipulations syntaxiques (point 4.2.1) et, dans un deuxième temps, ceux portant sur l'utilisation de la phrase de base (point 4.2.2).

4.2.1 Emploi des manipulations syntaxiques

Des 97 évènements remarquables portant sur l'emploi des manipulations syntaxiques, 14 contribuent à faire avancer le savoir, 36 à le faire piétiner et 47 à le faire reculer. Le tableau L de la page suivante présente les sous-catégories d'évènements remarquables liés à l'utilisation des manipulations syntaxiques : plus loin, chacune des sous-catégories sera illustrée à l'aide d'un exemple d'interactions en classe. Le tableau L montre plus précisément que le savoir piétine ou recule si les élèves utilisent les manipulations hors du contexte de la phrase (36/97), s'ils ne recourent à aucune manipulation pour identifier le verbe ou le sujet (14/97), s'ils n'adaptent pas les manipulations dans certains contextes spécifiques (26/97) et s'ils emploient la question *qui est-ce qui?* (7/97). À l'opposé, le savoir fait des bonds vers l'avant quand les manipulations sont appliquées dans le contexte de la phrase (12/97) et lorsque les élèves adaptent les manipulations dans certains contextes (2/97).

Tableau L
Sous-catégories d'évènements remarquables liés
à l'utilisation des manipulations syntaxiques

Sous-catégorie	Savoir impliqué	Critère	Extraits (N)	Total
Manipulation appliquée hors phrase	Identification du verbe	Piétinement	11	36
	Identification du verbe	Recul	5	
	Identification du sujet	Recul	20	
Manipulation appliquée dans la phrase	Identification du verbe	Avancée	3	12
	Identification du sujet	Avancée	9	
Absence de manipulation	Identification du verbe	Piétinement	1	14
	Identification du sujet	Recul	6	
	Identification du sujet	Recul	7	
Adaptation de la manipulation dans certains contextes	Identification du verbe	Piétinement	22	24
	Identification du verbe	Recul	2	
	Identification du verbe	Avancée	2	2
	Identification du sujet	Piétinement	2	2
Emploi de la question <i>qui est-ce qui?</i>	Identification du sujet	Recul	7	7
Total			97	

Évidemment, les 97 évènements remarquables sélectionnés ne peuvent tous faire l'objet d'une présentation : nous nous limiterons donc à ceux que nous jugeons représentatifs et révélateurs de l'élaboration, par les élèves, des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, notamment parce que leurs caractéristiques présentent une certaine récurrence. Les sections 4.2.1.1 à 4.2.1.5 présentent successivement les faits saillants de chacune des sous-catégories liées à l'emploi des manipulations syntaxiques.

4.2.1.1 Emploi des manipulations hors phrase : recul et piétinement

L'emploi des manipulations à l'extérieur du contexte de la phrase fait piétiner ou reculer considérablement l'identification du verbe et du sujet (36/36); 25 fois sur 36 (69,4%), les

manipulations utilisées hors phrase font reculer les savoirs, comme l'illustre l'extrait suivant au sujet de l'identification du verbe:

Phrase : *À l'envoi de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux.*
 ÉL1 : *Envoi.*
 ENS : Où?
 ÉL1 : Ben le troisième mot, troisième paragraphe.
 (Des élèves tentent de le mettre à l'infinitif et de le conjuguer)
 ENS : Attends un petit peu... *À l'envoi.* Le premier du paragraphe, tu parles? Ok. *À l'envoi de billet au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux.* Vérifie-le, ÉL1.
 ÉL1 : On peut dire *j'envoie, tu m'envoies, il envoie, nous envoyons.*
 ENS : T'as raison. Donc tu dis, en voyant le mot *envoi*, j'peux dire *j'envoie, tu envoies, il envoie.*
 ÉL2 : On peut dire *n'envoie pas.*

Les élèves ÉL1 et ÉL2, qui doivent identifier le verbe de la phrase, choisissent d'appliquer, à juste titre, les manipulations décisives de remplacement (conjugaison) et d'ajout (marqueur de négation). Ils posent l'hypothèse que le mot *envoi* est le verbe de la phrase et appliquent les manipulations sur ce mot : *j'envoie, tu m'envoies* et *n'envoie pas*. Ils estiment que leurs nouvelles constructions sont grammaticales (« on peut dire », dans l'interaction) et concluent qu'il s'agit d'un verbe. Cependant, s'ils avaient appliqué ces manipulations dans le cadre de la phrase (**À l'envoyait de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux*¹¹⁰ et **À le n'envoi pas de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux*), ils n'auraient pu accepter cette nouvelle construction comme étant grammaticale. Par conséquent, ils n'auraient eu d'autres choix que d'invalidier leur hypothèse de départ : *envoi* n'est pas un verbe dans la phrase. Ainsi, à plusieurs reprises, les élèves qui utilisent la manipulation en isolant le verbe de la phrase parviennent à conjuguer des noms (*un juge, des constellations, leur travail, une vue*), des adjectifs (*particulier, étrange*) ou des participes passés employés comme adjectifs (*rempli, inscrit, illustré, battu*). De plus, notre analyse fine des données montre que les élèves extraient beaucoup plus fréquemment de la phrase la conjugaison (13/16)¹¹¹ que la manipulation d'ajout de *ne... pas* (3/16).

¹¹⁰ Les phrases précédées d'un astérisque sont agrammaticales.

¹¹¹ Ces résultats ne sont pas présentés dans le tableau L.

Il en est de même pour l'identification du sujet. En effet, la manipulation de remplacement du sujet par un pronom personnel (17 manipulations hors phrase sur 20 manipulations hors phrase visant à identifier le sujet) est davantage utilisée à l'extérieur du contexte de la phrase que l'ajout de *c'est... qui* autour du sujet (3 manipulations hors phrase sur 20 manipulations hors phrase visant à identifier le sujet)¹¹². L'ajout semble appeler plus spontanément une application de la manipulation dans la phrase puisque cette manipulation est mobilisée seulement 3 fois sur 20 hors phrase mais 5 fois sur 9 dans la phrase (tableau L), comparativement à 17 fois sur 20 hors phrase et 4 fois sur 9 dans la phrase pour le remplacement par un pronom. Le principal effet d'une pronominalisation hors phrase est que, si la structure du GN sujet est *déterminant + nom + expansion*, seul le noyau du GN ou la suite *déterminant + nom* est identifié, à tort, comme sujet (10/17). Voici un exemple :

Phrase: *Les premiers avions dotés d'un moteur à explosion apparaissent au 20^e siècle.*

ÉL1 : J'ai mis *les premiers avions* comme sujet. Je l'ai remplacé par *ils* au pluriel.

ENS : *ils* au pluriel?

ÉL1 : J'ai fait ma flèche à *apparaissent*. Pis j'ai marqué *a-p-p-a-r-a-i-s-s-e-n-t*.

Si la manipulation proposée par ÉL1 était appliquée dans la phrase (**Ils dotés d'un moteur à explosion apparaissent au 20^e siècle*), l'élève ne pourrait conclure que *les premiers avions* est le sujet de la phrase. Nous posons l'hypothèse que cette réponse est acceptée par l'enseignant puisqu'elle permet de résoudre le problème d'accord du verbe, problème orthographique que doit par ailleurs résoudre l'élève dans l'exercice. Cependant, cette réponse est fautive au plan grammatical (même si elle produit le bon accord) et présente le risque de valider ou de consolider, chez l'élève, une conception trop restrictive du sujet, à savoir que le sujet est exclusivement un *déterminant + nom*. La pronominalisation dans la phrase (*Ils apparaissent au 20^e siècle*) permet non seulement de juxtaposer le pronom de conjugaison au verbe, ce qui, d'un point de vue didactique, ne peut que faciliter l'accord, mais également d'assurer une cohérence interne dans la description de la langue et une compréhension forte de la notion de

¹¹² Ces résultats ne sont pas présentés dans le tableau L.

groupe (*les premiers avions dotés d'un moteur à explosion* est une unité syntaxique dont *dotés d'un moteur à explosion* fait pleinement partie).

4.2.1.2 Emploi des manipulations dans la phrase : avancée

L'extrait suivant témoigne à la fois des problèmes engendrés par l'utilisation des manipulations hors phrase et de la puissance de cet outil appliqué dans le contexte de la phrase :

Phrase : *La cause des coups de soleil se trouve dans les rayons UVB; ils constituent un danger de développer un cancer de la peau.*

ÉL1 : *La cause des coups de soleil se trouve dans les rayons UVB; ils constituent un danger de développer un cancer de la peau, c'est cause ?*

ÉL2 : (*lit dans son manuel*) Relève les 7 verbes conjugués (*inaudible*).

ÉL1 : Ben ici c'est, *ne se trouve pas*. Ici, c'est *trouve, constituent*, en tous cas.

ÉL2 : Ouais : *se trouve* et *constituent*. Ok, ouais. Euh, *coups de soleil*.

ÉL1 : Ouais, ok, ouais. Ou *cause* ?

ÉL2 : Non, pas *cause*. Ben peut-être, mais... Ouais, *la cause. Elle trouve*.

ÉL1 : Ben, c'est *la cause*. Ben, non. Voyons! *C'est la cause des coups de soleil qui se trouve*.

Les élèves éprouvent de la difficulté à identifier le sujet de la phrase. Le groupe prépositionnel complément du nom *cause* (*[des] coups de soleil*) semble, dans un premier temps, le meilleur candidat sujet. Mais ce choix est remis en question : le nom *cause* est proposé comme sujet potentiel et son remplacement par le pronom *elle*, même hors du contexte de la phrase, tend à valider ce deuxième choix. Toutefois, grâce à l'encadrement dans le contexte de la phrase (*C'est la cause des coups de soleil qui se trouve*), les élèves concluent que le sujet est le GN dans son entier, et non seulement son noyau ou son complément. Tous les événements remarquables retenus montrent que l'emploi adéquat des manipulations d'ajout et de remplacement dans le contexte de la phrase contribue sans contredit à l'avancement des savoirs.

4.2.1.3 Non-recours aux manipulations : recul et piétinement

Dans plusieurs cas (14/97), les élèves semblent ne recourir à aucune manipulation syntaxique pour identifier le sujet (et le verbe, mais dans un seul cas¹¹³), comme l'illustre l'extrait suivant :

Phrase : *Chaque jour, l'indice UV mesure l'intensité des rayons ultraviolets du soleil.*
 ÉL1: *L'indice UV, ça c'est le (hésite)*
 ÉL2: *C'est le pronom, sujet, l'indice UV.*
 ÉL1: *Mais non mais le noyau du GN, parce que le GN, c'est l'indice UV, sauf que c'est comme (hésite)*
 ÉL2: *Oui, parce qu'on peut pas dire (hésite)*
 ÉL1: *Mais je pense que c'est UV, ouais, c'est UV.*
 ÉL2: *Mais, ça peut être indice aussi (hésite) on va le passer!*
 ÉL1: *Attends, non, c'est indice, parce que c'est un indice qui indique du UV genre (hésite) je sais pas.*
 ÉL2: *Ok! (Rigole) Ben on peut y revenir après, là.*

Les élèves tentent d'identifier le sujet sans recourir aux manipulations : ils cherchent un élément préverbal (nom, pronom, GN) susceptible d'être sujet. Les élèves identifient le sujet selon un critère distributionnel qui correspond à une caractéristique du sujet qu'ils ont apprise : il est non déplaçable par rapport au GV. Cette observation corrobore les conclusions d'études de type expérimental portant sur le savoir grammatical construit par les élèves : pour eux, le nom à gauche du verbe constitue le meilleur candidat à la fonction de sujet (Bousman-Kosowski, 1985; Kilcher-Hagedorn, et al., 1987). Or, cette connaissance élaborée par les élèves s'avère assez peu opérationnelle et empêche l'avancement du savoir, puisqu'elle contribue à valider l'idée que la fonction sujet est occupée par un mot plutôt que par un groupe syntaxique. De plus, même si cette connaissance élaborée en classe est partiellement fondée linguistiquement parlant (le GN ayant la fonction sujet précède le verbe dans la phrase modèle), elle présente des limites : le sujet peut se réaliser autrement qu'en GN, le GN sujet peut ne pas être en position préverbale et les GN à gauche du verbe n'occupent pas nécessairement la fonction de sujet.

¹¹³ Notre corpus ne compte qu'un seul extrait sur 14 portant sur le non-emploi des manipulations pour l'identification du verbe. Ce constat ne nous permet pas de conclure que les élèves recourent toujours à des manipulations pour identifier le verbe; nous supposons que des observations sur un plus grand échantillon de séquences didactiques auraient alimenté cette catégorie, ainsi que toutes celles où peu ou pas de cas sont représentés dans notre corpus.

Un second extrait nous apparaît intéressant puisque l'élève est à la recherche d'un nom pour trouver le verbe, nom que nous supposons être en position de sujet.

Phrase : *Commencez d'abord par les aimer.*

ENS : (à propos de *commencer*) C'est pas un verbe? Prouve-moi que c'est pas un verbe.

ÉL1 : Y'a pas *vous*.

ENS : C'est ça que je veux que tu m'écrives... Il n'y a pas de *vous* devant. Qu'est-ce que tu pourrais, est-ce que tu pourrais utiliser une autre des stratégies que j'ai donnée?

(*Inaudible*)

ENS : Est-ce que c'est un verbe ou non?

ÉL1 : *commence, commencer* : y'a rien devant! Y'a pas de nom, y'a rien!

ENS : Est-ce qu'on a dit que obligatoirement un nom, ça devait recevoir, ça devait être automatiquement placé après un pronom? C'est ça qu'on a écrit? Ou on a dit que c'était souvent?

ÉL1 : C'en est un, verbe. Y'é peut-être pas conjugué? C'est un ordre : c'est peut-être l'impératif.

ENS : Ah! C'es-tu conjugué, ça, si c'est à l'impératif?

ÉL1 : (*Hausse les épaules, semble ne pas savoir, semble découragé*)

ENS : Est-ce que ça va changer selon la personne?

ÉL1 : Ouais.

ENS : Y'é à quelle personne, ton verbe?

ÉL1 : *Tu, nous, vous*.

ENS : Ok, ça veut dire que ça peut changer selon la personne?

ÉL1 : Oui.

Pour cet élève, un verbe doit être précédé d'un nom ou, pour le paraphraser, de quelque chose devant lui, ce qui correspond par ailleurs à la structure de base GN + GV. En aucun moment il ne déploie un raisonnement qui s'appuie sur les manipulations syntaxiques, manipulations qui lui auraient pourtant permis d'identifier le verbe avec assurance (*Ne commencez pas d'abord par les aimer. Commençons d'abord par les aimer.*). Son raisonnement grammatical s'articule plutôt autour d'un ensemble de connaissances déclaratives (quelque chose précède le verbe, un verbe est conjugué, un mot qui exprime un ordre est un verbe à l'impératif) qui ne lui permet pas de résoudre le problème d'identification auquel il est confronté. Enfin, notons qu'il ne recourt à aucune connaissance sur les types de phrases, connaissance qui lui aurait été par ailleurs utile.

Un passage de cet extrait attire tout particulièrement notre attention : « Y'a pas *vous* ». Pour l'élève, la présence de *-ez* au mot *commencez* implique la présence de *vous*. Nous pouvons interpréter ce passage de deux manières : *commencez* ne peut se voir accorder

le statut de verbe en l'absence du sujet *vous* ou ce statut ne peut lui être conféré en l'absence d'un donneur d'accord à la deuxième personne du pluriel. Brissaud et Cogis (2004) observent des commentaires métagraphiques d'élèves du primaire que l'incomplétude du verbe « implique la recherche de *l'autre* » (p.251), ce que montre justement cet extrait. Cette incomplétude peut s'exprimer, selon nous, en termes syntaxiques, mais également en termes morphosyntaxiques : la recherche de « l'autre » ne repose pas forcément sur la recherche d'un constituant obligatoire (un GN en position de sujet), mais aussi sur la recherche d'un donneur d'accord potentiel. Dans l'extrait plus haut, il est difficile de dire si, pour l'élève, c'est l'absence de sujet qui ne lui permet pas de conférer le statut de verbe à *commencez* ou l'absence de candidat donneur : mais nous ne pouvons exclure que l'élève ne cherche pas véritablement à identifier le verbe, mais plutôt à justifier son accord¹¹⁴.

Notre analyse des événements remarquables au sein desquels les élèves n'utilisent pas les manipulations montre les limites d'un raisonnement fondé exclusivement sur des connaissances déclaratives; elle suggère également que les élèves élaborent une panoplie de connaissances pour identifier le verbe ou le sujet, connaissances qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'E/A.

4.2.1.4 Non-adaptation des manipulations dans certains contextes : recul et piétinement

Les manipulations syntaxiques demandent à être adaptées dans certaines configurations syntaxiques. Par exemple, dans le cas d'un verbe à un temps composé, le marqueur de négation est ajouté autour de l'auxiliaire seulement (*Je n'ai pas aimé cet exercice*). Or, les nécessaires adaptations des manipulations n'ont pas fait l'objet d'un enseignement systématique dans les séquences didactiques observées, avec pour résultat que le savoir fait du surplace lorsque les élèves sont confrontés à ces cas particuliers (26/97), comme l'illustre l'extrait de la page suivante. Dans deux autres cas (2/97), les élèves adaptent,

¹¹⁴ Cette hypothèse nous semble des plus plausibles, surtout dans un système scolaire où l'enseignement grammatical se concentre beaucoup sur la maîtrise des accords.

par eux-mêmes, les manipulations, permettant au savoir d'avancer en classe : il s'agit d'un cas impliquant un verbe pronominal et d'un cas impliquant un verbe à un temps composé.

Phrase : *Je me souviens d'un jour en particulier...*

ÉL1 : Je suis pas sûr si *souvenir* c'est un verbe, *se souvenir*, c'est un verbe.

ENS : Oui, *souvenir*, c'est un verbe. Lequel là tu me montres? *Souviens...* tu me dis que c'est un verbe conjugué parce que...?

ÉL1 : Ben c'est ça, j'suis pas sûr que c'est un verbe.

ENS : Pourquoi t'es pas certain que c'est un verbe, *souviens*?

ÉL1 : Parce que ça se dit pas *souviens*, *je souviens*, *tu souviens*.

ENS : *Je souviens*, *tu souviens*, ça se dit pas?

ÉL1 : (*hoche la tête pour dire non*)

ENS : Est-ce que tu pourrais essayer autre chose pour vérifier que c'est un verbe conjugué?

ÉL1 : (*hausse les épaules : semble ne pas savoir*)

L'élève recourt à la conjugaison pour tenter d'identifier le verbe, mais ne considère pas le pronom réfléchi dans la manipulation : le résultat, *je souviens*, est donc agrammatical, ce qui le fait douter de son statut de verbe. Nous pouvons supposer que si l'élève avait employé la manipulation dans la phrase, il aurait plus facilement réussi à faire varier le verbe, et le pronom, en personne et en nombre (*tu te souviens d'un jour*, *il se souvient d'un jour*). De plus, l'ajout du marqueur de négation aurait pu lui être utile (*Je ne me souviens pas d'un jour en particulier*), comme dans l'extrait suivant :

Phrase : *Les dictionnaires de la classe se trouvent dans l'étagère.*

ENS : Alors, quand on a fait l'accord du verbe, règle générale, faut être capable de reconnaître le verbe. Quel est le verbe dans cette phrase? ÉL1?

ÉL1 : *Trouvent.*

ENS : *Trouvent.* Est-ce que *trouvent* est seul? Oui?

ÉL2 : C'est *se trouvent*.

ENS : Oui, ÉL2, *se trouvent*. *Se trouvent*, c'est mon verbe. Comment j'peux vérifier que c'est mon verbe? ÉL3?

(Au tableau, ENS souligne *se trouvent* et écrit *V* au dessus.)

ÉL3 : Heu... tu peux mettre, tu peux l'encadrer de *ne... pas*.

ENS : Exact. *Les dictionnaires de la classe ne se trouvent pas dans l'étagère.*

Le tableau LI présente les contextes syntaxiques dans lesquels les élèves ont éprouvé des difficultés à adapter les manipulations.

Tableau LI
Contextes syntaxiques nécessitant l'adaptation
des manipulations syntaxiques

Contextes syntaxiques	Piétinement	Recul	Avancée
Verbe à un temps composé	12	2	1
Verbe pronominal	5	0	1
Verbe impersonnel	2	0	0
Verbe au participe présent	2	0	0
Verbe à l'infinitif	1	0	0
Sujet est un pronom	2	0	0

En plus des verbes pronominaux, les extraits montrent que les élèves sont confrontés à des difficultés quand ils tentent (1) de faire varier la personne et le nombre des verbes impersonnels (la conjugaison est impossible), (2) de remplacer des verbes au participe présent (la conjugaison dans la phrase est impossible), (3) d'ajouter le marqueur de négation aux verbes à l'infinitif (*ne... pas* doit précéder le verbe, qui ne peut par ailleurs être remplacé dans la phrase) et (4) d'appliquer les manipulations sur des sujets qui sont des pronoms (la manipulation d'ajout n'est possible qu'avec les pronoms de la 1^{re} et 2^e personnes du pluriel et le remplacement par un pronom est sans objet, alors que le remplacement par un GN est possible à la 3^e personne¹¹⁵).

L'application des manipulations pour identifier les verbes à un temps composé pose également un problème important, comme l'illustre le long extrait suivant :

Phrase : Les cueilleurs sont rentrés malgré la pluie.

ENS : Quel serait le verbe dans cette phrase-là?

ÉL1 : *Sont rentrés.*

ENS : Oui, pourquoi t'as dit, le *sont*, ça fait partie de mon verbe? Pourquoi?

ÉL2 : Parce qu'on peut mettre *ne* avant le *sont*.

Prof : C'est vrai, on peut l'encadrer, mais c'est quoi le *sont*? Qu'est-ce que c'est *S-O-N-T*, finalement ?
 Oui?

ÉL3 : Un auxiliaire.

(...)

¹¹⁵ Un élève propose même une nouvelle manipulation, la *nominalisation*.

ÉL4 : Sauf que *sont rentrés*, on ne peut pas l'encadrer.
 ENS : Oups! On lève sa main, hein, très important! Vas-y.
 ÉL4 : *Ne...pas*, on ne peut pas l'encadrer comme ça! *Les cueilleurs ne sont rentrés pas*.
 ENS : C'est-à-dire, que ici, si tu dis *Les cueilleurs ne sont rentrés pas...* Ouais, il y a une petite modification qu'on a apportée. Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce qu'on a fait?
 ÉL4 : On doit mettre le *pas* après le *sont*?
 ENS : Pourquoi?
 ÉL4 : Parce que sinon, ça ne se dirait pas.
 (...)
 ÉL5 : Mais en fait, le *sont*, c'est le noyau du groupe verbe?
 ENS : Excellente question! Vous allez l'identifier. Quel est le noyau du GV dans cette phrase-là? Attention, pas le noyau du verbe, ça n'existe pas! Quel serait le noyau du GV? C'est très facile, là, on vient de le dire finalement. ÉL6?
 ÉL6 : *Rentrés*.
 ENS : Non! Si vous me dite que le noyau c'est *rentrés*, il y a quelque chose que vous avez oublié, qui faisait partie du verbe et qui devait se retrouver dans votre réponse. Oui?
 ÉL7 : *Sont*?
 (...)
 ÉL8 : *Rentrés*, c'est pas dans le complément direct?
 ENS : Non! Non, parce que regarde : *rentrés*, c'est un participe passé. Un complément direct, mon grand, je te dirais... si je te disais, par exemple, *j'ai mangé du chocolat*. Ok? Est-ce que tu en vois un, un complément direct, là-dedans?
 ÉL8 : Ben, *chocolat*, je pense?
 ENS : Tu l'as presque : *du chocolat*! Comment t'as fait pour trouver?
 ÉL8 : Ben, j'ai fait le *verbe + quoi?*.
 ENS : T'as posé la question *qui?* ou *quoi?* après le verbe. Ok! Donc si tu me disais que ça, ici, c'est un complément, quel genre de question tu poserais?
 ÉL8 : Les cueilleurs sont quoi? *Rentrés*.
 ENS : Non! Ta question n'est pas correctement posée. (...)

Le savoir piétine tout au long de cette interaction (et se termine par un remarquable bond en arrière¹¹⁶). ÉL4 soulève un problème important : *ne... pas* n'encadre pas le verbe *sont rentrés*, mais uniquement une partie de celui-ci, *sont*. Le reste de l'échange ne contribuera pas à apporter une solution à cet important problème. Un élève d'une autre classe est confronté à la même difficulté et fait une proposition des plus productives au sujet de la phrase *Les vestiges du jour avaient empêché les enfants de bien observer les étoiles* : « On peut changer le temps : *empêchent les enfants de bien observer les étoiles* ». Son hypothèse passera presque inaperçue : même si le remplacement d'un

¹¹⁶ Cet extrait est intéressant sur un autre point : il montre les limites d'un raisonnement sémantique qui s'appuie sur les questions *qui* et *quoi* pour l'identification du complément direct.

temps composé par un temps simple vient combler la limite de la manipulation d'ajout, cette nouvelle manipulation ne fera pas l'objet d'un enseignement systématique dans cette classe. La manipulation de remplacement « temps composé/temps simple » est d'autant plus importante qu'elle permet de comprendre qu'il s'agit d'un seul verbe formé de deux mots (*auxiliaire + participe passé*). De plus, lorsque l'auxiliaire *être* est en jeu, cette manipulation permet de le distinguer du verbe attributif *être* (par exemple *Il est receveur d'accord. *Il reçoit d'accord*).

Tous les contextes syntaxiques où des adaptations des manipulations sont nécessaires ne sont pas représentés dans les séquences didactiques observées. Par exemple, nous n'avons aucun extrait qui porte sur l'ajustement de la manipulation d'ajout lorsque les compléments de verbe sont réalisés en pronom. Dans ce cas, le marqueur de négation englobe le pronom, par exemple *Je ne la comprends pas* : nous pouvons supposer que les élèves auraient éprouvé les mêmes difficultés dans l'application des manipulations dans ces contextes (**Je la ne comprends pas*). À notre avis, l'enseignement devrait prévoir une progression qui tienne compte de ces cas où les manipulations doivent être adaptées : l'enseignant doit conduire les élèves à reconnaître les cas où les manipulations présentent des limites et les amener à savoir les adapter adéquatement. Plus concrètement, quand l'élève apprendra à remplacer le complément direct par un pronom, il observera le fonctionnement du marqueur de négation dans ce contexte spécifique : avant que cet apprentissage ne soit effectué, l'enseignement se gardera de faire identifier des verbes dans ce contexte syntaxique que l'élève ne maîtrise pas encore. Ce serait sans doute une erreur de croire qu'il est simple, pour les élèves, d'identifier un verbe peu importe le contexte, et qu'ils sauront adapter, par eux-mêmes, les manipulations syntaxiques : notre analyse montre que les élèves devraient être rigoureusement guidés dans cet apprentissage qui est loin d'aller de soi.

4.2.1.5 Recours à la question « *Qui est-ce qui?* »: recul

Dans presque toutes les classes, des élèves recourent quelques fois à la question *qui est-ce qui?* pour identifier le sujet. Ce savoir procédural hérité de la grammaire

traditionnelle s'avère cependant assez peu opérationnel dans la mesure où il est associé dans tous les cas à un recul dans l'évolution des savoirs (7/7). En effet, les élèves qui posent cette question identifient rarement le sujet : tout au plus ce raisonnement sémantique leur permet-il d'identifier un nom (ou la suite *déterminant + nom*) qui a le potentiel d'être sujet, comme l'illustre l'événement remarquable qui suit. Dans cet extrait, la tâche des élèves consistait à corriger l'accord du verbe (ici *maîtrise*) :

Phrase : **À la renaissance, certains savants comme Léonard de Vinci maîtrise pratiquement toutes les connaissances de l'époque.*

ÉL1 : Regarde, y'a pas de, de *Qu'est-ce qui maîtrise?* J'le sais-tu, moé!

ENS : Supposons... Trouve ton sujet en posant la bonne question.

ÉL1 : *Qui est-ce qui maîtrise?* Ben, *la renaissance?*

ENS : *C'est la renaissance qui maîtrise pratiquement toutes les connaissances de l'époque?* Est-ce que *c'est certains savants qui maîtrisent* ou est-ce que c'est *Léonard de Vinci?*

ÉL1 : *Léonard de Vinci.*

ENS : Si tu me dis que c'est ça le sujet, alors, tu le remplaces par le pronom qui convient puis tu l'accordes.

ÉL1 : C'est tu ça au moins?

ENS : Je ne sais pas. C'est toi qui dois le vérifier.

Cet extrait est d'autant plus intéressant que l'enseignant propose une réponse à la question en procédant par l'ajout de *c'est... qui* : cette intervention nous semble pertinente puisqu'elle introduit dans la réflexion grammaticale une manipulation décisive. Toutefois, le fait que l'enseignant propose l'encadrement hors phrase (*c'est la renaissance qui maîtrise, c'est certains savants qui maîtrisent, c'est Léonard de Vinci qui maîtrise*) conduit l'élève vers des pistes erronées puisqu'aucun de ces groupes n'est le sujet. En effet, si la manipulation avait été appliquée dans la phrase (*Ce sont certains savants comme Léonard de Vinci qui maîtrisent pratiquement toutes les connaissances de l'époque*), l'élève n'aurait eu d'autres choix que de conclure que ni l'un ni l'autre des groupes proposés n'occupe la fonction de sujet.

La question, qui est par ailleurs souvent formulée autrement par les élèves (*qui qui ? c'est quoi qui?* etc.), mène rarement au sujet. C'est notamment le cas dans les phrases où le sujet est réalisé par un GN complexe (*déterminant + nom + expansion*) ou par le pronom relatif *qui*. Dans le premier cas, la question conduit les élèves au nom noyau (ou

à la suite *déterminant + nom*); ils négligent d'inclure dans la réponse qu'ils fournissent à la question le complément du nom, qui fait pourtant partie intégrante du GN sujet. Par exemple, seul *l'astronaute* est considéré sujet dans la phrase *L'astronaute de la Nasa pilotera la navette spatiale*. Dans le second cas, la question ne conduit pas à identifier le sujet réalisé par le pronom *qui*, mais plutôt le GN qu'il remplace, comme nous le verrons plus en détail à la section suivante portant sur l'emploi de la phrase de base.

4.2.2 Recours à la phrase de base

Dans la section précédente, nous avons montré que l'utilisation adéquate des manipulations syntaxiques contribue aux avancées dans l'élaboration des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, alors qu'une utilisation erronée ou mal adaptée fait piétiner, ou reculer, l'évolution du savoir. Notre analyse montre également que le second outil de la grammaire moderne, la phrase de base (Boivin, en préparation; Boivin & Pinsonneault, 2008b; Chartrand, Lord, & Gauvin, 2010), s'avère indispensable pour permettre aux savoirs relatifs à l'identification du verbe et du sujet d'avancer.

Le tableau LII montre que les élèves n'utilisent pas l'outil « phrase de base » (19/21) dans les contextes où cet outil est pourtant indispensable (Boivin & Pinsonneault, 2008b). Les élèves recourent seulement à deux reprises à la phrase de base (2/21). Plus précisément, le savoir piétine (8/19) ou recule (11/19) dans divers contextes spécifiques. C'est le cas lorsque les élèves tentent d'identifier le sujet dans une subordonnée relative (9/19), dans une phrase à sujet inversé (1/19) ou à sujets coordonnés (2/19), dans une phrase interrogative (2/19) et dans une phrase dont le complément de verbe est pronominalisé (1/19). Sans la phrase de base, ils éprouvent également des difficultés à identifier le verbe lorsque le pronom complément de verbe précède le verbe (2/19) ainsi que dans une phrase passive (2/19). À l'opposé, les élèves parviennent à identifier le sujet d'une subordonnée relative lorsque la phrase de base soutient leur raisonnement grammatical (2/2).

Tableau LII
Sous-catégories d'évènements remarquables
liés à l'utilisation de la phrase de base

Sous-catégorie	Savoir impliqué	Critère	Extraits (N)
Reconstruction de la phrase de base	Identification du S dans une subordonnée relative	Avancée	2
Non-reconstruction de la phrase de base	Identification du S dans une subordonnée relative	Piétinement	3
	Identification du S dans une subordonnée relative	Recul	6
	Identification du S dans une phase avec S inversé	Piétinement	1
	Identification du S dans une phase avec S coordonnés	Recul	2
	Identification du S dans une phase interrogative	Piétinement	2
	Identification du S dans la suite CD (pronom) + V	Recul	1
	Identification du V dans la suite CD (pronom) + V	Recul	2
	Identification du V dans une phrase passive	Piétinement	2

L'extrait suivant illustre en quoi le savoir piétine lorsque l'enseignement ne prévoit pas entraîner les élèves à utiliser la phrase de base.

Phrase : *Beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques.*

ENS : Bon, maintenant, qu'avez-vous trouvé comme groupe du nom sujet ici? ÉL1?

ÉL1 : *Beaucoup de personnes.*

ENS : *Beaucoup de personnes.* Groupe du nom sujet (*il écrit GN-S au tableau*). Si je passe par la pronominalisation, vous trouvez quoi? Oui ?

ÉL2 : *Ils* au pluriel.

(...)

ÉL3 : C'est *elles*, à la 3^{ème} personne du pluriel.

ENS : (...) Maintenant, à qui donne-t-il son accord, ce groupe du nom sujet? ÉL4?

ÉL4 : *À souhaitent.*

ENS : Donc, remarquez le sens de la flèche, toujours du donneur au receveur, d'accord. *À souhaitent* et à ... ?

ÉL4 : *Approfondissent.*

ENS: *Approfondissent*. Maintenant, que remarquez-vous de similaire, de pareil entre ces deux phrases-là? Que remarquez-vous, d'original?

ÉL5 : Il y a plus qu'un verbe conjugué.

ENS: Alors, ici, j'ai un, deux et trois verbes conjugués (*il réfère à une autre phrase*). Et j'ai combien de groupes du nom sujet?

ÉL6: Un groupe.

ENS: J'ai un groupe du nom sujet! Est-ce que c'est possible qu'une phrase contienne plusieurs verbes?

ÉL5 : Oui (*en cœur*)!

ENS: Tous ces verbes-là doivent recevoir l'accord donné par le groupe du nom sujet. Remarquez, dans la phrase ici, j'ai UN verbe, j'ai DEUX verbes. Quel est le risque d'erreur, ici, qui est répandu ? ÉL7?

ÉL7 : Ils donneraient pas l'accord aux autres verbes mais juste à un.

Ici, le savoir recule: l'enseignement valide un savoir inexact à savoir qu'un seul sujet (*beaucoup de personnes*) est donneur de ses traits de nombre et de personne à plusieurs verbes d'une phrase (*souhaitent* et *approfondissent*). Le recours à la phrase de base aurait pu permettre (1) d'identifier adéquatement le sujet de la phrase (*beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité*) et (2) d'identifier le sujet de la phrase subordonnée (*qui*), comme nous le verrons plus loin. Enfin, si le remplacement par *elles* avait été appliqué dans la phrase, les élèves n'auraient pu conclure que *beaucoup de personnes* était le sujet (**Elles qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques*). Les connaissances élaborées par les élèves dans cette interaction, avec l'aval de leur enseignant, font reculer considérablement, à nos yeux, les savoirs enseignés. Nous posons l'hypothèse que ce savoir est entériné par l'enseignement parce qu'il permet de résoudre le problème d'accord pour lequel il est convoqué, mais cela au risque de compromettre la compréhension du fonctionnement de la langue, comme l'illustre également le prochain extrait.

4.2.2.1 Nécessaire recours à la phrase de base : le cas de la subordonnée relative

Le nombre d'évènements remarquables portant sur la subordonnée relative (11/21) nous incite à nous y attarder. Dans les phrases comprenant une subordonnée relative, le GN repris par le pronom relatif (ou son noyau seulement) est systématiquement identifié par les élèves comme étant le sujet de la subordonnée (l'extrait présenté plus haut en est un

bon exemple). Cette analyse pose toutefois problème sur le plan linguistique; l'intervention d'un élève, survenue en tête à tête avec son enseignant, pointe justement vers cette incohérence dans la description pourtant validée en classe.

Phrase : *Beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques.*

ÉL1 : Je ne comprends pas pourquoi un verbe conjugué pourrait être dans un GN-S.

ENS : Explique moi...

ÉL1 : Ben, d'habitude, le verbe conjugué c'est... ben il y a eu deux verbes dans la phrase, et pour le 1^{er} verbe, c'était le verbe qui était dans le GN-S, c'était... il était pas dedans, le GN-S tout seul était le groupe du nom sujet, c'étaient les premiers mots, mais ensuite, pour le 2^e verbe, le premier verbe conjugué s'est ajouté dans le groupe du nom sujet.

ENS : La phrase, c'était quoi déjà ?

ÉL1 : *Beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques.*

ENS : Donc ta question, c'était?

Élève : Pourquoi le verbe *souhaiter*, qui est conjugué à la 3^e personne du pluriel, était dans le groupe du nom sujet?

ENS : Et toi, qu'est-ce que t'en comprends? (*ÉL1 fait une moue*) Tu sais pas trop, tu comprends plus rien...

L'élève a bien constaté que le sujet de la phrase n'est pas *beaucoup de personnes*, mais plutôt *beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité*. Ce faisant, il se pose une question fondamentale qu'il a pourtant de la difficulté à formuler: comment un sujet peut-il donner son accord « à l'intérieur de lui-même »? Pour lui faire comprendre que le verbe *souhaitent* s'accorde avec un autre sujet (*qui*), il est nécessaire de reconstruire les phrases de base à l'origine de cette phrase complexe. Dans l'une des classes observées, cet outil a été mis à contribution, ce qui a permis au savoir d'avancer.

Phrase : *Cupidon qui tire des flèches en direction des amoureux espère avoir atteint sa cible aujourd'hui*

ÉL1 : En premier il faudrait qu'on fasse la première phrase puis la deuxième phrase.

ENS : C'est-à-dire...?

ÉL1 : La première, ça serait *Cupidon espère avoir atteint sa cible aujourd'hui*.

ENS: OK, on fait P1 et P2, c'est ça? (*ENS écrit P1 au tableau*). Et la P2, ce serait quoi?

ÉL1: Ben, il faudrait que tu remplaces *qui* par *Cupidon*.

ENS: Donc *qui* veut dire *Cupidon*. Donc je réécris *Cupidon* (*ENS écrit Cupidon au tableau*). Ensuite?

ÉL1: Ce serait *tire des flèches en direction des amoureux*.

Prof: Parfait. (*ENS écrit P2 au tableau*). Est-ce qu'il y a des gens qui ne sont pas d'accord avec ça? (...)
Qui peut identifier les parties, les composantes de ces phrases là? ÉL2?

ÉL2: D'abord le groupe du nom sujet: *C'est Cupidon qui espère avoir atteint sa cible aujourd'hui*, donc c'est *Cupidon*.

(...)

ÉL3: Il y a le même GN.

ENS : Ah! Il y a le même GN dans les deux phrases. Exactement. Tantôt, ÉL1 nous a dit que le *qui* qui était là, il remplaçait *Cupidon*, c'est pour ça qu'on avait une P1 et une P2. Combien il y a de verbes, ÉL4?

ÉL4: Deux: *tire* et *espère*.

ENS: Si on retourne à la grande phrase en haut, on avait *tire* et on avait *espère*. Si on regarde ce qui se passe dans la phrase, si on a deux verbes, est-ce qu'on a deux fois le même sujet? Je me pose la question. ÉL5?

ÉL5: Pas obligatoirement. (*ENS demande s'il peut prouver son affirmation*). *Le chat a mangé un poisson mais le chien a mangé le (inaudible)*.

Prof: C'est une belle preuve. (...) Donc le *qui* ici, on avait, c'est *Cupidon*. Dans la phrase, si on disait en P1 *Cupidon espère avoir atteint sa cible*, on a *Cupidon qui espère*, puis ensuite, on a le *qui*, ici, c'est ce *Cupidon-là*... qui tire.

(...)

Faut-il s'étonner que les élèves qui n'ont pas appris à reconstruire les phrases de base à l'origine d'une phrase complexe ne puissent identifier le sujet d'une subordonnée relative et, par conséquent, ne puissent accorder le verbe? Certainement pas. Sans cet outil, les élèves sont démunis et n'ont d'autres choix que de tenter d'identifier le sujet au meilleur de leurs connaissances, qui s'avèrent insuffisantes dans ce contexte, et ils risquent d'élaborer un savoir qui s'avère inexact. Il est donc essentiel que l'enseignement grammatical inclue rapidement la phrase de base dans l'arsenal des outils dont disposent les élèves pour la résolution de problèmes grammaticaux et, surtout, que l'on fasse appel à la phrase de base dans le traitement des phrases plus complexes : nous y reviendrons en discussion.

S'il est classique de recourir à la phrase de base dans le cas des subordonnées et des phrases interrogatives, aucune grammaire scolaire et aucun programme de formation¹¹⁷ ne prévoit, à notre connaissance, l'enseignement systématique de l'utilisation de la phrase de base pour l'identification du verbe et du sujet dans les autres cas révélés par notre corpus de films de classe (tableau LII). Pourtant, nos résultats suggèrent qu'il aurait lieu de s'y attarder. La planification des apprentissages doit donc prévoir une

¹¹⁷ Boivin et Pinsonneault (2008) font appel à la phrase de base dans leur description de la plupart des cas révélés dans notre corpus de films de classe, mais il ne s'agit pas d'une grammaire scolaire. Elle vise spécifiquement la formation des futurs enseignants de français et les enseignants en exercice.

progression dans les contenus qui tienne compte de tous les cas où la phrase de base est essentielle à la compréhension des phénomènes grammaticaux.

Chapitre 5

Discussion

Les résultats de notre recherche nous ont permis d'établir un portrait des connaissances élaborées par les élèves relativement à l'accord du verbe. Plus spécifiquement, nous avons décrit les connaissances que les élèves mobilisent en cours d'E/A pour identifier le verbe et le sujet, ainsi que pour accorder le verbe. Nous avons également montré que l'évolution des savoirs en classe dépend de l'utilisation que les élèves font des outils de la grammaire, soit les manipulations syntaxiques et la phrase de base. La description proposée au chapitre précédent mérite maintenant d'être discutée afin de souligner ses retombées pour la didactique de la grammaire et, plus largement, pour la didactique du français.

Notre discussion comprend trois parties. Nous reconsidérerons les savoirs à enseigner relatifs à la notion de verbe, de sujet et d'accord du verbe ainsi que ceux relativement aux outils de la grammaire pédagogique moderne en discutant de l'implication des résultats des analyses macro et micro sur la transposition didactique externe (sections 5.1 et 5.2). Nous réexaminerons certains concepts clés de la théorie de la transposition didactique pour la didactique de la grammaire (section 5.3).

5.1 Implications des résultats issus de l'analyse macro sur la transposition didactique externe

Nous l'avons mentionné plus haut : notre description des connaissances élaborées par les élèves en situation d'E/A nous conduit à réexaminer les savoirs à enseigner. Tel que nous l'avons anticipé, et tel que le soutient Boivin (2009b), la transposition didactique interne, c'est-à-dire les savoirs effectivement enseignés, informe sur les savoirs à enseigner, sur la transposition didactique externe (Chevallard, 1985/1991). Ainsi, nous ferons quelques propositions de transposition didactique externe au sujet des savoirs procéduraux et déclaratifs à enseigner relativement à l'accord du verbe.

Nous discuterons des implications pour la transposition didactique externe à propos de la notion de verbe (section 5.1.1), de sujet (section 5.1.2) et de la règle d'accord (section 5.1.3)

5.1.1 Notion de verbe

Nous réexaminerons les savoirs à enseigner relativement à la notion de verbe selon le type de savoirs impliqués dans son identification, c'est-à-dire des savoirs procéduraux (section 5.1.1.1) et des savoirs déclaratifs (section 5.1.1.2).

5.1.1.1 Enseignement de savoirs procéduraux

Théoriquement, les procédures décisives d'identification du verbe devraient être le savoir à enseigner en priorité : en effet, puisque l'ajout de *ne... pas* autour du verbe et le remplacement par la conjugaison sont des manipulations qui s'appliquent exclusivement à la catégorie du verbe (Boivin & Pinsonneault, 2008b), l'enseignant aurait tout intérêt à s'assurer que les élèves les maîtrisent rapidement. Cette position théorique est par ailleurs soutenue par nos résultats : 79% des connaissances procédurales décisives mobilisées par les élèves sont associées à une identification correcte du verbe. Plus précisément, nos résultats suggèrent que les élèves réussissent à identifier le verbe plus efficacement grâce à l'ajout (81% de réussite) que grâce à la conjugaison (73% de réussite), même s'ils utilisent cette dernière manipulation plus spontanément. Nous dégageons de ces constats deux principales implications en ce qui concerne le savoir à enseigner.

Implication 1 : Enseignement systématique des procédures décisives

Nous croyons que l'enseignement doit conduire les élèves à employer **systématiquement et prioritairement** la manipulation d'ajout du marqueur de négation autour du verbe **dans la phrase**, et ce, le plus tôt possible dans le cheminement scolaire. Cette manipulation est hautement productive : elle s'applique à tous les verbes, et exclusivement aux verbes, en tout temps. Évidemment, les élèves devront apprendre, au cours de leur parcours scolaire et au fur et à mesure que cela s'avère nécessaire, que la manipulation doit être adaptée dans certains contextes : nous reviendrons sur ce point à la section 5.2.

En outre, parce que la manipulation de remplacement par la conjugaison est décisive et que les élèves la mobilisent plus naturellement, mais moins efficacement, l'enseignement devrait amener les élèves à l'utiliser avec plus de rigueur, notamment en enseignant de **manière systématique son fonctionnement**¹¹⁸. Pour expliquer le faible rendement de la manipulation de conjugaison pour identifier le verbe, nous émettons l'hypothèse que les élèves « récitent » la conjugaison du verbe sans véritablement comprendre le fonctionnement de la manipulation qu'ils sont en train d'utiliser : plus précisément, nous soutenons qu'ils conçoivent mal que la conjugaison est une manipulation au même titre que l'ajout (ou l'effacement et le déplacement), autrement dit, qu'il s'agit d'un outil qui permet de dégager une information grammaticale. Puisque la conjugaison est un objet d'étude en soi (les élèves apprennent par cœur la conjugaison des verbes dès le début de leur scolarité primaire), il est possible qu'ils ne perçoivent pas son rôle d'outil quand il s'agit d'identifier le verbe. Nous pensons en effet qu'ils peinent à comprendre qu'ils ne doivent pas simplement conjuguer le verbe, mais plutôt qu'ils doivent faire varier la personne, le nombre, le temps ou le mode **dans le seul but d'obtenir une information grammaticale**, à savoir que le mot qu'ils conjuguent est un verbe (ou pas).

¹¹⁸ Nous reviendrons plus en détails sur ce que nous entendons sur l'enseignement systématique du fonctionnement des manipulations au point 5.2.1 *Manipulations syntaxiques*.

En ce sens, conjuguer le verbe est une connaissance antérieure que l'on suppose relativement bien développée chez les élèves, connaissance dont il faut tenir compte en cours d'E/A. Il faut d'autant plus s'attarder à cette connaissance puisqu'elle s'avère peu efficace chez les élèves quand ils doivent la mobiliser comme un outil et qu'elle fait, en quelque sorte, obstacle à ce nouvel apprentissage (Crahay, 2005; Tardif, 1992). En effet, nous pensons qu'elle fait obstacle puisque l'élève doit conjuguer le verbe dans un autre but que celui pour lequel la conjugaison a été apprise. L'enseignant doit donc s'assurer que les élèves savent appliquer cette manipulation adéquatement, dans le contexte de la phrase, ce qui semble par ailleurs être la principale difficulté : nous nous pencherons plus en détail sur cet aspect lorsque nous discuterons les résultats issus de l'analyse micro (section 5.2).

Implication 2 : Démonstration de la puissance descriptive des procédures décisives

Afin d'amener les élèves à recourir davantage aux procédures décisives, nous soutenons que l'enseignement devrait effectuer la **démonstration** que les manipulations d'ajout et de remplacement par la conjugaison sont les plus **opérationnelles** pour identifier le verbe. Le tableau LIII de la page suivante propose quelques pistes de démonstration afin d'amener les élèves à reconnaître les manipulations syntaxiques les plus utiles pour identifier le verbe : dans ce tableau, la mise en contraste des procédures décisives et des procédures non décisives permet de montrer que, même si ces dernières sont exactes sur le plan grammatical, elles s'avèrent moins efficaces pour identifier le verbe.

L'observation de corpus qui présentent des exemples et des contre-exemples ou, pour reprendre la terminologie de Nadeau et Fisher (2006), des exemples *positifs* et des exemples *négatifs*, nous apparaît être une piste didactique particulièrement intéressante pour parvenir à faire la démonstration de l'opérationnalité des manipulations décisives et non décisives. Par exemple, en observant que le mot *juge* peut accepter le marqueur de négation dans la phrase *Je juge que tu as raison* (exemple positif), mais pas dans la phrase *Il est aussi impartial qu'un juge* (exemple négatif), l'élève verra que seul le verbe

peut être encadré par *ne... pas*, et que cette manipulation, appliquée hors phrase (*ne juge pas*), ne permet pas de déterminer la catégorie grammaticale du mot testé puisque cela amène à conclure que le mot *juge* est un verbe.

Tableau LIII

Pistes pour démontrer l'opérationnalité des procédures d'identification du verbe

Types de connaissances	Connaissances	Pistes de démonstration	Exemples
Procédures décisives	Ajout de <i>ne... pas</i>	Faire la démonstration qu'aucun autre mot que le verbe ne peut être encadré par <i>ne... pas</i> dans le contexte de la phrase.	<i>*La ne lecture pas est le passe-temps favori de Gabrielle.</i>
	Remplacement conjugaïson	Faire la démonstration qu'aucun autre mot ne peut varier en personne, en nombre, en mode et en temps dans le contexte de la phrase.	<i>*La lecture est le passe-temps favorisait de Gabrielle.</i>
Procédures non décisives	Effacement	Faire la démonstration que d'autres mots ne peuvent être effacés, mais que ces mots ne sont pas des verbes.	<i>*La est le passe-temps favori de Gabrielle.</i>
	Déplacement	Faire la démonstration que d'autres mots ne peuvent être déplacés, mais que ces mots ne sont pas des verbes.	<i>*La est lecture le passe-temps favorisait de Gabrielle.</i>

Notre proposition qui vise à faire la démonstration de l'opérationnalité des procédures s'appuie principalement sur les travaux de Giordan et collaborateurs (Giordan, 1998; Pellaud, Eastes, & Giordan, 2005) qui soutiennent que l'apprentissage est un processus de transformation des connaissances antérieures¹¹⁹ vers des connaissances plus opératoires : nous reviendrons à la page suivante sur le modèle de l'élaboration des savoirs que cette équipe de chercheurs propose. Mentionnons simplement ici que c'est en prenant pleinement conscience des limites des connaissances dont il dispose qu'un apprenant pourra les remplacer par des connaissances dont le pouvoir explicatif est plus grand : l'enseignement doit faire prendre conscience aux élèves des limites de leurs connaissances et les amener à les surmonter. En ce qui concerne la notion de verbe, il nous apparaît important que l'intervention de l'enseignant permette de comprendre les limites des procédures non décisives, et surtout, la puissance descriptive des procédures décisives : dans ces conditions, nous pensons que les élèves seront plus à même de recourir à ces manipulations qui sont celles qui ont le plus de chance de les conduire à identifier le verbe.

¹¹⁹ Cf. 2.2.2.1 Prendre appui sur les connaissances antérieures.

5.1.1.2 Enseignement de savoirs déclaratifs

Nos résultats montrent que, même si les élèves utilisent prioritairement des procédures pour identifier le verbe, ils considèrent également des caractéristiques qui correspondent à des connaissances déclaratives (36% des connaissances utilisées après l'institutionnalisation des savoirs). Le savoir à enseigner devait donc tenir compte de cet état de fait : les élèves mobilisent des connaissances déclaratives pour identifier le verbe. Rappelons que ces connaissances sont majoritairement marginales, c'est-à-dire non conformes au savoir à enseigner tel que nous l'avons défini *a priori*, et qu'elles s'avèrent peu efficaces pour identifier le verbe. Dans les séquences didactiques observées, ces connaissances marginales sont bien ancrées et résistent à l'institutionnalisation des savoirs.

Nous l'avons dit plus haut : nous soutenons que l'enseignement doit démontrer les limites des connaissances peu opérationnelles que les élèves ont élaborées afin de les voir se transformer. L'enseignant doit prévoir intervenir sur les connaissances déclaratives marginales élaborées par les élèves afin qu'ils en voient les limites. En ce sens, nous inscrivons nos recommandations dans la foulée des travaux de Giordan et ses collaborateurs (Pellaud, et al., 2005). Cette équipe de didacticiens des sciences a développé un modèle de processus de transformation des conceptions¹²⁰, le modèle allostérique, qui soutient, entre autres choses, qu'il est nécessaire

« [...] de penser la transformation du savoir comme un processus simultané de “déconstruction-reconstruction” [...], où l'ancien savoir serait transformé et ne céderait véritablement la place au nouveau que lorsqu'il apparaît périmé. » (Pellaud, et al., 2005, p. 22).

Ainsi, l'enseignement doit faire la démonstration que les connaissances élaborées par les élèves sont périmées ou, pour dire autrement, restreintes, peu opérationnelles, parfois invalides. Pour transformer le savoir, il importe donc de mettre en place un dispositif d'E/A qui viendra introduire une « perturbation cognitive » qui amènera l'élève à prendre conscience que la connaissance qu'il a élaborée n'est pas adéquate, qui

¹²⁰ Nous n'élaborerons pas dans le cadre de ce travail la différence que des didacticiens entretiennent entre les termes de conception et de connaissances.

l'obligera « à aller plus loin que ce qu'il croit connaître », « à percevoir les limites de son propre raisonnement » (Pellaud, Giordan, & Eastes, 2007, p. 30). Une fois la connaissance ébranlée, l'apprenant sera plus à même de la transformer en une connaissance mieux adaptée. Ainsi, nous proposons quelques exemples de « paramètres » qui favorisent la **déconstruction/reconstruction** (Pellaud, et al., 2005) des connaissances déclaratives marginales inexacts ou partiellement exactes que les élèves ont élaborées autour de l'identification du verbe (tableau LIV).

Tableau LIV

Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction des connaissances déclaratives marginales pour identifier le verbe

Connaissances	Paramètres de déconstruction	Exemples	Paramètres de reconstruction
La terminaison <i>-ait</i> fait penser à un verbe	Des noms ou des adjectifs se terminent par <i>-ait</i> .	<i>Le comportement du chat est parfait.</i> <i>Tous les matins, il boit du lait.</i>	Les manipulations décisives permettent de déterminer si le mot est un verbe.
Le participe passé sans auxiliaire est un verbe	Le participe passé sans auxiliaire n'est pas un verbe : il est un adjectif.	<i>La maison rénovée sera en vente.</i> <i>La lettre lue par le président est émouvante.</i>	
Le mot <i>envoi</i> est un verbe qui a un infinitif	Des mots, comme <i>envoi</i> , peuvent appartenir à plusieurs catégories grammaticales.	<i>L'envoi contient des documents importants.</i> <i>Il envoie des documents par courriel.</i>	
Un mot qui se termine par <i>-er</i> est un verbe non conjugué	Des mots qui se terminent par <i>-er</i> ne sont pas des verbes.	<i>Je te verrai à l'atelier.</i> <i>Cet artiste a un style particulier.</i>	

En première secondaire, les élèves éprouvent toujours des difficultés à identifier le verbe, notion pourtant enseignée dès leur entrée à l'école primaire. Il y a tout lieu de croire que les savoirs à enseigner autour de cet objet sont à reconsidérer tel que nous l'avons montré tout au long de cette section. En résumé, nous pensons que, sur le plan de la transposition didactique externe, il importe que le savoir à enseigner prévoie :

1	L'enseignement systématique et prioritaire de la manipulation d'ajout du marqueur de négation autour du verbe.
2	L'enseignement systématique du fonctionnement de l'outil <i>manipulation de remplacement par la conjugaison</i> .
3	La démonstration de l'efficacité des procédures décisives et non décisives pour identifier le verbe.
4	La déconstruction et la reconstruction des connaissances déclaratives marginales élaborées par les élèves pour identifier le verbe.

5.1.2 Notion de sujet

Tout comme nous l'avons fait pour la notion de verbe, nous reconsidérerons les savoirs à enseigner relativement à la notion de sujet selon le type de savoirs impliqués dans son identification, c'est-à-dire des savoirs procéduraux (section 5.1.2.1) et des savoirs déclaratifs (section 5.1.2.2).

5.1.2.1 Enseignement de savoirs procéduraux

Le savoir à enseigner devrait accorder la **priorité** à l'enseignement de **procédures décisives d'identification du sujet**, puisque, sur le plan théorique, ces procédures sont les seules à s'appliquer à la fonction de sujet. Cette position théorique est validée empiriquement : les élèves, qui mobilisent très majoritairement des connaissances de type procédural pour identifier le sujet (87% des connaissances utilisées après l'institutionnalisation des savoirs), identifient le sujet principalement grâce à ces procédures décisives (73% des réussites). Plus précisément, les élèves utilisent très majoritairement les deux procédures décisives pour identifier le sujet, c'est-à-dire l'ajout de *c'est... qui* autour du sujet et le remplacement du sujet par un pronom personnel sujet. Toutefois, ces manipulations, qui s'appliquent uniquement à la fonction de sujet, les conduisent à identifier le sujet moins d'une fois sur deux (43%). Nos résultats suggèrent que ce peu de succès s'explique par deux facteurs : l'utilisation des manipulations décisives hors phrase (nous y reviendrons dans la section 5.2) et l'identification du nom noyau du sujet plutôt que de l'ensemble du GN qui occupe cette position.

En effet, une connaissance s'est avérée très présente et particulièrement résistante à l'institutionnalisation des savoirs : le sujet est un nom (ou la suite *déterminant + nom*, sans les expansions), et non pas un GN. Nous émettons l'hypothèse que cette connaissance, bien ancrée, est le résultat d'un enseignement centré sur la maîtrise des accords et non pas sur la compréhension du fonctionnement de la langue; nous croyons

que les élèves, au cours de leur parcours scolaire, ont été principalement amenés à identifier le sujet pour justifier l'accord du verbe, plutôt que pour décrire la construction d'une phrase. Dans de telles circonstances, il devient crucial (et suffisant) pour eux d'identifier le nom noyau du GN en position sujet puisque ce nom donne ses traits de personne et de nombre au verbe : l'attention des élèves se porte donc principalement sur le noyau plutôt que sur l'ensemble du groupe.

Ainsi, nous pensons que l'enseignement **systematique** de l'emploi des manipulations décisives **dans la phrase** permettrait de modifier cette connaissance qui empêche l'évolution des savoirs en classe parce qu'elle ne permet pas d'élaborer une conceptualisation exacte du sujet. En appliquant les manipulations décisives, l'élève constatera que tout le GN sujet est encadré par *c'est... qui* et remplacé par un pronom et que, par conséquent, le sujet n'est pas que le noyau.

Cette transposition didactique présente à nos yeux un double avantage : en plus de favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue, nous soutenons qu'elle rendra plus aisé l'accord. Puisque les deux manipulations décisives permettent d'une part d'isoler le sujet et de juxtaposer le pronom de remplacement au verbe d'autre part (*Ce sont les enfants de mon amie qui adorent la lecture* et *Ils adorent la lecture*), nous pensons que les élèves auront plus de facilité à faire porter les marques d'accord adéquates au verbe. Nous pensons également que le remplacement du sujet par un pronom aidera l'élève à faire le lien entre l'accord qu'il doit effectuer et la conjugaison qu'il a apprise, très fréquemment par la mémorisation de tables de conjugaison, où seuls les pronoms personnels sont présentés.

Ce n'est pas tout : nous soutenons qu'il importe de proposer une règle d'accord du verbe qui contribuera à restreindre le plus possible l'élaboration de la connaissance « le sujet est un nom ou la suite *déterminant + nom* ». Rappelons d'abord la règle d'accord telle qu'elle est formulée dans diverses grammaires et telle que nous l'avons présentée dans le cadre conceptuel dans la section 2.2.1 (tableau LV).

Tableau LV
Règles d'accord du verbe dans diverses grammaires

Auteurs	Règle d'accord du verbe
Boivin & Pinsonneault (2008)	« Dans une phrase formée d'un GN et d'un groupe verbal (GV), le verbe, noyau du GV, reçoit ses traits de personne et de nombre du noyau du GN sujet : l'accord du verbe est régi par le sujet.» (p.105).
Chartrand et al. (1999)	« Le nom noyau du GN sujet, ou le pronom sujet, donne sa personne et son nombre au verbe ou au verbe auxiliaire avec lequel il est en relation. » (p.267).
Gobbe et Tordoir (1986)	« Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le nom qui sert de base au groupe nominal sujet ou avec le pronom sujet. » (p.135).
Riegel et al. (1994)	« En règle générale, le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet » (p.345).

Dans le cadre conceptuel (chapitre 2), nous privilégions la définition de la *La grammaire méthodique du français* de Riegel et ses collaborateurs (1994) notamment parce qu'elle contient les éléments communs à toutes les règles: verbe, sujet, nombre et personne. Nous soutenons maintenant que cette règle, issue d'une grammaire non didactique, devrait être utilisée telle quelle pour l'enseignement. En effet, afin d'éviter la confusion chez les élèves entre le sujet et le nom noyau du GN sujet (trop souvent étiqueté de sujet), nous pensons que la référence au nom ou au noyau dans la règle d'accord devrait être évitée; sans cette mention, nous pensons que les élèves ne seront plus à la recherche de ce nom, mais simplement à la recherche du sujet.

Pour nous, le véritable enjeu de l'apprentissage est que le verbe reçoit les traits de personne et de nombre du sujet : pour extraire ces traits, la pronominalisation du sujet suffit. Pour pronominaliser le sujet, les élèves peuvent s'appuyer sur leurs connaissances implicites¹²¹ de la langue, sans avoir à référer explicitement au noyau du GN sujet : dans la phrase *Les chats d'intérieur développent fréquemment des névroses*, l'élève peut intuitivement remplacer le sujet par *ils*, sans identifier le noyau du GN sujet. En fait, l'enseignement du remplacement du sujet par un pronom personnel, qui est obligatoirement porteur des traits de personne et de nombre du noyau du GN, nous

¹²¹ Cf. 2.1.1.1 Rôle des connaissances implicites sur la langue.

apparaît prioritaire d'autant plus qu'il s'appuie sur les connaissances implicites des élèves: quand cette connaissance procédurale sera solide, il sera alors possible de faire constater que ce pronom est porteur des traits du noyau du GN en position sujet.

De plus, cette absence de référence au noyau dans la règle d'accord peut contribuer, à nos yeux, à simplifier l'accord dans certains contextes où l'identification du noyau pourrait s'avérer hasardeuse, par exemple dans les cas où le sujet est formé de plusieurs GN juxtaposés ou coordonnés (*Les grammaires du Québec, celles de Suisse et celles de la France, diffèrent parfois*) ou dans les cas où le GN est réalisé en infinitive (*Étudier la grammaire est difficile*) ou en subordonnée (*Que tu aimes la grammaire est intéressant*). Dans tous ces contextes, le remplacement du sujet par un pronom personnel (*Elles diffèrent parfois. Cela est difficile. Cela est intéressant.*) met en évidence les traits morphologiques du sujet, tout en permettant son identification de manière décisive, sans avoir à tenter d'en déterminer le nom noyau, ce qui pourrait se révéler particulièrement difficile pour les élèves.

Pour toutes ces raisons, nous estimons que la formulation de la règle de Riegel, et al. (1994) est plus appropriée pour l'enseignement, pour autant qu'elle repose sur une identification du sujet par pronominalisation. Nous pensons que cette didactisation présente un avantage certain : en enlevant au noyau son rôle prépondérant dans l'accord, les élèves devraient développer une conceptualisation exacte du sujet, tout en ne nuisant pas à la maîtrise des accords. Toutefois, cette didactisation présente un coût, celui d'éliminer une nuance importante pour la compréhension de l'accord du verbe, à savoir que c'est le noyau qui est porteur des traits morphologiques d'accord.

Enfin, deux connaissances procédurales qui n'ont pas été enseignées, mais qui ont été utilisées par les élèves, se sont révélées particulièrement productives pour identifier le sujet : la **reconstruction de la phrase de base**, quand le sujet est déplacé dans la phrase¹²², et le **remplacement d'un pronom de la 3^e personne par un GN**, pour prouver que le pronom est bien le sujet. Nous soutenons que ces procédures exactes

¹²² Nous reviendrons à la section 5.2 sur l'importance de rendre disponible aux élèves l'outil « phrase de base » dans divers contextes, dont les phrases à sujet déplacés ou effacés.

méritent d'être enseignées, et ce, même si elles n'ont pas été prévues par notre réseau de connaissances relatives à l'identification du sujet¹²³. S'il est vrai que les élèves devraient savoir que certains pronoms personnels sont toujours sujets (*je, tu, il/elle, ils/elles*), il nous apparaît pertinent de coupler ce savoir déclaratif à un savoir procédural. En effet, nous pensons que l'enseignement de la manipulation de remplacement du pronom à la 3^e personne en position sujet par son GN correspondant s'avère particulièrement intéressant puisqu'il contribue à faire comprendre le fonctionnement de la langue aux élèves, l'enjeu d'apprentissage lié à la catégorie grammaticale du pronom étant qu'il remplace toujours un groupe (ainsi qu'une subordonnée) (Boivin & Pinsonneault, 2008b). Ainsi, en remplaçant *Ils galopent dans le pré* par *Les chevaux galopent dans le pré*, l'élève comprendra que le pronom *ils* remplace un GN (et non un nom) qui est en position sujet (puisque ce GN accepte la manipulation d'ajout : *Ce sont les chevaux qui galopent dans le pré*).

5.1.2.2 Enseignement de savoirs déclaratifs

Les élèves emploient très peu de connaissances déclaratives pour identifier le sujet, ce qui contribue, une fois de plus, à ancrer empiriquement notre position théorique : l'identification du sujet s'effectue grâce à des procédures. Cette position ne sous-tend pas pour autant qu'il faille renoncer à l'enseignement de savoirs déclaratifs relatifs à la notion de sujet, c'est-à-dire que le sujet est un GN et ses équivalents et que le sujet régit l'accord du verbe : il faut simplement **montrer la portée** de ces savoirs pour l'identification du sujet, car les élèves doivent comprendre que, si ces savoirs caractérisent cette fonction syntaxique, ils sont d'une utilité plus limitée pour identifier le sujet. De plus, tout comme pour l'identification du verbe, les élèves ont élaboré certaines connaissances déclaratives marginales pour identifier le sujet, connaissances qui doivent faire l'objet de **déconstruction/reconstruction**. Le tableau LVI présente quelques exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction de ces connaissances

¹²³ Cf. 2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition a priori de l'objet d'enseignement/apprentissage.

déclaratives marginales inexactes ou partiellement exactes élaborées par les élèves pour identifier le sujet.

Tableau LVI

Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction
des connaissances déclaratives marginales pour identifier le sujet

Paramètres	Exemple 1 Le pronom <i>nous</i> est toujours sujet	Exemple 2 Il y a un déterminant devant le sujet	Exemple 3 Le sujet est toujours placé devant le verbe
Déconstruction	Le pronom <i>nous</i> n'est pas toujours sujet : il peut être complément de verbe. <i>Nos parents nous encouragent à poursuivre nos rêves.</i> Dans cette phrase, le pronom <i>nous</i> n'est pas sujet.	Le déterminant fait partie du GN sujet. <i>Le patient reprend du mieux.</i> *Le <u>c'est</u> patient <u>qui</u> reprend du mieux. *Le <u>il</u> reprend du mieux.	Le sujet n'est pas toujours devant le verbe. <i>Le médecin qu'ont consulté les malades est rassurant.</i>
Reconstruction	La reconstruction de la phrase de base permet d'identifier le groupe que le pronom <i>nous</i> remplace; les manipulations décisives permettent d'identifier le sujet (ainsi que la fonction du pronom nous). <i>Mes parents encouragent <u>mes sœurs et moi</u> à poursuivre nos rêves.</i> <i><u>Ce sont</u> mes parents <u>qui</u> encouragent mes sœurs et moi à poursuivre nos rêves.</i> <i><u>Ils</u> encouragent mes sœurs et moi à poursuivre nos rêves.</i>	Les manipulations décisives permettent d'identifier le sujet (qui comprend un déterminant). <i><u>C'est</u> le patient <u>qui</u> reprend du mieux.</i> <i><u>Il</u> reprend du mieux.</i>	La reconstruction de la phrase de base permet de remettre la sujet dans sa position de base; les manipulations décisives permettent d'identifier le sujet. <i>P1 Le médecin est rassurant.</i> <i>P2 Les malades ont consulté le médecin.</i> <i><u>Ce sont</u> les malades <u>qui</u> ont consulté le médecin.</i> <i><u>Ils</u> ont consulté le médecin.</i>

En résumé, nous pensons que, sur le plan de la transposition didactique externe, il importe que le savoir à enseigner prévoie :

1	L'enseignement systématique des manipulations décisives d'ajout de <i>c'est... qui</i> autour du sujet et de remplacement par un pronom.
2	L'enseignement d'une règle d'accord centrée sur le sujet plutôt que son noyau (le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le sujet, qui peut être remplacé par un pronom).
3	L'enseignement de nouvelles procédures d'identification du sujet : reconstruction de la phrase de base et remplacement du pronom sujet par le GN correspondant, accompagnées des manipulations décisives.
4	L'enseignement de la portée des savoirs déclaratifs relatifs à l'identification du sujet.
5	La déconstruction et la reconstruction des connaissances déclaratives marginales élaborées par les élèves pour identifier le sujet.

5.1.3 Accord du verbe

Quand ils s'approprient l'accord du verbe, les élèves réfèrent peu au transfert ou à la règle d'accord (116 fois sur 614), même si le tiers du temps de classe est consacré à ces apprentissages. L'identification du verbe est au centre de leur réflexion, tout comme cet objet est le centre de l'enseignement. Il est difficile d'interpréter ce résultat : est-ce l'enseignante qui a délibérément prévu consacrer plus de temps à l'identification du verbe, parce qu'elle juge particulièrement important que les élèves s'approprient cet objet de savoir, ou est-ce les interventions des élèves qui ont pointé vers cet objet, l'enseignante ne s'adaptant qu'à leurs besoins?

Chose certaine, dans les deux classes observées, l'appropriation de l'accord du verbe porte prioritairement sur l'identification du verbe, reléguant au second plan la règle d'accord et le transfert des traits morphologiques, deux objets d'apprentissage pourtant relatifs à l'accord du verbe¹²⁴. Une question se pose alors : comment se fait-il que, dans une séquence didactique portant sur l'accord du verbe, les élèves (et leur enseignante) parlent peu de transfert des traits de personne et de nombre et de la règle d'accord ? Les élèves ne se rappellent la règle d'accord qu'à la demande de leur enseignante et pour déclencher une procédure d'identification du sujet ou de ses traits morphologiques; ils mobilisent cette connaissance déclarative au profit de procédures d'identification du sujet et de ses traits. Pour expliquer cette observation, nous émettons une hypothèse: la connaissance de la règle est acquise au point où les élèves, quand ils ont besoin de cette connaissance, la mobilisent automatiquement, ce qui alloue de l'énergie cognitive à une autre tâche, celle d'identifier le sujet et ses traits.

Nous estimons que la manière de faire des élèves, telle que nous l'avons observée en situation d'E/A, témoigne de l'importance de transposer la règle d'accord, qui consiste en une connaissance déclarative, sous forme de procédures, puisque les élèves procèdent eux-mêmes à cette transposition : l'enseignement d'une **procédure d'accord**, qui s'appuie sur les manipulations syntaxiques décisives d'identification du verbe et du sujet

¹²⁴ Cf. 2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition a priori de l'objet d'enseignement/apprentissage.

tel que nous venons de le voir plus haut, devrait systématiquement accompagner l'enseignement de la règle d'accord du verbe.

Enfin, les connaissances marginales que les élèves mobilisent relativement à la règle d'accord et au transfert des traits morphologiques montrent que l'apprentissage de l'accord du verbe est toujours en cours d'élaboration en première secondaire. Ces connaissances marginales, inexactes ou partiellement exactes, devraient également faire l'objet de **déconstruction** et de **reconstruction** : le tableau LVII présente quelques exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'enseignement de la règle d'accord et du transfert des traits morphologiques.

Tableau LVII

Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction des connaissances déclaratives marginales au sujet de la règle d'accord du verbe et du transfert des traits morphologiques

Paramètres	Exemple 1 Le verbe s'accorde avec le nom	Exemple 2 Un verbe précédé de <i>les</i> prend la marque du pluriel (-s)
Déconstruction	Le verbe s'accorde avec le sujet, qui peut contenir plusieurs noms ou aucun. <i>Voyager est passionnant.</i>	<i>Les</i> n'est pas sujet. <i>*Les cavaliers les prépare pour la compétition équestre.</i>
Reconstruction	Les manipulations décisives d'identification du sujet permettent de l'identifier et le remplacement par le pronom permet d'identifier la personne et le nombre de son noyau. <i>C'est voyager <u>qui</u> est passionnant.</i> <i><u>Cela</u> est passionnant.</i> <i>Le pronom est à la 3^e personne du singulier.</i>	La reconstruction de la phrase de base permet de remettre <i>les</i> dans sa position de base; les manipulations décisives permettent d'identifier le sujet (ainsi que la fonction du pronom <i>les</i>). <i>Les cavaliers préparent <u>les chevaux</u> pour la compétition équestre.</i> <i><u>Ce sont</u> les cavaliers <u>qui</u> préparent les chevaux pour la compétition équestre.</i> <i><u>Ils</u> préparent les chevaux pour la compétition équestre.</i>

En résumé, nous pensons que, sur le plan de la transposition didactique externe, il importe que le savoir à enseigner prévoie :

- 1 L'enseignement de la règle d'accord du verbe sous forme de procédures, qui s'appuient sur les manipulations syntaxiques décisives d'identification du verbe et du sujet.
- 2 La déconstruction et la reconstruction des connaissances marginales élaborées par les élèves relativement à la règle d'accord et au transfert des traits morphologiques.

Terminons cette section par une remarque générale : il existe un décalage évident entre le savoir enseigné sur l'accord du verbe et le savoir dont disposent les élèves. Les élèves de première secondaire ont élaboré, depuis le début de leur scolarité primaire, un certain

savoir au sujet des notions de verbe, de sujet, de la règle d'accord du verbe et du transfert des traits morphologiques du sujet au verbe, savoirs qui ne sont pas une copie conforme du savoir institutionnalisé. La description de ces connaissances mobilisées par les élèves au moment de l'E/A fournit un nouvel éclairage quant à la transposition didactique externe relativement à ces savoirs : elle met en lumière, selon nous, **l'importance d'un enseignement qui s'ajuste continuellement, et en temps réel, aux connaissances élaborées par les élèves dans une dynamique de déconstruction et de reconstruction de ces connaissances.** Nous soutenons que l'enseignant a un rôle particulièrement important dans ce processus qui vise à amener les élèves à prendre conscience, en cours d'E/A, des limites du savoir qu'ils utilisent afin de les amener à le transformer, malgré la grande résistance de savoir, en un savoir toujours plus opérationnel. **Le savoir à enseigner est donc celui qui assure une déconstruction et une reconstruction du savoir élaboré en cours d'E/A.**

5.2 Implications des résultats issus de l'analyse micro sur la transposition didactique externe

Notre analyse inductive des données a fourni des indications sur la manière dont les élèves s'approprient l'accord du verbe en classe. Grâce au regard porté sur les avancées, les surplaces et les reculs dans l'évolution du savoir en classe, nous pouvons soutenir que certains aspects du savoir grammatical, plus précisément le recours aux outils de la grammaire moderne dans certains contextes, sont au cœur de la construction des connaissances relatives à l'accord du verbe lors de son E/A. Nous discuterons donc de l'implication de ces résultats issus de l'analyse micro sur la transposition didactique en deux temps : nous présenterons le savoir à enseigner relativement aux manipulations syntaxiques (section 5.2.1) et à la phrase de base (section 5.2.2) dans l'apprentissage de l'accord du verbe et des notions grammaticales qui y sont associées (verbe, sujet, transfert des traits, règle d'accord).

5.2.1 Manipulations syntaxiques

Depuis plus d'une décennie, les manipulations syntaxiques sont centrales pour l'E/A des contenus grammaticaux autant dans les *Programmes de formation* de l'école québécoise (MELS, 2001, 2005b, 2007b, 2009) que dans les grammaires scolaires approuvées par le ministère de l'Éducation (p.ex. la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Chartrand, et al., 1999 et Chartrand, Aubin, Blain, & Simard, 2010). Si les contextes d'utilisation des manipulations sont très souvent précisés (p.ex. ajout de *ne... pas* pour identifier le verbe), les prescriptions ministérielles, de même que le matériel didactique, « évoque[nt] rarement la façon de les utiliser » (Chartrand, et al., 2010, p. 47). Or, les résultats de notre analyse micro suggèrent que les savoirs à enseigner relativement aux notions impliquées dans l'accord du verbe portent sur un **enseignement de l'utilisation des manipulations syntaxiques**.

En effet, les élèves peinent à utiliser les manipulations syntaxiques : ils les utilisent hors phrase et ils ne les adaptent pas lorsque la configuration syntaxique le requiert. Il importe donc d'enseigner comment utiliser les manipulations pour les notions impliquées dans l'accord du verbe, notamment en répondant à un certain nombre d'interrogations qui peuvent être soulevées à la lumière de nos résultats. Le tableau LVIII de la page suivante expose les questions auxquelles devrait répondre un enseignement systématique de l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier la catégorie du verbe ou la fonction du sujet: elles sont illustrées à partir d'un cas spécifique, la manipulation d'ajout du marqueur de négation pour identifier le verbe.

Pour chacune des manipulations qui fait l'objet d'un E/A, nous pensons que l'enseignant devrait anticiper les réponses¹²⁵ à ces questions et amener les élèves à y répondre grâce à une planification rigoureuse des apprentissages. Notre attention se portera maintenant tout particulièrement sur la troisième (point A.) et la cinquième question du tableau (point B.), ainsi que sur une manipulation qui a fait l'objet d'E/A, la question *qui est-ce qui?* (point C.).

¹²⁵ Nos résultats en suggèrent par ailleurs plusieurs pour les notions de verbe et de sujet.

Tableau LVIII

*Questions liées à l'enseignement systématique des manipulations syntaxiques :
le cas de l'ajout du marqueur de négation pour identifier le verbe*

Pourquoi utiliser la manipulation d'ajout du marqueur de négation autour du verbe?	Pour identifier les verbes conjugués dans les phrases. Parce que cette manipulation est décisive : elle ne peut être appliquée qu'au verbe.	
Dans quel contexte utiliser cette manipulation?	Quand le verbe est conjugué à un temps simple SEULEMENT.	
Comment utiliser cette manipulation?	En ajoutant <i>ne</i> devant le mot et <i>pas</i> après le mot qui est soupçonné être un verbe à un temps simple, et ce, DANS LE CONTEXTE DE LA PHRASE.	
Comment interpréter le résultat de cette manipulation?	Si le résultat est grammatical, il s'agit d'un verbe; si le résultat est agrammatical, il ne s'agit pas d'un verbe (il faut donc poser une nouvelle hypothèse quant à la catégorie du mot).	
Quand et comment adapter cette manipulation?	Quand?	Comment?
	1. Le verbe est à l'infinitif; 2. Le verbe est à un temps composé; 3. Le verbe est pronominal; 4. Le complément du verbe est réalisé en pronom.	1. L'ajout précède le verbe; 2. L'ajout ne porte que sur l'auxiliaire; 3. Le pronom réfléchi est inclus dans l'ajout; 4. Le pronom CD ou CI est inclus dans la manipulation d'ajout.

A. Enseignement de l'utilisation des manipulations dans le contexte de la phrase

Nous pensons également que l'E/A des manipulations syntaxiques pour l'identification du verbe et du sujet doit faire la démonstration de leur efficacité quand elles sont utilisées dans le contexte de la phrase (et de leur relative inefficacité quand elles sont extraites de la phrase). Pour y parvenir, il serait indiqué de procéder par **déconstruction** de l'utilisation des manipulations **hors phrase** et par **reconstruction** de l'utilisation des manipulations **dans la phrase**. Le tableau LVIX présente quelques exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier le verbe.

Tableau LVIX

*Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction
relatifs à l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier le verbe*

Connaissances	Paramètres de déconstruction	Paramètres de reconstruction
Ajout du marqueur de négation autour du verbe	La manipulation d'ajout, hors phrase, fonctionne parfois, même si le mot n'est pas un verbe (<i>ne juge pas</i> extrait du contexte <i>Il est aussi impartial qu'un juge</i>).	La manipulation d'ajout, dans la phrase, permet de déterminer de manière décisive si un mot est ou n'est pas un verbe (<i>*Il est aussi impartial qu'un ne juge pas</i>).
Remplacement du verbe (conjugaison)	La manipulation de conjugaison, hors phrase, fonctionne parfois, même si le mot n'est pas un verbe (<i>fermait, fermons</i> , etc. pour <i>ferme</i> extrait de <i>Cette pomme ferme semble juteuse</i>).	La manipulation de conjugaison, dans la phrase, permet de déterminer de manière décisive qu'un mot est ou n'est pas un verbe (<i>*Cette pomme fermait semble juteuse</i>).

B. Enseignement de l'adaptation des manipulations dans certains contextes

Le savoir à enseigner devrait également inclure un **enseignement systématique** de l'**adaptation des manipulations syntaxiques** dans certains contextes syntaxiques, et ce, au fur et à mesure que l'E/A de ces contextes sont prescrits dans les programmes de formation. Plus précisément, nos résultats suggèrent que des contextes devraient faire l'objet d'une attention particulière : le tableau LX de la page suivante présente quelques exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'adaptation des manipulations syntaxiques dans les contextes syntaxiques.

Tous les contextes syntaxiques où des adaptations des manipulations sont nécessaires ne sont pas représentés dans les séquences didactiques observées. Par exemple, nous n'avons aucun extrait qui porte sur l'ajustement de la manipulation d'ajout lorsque les compléments de verbe sont réalisés en pronom. Dans ce cas, le marqueur de négation englobe également le pronom, par exemple *Je ne la comprends pas* : nous pouvons supposer que les élèves auraient éprouvé les mêmes difficultés dans l'application des manipulations dans ces contextes (**Je la ne comprends pas*).

Tableau LX

Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'adaptation des manipulations syntaxiques dans certains contextes

Objet	Contextes syntaxiques	Paramètre de déconstruction	Paramètre de reconstruction
Verbe	Verbe à un temps composé	Ajout autour de l'auxiliaire seulement.	Remplacement par un temps simple.
	Verbe pronominal	Ajout inclut le pronom.	Conjugaison montre que pronom varie en nombre et en personne avec le verbe.
	Verbe impersonnel	Conjugaison impossible (uniquement 3 ^e personne du singulier).	Ajout autour du verbe seulement.
	Verbe au participe présent	Conjugaison dans la phrase impossible.	Ajout autour du verbe au participe présent.
	Verbe à l'infinitif	Ajout autour du verbe impossible; conjugaison dans la phrase impossible.	Ajout devant le verbe.
Sujet	Sujet est un pronom	Ajout possible uniquement avec les pronoms <i>nous</i> et <i>vous</i> .	Savoir que les pronoms <i>je, tu, il/elle, ils/elles</i> sont sujets.

Notre analyse suggère que l'enseignement devrait prévoir une progression qui tienne compte de ces cas où les manipulations doivent être adaptées : l'enseignant doit conduire les élèves à reconnaître les cas où les manipulations présentent des limites et les amener

à savoir les adapter adéquatement. Plus concrètement, quand l'élève apprendra à remplacer le complément direct par un pronom, il observera le fonctionnement du marqueur de négation dans ce contexte spécifique : avant que cet apprentissage ne soit effectué, l'enseignant se gardera de faire identifier des verbes dans ce contexte syntaxique que l'élève ne maîtrise pas encore. Ce serait sans doute une erreur de croire qu'il est simple, pour les élèves, d'identifier un verbe peu importe le contexte, et qu'ils sauront adapter, par eux-mêmes, les manipulations syntaxiques : notre analyse montre que les élèves devraient être rigoureusement guidés dans cet apprentissage qui est loin d'aller de soi.

C. Enseignement de la question *qui est-ce qui?*

Enfin, nous soutenons que l'enseignement doit faire la **démonstration du peu d'efficacité** de la question *Qui est-ce qui?* pour identifier le sujet, surtout lorsqu'elle n'est pas couplée aux procédures décisives d'encadrement par *c'est... qui* et de remplacement par le pronom. Nous faisons cette proposition à supposer que les élèves aient appris cette question au cours de leur parcours scolaire; si les élèves ne connaissent pas cette question issue de la tradition grammaticale, nous ne voyons pas l'intérêt de l'enseigner, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'elle renvoie à une description sémantique de la fonction syntaxique de sujet et confond, de ce fait, deux plans de l'analyse grammaticale. Et parce que les élèves, en répondant à cette question, n'identifient pas le sujet dans son ensemble, mais plutôt le nom noyau du GN qui occupe cette fonction, comme le démontrent nos résultats. Dans les cas où les élèves ont appris à poser cette question pour identifier le sujet, l'enseignement devrait exiger qu'ils y répondent d'abord en ajoutant *c'est... qui* autour de leur réponse, puis en remplaçant ce qui est encadré par un pronom de conjugaison : en jumelant cette question aux procédures décisives, nous pensons que les élèves pourront élaborer une connaissance plus appropriée de la notion de sujet.

Ainsi, pour faire la démonstration des limites de la question *Qui est-ce qui?* pour identifier le sujet, nous proposons de procéder par déconstruction/reconstruction. En observant que la réponse à la question mène plus spontanément au nom (par exemple, dans *Ma sœur qui habite une magnifique maison avec ses deux enfants pense déménager à Montréal*, qui est-ce qui *pense*¹²⁶? *Ma sœur*) qu'au sujet (*ma sœur qui habite une magnifique maison avec ses deux enfants*), les élèves pourront comprendre les limites de cette procédure traditionnelle. De plus et surtout, en appliquant les manipulations décisives après avoir posé la question (**C'est ma sœur qui qui habite...* et **Elle qui habite...*), ils comprendront que le sujet ne peut être la suite *déterminant + nom*.

En résumé, nous pensons que, sur le plan de la transposition didactique externe, il importe que le savoir à enseigner prévoie :

1	L'enseignement systématique de l'utilisation des manipulations syntaxiques.
2	La démonstration de l'efficacité (par déconstruction et reconstruction) des manipulations utilisées dans le contexte de la phrase et hors phrase.
3	L'enseignement systématique de l'adaptation des manipulations dans certaines configurations syntaxiques.
4	La démonstration de l'inefficacité de la question <i>qui est-ce qui?</i> pour identifier le sujet et de la nécessité de la coupler à la manipulation d'ajout et de remplacement.

5.2.2 Phrase de base

Tout comme pour les manipulations syntaxiques, la phrase de base est au cœur des analyses grammaticales, sur le plan théorique du moins (Boivin, en préparation; Boivin & Pinsonneault, 2008b) : son enseignement est par ailleurs prescrit dès le troisième cycle du primaire (MELS, 2001, 2009) et elle est largement présente dans le matériel didactique (Chartrand, et al., 2010). Toutefois, dans les séquences didactiques que nous avons observées, la phrase de base envisagée comme un outil ne semble pas faire partie de l'arsenal dont disposent les élèves pour faire de la grammaire en classe. Plus

¹²⁶ Il y a aussi le risque de poser la question à partir du verbe de la P2 et non pas de la P1 (par exemple *habite*).

précisément, nous avons observé que, dans la seule classe où cet outil est utilisé par les élèves, le savoir avance considérablement; dans les autres classes, le savoir recule ou piétine.

La présentation que nous avons proposée du savoir à enseigner relativement à l'accord du verbe¹²⁷ ne prévoyait pas, *a priori*, le recours à la phrase de base pour identifier le verbe ou le sujet. Nos résultats nous permettent maintenant de revoir cette description : la **reconstruction de la phrase de base** devrait faire l'objet d'un **enseignement systématique** pour l'identification du verbe et du sujet. En effet, il apparaît que dans certains contextes, cet outil est indispensable pour repérer le verbe et le sujet. Le tableau LXI présente ces contextes pour lesquels la reconstruction de la phrase de base est nécessaire, ainsi que des exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à l'utilisation de la phrase de base.

Tableau LXI

Contextes de nécessaire reconstruction de la phrase de base et exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction relatifs à son utilisation

Contextes	Paramètres de déconstruction	Paramètres de reconstruction
Sujet d'une subordonnée relative	Les manipulations d'ajout et de remplacement ne permettent pas d'identifier le sujet <i>qui</i> de la subordonnée relative. *Les jouets de bébé <u>c'est qui qui</u> sont défectueux seront remplacés. *Les jouets de bébé <u>ils</u> sont défectueux seront remplacés.	La reconstruction des phrases de base permet d'identifier le sujet <i>qui</i> . P1 Les jouets de bébé seront remplacés. P2 Les jouets de bébé sont défectueux. (qui) <u>Ce</u> sont les jouets de bébé <u>qui</u> sont défectueux. <u>Ils</u> sont défectueux.
Sujet déplacé après le verbe (dans une phrase affirmative ou interrogative) ou effacé dans une phrase impérative	Les manipulations d'ajout et de remplacement ne permettent pas d'identifier le sujet déplacé. *Au milieu du champ de fraises se trouve <u>c'est Ludovic qui</u> . *Au milieu du champ de fraises se trouvait <u>il</u> .	La reconstruction de la phrase de base permet d'identifier le sujet déplacé. Ludovic se trouvait au milieu du champ de fraises. <u>C'est Ludovic qui</u> se trouvait au milieu du champ de fraises. <u>Il</u> se trouvait au milieu du champ de fraises.
Sujet dans le suite CD (pronom) + verbe (le pronom ne fait pas partie du sujet)	Les manipulations d'ajout et de remplacement permettent d'identifier le sujet, mais ne permettent pas de déterminer la fonction du pronom qui précède le verbe. <u>C'est Thierry qui</u> nous charme par ses sourires. <u>Il nous</u> nous charme par ses sourires. Dans cette phrase, quelle est la fonction du pronom « nous » devant le verbe s'il n'est pas le sujet?	La reconstruction de la phrase de base permet d'identifier la fonction du pronom qui précède le verbe. Thierry charme <u>ses parents et moi</u> par ses sourires. (nous)

¹²⁷ Cf. 2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition a priori de l'objet d'enseignement/apprentissage.

Verbe dans la suite CD (pronom) + verbe (le pronom ne fait pas partie du verbe)	La manipulation d'ajout peut conduire à identifier le pronom CD comme faisant partie du verbe. <i>Alexanne <u>ne</u> les adore <u>pas</u>.</i> Dans cette phrase, le pronom CD est inclus dans l'encadrement du marqueur de négation.	La reconstruction de la phrase de base permet d'identifier le verbe (ainsi que la fonction du pronom). <i>Alexanne adore <u>les princesses</u>.</i> <i>(les)</i> <i>Alexanne n'adore pas les princesses.</i>
Verbe dans une phrase passive	La manipulation d'ajout ¹²⁸ et de remplacement (par un temps simple) ne permet pas d'identifier le verbe d'une phrase passive. <i>*Les athlètes ne sont pas acclamés par leurs partisans.</i> Dans cette phrase, seul l'auxiliaire est encadré. <i>*Les athlètes acclamaient par leurs partisans.</i>	La reconstruction de la phrase de base permet d'identifier le verbe de la phrase passive. <i>Les partisans <u>acclament</u> les athlètes.</i> <i>Les partisans n'acclament pas les athlètes.</i> <i>Les partisans acclamaient les athlètes.</i>

À notre connaissance, malgré qu'aucune grammaire scolaire ni aucun programme de formation ne prévoit l'enseignement systématique de l'utilisation de la phrase de base pour l'identification du verbe et du sujet dans les cas révélés par notre corpus de films de classe : pourtant, tout nous porte à croire qu'il aurait lieu de s'y attarder. La planification des apprentissages doit donc prévoir une progression dans les contenus qui tiennent compte de tous les cas où la phrase de base est essentielle à la compréhension des phénomènes grammaticaux. Faut-il s'étonner que les élèves qui n'ont pas appris à reconstruire les phrases de base à l'origine d'une phrase complexe ne puissent identifier le sujet d'une subordonnée relative et, par conséquent, ne puissent accorder le verbe? Certainement pas. Sans cet outil, les élèves sont démunis et n'ont d'autres choix que de tenter d'identifier le sujet au mieux de leurs connaissances, qui s'avèrent insuffisantes dans ce contexte, et au péril d'élaborer un savoir qui se révèle inexact. Il est donc essentiel que l'enseignement grammatical inclue rapidement la phrase de base parmi les outils dont disposent les élèves pour la résolution de problèmes grammaticaux.

5.3 Implications théoriques des résultats pour la didactique de la grammaire

Dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons également mettre à l'épreuve certains concepts clés des théories didactiques¹²⁹, dont ceux de transposition didactique interne,

¹²⁸ À moins que les élèves n'aient appris préalablement que l'ajout de *ne... pas* n'encadre que l'auxiliaire quand le verbe est à un temps composé.

¹²⁹ Cf. 2.3 *Théorie didactique pour la classe de français : la transposition didactique comme analyseur de la situation d'enseignement/apprentissage.*

de chronogenèse, de topogenèse et d'institutionnalisation. Plus précisément, nous avons tenté de valider empiriquement nos propositions d'opérationnalisation de ces concepts.

Nous proposons de décrire la transposition didactique interne par l'observation de **l'écart ou de l'absence d'écart entre le savoir à enseigner**, tel que nous l'avons défini au préalable¹³⁰, **et le savoir effectivement enseigné et appris**, tel qu'il se manifeste dans les interventions des élèves au cours de l'E/A de l'accord du verbe. La description de ces écarts nous a en effet renseignée sur la manière dont les élèves s'approprient les savoirs déclaratifs et procéduraux impliqués dans l'accord du verbe. Plus précisément, nous pouvons affirmer que les connaissances élaborées par les élèves à propos (1) de l'identification du verbe et du sujet ainsi que de la règle d'accord et du transfert des traits morphologiques et (2) de l'utilisation des outils de la grammaire moderne ne sont pas une copie conforme du savoir à enseigner et du savoir effectivement enseigné. En ce sens, le concept de transposition didactique interne nous apparaît tout à fait opérationnel.

Au sujet des concepts de chronogenèse et de topogenèse, nous avons adopté une position *a priori* : la chronogenèse et la topogenèse peuvent être envisagées du point de vue de l'enseignant, comme le soutient Chevillard (1985/1991), mais aussi du point de vue de l'élève. Cette proposition a par ailleurs été formulée par d'autres avant nous (Boivin, 2007c; Sensevy, 1998). Nous suggérons également que l'observation des transformations que les élèves font subir au savoir ne s'effectue pas seulement en examinant les avancées du savoir en classe, mais aussi en examinant les piétinements et les reculs; tenir compte de la chronogenèse dans une recherche portant sur l'E/A de l'accord du verbe demande donc de s'intéresser à la manière dont les savoirs avancent ou n'avancent pas en classe. Nos analyses confirment la pertinence de s'attarder à ces trois « temps » dans la description de la transposition didactique interne. En ce sens, notre proposition, qui consistait à envisager la chronogenèse non pas uniquement en termes d'avancement des savoirs dans le temps (ce qui excluait implicitement les

¹³⁰ Cf. 2.2.2.4 Réseau de connaissances à développer autour de l'accord du verbe : une définition *a priori* de l'objet d'enseignement/apprentissage.

surplaces et les reculs), mais en termes d'**évolution des savoirs** dans le temps, trouve tout à fait sa place empiriquement.

Nous avons soutenu que l'évolution des savoirs pouvait être appréciée grâce à ce que nous avons appelé les **interventions chronogènes**, c'est-à-dire des interventions qui font avancer la construction du savoir, la font reculer ou piétiner. Ainsi, les interventions chronogènes agissent à titre de révélateur de la transposition didactique interne et de l'appropriation, par les élèves, du savoir enseigné. D'autres avant nous, dont Boivin (2007c) et Sensevy (1998), ont établi que des interventions d'élèves, nommés élèves chonogènes, contribuent à l'avancement des savoirs dans le temps : notre position nous demande de réexaminer ce concept. Puisque nous n'envisageons plus la chronogenèse comme l'avancement des savoirs, mais plutôt comme l'évolution des savoirs, les élèves chonogènes sont ceux qui font évoluer les savoirs. Et parce que cette évolution se caractérise non seulement par des avancées, mais également par des reculs et des surplaces par rapport au savoir à enseigner ou au savoir effectivement enseigné, l'élève chonogène est celui qui, par ses interventions chronogènes, fait évoluer le savoir en classe par les transformations qu'il fait subir au savoir. Tous les élèves ne sont pas pour autant chronogènes, même s'ils ont tous la possibilité de l'être à un moment ou l'autre, car toutes les interventions introduisent une transformation au savoir à enseigner ou au savoir effectivement enseigné. La plupart des interventions des élèves sont le simple reflet du savoir effectivement enseigné et ne constituent ni avancées, ni reculs, ni piétinements; les interventions chronogènes sont plutôt celles qui, lorsqu'elles se produisent, sont révélatrices de cet écart et permettent des percées, ou non, dans l'évolution des savoirs en classe.

Nous soutenons maintenant que des interventions d'élèves peuvent également être qualifiées d'**interventions topogénétiques** : c'est le cas des interventions qui révèlent un « certain savoir » des élèves qui contribue à l'évolution des savoirs en classe. Alors que l'enseignant détient un certain savoir autour de l'accord du verbe (le savoir à enseigner) et qu'il sait autrement (Chevallard, 1985/1991), nos analyses des interventions des élèves montrent que ces derniers en détiennent parfois un autre qui

contribue à l'évolution des savoirs en classe : nous proposons de nommer ce savoir des élèves « **savoir-en-évolution** ». Ce savoir-en-évolution a la particularité d'être différent du savoir à enseigner et de faire avancer, reculer ou piétiner l'évolution des savoirs en classe. La mise au jour de ce savoir-en-évolution dont disposent les élèves, dans les moments clés de la chronogenèse (au cours d'avancées, de piétinements, de reculs), a permis de caractériser ce savoir des élèves.

Le concept d'institutionnalisation de Brousseau (1998), qui tend à s'implanter en didactique du français, s'est révélé utile pour décrire les connaissances en cours d'élaboration. Plus précisément, il est apparu que les concepts de **pré et post institutionnalisation** que nous proposons se sont révélés particulièrement robustes pour décrire l'élaboration des savoirs en classe. En effet, la comparaison des connaissances observées en PRÉ avec celles observables en POST a permis de décrire comment les élèves élaborent leurs connaissances grammaticales en classe. L'institutionnalisation a donc véritablement agi à titre de point de repère, car elle a mis en évidence l'évolution des savoirs en cours d'E/A et le savoir-en-évolution des élèves. En effet, la préinstitutionnalisation, qui correspond à la phrase de découverte dans une séquence didactique qui s'appuie sur une démarche inductive d'E/A¹³¹, a permis de décrire les connaissances antérieures des élèves, connaissances qui se sont vues transformées en cours d'E/A. La postinstitutionnalisation, qui correspond à la phase d'application des savoirs institutionnalisés, a permis d'évaluer les transformations qu'ont subies les connaissances des élèves. Il semble donc que l'institutionnalisation contribue à décrire la transposition didactique interne. Notre démonstration répond, en partie du moins, aux préoccupations de Forget (2008), qui s'interroge sur la pertinence d'importer le concept d'institutionnalisation, issu de la discipline « mathématique », vers la discipline « français » : nous pensons que le concept d'institutionnalisation, envisagé comme point de repère dans une séquence didactique recourant à une démarche inductive d'E/A, démarche qui comprend des phases de pré et post institutionnalisation, est tout à fait importable en classe de français. Plus précisément, il semble que les phases de pré et de

¹³¹ Cf. 2.2.3.1 *Recourir à la démarche active de découverte.*

post institutionnalisation créent des « conditions d'une migration heureuse »¹³² de ce concept dans une recherche qui s'intéresse à l'appropriation des savoirs par les élèves.

Nous pouvons maintenant affirmer que le choix d'un cadre théorie didactique pour étudier l'E/A d'une notion grammaticale s'est révélé productif¹³³. À première vue, il aurait pu paraître plus naturel de convoquer un cadre qui s'appuie sur les théories de l'apprentissage pour décrire l'élaboration des connaissances par les élèves. Il est vrai que les divers concepts associés aux théories socioconstructiviste, constructiviste ou cognitiviste auraient pu servir d'analyseurs des situations d'E/A observées (nous avons par ailleurs retenu certains de ces concepts, comme ceux de « types de connaissances » ou de « connaissances antérieures »), mais nous avons choisi d'appuyer nos descriptions prioritairement sur des concepts propres à la didactique. Notre description de l'appropriation par les élèves, en classe, des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, parce qu'elle repose sur divers concepts didactiques, s'inscrit dans un cadre **résolument didactique** et contribue à la validation d'un système conceptuel propre à la didactique du français, plus particulièrement pour l'objet « grammaire ». D'autres travaux contribueront sans aucun doute à alimenter ce cadre théorique, relativement récent pour cette discipline.

¹³² Le titre de l'article est *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse?*.

¹³³ Cf. 2.3.1 *Le choix d'un cadre conceptuel*.

Chapitre 6

Conclusion : bilan et pistes prospectives

Nous concluons nos travaux en effectuant d'abord un bilan qui s'appuie sur une mise en perspective de nos descriptions avec celles issues des travaux antérieurs (section 6.1) et sur un portrait de l'apport de notre recherche à la didactique de la grammaire (section 6.2). Nous proposerons ensuite, et pour terminer, quelques pistes prospectives pour de futurs travaux (section 6.3).

6.1 Mise en perspective de nos descriptions

Notre recherche visait à décrire comment les élèves élaborent, en classe de français, les connaissances grammaticales relatives à l'accord du verbe. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux des dernières décennies en didactique de grammaire, travaux qui ont principalement porté sur la description des performances des élèves en grammaire ainsi que sur les connaissances grammaticales qu'ils ont élaborées sur diverses notions, dont l'accord du verbe. Notre recherche dépasse cependant ces descriptions puisqu'elle propose un portrait des connaissances élaborées par les élèves **au moment de l'E/A**.

Si, au départ, nous disposions de relativement peu d'informations spécifiques aux performances des élèves à l'égard de l'accord du verbe, notre recherche fournit quelques indications concernant leurs capacités à accorder le verbe au moment de l'E/A¹³⁴. En effet, les résultats aux épreuves institutionnelles (Gauvin, 2006 ; Gauvin & Boivin, 2006 ; MELS, 2005a ; MELS, 2006 ; MEQ, 1997a ; MEQ, 1997b) ainsi que ceux issus de la recherche en didactique (par ex. DIEPPE, 1995 ; Roy et al. 1995) témoignent des faibles performances des élèves en orthographe grammaticale, mais nous informent assez peu sur leur capacité à accorder les verbes : tout au plus savions-nous que les scripteurs de tous âges commettent des erreurs d'orthographe grammaticale, dont des erreurs d'accord du verbe (par ex. Fayol, 2003 ; Guyon, 2003). Grâce à nos descriptions,

¹³⁴ Cf. 4.1.3 *Élaboration des connaissances autour de la règle d'accord et du transfert des traits morphologiques*.

nous savons maintenant que les élèves de 1^{re} secondaire peinent à accorder les verbes en cours d'E/A puisque l'utilisation qu'ils font de leurs connaissances ne leur permet pas d'accorder le verbe 4 fois sur 10. Nous pouvons affirmer que, à ce niveau scolaire, les performances des élèves à l'égard de l'accord du verbe ne sont toujours pas assurées, et ce, même si l'accord du verbe est une notion au programme depuis le 2^e cycle du primaire. Notre recherche nous permet également de soutenir que leurs faibles performances d'accord du verbe s'appuient très majoritairement sur des connaissances exactes à l'égard des traits et des marques de personne et de nombre : même si les élèves identifient la personne et le nombre du sujet ou qu'ils connaissent la terminaison d'un verbe à une personne et à un nombre déterminés, ils ne parviennent pas à accorder le verbe. Nos données ne nous permettent pas de comprendre ce qui se passe dans ces circonstances, mais ce constat soulève, selon nous, la question du lien entre les connaissances relatives à la conjugaison et la réussite de l'accord du verbe : d'autres travaux devraient par ailleurs explorer cet aspect de l'accord du verbe.

Si nos descriptions ont permis de documenter les performances des élèves relativement à l'accord du verbe en cours d'E/A de cette notion, elles ont surtout contribué à faire le portrait des connaissances grammaticales élaborées par les élèves autour de cette notion en cours d'E/A. Des travaux antérieurs aux nôtres se sont attardés à décrire les connaissances grammaticales des élèves en lien avec l'identification du verbe (Quet & Dourojeanni, 2004 ; Roubaud & Touchard, 2004) et du sujet (Bousman-Kosowki, 1985 ; Brissaud & Cogis, 2002 ; Brossard & Lambelin, 1985 ; Garcia-Debanc & Lordat, 2007)¹³⁵. Certaines de nos observations confirment celles provenant de ces travaux, bien que ces dernières ne concernaient pas les élèves de niveau secondaire et n'étaient pas restreintes à l'élaboration des connaissances au moment de leur E/A.

Roubaud et Touchard (2004) ont établi que les connaissances des élèves français de 7-8 ans sur le verbe évoluent au cours d'une même séquence didactique et que les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage liées à l'objet même : de manière générale, nos résultats confirment ces tendances chez des élèves plus vieux, pour lesquels la notion de verbe n'est pas nouvelle. Les chercheuses se sont principalement attardées à décrire les

¹³⁵ Cf. 1.4.1, *Identification du verbe*.

contextes qui rendaient l'identification du verbe ardue pour les élèves, ce que nous n'avons pas fait : nous avons plutôt établi que, dans certains contextes (par exemple, quand le verbe est pronominal ou à un temps composé), l'emploi des manipulations syntaxiques requiert un ajustement que les élèves ne font pas spontanément. Leur recherche conclut également que les élèves recourent principalement à trois principaux critères (sémantique, morphologique et syntaxique) pour identifier le verbe. Nos descriptions sont à la fois plus précises et nuancées car elles reposent sur la description du savoir à enseigner, tel que nous l'avons défini *a priori*. En appuyant nos observations sur les savoirs à enseigner, et en insistant sur les transformations que les élèves font subir (ou non) à ces savoirs, nos descriptions vont plus loin : elles établissent quels savoirs sont mobilisés, avec le plus d'efficacité, et, surtout, elles décrivent comment ils sont utilisés (manipulations hors phrase, par exemple).

Quet et Dourojeanni (2004) observent sensiblement les mêmes types de critères d'identification du verbe que Roubaud et Touchard (2004) chez des élèves de fin de primaire et ils concluent que les élèves éprouvent des difficultés à se doter de critères fiables et stables d'identification du verbe : nos observations vont également dans ce sens. Elles montrent en effet que les élèves utilisent au moment de l'E/A de nombreuses connaissances marginales pour identifier le verbe, connaissances que nous avons pu regrouper autour de catégories (par exemple, identification du verbe grâce à la présence de traits morphologiques typiques ou par opposition à d'autres catégories grammaticales.). Dans ces deux recherches qui ont précédé la nôtre, les connaissances observées chez les élèves viennent s'ajouter au corpus de connaissances marginales, procédurales ou déclaratives, que nous avons nous-mêmes observées.

Les études qui portent sur la notion de sujet montrent que les élèves français de l'ordre primaire identifient le sujet principalement sur la base de critères liés à la position, à la catégorie grammaticale et à la présence de traits morphologiques (par ex. Bousman-Kosowski, 1985; Brissaud & Cogis, 2004; Brossard & Lambelin, 1985)¹³⁶. Nos descriptions s'expriment différemment, en fonction du savoir à enseigner ; elles suggèrent que les élèves recourent majoritairement à des procédures décisives pour

¹³⁶ Cf. 1.4.2 *Identification du sujet*.

identifier le sujet. Toutefois, les connaissances déclaratives marginales que les élèves utilisent peuvent être regroupées autour de trois catégories : les élèves du secondaire font parfois appel à la position du sujet ou à sa catégorie grammaticale (ainsi qu'à sa valeur sémantique) pour l'identifier.

Plus largement, notre recherche confirme les constats généraux des études qui ont décrit les connaissances grammaticales des élèves : le savoir grammatical qu'ils ont construit est le fruit d'une véritable réappropriation personnelle. Toutefois, notre recherche formule ce constat à la lumière d'observations effectuées au moment de l'E/A et en fonction du savoir à enseigner, tel que défini *a priori* ; ce nouvel éclairage constitue, à nos yeux, une contribution importante à la didactique de la grammaire, comme nous le verrons au point suivant.

6.2 Limites de notre recherche

Notre recherche, descriptive et exploratoire, présente bien évidemment des limites. Au terme de notre travail, nous sommes en mesure d'effectuer un retour critique sur les buts de la recherche (point 6.2.1) et les moyens mis en place tant pour l'obtention des données que leur interprétation (point 6.2.2).

6.2.1 Limites liées aux buts de la recherche

Nous cherchions à décrire l'élaboration des savoirs relatifs à l'accord du verbe dans une perspective didactique. Pour y parvenir, nous nous sommes intéressée en priorité aux interactions didactiques entre les élèves et l'objet de savoir « accord du verbe ». L'enseignant, troisième acteur des interactions didactiques, n'a été que très peu pris en compte dans la recherche. S'il peut paraître artificiel de « neutraliser » cet élément (pourtant crucial) de l'interaction, il nous est apparu nécessaire de le faire pour mieux nous concentrer sur les transformations que les élèves font subir au savoir (dimension par ailleurs peu documentée dans la recherche en didactique du français).

En effet, nous avons conçu tout au long de notre recherche l'élaboration des savoirs en termes de **transformations des savoirs par les élèves** (section 2.3.2.1). Nous ne pouvons prétendre avoir observé et décrit l'élaboration des savoirs *stricto sensu* : tout au plus avons-nous pu **inférer** l'élaboration des savoirs à partir des transformations que les élèves lui ont fait subir. Plus précisément, nous avons observé des « états de savoir »¹³⁷ en cours d'élaboration, sans pouvoir accéder aux processus d'élaboration de ces savoirs : il s'agit-là d'une limite importante. Notre recherche est avant tout inductrice d'hypothèses quant à l'élaboration des savoirs à proprement parler.

Notre design de recherche prévoyait la description de l'élaboration des savoirs d'un corpus indifférencié d'élèves : nous décrivons l'élaboration des savoirs (ou, pour être plus précise, la transformation des savoirs) dans la classe (et non par élève). Il aurait été intéressant de suivre la progression d'élèves pris isolément pour nous faire une meilleure idée de la construction de ces notions grammaticales : un tel protocole de recherche aura notamment permis d'effectuer des tests statistiques (test T ou Chi-carré). Toutefois, en l'état actuel des connaissances en didactique du français au sujet des interactions élèves-savoir au moment de l'E/A, une recherche exploratoire nous est apparue plus appropriée. En ce sens, nous pouvons affirmer que nous avons observé **des états de savoirs d'élèves de 1^{re} secondaire avant et après l'institutionnalisation des savoirs**, mais que nous ne sommes pas en mesure de dire si ces états de savoir sont le reflet d'apprentissages stables chez les élèves.

Enfin, en nous intéressant aux interactions entre les élèves et les objets de savoir, nous nous intéressons à la « problématique de l'appropriation des savoirs » dans leur « dimension psycho-socio-cognitive » (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, p.13). Mais puisque nous n'avons pas fait appel aux théories de l'apprentissage pour d'écrire l'élaboration des savoirs par les élèves (à l'exception de certains concepts¹³⁸), nous nous sommes gardée de poser nos questions de recherche en termes « d'apprentissage ». Le terme « d'élaboration » de connaissances nous est apparu plus neutre et adéquat, malgré les limites conceptuelles que nous venons de présenter.

¹³⁷ Ce terme a été proposé par Carole Fisher, examinatrice externe du jury de cette thèse.

¹³⁸ Cf. 2.2.2 *Apprentissage de l'accord du verbe*.

6.2.2 Limites liées à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats

Notre analyse des interactions didactiques entre les élèves et les objets de savoir repose sur l'étude des interactions verbales entre élèves d'une part, et entre les élèves et leur enseignant d'autre part, au moment de travail individuel, de travail en dyades et de discussion avec l'ensemble de la classe. Nous aurions également pu décrire l'élaboration à partir des productions d'élèves (exercices de grammaire décontextualisés, productions écrites, etc.) ou d'entretien avec les élèves, ce que nous n'avons pu faire dans le cadre de cette thèse. Notre choix d'étudier presque exclusivement les interactions verbales des élèves au moment de l'E/A présente toutefois certaines limites. En ne tenant que très peu compte des interventions verbales de l'enseignant, acteur important de l'interaction didactique, nous avons restreint nos données. Rappelons que nous sommes intéressée aux interventions de l'enseignant uniquement lorsqu'elles nous permettaient d'interpréter celles des élèves. Nous n'avons donc pu, entre autres choses, décrire l'effet des interventions de l'enseignant sur l'élaboration des connaissances par la classe. Il en est de même pour l'institutionnalisation des savoirs par l'enseignant; nous avons toutefois tenu compte des savoirs institutionnalisés quand cela nous éclairait quant au code à attribuer ou à l'interprétation à donner à un résultat.

La limite la plus importante concerne sans doute la nature même des interventions verbales des élèves. Rappelons que, pour l'analyse macro, nous avons extrait des interventions des élèves des unités d'analyse chaque fois qu'une connaissance pouvait être identifiée. Le portrait de l'élaboration des savoirs concerne donc les connaissances utilisées et « verbalisées » par les élèves en cours d'E/A : nous ne sommes pas en mesure de déterminer si ces connaissances sont en cours d'élaboration, si elles ont été construites antérieurement, ou, encore, si cette élaboration est stabilisée ou achevée. Tout au plus pouvons-nous affirmer que, en cours d'élaboration des connaissances en classe, les élèves utilisent telle ou telle connaissance.

De plus, il est difficile de déterminer le caractère exact ou inexact des connaissances marginales. En fait, le fait qu'elles sont marginales fait en sorte qu'elles sont souvent formulées en termes peu adéquats sur le plan linguistique (notamment parce qu'elles

sont souvent exprimées selon l'ordre linéaire des mots et sans tenir compte des groupes) et qu'il est également facile de trouver des contre-exemples. Par exemple, la connaissance « un mot précédé de *un* n'est pas un verbe » a été jugée exacte dans le contexte où elle a été formulée. L'intervention exacte de l'élève était : « c'est pas un verbe, il y a *un* devant ». Dans ce cas précis, *un* était un déterminant qui précédait un nom. Comme chercheur, nous avons dû poser une hypothèse quant à la connaissance en jeu dans l'intervention de l'élève et formuler cette connaissance en termes généraux, ce qui donne « un mot précédé de *un* n'est pas un verbe ». En réalité, cette connaissance est inexacte puisque le mot *un* peut avoir un emploi nominal, comme dans la phrase *L'un mange, l'autre boit*. Ainsi, le caractère exact ou non des connaissances marginales est intimement lié au contexte dans lequel elles ont été utilisées. Une formulation de ces connaissances qui serait générale et qui serait toujours vraie est difficile à effectuer pour le chercheur. Par exemple, la connaissance « l'ajout de *ne... pas* autour du verbe ne fonctionne pas toujours » a été codée inexacte parce que, dans le contexte précis d'utilisation de cette connaissance, l'élève fait cette affirmation au sujet d'un nom qu'il pense être un verbe (encadrement de *juge* dans *Le juge croit...*). Dans ce contexte, l'ajout de *ne... pas* « fonctionne » car il montre précisément que le mot n'est pas un verbe : pour cette raison, la connaissance formulée dans ce cas précis nous semble inexacte. Dans le cas d'un verbe à un temps composé, nous aurions sans doute jugé cette connaissance partiellement exacte puisque l'encadrement ne porte que sur l'auxiliaire et non pas sur l'ensemble du verbe.

Enfin, nous l'avons mentionné à maintes reprises : les résultats de notre recherche ne peuvent prétendre à quelconque généralisation. Il est également difficile d'interpréter des résultats en pourcentage provenant d'un petit nombre de données. C'est pour cette raison que nous avons pris soin de présenter les fréquences des connaissances utilisées en fréquences absolues (x fois sur y) et en pourcentage : dans bien des cas, la fréquence absolue est davantage porteuse d'information. Nous sommes bien consciente que nos descriptions ont permis de dégager des tendances, qui pourront notamment alimenter d'autres travaux de recherche.

6.3 Apports de notre recherche

Notre description s'appuie sur une démarche écologique de collecte des données qui consiste à observer et à décrire ce qui se passe ordinairement dans les salles de classe : il s'agit là d'une méthodologie originale encore peu utilisée en didactique du français en général, et en didactique de la grammaire en particulier. Bien que la méthodologie de collecte et d'analyse des données que nous avons choisie présente certaines limites, limites que nous avons déjà présentées¹³⁹, nous pensons qu'elle était la plus appropriée pour répondre à notre objectif de recherche, recherche qui souhaitait explorer un domaine peu investigué à ce jour. Si nos descriptions ne peuvent prétendre à la généralisation, elles ont le mérite de représenter ce qui se passe au sein de classes ordinaires et, en ce sens, de présenter ce qui est susceptible de se reproduire.

Le premier et principal apport de notre recherche concerne sans contredit la production de connaissances pour la didactique de la grammaire. Notre description des connaissances élaborées par les élèves en cours d'E/A permet non seulement d'éclairer la transposition didactique interne au sujet de l'appropriation des savoirs grammaticaux liés à l'accord du verbe (c'est-à-dire les savoirs effectivement enseignés, vus à travers les transformations que les élèves font subir au savoir) mais également la transposition didactique externe (c'est-à-dire le choix des contenus à enseigner). En s'inscrivant dans le courant de la grammaire pédagogique moderne, nos descriptions témoignent de la pertinence de s'attarder à ce cadre de référence qui tente de se déployer dans les classes du Québec.

Notre recherche contribue également à alimenter les théories didactiques : il s'agit du second apport de nos travaux. Nous estimons que notre recherche a permis de mettre à l'épreuve un système conceptuel qui devrait s'imposer en didactique du français. En plus de revisiter certains concepts (ceux de chronogenèse et de topogenèse), nous en avons introduit de nouveaux (ceux de pré et post institutionnalisation ainsi que d'interventions chonogénétique et topogénétique) : tous ces concepts se sont révélés essentiels à la

¹³⁹ Les limites sont présentées tout au long de la *Méthodologie*.

description de la transposition didactique interne. En outre, nous estimons que notre recherche a participé à l'ancrage de ces concepts didactiques pour la discipline « français ». En ce sens, notre recherche peut prétendre participer à la production de connaissances théoriques pour la didactique, plus spécifiquement pour la didactique du français et de la grammaire.

6.4 Pistes prospectives

Il a été impossible, dans le cadre de cette thèse, d'aborder d'autres questions pourtant liées à celles qui sont au centre de notre recherche. Par exemple, même si nous souhaitions décrire l'élaboration des savoirs des élèves sur l'accord du verbe, nous n'avons pu décrire leur élaboration à moyen ou à long terme puisque nous avons confiné nos observations à l'intérieur de séquences didactiques. Nous pensons qu'il aurait été pertinent de nous intéresser à l'élaboration de ces savoirs à plus long terme, à l'intérieur de la même année scolaire, voire même tout au long du parcours scolaire. En effet, il serait pertinent de suivre l'évolution des savoirs des élèves autour de l'accord du verbe des premières années du primaire à la fin du secondaire afin de comprendre comment s'effectue cette appropriation. Il nous apparaît également pertinent d'évaluer, dans de futurs travaux, l'impact d'un dispositif qui serait conçu selon une perspective de déconstruction/reconstruction des savoirs élaborés par les élèves, tel que nous le proposons en discussion.

Outre son apport à la discipline, la principale retombée de notre recherche est, à nos yeux, de type praxéologique. Les descriptions proposées, ainsi que leurs implications pour la transposition didactique externe, devraient alimenter la réflexion pour la formation des futurs enseignants ou ceux en exercice. Notre étude permet assurément de repenser l'E/A de l'accord du verbe et, plus largement, l'E/A des savoirs grammaticaux. Même si nos descriptions se sont limitées à seul un objet grammatical (l'accord du verbe)¹⁴⁰, nous pensons qu'elles permettent de réexaminer l'E/A d'autres objets

¹⁴⁰ Ainsi qu'aux objets grammaticaux qui y sont associés, comme le verbe et le sujet.

grammaticaux : par exemple, la mise au jour de l'importance de recourir aux manipulations syntaxiques dans le contexte de la phrase peut très bien s'étendre à d'autres notions, comme celle de complément de phrase, pour ne citer que cette notion-là.

Ainsi, des études comme la nôtre doivent poser les bases pour fonder l'intervention didactique en classe de français, et les enseignants devraient être parmi les premiers à être tenus informés des découvertes de la recherche. Étant nous-même issue du milieu de la pratique, il nous apparaît plus qu'important de rendre accessibles les résultats de la recherche aux intervenants qui œuvrent dans les écoles. Nous croyons fermement que, pour que l'E/A de la grammaire se renouvelle véritablement, le milieu de pratique et le milieu de recherche (et de formation) doivent entrer dans un dialogue ouvert et authentique.

Références

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, É. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Bain, D., & Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 203-218). Lévis: Presses de l'Université Laval.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). L'orthographe. In M. Yaguello (Ed.), *Le grand livre de la langue française* (pp. 345-349). Paris: Seuil.
- Blanche-Benveniste, C., & Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris: Maspero.
- Boivin, M.-C. (2007a). Interventions récurrentes des élèves dans le travail grammatical sur la subordonnée relative: analyse et implications didactiques. *Colloque international de didactique cognitive des langues, Toulouse*, 13-18.
- Boivin, M.-C. (2007b). *Les types de connaissances dans la discipline français: le cas des connaissances grammaticales*. Conférences du CRIFPE: Université de Montréal.
- Boivin, M.-C. (2007c). Situations didactiques et enseignement de la grammaire: quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(2), 279-370.
- Boivin, M.-C. (2009a). Connaissances déclaratives et procédurales : discussion d'un contraste dans le travail grammatical. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro & SimonD.-L. (Eds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français* (pp. 325-333). Genoble: ELLUG.
- Boivin, M.-C. (2009b). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. In J. Dolz & C. Simard (Eds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 179-208). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (en préparation). *La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français*. Manuscrit: Université de Montréal, 10 décembre 2010.

- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008a). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29-57.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008b). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R., & Philippe, M.-É. (2003). *Bien écrire: la grammaire revue au fil des textes littéraires*. Laval: Groupe Beauchemin.
- Bousman-Kosowski, I. (1985). La reconnaissance du sujet dans une phrase écrite au sortir de l'enseignement primaire. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 47(192), 145-152.
- Boutet, J. (1986). Jugement d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de linguistique appliquée*, 62, 40-50.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition de l'orthographe du français. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 219-234). Lévis: Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C., & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble-Paris: CRDP de l'Académie de Grenoble-Delagrave.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils savent au CM2. *Lidil*, 25, 31-42.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe: l'exemple de la notion de sujet. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 247-256). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Brissaud, C., & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition de formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.
- Brixhe, D., & Specogna, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*, 103/104, 9-27.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98.
- Brossard, M., & Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf

Campana, M., & Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris: ESF.

Canelas-Trevis, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et les interactions en classe*. Thèse de doctorat: Université de Genève.

Canelas-Trevisi, S. (1998). Manipuler des phrases et en parler: action et (méta)langage en classe de français. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières en enseignement du français*: Actes des journées d'étude en didactique du français.

Canelas-Trevis, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thevenaz, T. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. [Serial]. *Repères*, 20, 143-162.

Canelas-Trevisi, S., & Thévenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle: deux "didactiques" au banc d'essai? *Revue française de pédagogie*, 141, 17-25.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.

Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2e ed.). Montréal: Les Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (1998). Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe? In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français* (pp. 117-121). Berne: Peter Lang.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville, Québec: Graficor.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2010). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, 2e édition*. Montréal, Québec: Chenelière éducation.

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., & Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La lettre de l'association (AIRDF)*, 45-46, 42-49.

Chervel, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble: Éd. La Pensée sauvage.

Chevrot, J.-P., Brissaud, C., & Lefrançois, P. (2003). Norme et variation dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/: tendances, conflits de tendances, résolution. *Faits de langues*, 22, 57-66.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haye: Mouton & Co.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave édition.

Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe: une clé pour l'observation réfléchie de la langue. *Repères*, 28, 47-70.

Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.

Coquide, M. (2002). Quelle analyse didactique des pratiques expérimentales des élèves? In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.), *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques* (pp. 213-234). Grenoble: La pensée sauvage.

Cordary, N. (2003). Régularités mises en oeuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves du lycée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 99-107.

Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.

Dufays, J.-L. (2007). De la discipline déclarée à la discipline apprise: un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp. 64-82). Québec: Presses de l'Université Laval.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: quelles formations pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.

Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales. *Faits de langues*, 22, 47-55.

Fayol, M. (2005). Apprendre l'orthographe. Le cas du français. *Revue PArôle*, 34-35-36, 203-219.

Fayol, M., & Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite. Les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91, 187-205.

Fayol, M., & Jaffré, J. P. (2008). *Orthographier*. Paris: PUF.

Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.

Fayol, M., Pacton, S., & Totereau, C. (1998). Règles et régularité dans l'apprentissage et la mise en oeuvre de l'orthographe du français. *Le français d'aujourd'hui*, 122, 54-61.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. In S.-G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2e ed., pp. 315-340). Montréal: Les Éditions Logiques.

Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Fisher, C., & Nadeau, M. (2007). Méthodologies de recherche en didactique de la grammaire. *La lettre de l'AIRDF*, 40(1), 13-19.

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. In M.-J. Perrin-Glorian (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 139-157). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.

Forget, A. (2008). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français: peut-on créer les conditions d'une migration heureuse? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 75-88.

Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés: l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. In B. Schnewly & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Analyse des objets enseignés: le cas du français* (pp. 111-141). Bruxelles: De Boeck.

Garcia-Debanc, C., & Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Lévis: Presses de l'Université Laval.

Gauvin, I. (2001). *Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes passés. *Enjeux*, 63, 97-115.

Gauvin, I. (2006). Performances grammaticales en écriture: des différences entre garçons et filles. *4e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS)*. Mai 2006, Montréal : Université McGill.

Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2006). Grammar performances in writing: some gender differences. *Symposium "Lexical and grammatical knowledge: from the beginner to the expert writers"*, SIG Writing Conference. Belgium, September 2006.

Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire* Lausanne: Éditions L.E.P.

Gervais, P. (1995). *Qu'avez-vous fait de votre participe passée?* Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Gilly, M., & Deblieux, M. (1999). Analyse des médiations langagières en situation dyadique de résumé de récit. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 95-120). Nancy-Aix en Provence: Presses universitaires de Nancy-Aix en Provence.

Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy-Aix en Provence: Presse universitaire de Nancy-Publications de l'Université de Provence.

Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Débats Belin.

Gobbe, R., & Tordoir, M. (1986). *Grammaire française* (Éd. canadienne). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Trécaré.

Goffard, M., & Goffard, S. (2002). Coopération entre élèves lorsqu'ils construisent une représentation d'un problème physique: analyse didactique et analyse du discours. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.), *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques* (pp. 93-108). Grenoble: La pensée sauvage.

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe: des objets travaillés aux objets enseignés? In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Analyse des objets enseignés: le cas du français* (pp. 93-110). Bruxelles: de Boeck.

Grossmann, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulation: trois outils pour réfléchir sur la langue. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français* (pp. 91-116). Berne: Peter Lang.

Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la cinquième: les morphogrammes grammaticaux -s et -nt. *La linguistique*, 33(1), 23-40.

Guyon, O. (1998). Compétences orthographiques au CE1: le cas du -s grammatical. *Le français d'aujourd'hui*, 122, 71-78.

- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français: perspective psycholinguistique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 55-66.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique: un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20.
- Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique: l'atelier de négociation graphique. In G. Haas (Ed.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (pp. 59-72). Dijon: CRDP de Boulogne.
- Haas, G., & Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 97-98, 177-192.
- Halté, J.-F. (1999a). L'interaction et ses enjeux scolaires. *Pratiques*, 103/1004, 3-7.
- Halté, J.-F. (1999b). Les enjeux cognitifs des interactions. *Pratiques*, 103/104, 71-88.
- Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction*. Edinburgh: SCRE Publications.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, 22, 67-76.
- Jaffré, J.-P., & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.
- Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1-23.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne: P. Lang.
- Lafontaine, D. (1988). Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous! *Enjeux*, 15, 7-27.
- Lefrançois, P., & Montesinos-Gelet, I. (soumis 2003). Les commentaires métagraphiques, reflet et soutien du développement linguistique. *Le français d'aujourd'hui, soumis*.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 ed.). Montréal: Guérin.

Lenoir, Y. (2005). *Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Lépine, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 17-35.

Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. [Serial]. *Bulletin de psychologie*, 56(466), 559-571.

Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M. L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique: une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.

Lopez, L. M., & Allal, L. (2004). Participer à des pratiques d'une communauté classe: un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 59-84). Bruxelles: De Boeck.

Lorrot, D. (1998). Pour l'orthographe: une nouvelle conception de l'apprentissage. *Le français d'aujourd'hui*, 122, 90-99.

Martin, D., & Gervais, P. (1992). *La grammaire des élèves: savoirs et savoirs-faire grammaticaux chez les élèves de huitième année*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Mas, M. (1985). Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase. *Revue française de pédagogie*, 71, 17-22.

Massonnet, J. (1998). Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. *Repères*, 17, 231-239.

MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire et primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.

MELS (2005a). *Les indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2005b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'éducation.

MELS (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Rapport final-Table de pilotage du nouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2007a). *L'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire français, langue d'enseignement-résultats et prospectives*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'éducation.

MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

MEQ (1995). *Le français, enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.

MEQ (1997a). *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MEQ (1997b). *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Mercier, A. (1997). La relation didactique et ses effets. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: l'écriture des grands nombres* (pp. 259-312). Paris-Montréal: L'Harmattan.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: de Boeck.

Moro, C., & Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: De Boeck.

Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 340-352.

Myhill, D., & Jones, S. (2006). "She doesn't shout at no girls" : pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.

Nadeau, M. (1996a). Identification des catégories et accord des mots: une expérimentation en troisième année primaire. *Repères*, 14, 141-159.

Nadeau, M. (1996b). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi? In S.-G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques* (2e ed., pp. 279-313). Montréal: Les Éditions Logiques.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6e année du primaire. In J. Dolz & C. Simard (Eds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignement et de l'élève* (pp. 209-231). Québec: Presses de l'Université Laval.

OCDE (2003). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE 2003*. OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. In S.-G. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2e ed., pp. 109-135). Montréal: Les Éditions Logiques.

Pellaud, F., Eastes, R.-E., & Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*, 1(5), 18-24.

Pellaud, F., Giordan, A., & Eastes, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de traverse*, 5, 11-35.

Pelletier, M., Lamarre, J., & Rheault, S. (2004). *La réussite des garçons: des constats à mettre en perspective*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Perrin-Glorian, M.-J., & Robert, A. (2004). Analyse didactique de séances de mathématiques au collège: pratiques d'enseignants et activités mathématiques d'élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 95-110.

Petiot, G. (2000). *Grammaire et linguistique*. Paris: Armand Colin.

Pille, J.-P., & Pierault-Le Bonniec, G. (1987). Le dire et l'activité métalinguistique: le développement de la notion de verbe. In G. Pierault (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 79-96). Bruxelles: Éditions Mardaga.

Quet, F., & Dourojeanni, D. (2004). En cycle III, repérer le verbe. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 301-310). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Raisky, C., & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck Université.

Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s) In M.-J. Perrin-Glorian (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-26). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (3e ed.). Paris: Quadrige/PUF.

Ronveaux, C. (2009a). Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. In S. Canelas-Trevis, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro & Simon D.-L.

(Eds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 153-179). Grenoble: ELLUG.

Ronveaux, C. (2009b). Reconstruire les mouvements d'un objet enseignement à l'aide d'un synopsis. In S. Canelas-Trevis, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro & SimonD.-L. (Eds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 153-179). Grenoble: ELLUG.

Roubaud, M.-N., & Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe: de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers 7 ans. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 257-267). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Roy, G.-R., Lafontaine, L., & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP : Université de Sherbrooke Faculté d'éducation.

Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 135-163). Bruxelles: De Boeck.

Saint-Pierre, M. (1990). *La conceptualisation de la notion de phrase chez des enfants de six à douze ans*. Montréal: Cirade-UQAM.

Savoie Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Savoie Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant: un essai didactique. [Serial]. *Repères-Institut national de recherche pédagogique*, 22, 19-38.

Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la "transposition didactique". In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français: fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Bruxelles: De Boeck.

Schneuwly, B. (2009). Objet enseigné et travail enseignant. Éléments théoriques pour une recherche empirique (présentation générale). In S. Canelas-Trevis, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro & SimonD.-L. (Eds.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 131-151). Grenoble: ELLUG.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.

Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.

Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés: le cas du français*. Bruxelles: de Boeck.

Schubauer-Leoni, Leutenegger, F., & Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des "grands nombres". In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 301-328). Nancy-Aix en Provence: Presses universitaires de Nancy-Publications de l'Université de Provence.

Schubauer-Leoni, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF.

Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur: un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.), *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques* (pp. 25-46). Grenoble: La pensée sauvage.

Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue français*. Bruxelles: de Boeck.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delgrave

Turpin, F. (2003). *De l'efficacité des pratiques enseignantes?* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). L'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie: problèmes méthodologiques et épistémologiques. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.), *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques* (pp. 197-211). Grenoble: La pensée sauvage.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (2 ed.). Bruxelles: De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Venturini, P., Amade-Escot, C., & Terrisse, A. (2002). *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Rosny-sous-Bois: Bréal éditions.

Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles: De Boeck.

Wirthner, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il? Des outils sémiotiques pour l'enseignant. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Analyse des objets enseignés: le cas du français* (pp. 159-177). Bruxelles: De Boeck.

Annexe 1

Certificat d'éthique



Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Le 11 mai 2005

Jean-Luc Perrotte
Coordonnateur, Gestion des opérations
140, Grande-Allée est, Bureau 470
Québec, Qc
G1R 5M8

Objet: Certificat d'éthique no. ETH-2004-56

Chercheure: BOIVIN, Marie-Claude

Cher Monsieur Perrotte,

Le Comité d'éthique de la recherche plurifacultaire a examiné le projet de recherche intitulé :
« **Interactions didactiques et enseignement grammatical** ».

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie habituelles dans l'expérimentation avec des êtres humains.

Ce certificat est cependant émis conditionnellement au fait que la chercheure principale nous transmette annuellement le questionnaire «Suivi des projets de recherche» dûment complété et signé, à défaut de quoi, le présent certificat deviendra nul et sans effet.

Espérant le tout conforme et à votre satisfaction, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,

François Bowen

cc : Marie-Claude Boivin ✓
Pierre Charbonneau
Rollande Sabourin

FB/km

C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-7491
Télécopieur : (514) 343-2283

Annexe 2

Exemple de transcription (Classe B, Leçon 1)

Tâche	Objet de savoir	Transcriptions
Explication de l'exercice d'observation sur le texte <i>L'amour, toujours l'amour</i>	Aucun (groupe-classe)	<p>(ENS <i>Questionne les élèves sur l'utilité de savoir repérer les noms et adjectifs dans leurs dictées.</i>)</p> <p>E1-G (3:55) Pour nous pratiquer à savoir les repérer quand tu corriges la dictée. Pour être capable de les corriger.</p> <p>E2-F (4:04) Pour être capable de les accorder.</p> <p>ENS (4:13) Aujourd'hui ce qu'on va faire, c'est qu'on va commencer à travailler sur l'accord du verbe avec son sujet. Être capable de bien accorder le verbe avec son sujet. Quand vous avez votre dictée et que vous voyez une petite lettre <i>a</i> au dessus de votre erreur, vous savez que c'est une erreur d'accord. Est-ce que ça arrive souvent que vous avez des erreurs d'accord dans vos verbes? Est-ce qu'il y en a qui ont souvent des erreurs d'accords?</p> <p>E11-G (4:38) Ce que je fais, c'est que je prends le groupe nominal. Je le remplace par un pronom JE-TU-IL-NOUS-VOUS-ILS, pis je l'accorde après.</p> <p>ENS (4:44) Pis là tu l'accordes après. Ok, toi t'es déjà rendu dans l'accord.</p> <p>ENS (4:50) Qu'est ce qu'on peut faire? Par quoi vous pensez qu'on devrait commencer quand on a à accorder le verbe avec son sujet? C'est quoi la première étape? Qu'est-ce qu'on doit faire? La première chose, t'as ta feuille de dictée, pis là il faut que tu fasses tes corrections. Ce serait quoi la première chose que tu ferais?</p> <p>E4-G (5:05) Tu cherches ton verbe.</p> <p>ENS (5 :07) Tu cherches ton verbe. Être capable de trouver le verbe. Savoir que le mot qui est là, c'est un verbe. Parce que si tu sais pas que c'est un verbe ou si tu le confonds avec une autre classe de mots, comment est-ce que tu vas faire pour l'accorder? C'est là le grand mystère! Donc, la première étape, il faut être capable de repérer nos verbes. Il faut être capable de savoir que ce mot-là c'est un verbe, pis après ça, on va être capable de l'accorder.</p> <p><i>(Présentation de la feuille L'amour, toujours l'amour!)</i></p> <p>ENS (5:43) ...vous devez repérez dans ce texte-là, tous les verbes conjugués... vous devez repérez tous le verbes conjugués. Il y en a 25 en tout dans cette page là.</p> <p><i>(6:38 à 9 :04 Interruption du cours : message à l'interphone)</i></p> <p>ENS (9:05) <i>(Rappel des consigne pour la feuille d'activité)</i> Deuxième chose que vous devez faire, c'est que vous allez m'écrire dans le bas, j'ai laissé 4 lignes ici dans le bas, vous allez m'écrire toutes les stratégies, tous les trucs que vous utilisez pour vérifier que c'est bien un verbe. Alors, quand tu regardes ton texte, tu dis : bon, ce mot-là, c't'un verbe, je le souligne. Qu'est-ce qui c'est passé dans ta tête? Quelle réflexion tu t'es faite? Quelles stratégies tu as utilisées pour vérifier que c'était un verbe?... Si t'as juste une chose que tu fais, y'a juste une stratégie, ou on appelle ça aussi des manipulations.</p> <p>E2-F (10 :12) Ben j'ai pas de trucs</p> <p>ENS (10 :11) Ok, y'en a qui me répondent ça des fois : ben je sais pas moi, je vois le mot pis je sais que c'est un verbe... Creuse un petit peu. Qu'est-ce qui te prouve que c'est un verbe? Pose-toi des questions : la façon qu'il est écrit? Où y'est placé? Pose-toi des questions. Parce que c'est impossible que ce soit le hasard total parce que sinon, tu pourrais tomber une fois sur deux sur un verbe, une fois sur deux sur autre chose. Y'a sûrement qqch que tu te dis dans ta tête pour vérifier que c'est un verbe.</p> <p>E1-G (10:44) Si exemple le truc qu'on a c'est inexplicable?</p> <p>E -G (10:08) Ben si t'en a pas?</p> <p>(11 :10) Plusieurs élèves disent : on a pas de trucs, on en a pas...</p> <p>ENS (11 :12) Pensez-y comme il faut, quand vous allez répondre... demandez-vous : qu'est-ce que je me dis, qu'est-ce qui me vient en tête, qui me fait dire que ce mot-là, c'est un verbe?</p> <p><i>(11 :30) Distribution des feuilles</i></p> <p>EG-(12 :10) Ben c'est-tu juste les verbes conjugués?</p>
Exécuter l'exercice d'observation	Identification du V (individuel)	<p>12 :25 Une fille pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>13 :10 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>13 :24 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>13 :40 Une fille pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>13 :55 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>14 :25 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>15 :15 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>15 :22 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>16 :03 Un garçon pose une question (<i>inaudible</i>)</p> <p>E?G (16 :32) Ici, je pense que c'est au participe présent</p> <p>ENS (16 :37) Est-ce que c'est un verbe conjugué?</p> <p>E?-G (16 :40) Pis le verbe c't'au passé composé, mais c'est avec avait : est-ce que c'est ensemble?</p>

		<p>ENS (16:45) Est-ce que c'est ensemble ou est-ce que c'est deux classes de mots différents? Est-ce que ça va ensemble c'est à toi de me le dire.</p> <p>E?-G (16 :54) Ben je pense que c'est ensemble mais je sais pas à quel temps (17 :02) <i>Un garçon pose une question (inaudible)</i></p> <p>E5-G (17 :46) <i>On entend pas vraiment ce qu'il dit...mais</i></p> <p>ENS (17 :50) Toi, ça veut dire, un verbe pour toi, c'est un mot où y'a toujours un pronom devant?</p> <p>E5-G (17 :51) Oui.</p> <p>ENS (17 :52) Est-ce que ça pourrait être autre chose? Est-ce que ça se pourrait un verbe qui n'a pas de pronom devant?</p> <p>E5-G (17 :58) La terminaison? (<i>en voulant dire que c'est un truc pour trouver les verbes</i>)</p> <p>...</p> <p>ENS (18 :20) Ici est c'est un verbe? Pourquoi? Es-tu sûre que c'est un verbe?</p> <p>E6-F (18 :25) Ouais.</p> <p>ENS (18 :27) Pourquoi? Comment tu fais?</p> <p>E6-F (18 :27) C'est être. C'est le verbe être (<i>en se pointant elle-même du doigt</i>).</p> <p>ENS (18 :29) Ça c'est un truc ce que tu me dis là. Qu'est-ce que tu fais pour dire que ça, c'est un verbe? ...Ça est-ce que c'est en verbe?</p> <p>E6-F (18 :45) Oui.</p> <p>ENS (18 :48) Pourquoi tu dis que c'est un verbe?</p> <p>E6-F (18 :50) Parce que y'a un elle devant.</p> <p>ENS(19 :00) Est-ce que ça de dire qu'il y a un elle devant tu l'as utilisé pour un autre verbe? Est-ce que le fait qu'il y ait un elle devant ça t'a servi à identifier un autre verbe?</p> <p>E6-F (19 :07) Oui.</p> <p>...</p> <p>E7-F (19 :31) Si y'a un verbe là, ce serait-tu normal qu'il y ait un autre verbe là?</p> <p>ENS (19 :36) Ce serait-tu normal?... je sais pas c'est embêtant! Qu'est-ce que tu peux te dire? Qu'est-ce que tu peux essayer? Qu'est-ce que tu peux vérifier pour voir si c'est vraiment un verbe?</p> <p>E7-F (19 :42) Y'a un e accent aiguë.</p> <p>ENS (19 :47) Pis ça, un accent aiguë, ça te fait penser à un verbe?</p> <p>E7-F (19 :52) Ouais.</p> <p>ENS (19 :54) C'est quel verbe?</p> <p>E7-F (19 :57) Appeler.</p> <p>ENS (19 :58) Appeler, ok. Est-ce qu'il est conjugué? À quel temps?</p> <p>E7-F (20 :13) Je sais pas.</p> <p>...</p> <p>ENS (20 :56) Ça c'est un verbe, ça?</p> <p>E8-G (21 :09) C'est un verbe parce que je l'ai appris quand j'étais plus petit.</p> <p>ENS (21 :15) Est-ce que c'est un verbe conjugué, comment tu le sais?</p> <p>E8-G (21 :19) Ben je le sais pas.</p> <p>...</p> <p>E9-G (21 :48) Je suis pas sûr si <i>souvenir</i> c'est un verbe.</p> <p>E9-G (21 :53) <i>Se souvenir</i>, c'est un verbe.</p> <p>ENS (21 :54) Oui, <i>souvenir</i>, c'est un verbe.</p> <p>ENS (21 :56) Lequel là tu me montres? <i>Souviens...</i> tu me dis que c'est un verbe conjugué parce que...?</p> <p>E9-G (22 :05) Ben c'est ça, j'suis pas sûr que c'est un verbe.</p> <p>ENS (22 :10) Pourquoi.t'es pas certain que c'est un verbe <i>souviens</i>?</p> <p>E9-G (22 :14) Parce que ça se dit pas : <i>souviens...</i> je <i>souviens</i>, tu <i>souviens</i>.</p> <p>ENS (22 :17) Je <i>souviens</i>, tu <i>souviens</i>, ça se dit pas?</p> <p>E9-G (22 :18) (<i>hoche la tête pour dire non</i>)</p> <p>ENS (22 :25) Est-ce que tu pourrais essayer autre chose pour vérifier que c'est un verbe conjugué?</p> <p>E9-G (22 :30) (<i>non-verbal : ne sais pas</i>)</p>
Corriger l'exercice d'observation	Identification du V (groupe-classe)	<p>ENS (23 :40) ...Là, je vais vous écouter, je vais vous écouter et je vais prendre en note les stratégies et les trucs que vous utilisez pour décider si c'est un verbe ou non, pour le vérifier...Oui, C, le premier verbe que tu as dans ce texte là.</p> <p>E11-G (24 :06) <i>Est, l'amour est, est.</i></p> <p>ENS (24:07) Juste avant, on va juste faire qqch, parce que ce petit texte là, ce serait peut-être important de voir qu'est-ce qu'on dit. Parce que souvent quand on fait juste repérer des mots, on comprend pas trop le sens.</p> <p>(<i>Les élèves lisent le texte à voix haute.</i>)</p> <p>ENS (25:56) Alors C, tu nous as dit que <i>est</i> c'est une verbe, le premier verbe? Est-ce qu'il y a quel'un qui a qqch à ajouter sur ça? Alors on s'entend, <i>est</i> c'est un verbe. On continue, 2^e verbe, JP.</p> <p>E4-G (26:05) <i>Consiste</i></p> <p>ENS...</p> <p>E10-F (26:12) L'autre verbe c'est <i>pousse</i>.</p>

		<p>ENS...</p> <p>E2-F (26:21) <i>Adopter.</i></p> <p>ENS...</p> <p>E12-G (26 :24) Y'è pas conjugué!</p> <p>ENS...</p> <p>E12-G (26 :30) Y'è pas conjugué parce que il fini par ER, y'è encore à l'infinitif (<i>hésitation sur le terme infinitif, encouragé par ENS</i>).</p> <p>ENS (26 :38) Est-ce que t'as vu L., <i>adopter</i>? Ce que PA te dit c'est que <i>adopter</i> c'est un verbe à l'infinitif. Qu'est-ce qui te prouve que c'est un verbe à l'infinitif?</p> <p>E12-G (26 :45) Ben <i>adopter</i> y'è pas conjugué, Ben l'infinitif c'tun verbe pas conjugué. Pis ER, souvent, c'est des verbes pas conjugué.</p> <p>ENS (26 :57) Est-ce que c'est important de repérer les verbes à l'infinitif par rapport aux verbes conjugué quand on écrit une dictée? Ch., tu dis non, c'est pas important de faire la distinction entre les deux. Ça veut dire que tu vas les accorder de la même façon</p> <p>E10-F (27:07) Ben non, ça dépend le sens de la phrase.</p> <p>ENS (27:12) Ça dépend le sens de la phrase? Qu'est-ce que tu veux dire?</p> <p>E10-F (27:14) Ben à quel temps qu'y'è conjugué.</p> <p>ENS (27:17) À quel temps qu'y'è conjugué, ok. Sauf que si c'est un verbe qu'y'è à l'infinitif, est-ce qu'il est conjugué à un temps en particulier un verbe à l'infinitif?</p> <p>E10-F (27:27) Ouais.</p> <p>ENS (27:28) Oui, selon toi, oui? S'il y en a qui ont quelque qchose à rajouter, vous lever la main. Pa?</p> <p>E12-G (27:32) Ben, un verbe à l'infinitif ça peut pas... si ça se conjugue, y'è plus à l'infinitif.</p> <p>ENS (27:36) Ok, donc, dès que tu parles de conjugaison, ton verbe est plus à l'infinitif.</p> <p>E12-G (27:38) Mettons y'è au passé, c'est pus <i>adopter</i>, ça va être rendu <i>adoptais</i> : y'è pus à l'infinitif.</p> <p>ENS (27:46) Est-ce que verbe à l'infinitif, on accorde ça de la même manière qu'un verbe conjugué? (<i>Plusieurs élèves répondent non.</i>)</p> <p>ENS (27:54) (En s'adressant à N.) Qu'est-ce que tu fais avec tes verbes à l'infinitif quand tu écris un texte ou que tu écris une dictée? Qu'est-ce que tu fais avec ces verbes là?</p> <p>E13-G (28:01) Je les laisse comme ça.</p> <p>ENS (26:06) Donc quand on a un verbe à l'infinitif, on va pas rajouter un <i>s</i> même si dans la phrase il semble y avoir une idée de plusieurs personnes au pluriel. Si ton verbe il doit être écrit à l'infinitif, tu n'y touches pas, il ne s'accorde pas, il reste comme ça... Un autre verbe dans ça, JF?</p> <p>E14-G (28:35) <i>Pleurait.</i></p> <p>ENS (28:35) Ah, t'es rendu dans le 2^e paragraphe. Est-ce qu'il en reste dans le 1^e paragraphe? (28:38) (<i>Les élèves répondent non, un garçon dit avoir.</i>)</p> <p>ENS (28:41) <i>Avoir</i>?</p> <p>E?-G (28:44) Y'è a l'infinitif encore.</p> <p>ENS (28:45) <i>Avoir des réactions étonnantes</i>? A., <i>avoir</i>, est-ce que c'est un verbe conjugué?</p> <p>E15-G (28:50) Non.</p> <p>ENS (28:50) C'est un verbe qui est...</p> <p>E15-G (28:54) À l'infinitif.</p> <p>ENS (29:00) Dans le premier paragraphe, est-ce qu'il y en a qui avait souligné autre chose?</p> <p>E8-G (29:07) <i>Être.</i></p> <p>ENS (29:08) T'avais <i>être</i>? Est-ce que <i>être</i> c'est un verbe qui est conjugué?</p> <p>E8-G (29:10) À l'infinitif.</p> <p>ENS ...</p> <p>E13-G (29 :23) Dans le 1^e paragraphe il disait <i>être</i>, mais ça marche pas parce c'est <i>envers un être</i>.</p> <p>ENS (29 :30) Ah, merci! Qu'est-ce que tu dis N., que c'est même pas...</p> <p>E13-G (29 :41) C'est pas un verbe, c'est un nom.</p> <p>ENS (29 :44) C't'un nom commun (<i>explication sémantique du nom être</i>) Ça se peut ça des verbes et des noms qui s'écrivent de la même façon? (<i>Des élèves répondent oui.</i>)</p> <p>E10-F (30 :05) <i>Ai trouvé.</i></p> <p>ENS (30 :09) <i>Ai trouvé (...)</i> c'est quel verbe ça?</p> <p>E10-F (30 :15) <i>Trouver.</i></p> <p>ENS (30 :16) À quel temps?</p> <p>E10-F (30 :17) Passé composé.</p> <p>ENS...</p> <p>E13-G (30 :30) <i>Souviens.</i></p> <p>ENS...</p> <p>E16-G (30 :57) <i>Aimait.</i></p> <p>ENS...</p> <p>E17-G (31 :17) <i>Gémissait.</i></p> <p>ENS...</p> <p>E18-G (31 :23) <i>Pleurait.</i></p>
--	--	---

		<p>ENS...</p> <p>E19-G (31 :26) <i>Lamentait.</i></p> <p>ENS (31 :27) Est-ce que ça se peut ça trois verbes de suite dans une phrase? (<i>Des élèves répondent oui.</i>)</p> <p>E20-F (31 :33) <i>Sanglota.</i></p> <p>ENS (31 :34) Est-ce que tu sais c'est un verbe à quel temps?</p> <p>E20-F (31 :39) Passé simple.</p> <p>ENS...</p> <p>E21-F (31 :44) <i>Avait, l'avait?</i></p> <p>ENS (31 :47) <i>Avait</i>, est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut préciser qqchose? PA?</p> <p>E12-G (31 :50) C'est <i>l'avait appelé</i>, c'est du plus-que-parfait.</p> <p>ENS (31 :52) <i>Avait appelé</i>. Donc, c'est le verbe... c'est quel verbe?</p> <p>E12-G (31 :57) C'est au plus-que-parfait</p> <p>ENS (31 :59) Ouais mais c'est quel verbe? (<i>On entend une fille dire appeler.</i>)</p> <p>ENS (31 :59) C'est quel verbe qui est conjugué au plus-que-parfait?</p> <p>E12-G (32 :02) <i>Appeler.</i></p> <p>ENS (32 :03) Donc c'est le verbe <i>appeler</i> conjugué au plus-que-parfait. Il y a qq'un qui me l'a posé la question tantôt qui m'a dit, je pense que c'est toi S. : <i>avait</i>, qu'est-ce que je fais, y'a un mot (?) y'a pas entre <i>avait</i> et <i>appelé</i>, est-ce que ça va ensemble tout ça? PA. nous dit oui, c'est le verbe appeler conjugué au plus-que-parfait.</p> <p>E2-F (32 :21) <i>Regarda.</i></p> <p>E -G (32 :27) <i>Avait appelé?</i></p> <p>ENS (32 :29) <i>Avait appelé</i> ça va ensemble.</p> <p>E5-G (32 :32) <i>Nerveusement.</i></p> <p>ENS (32 :34) <i>Nerveusement.</i></p> <p>E -G (32 :34) Qui dit, ça continu le verbe.</p> <p>ENS (32 :39) Est-ce que tout le monde est d'accord? Si y en a qui ne sont pas d'accord, vous levez la main.</p> <p>E10-F (32 :42) Ben, c'est pas un verbe</p> <p>ENS (32 :43) Pourquoi c'est pas un verbe? Est-ce que tu sais...? Pourquoi tu me dis que c'est pas un verbe?</p> <p>E10-F (32 :52) Non, mais... c'est pas un verbe</p> <p>ENS (32 :56) Juste à le voir, tu dis que c'est pas un verbe</p> <p>E8-G (33 :00) Il n'est pas à l'imparfait pis au présent. On peut pas dire, mettons, <i>nous nerveusement.</i></p> <p>E15-G (33 :12) C'est un adjectif</p> <p>ENS Est-ce que c'est un adjectif?</p> <p>E7-F (33 :16) On peut pas dire <i>ne pas</i>.</p> <p>ENS (32 :18) Qu'est-ce que tu veux dire : on ne peut pas dire <i>ne pas</i>?</p> <p>E7-F (33 :20) Ben tsé, y'à des trucs que les profs nous donnaient pis là il fallait que tu dises <i>ne</i> le verbe <i>pas</i>.</p> <p>ENS (33 :28) Peux-tu l'essayer avec <i>nerveusement</i>? Comment tu le ferais ton truc?</p> <p>E7-F (33 :33) <i>ne nerveusement pas</i>, ça marche pas.</p> <p>ENS (33 :36) Ok, <i>ne nerveusement pas</i>, ça fonctionne pas. Donc selon toi, c'est pas un verbe.</p> <p>E23-G (33 :47) C'est pas une action.</p> <p>ENS (33 :49) C'est pas une action <i>nerveusement</i>. Toi c'est comme ça que tu reconnais si c'est un verbe ou non.</p> <p>E23-G (33 :52) (<i>Hoche la tête pour dire oui</i>)</p> <p>ENS...</p> <p>E24-G (34 :02) Y'a rien qui dit que c'est un verbe en avant comme <i>je tu il nous vous ils</i>, ou un nom.</p> <p>ENS (34 :08) OK, y'a pas de pronom ou de nom placé devant.</p> <p>E11-G (34 :10) C'est un adverbe.</p> <p>ENS (34 :18) C'est un adverbe. Alors on élimine <i>nerveusement</i>, ce n'est pas un verbe.</p> <p>E4-G (34 :21) <i>Termina.</i></p> <p>ENS...</p> <p>E25-F (34 :28) <i>Aime.</i></p> <p>ENS...</p> <p>E16-G (34 :36) <i>Déchirant.</i></p> <p>ENS...</p> <p>ENS (34 :42) Est-ce que <i>déchirant</i> c'est un verbe conjugué? (<i>Certains répondent oui, d'autres non.</i>)</p> <p>ENS...</p> <p>E13-G (34 :47) <i>Je déchirant</i> ça marche pas.</p> <p>E11-G (34 :50) <i>Regardant</i>, on l'a-tu-dit?</p> <p>ENS (35 :00) On a <i>regardant</i> pis on a <i>déchirant</i> pis là on hésite.</p> <p>E12-G (35 :03) C'est du participe présent. Y'a pas de sujet au participe présent non plus pis <i>déchirant</i> on peut pas le conjuguer, mais je déchire tu déchires, ça se dit.</p>
--	--	--

		<p>ENS (35 :08) Ok, donc, ça vient d'un verbe. E12-G (35 :09) C'est conjugué au participe présent, pis y'a pas de pronom au participe présent. ENS (35 :14) Y'a pas de pronom devant un participe présent. Ça vient d'un verbe, c'est un participe présent... E-G(35 :22) Souvent en avant du mot c'est <i>en</i> : <i>en regardant</i>. ENS (35 :25) Souvent devant le participe présent il y a le <i>en</i>, on le voit avec <i>regardant</i>. Ce qui est important de se demander quand on regarde les verbes conjugués, est-ce qu'un participe présent on va accorder ça de la même façon qu'un verbe? Vous me dites on peut pas mettre de pronom devant, est-ce qu'on pourrait mettre un <i>s</i> si c'est pluriel? S'il y a une idée de pluriel dans la phrase? Si c'est <i>en regardant nerveusement les enfants</i>? Est-ce que <i>regardant je pourrais accorder ça</i>? E10-F (35 :58) Non, c'est un verbe, il reste de même ENS (36 :00) Il va rester comme ça le participe présent, on ne l'accordera pas de la même façon qu'un verbe conjugué. <i>Déchirant, qu'est-ce que c'est?</i> E11-G (36 :10) <i>Regardant</i>, c'est -tu bon? ENS (36 :15) <i>Regardant</i> on a dit qu'on le gardait pas parce que ce n'est pas un verbe conjugué qui va prendre les marques d'accord comme un verbe conjugué. E11-G (36 :23) C't'un participe présent?, ben c't'un verbe, c't'un verbe! ENS (36 :26) C'est un participe présent. Ça vient d'un verbe. Effectivement c'est un mot qui vient d'un verbe. Sauf que quand tu vas venir pour l'accorder... tu peux pas accorder un participe présent c'est-à-dire? E13-G (36 :34) C'est un adjectif, parce que c'est <i>déchirant</i>, qqchose de <i>déchirant</i>. ENS (36 :38) Quelque chose de <i>déchirant</i>, donc, qui est utilisé comme un adjectif. Est-ce qu'il y en a dans le 2^e paragraphe qu'on aurait oublié? <i>(À partir d'ici, tous les élèves redonnent des verbes qui ont déjà été dit.)</i> ENS... E2-F (36 :47) <i>Appelée</i>. ENS... E17-G (36 :56) Je sais pas si on l'a dit : <i>aime</i>? E2-F (37 :03) <i>L'aimait</i>. ENS... E17-G (37 :15) <i>Sanglota</i>. ENS... E1-G (37 :21) Je suis pas sûr que la première phrase on a trouvé <i>j'ai</i>. <i>J'ai</i>, avant le mot <i>trouvé</i>. E12-G (37 :28) <i>Ai trouvé</i>. ENS (37 :28) Oui, tantôt on l'a dit c'est le verbe <i>j'ai trouvé</i>. E12-G (37 :36) C'est au passé composé. ENS (37 :37) Dans ta première phrase? Oui, c'est ça c'est <i>j'ai</i>, le verbe <i>avoir</i>, l'auxiliaire <i>avoir</i> avec <i>trouvé</i> le participe passé. E6-F (37 :45) <i>S'arrondit</i>. ENS (47 :47) Ok, t'es déjà rendu dans le 3^e paragraphe. <i>Arrondit</i>, est-ce que tout le monde est d'accord? E13-G (37 :59) <i>Somma</i>. ENS... E18-G (38 :03) <i>J'assistais</i>. ENS (38 :05) Faites attention, je vous demande juste le verbe conjugué, donnez-moi pas le pronom. E18-G (38 :08) <i>Assistais</i>. ENS (38 :09) <i>Assistais</i>. Est-ce que qq'un peut me dire c'est à quel temps, ce verbe-là? E8-G (38 :14) Futur simple. Plusieurs élèves donnent leurs réponses sans avoir été nommé. E17-G (38-18) Passé simple. ENS... E5-G (38 :23) <i>Redressa</i>. ENS... E21-F (38 :27) <i>S'illuminèrent</i>. ENS (38 :29) <i>S'illuminèrent</i>, <i>Illuminèrent</i> parce qu'on ne mettra pas le pronom. E4-G (38 :33) <i>Savais</i>. ENS... E2-F (38 :34) <i>Disparu, disparurent</i>. ENS E24-G (38 :43) <i>Tombaient</i>. ENS... E19-G (38 :50) <i>Repoussa</i>. ENS... E4-G (38 :56) <i>Appellerait</i>. ENS... E10-F (30 :00) <i>Exclama</i>. ENS...</p>
--	--	--

		<p>E13-G (39 :04) <i>Savais</i> ENS (39 :05) <i>Savais</i>, je pense qu'on l'a dit. ENS... E17-G (39 :09) <i>M'appellerait</i> ENS (39 :11) <i>Appellerait</i> on l'a dit, on met pas le pronom, juste <i>appellerait</i>. Est-ce qu'il y en a qui ont souligné autre chose? Un mot qu'on aurait pas nommé qui aurait été dit? E5-G (39 :25) Ben, c'était <i>délicatement</i> mais c'est pas un verbe. ENS (39 :29) <i>Délicatement</i>, est-ce que c'est un verbe conjugué? E5-G (39 :31) (<i>Hoche la tête pour dire non.</i>) ENS (39 :32) Pourquoi tu me dit que c'est pas un verbe conjugué? Parce que tu l'avais surligné, pourquoi tu as changé d'idée? E5-G (39 :26) Ben parce que ça se dit pas ça dans un verbe. Admettons : <i>je délicatement</i>, ça se dit pas. ENS (39 :43) Ok t'es pas capable de dire <i>je délicatement</i>, <i>tu délicatement</i>. C., JP., est-ce qu'il y a qqchose? E11-G (39 :49) Ben <i>ai trouvé</i> c'est au passé composé? c'est un verbe? ENS (39 :53) C'est un verbe, c'est quel verbe JP? E4-G (39 :56) Ben il y a le verbe avoir pis le verbe trouver. ENS (39 :58) Ok, mais c'est quel verbe? E4-G (40 :00) (<i>regarde ENS avec des yeux qui disent qu'il ne comprend pas ce qu'elle lui demande</i>) ENS (40 :02) <i>Ai trouvé</i>, <i>j'ai trouvé</i> c'est quel verbe? E4-G (40 :04) Ben c'est le verbe avoir...trouver ENS (40 :09) C'est le verbe trouver, il est conjugué à quel temps? E4-G (40 :11) Passé composé ENS (40 :12) Comment tu conjuges ton verbe trouver au passé composé? E4-G (40 :14) <i>J'ai trouvé</i> ENS (40 :15) Tu as besoin de quoi pour faire ton passé composé? E4-G (40 :17) L'auxiliaire avoir. (<i>Les élève disent combien de verbes ils ont souligné</i>) E17-G (40 :48) Moi j'en ai 27... ENS (40 :52) C'est parce que tu en as souligné 2 qui n'étaient pas des verbes. Est-ce que tu as été capable de les repérer ces mots-là? Non? (40 :13) (<i>Un garçon est allé voir ENS pour qu'elle lui explique les 2 mots qu'il a mis en trop. Elle le renvoie à sa place afin qu'il les dise au groupe.</i>) E17-G (41 :30) <i>Montre</i>. ENS... E18-G (41 :39) Ben <i>montre</i> c'est un objet comme ma montre. C'est une montre. ENS (41 :44) Donc tu dis ce n'est pas le verbe <i>montrer</i>. E18-G (41 :46) Ce n'est pas le verbe <i>montrer</i>. ENS... E15-G (42 :12) Si ça aurait été un verbe <i>sa</i> ça aurait été <i>ça</i> à la place. ENS (42 :18) Oui, tu as parfaitement raison. Si on avait eu <i>montre</i> comme un verbe, on aurait eu un pronom devant, <i>ça</i>, ce n'aurait pas été <i>sa</i>. Parce qu'on a bien vu que <i>sa</i> ça s'utilise devant un nom, pas devant un verbe.</p>
Corriger l'exercice d'observation	Connaissances procédurales et déclaratives pour l'identification du V (groupe-classe)	<p>ENS (42 :37) On va juste prendre en note rapidement les trucs que vous utilisez. (elle les écrits au tableau) E10-F (42 :48) <i>Ne pas</i>. On met <i>ne</i> avant le verbe et <i>pas</i> après le verbe. Si la phrase a fonctionne, c'est un verbe. E12-G (43 :00) Ça marche pas tout le temps ça. ENS (43 :10) J'entends des commentaires négatifs. Y'en a qui disent ça marche pas tout le temps. PA, as-tu un exemple à nous donner? E12-G (43 :18) Ben tu dis que <i>regardant</i> c'était pas un verbe, mais <i>ne regardant pas</i> ça se dit. ENS (43 :22) Ben oui, ça se dit. Qu'est-ce qu'on va faire avec ça? E12-G (43 :24) On le soulignait pas parce que c'était pas un verbe. ENS (43 :25) Non, j'ai dit que c'était pas un verbe conjugué dans le sens où on va l'accorder comme les autres verbes conjugués. T'as raison! Ça veut dire que ton <i>ne pas</i>, t'es capable de l'utiliser avec d'autres chose qui est pas nécessairement un verbe conjugué, qui se conjugue pas de la même façon... E13-G (43 :41) La plupart du temps c'est une action. ENS : Donc un verbe c'est la plupart du temps une action. Je dis pas si c'est bon ou pas, on fait juste prendre en notes. E24-G (43 :51) Tu regardes s'il y a un pronom devant ou un nom. ENS(43 :57) Pronom ou nom devant E11-G (44 :04) Je remplace mon nom qui est devant par un pronom... ben c'est la même affaire que É. ENS (44 :17) Oui, dans le fond tu as raison, sauf que tu m'as dit le mot <i>remplacer</i> que je note. E5-G (44 :25) Par la terminaison. Admettons <i>redressa</i>, y'a des terminaisons, le <i>a</i>. ENS (44 :36) Ok, toi tu regardes la fin du mot, pis tu regardes : ah, ça, ça pourrait être un verbe parce qu'effectivement y'a des verbes qui se termine comme ça. Tu me donnes comme exemple le <i>a</i>, le <i>a</i> de <i>redressa</i>.</p>

		<p>E21-F (44 :47) Tu cherches l’infinitif du verbe. Admettons <i>chercha</i>, ben c’est le verbe <i>chercher</i>.</p> <p>ENS (45 :04) Toi tu te dis ça vient d’un verbe, y’a des chances que ce soit un verbe conjugué.</p> <p>E1-G (45 :07) La plupart du temps y fait l’action que est marqué, tu peux mettre un <i>il</i> devant.</p> <p>ENS (45 :12) Tu m’en dis deux en même temps. Pronom devant pis c’est une action.</p> <p>E12-G (45 :17) Un verbe souvent comme <i>j’assistais</i> tu peux le conjugué à d’autres temps. Comme <i>je pousse</i>, tu peux dire, <i>je poussais</i>.</p> <p>ENS (45 :34) Tu le mettrais à l’imparfait pour vérifier que c’est bien un verbe parce que ça change de temps.</p> <p>E2-F (45 :39) Il s’accorde avec son nom</p> <p>ENS (45 :54) Est-ce qu’il y en a qui ont des trucs, des stratégies de déplacement des mots?</p> <p>E1-G (45 :58) Il finit pas <i>er</i> des fois.</p> <p>ENS (46 :03) Qu’est-ce qu’on avait dit tantôt quand ça finissait pas <i>er</i>? Est-ce que c’était des verbes conjugués ou des verbes à l’infinitif?</p> <p>E1-G (46 :07) Infinitif.</p> <p>ENS (46 :08) Est-ce que les verbes à l’infinitif on les accorde comme un verbe conjugué?</p> <p>E1-G (46 :11) (<i>Hoche la tête pour dire non.</i>)</p> <p>(Notes de ce que les élèves ont donné comme trucs, écrit au tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjug. À d’autres temps ▪ Cherche l’infinitif ▪ Ne avant le verbe. Pas après le verbe ▪ Action ▪ S’accorde avec le nom ▪ Pronom ou nom devant ▪ Remplace par un pronom ▪ Terminaison ex. :a)
Prendre en notes	Connaissances procédurales et déclaratives pour l’identification du V (groupe-classe)	<p>(Explication de la prochaine étape : prise de notes de 7 trucs, stratégies pour trouver le verbe)</p> <p>ENS (47 :25) Vous allez écrire : Qu’est-ce qu’un verbe conjugué? Comment le reconnaître? Je vais reprendre ce que vous m’avez dit pis on va reformuler cela en de belles phrases complètes.</p> <p>ENS (48 :40) Alors, premièrement, vous me l’avez dit, c’est un mot qui se conjugue à plusieurs personnes. Il y en a plusieurs qui me l’ont dit, ils essaient, <i>je tu il nous vous ils</i>, ils essaient de placer un pronom devant. Donc, c’est un mot qui se conjugue à plusieurs personnes, <i>je tu il</i> devant. J’essaie de placer <i>je tu il</i> devant.</p> <p>ENS (50 :18) Le truc de PA, la stratégie que tu utilisais, c’est un mot qui va varier selon le temps. Alors dans une phrase selon que ton action, selon ce que tu dis dans ta phrase se passe hier, ça se passe maintenant, ça se passe demain, ton verbe va varier. C’est un mot qui va varier. C’est un mot qui varie selon le temps. Donc d’essayer, de prendre ce mot-là puis de le conjuguer à un autre temps, ça peut te permettre de vérifier que c’est vraiment un verbe. Parce que c’est le seul mot qui existe dans tous les mots qu’on utilise qu’on peut changer selon le temps, qui nous indique à quel moment se déroule ce qui se passe dans ta phrase, dans ton texte.</p> <p>ENS (51 :51) C’est un mot qu’on peut encadrer par <i>ne pas</i>. Tantôt je pense que c’est S. qui nous l’avait expliqué : tu mets <i>ne</i> avant le verbe... ah c’est C.... puis <i>pas</i> après le verbe. De mettre le <i>ne</i> avant et le <i>pas</i> après, on appelle ça <i>encadrer</i>. C’est un mot qu’on peut encadrer par <i>ne pas</i>.</p> <p>ENS (52 :50) Un autre élément que vous m’avez nommé, c’est la position du verbe dans une phrase. Y’a qqn qui m’a dit : souvent c’est un mot qui est souvent placé après un pronom ou un nom ou un GNs (un groupe nominal sujet).</p> <p>ENS (54 :07) Ok, cinquième. C’est encore un mot qui reçoit l’accord, il est receveur d’accord, qui reçoit son accord d’un sujet. C’est-à-dire, à toutes les fois quand vous faites votre dictée, puis je te dis regarde, ce mot-là tu m’as dit que c’était un verbe, vous devez toujours aller voir c’est quoi son sujet pour savoir comment l’écrire. Donc c’est un mot qui reçoit l’accord d’un sujet.</p> <p>ENS (55 :14) Il nous en reste juste deux. C’est un mot qui ne peut pas s’effacer. On ne peut pas l’effacer, sinon notre phrase ne tient plus, notre phrase n’a plus de sens. Donc, c’est un mot qui ne peut pas être effacé</p> <p>E11-G (55 :48) On vient juste d’utiliser un des trucs. On vient d’utiliser <i>ne pas</i>.</p> <p>ENS (55 :55) C’est vrai! Alors tu devines, C., que quel mot est un verbe dans cette phrase-là?</p> <p>E11-G (55 :58) <i>Peut</i>.</p> <p>ENS (56 :01) <i>Peut, qui ne peut pas être effacer...</i> C., il dit, ben c’est facile, il y a <i>ne pas</i> , il est encadré par <i>ne pas</i>. Pis ça, ça va vous permettre aussi, <i>ce ne pas</i> là, de faire la distinction des <i>peu</i>. On les avait regardés les <i>peu</i>, le <i>peu</i> adverbe qui signifie pas beaucoup, puis le <i>peut</i>, le verbe</p> <p>E15-G (56 :20) (<i>essaie de trouver une erreur dans ce que ENS a écrit au tableau</i>)</p> <p>ENS (57 :05) Il en manque un, C’est écrit au tableau, vous l’avez nommé.</p> <p>E?-F (57 : 20) Chercher l’infinitif</p> <p>ENS (57 :25) Souvent, c’est un mot qui représente souvent une action.</p> <p>E19-G (57 :55) Ben mettons le verbe <i>je suis en train de faire mes devoirs</i> ben <i>je suis</i> c’est pas une action.</p> <p>ENS (58 :04) Merci!... As-tu vu que c’est écrit <i>souvent</i>? Moi je l’ai écrit cette caractéristique-là parce qu’il y en a plusieurs qui l’utilisent. Sauf, qu’il faut faire très attention. Parce que comme C. vient de dire, y’a des mots qui sont des verbes, qui ne représentent pas vraiment des actions. Y’a des mots qui représentent des sentiments <i>aimer, adorer...</i> Bon, y’en a qui vont me dire : ça ressemble, c’est quand même une action de faire ça. <i>Penser</i>, quand on pense, on pas très actif. On est actif dans la cervelle, mais on est pas très actif physiquement. Mais effectivement c’est vrai, y’a des verbes qu’on appelle des verbes attributifs, que vous avez peut-être déjà vu, c’est des verbes qui désignent un état, une façon d’être. Alors si par exemple on te dit : tu sembles fatigué. <i>Semble</i> c’est un verbe, mais avouez que ça représente pas une très très grosse action.</p> <p>E2-F (59 :05) <i>Fatigué</i> aussi c’est un verbe.</p> <p>ENS (59 :08) <i>Fatigué, tu sembles être fatigué. Fatigué</i> est-ce que c’est un verbe? Est-ce que c’est un verbe</p>

		<p>conjugué?</p> <p>E?-G (59 :13) <i>Je fatigue, tu fatigues</i></p> <p>ENS (59 :16) <i>Ok, je fatigué, tu fatigué?</i></p> <p>E?-G (59 :17): <i>Ben je fatigue, tu fatigues</i></p> <p>ENS (59 :18) <i>Ben là dans la phrase est-ce que j'ai dit fatigue ou fatigué?</i></p> <p>E?-F (59 :26) <i>Ça pourrait être le verbe à l'infinif</i></p> <p>ENS (59 :25) <i>Ça pourrait être le verbe à l'infinif, effectivement. Ça pourrait être aussi le passé composé.</i></p> <p>E21-F (59 :40) <i>Ben dormir, c'est pas vraiment une action.</i></p> <p>ENS (59 :43) <i>C'est en plein ça dormir, c'est pas vraiment une action et pourtant, c'est un verbe.</i></p> <p>E1-G (59 :59) <i>dormir, on va dire que c'est pas un verbe parce qu'on va dire va dormir, va le faire</i></p> <p>ENS (1 :01 :26) <i>est-ce que c'est dormir l'action ou c'est aller?</i></p> <p>E1-G (1 :04 :18) <i>Ben dormir, c'est l'action. Aller dormir, c'est aussi l'action, ça fait deux actions.</i></p> <p>ENS (1 :09 :19) <i>Tout ça pour vous dire que le numéro 7, c'est pour ça que je l'ai mis en 7^e place. Je sais qu'il y en a qui l'utilise, mais il faut toujours faire très attention parce qu'un verbe ça peut aussi être un sentiment. Ça peut être une façon d'être. Donc, on peut pas toujours, on peut pas se fier à cette stratégie-là tout le temps. On peut l'utiliser des fois pour vérifier un peu, mais on ne peut pas l'utiliser comme seul truc parce que sinon, on risque de se tromper souvent.</i></p> <p><i>(Notes au tableau : Qu'est-ce qu'un verbe conjugué? Comment le reconnaître?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>C'est un mot qui se conjugue à plusieurs personnes (je, tu, il... devant)</i> 2) <i>C'est un mot qui varie selon le temps</i> 3) <i>C'est un mot qui peut être encadré par ne...pas</i> 4) <i>C'est un mot qui est souvent placé après un pronom ou un GNS</i> 5) <i>C'est un mot qui reçoit l'accord du sujet</i> 6) <i>C'est un mot qui ne peut pas être effacé</i> 7) <i>C'est un mot qui représente souvent une action)</i>
Compléter l'exercice d'application	Identification du V (groupe-classe)	<p><i>(1 :01 :19 Explication du travail, les élèves se mettent en équipe.)</i></p> <p>ENS (1 :07 :05) <i>C'est pas un verbe? Prouve-moi que c'est pas un verbe.</i></p> <p>E11-G (1 :07 :09) <i>Y'a pas vous après</i></p> <p>ENS (1 :07 :10) <i>C'est ça que je veux que tu m'écrives... Il n'y a pas de vous devant.</i></p> <p><i>(1 :07 :53) (Début de discussion mais des bouts manquent. Il se questionne car il n'y a rien devant commencer)</i></p> <p>ENS (1 :08:02) <i>Qu'est-ce que tu pourrais... est-ce que tu pourrais utiliser une autre des stratégies que j'ai donnée</i></p> <p>Inaudible</p> <p>ENS (1 :08 :10) <i>Est-ce que c'est un verbe ou non</i></p> <p>E11-G (1 :08 :11) <i>Commence, commencer... y'a rien devant! Y'a pas de nom, y'a rien!</i></p> <p>ENS (1 :08 :17) <i>Est-ce qu'on a dit que obligatoirement un nom ça devait recevoir... ça devait être automatiquement placé après un pronom? C'est ça qu'on a écrit? Ou on a dit que c'était souvent?</i></p> <p>E11-G (1 :08 :29) <i>C'en est un verbe... y'é peut-être pas conjugué</i></p> <p>E11-G <i>C'est un ordre c'est peut-être l'impératif</i></p> <p>ENS (1 :08 :36) <i>Ah! C'es-tu conjugué, ça si c'est à l'impératif?</i></p> <p>E11-G (1 :08 :39) <i>Hausse les épaules, semble ne pas savoir, semble découragé</i></p> <p>ENS (1 :08 :45) <i>Est-ce que ça va changer selon la personne?</i></p> <p>E11-G (1 :08 :47) <i>Ouais.</i></p> <p>ENS (1 :08 :46) <i>Y'é à quelle personne ton verbe?</i></p> <p>E11-G (1 :08 :53) <i>Tu nous vous</i></p> <p>ENS (1 :08 :54) <i>Ok, ça veut dire que ça peut changer selon la personne?</i></p> <p>E11-G (1 :08 :57) <i>Oui.</i></p> <p>ENS (1 :08 :59) <i>Est-ce qu'on dit qu'un verbe c'est un mot qui peut se conjuguer à plusieurs personnes, qui va varier?</i></p> <p>E11-G (1 :09 :03) <i>Oui. C't'un verbe?</i></p> <p>...</p> <p>E25-F (1 :09 :59) <i>(En endant une vignette) C'est pas un verbe.</i></p> <p>ENS (1 :10 :00) <i>Ça tu dis que c'est pas un verbe? Pourquoi?</i></p> <p>E25-F (1 :10 :02) <i>Ne raison pas, ça se dit pas.</i></p> <p>ENS (1 :10 :11) <i>Ça veux dire que tu dis que ça c'est pas un verbe. Peux-tu l'essayer avec d'autres choses, avec une autre stratégie que ne pas?</i></p> <p>E25-F (1 :10 :31) <i>Y'a pas de prénom devant.</i></p> <p>ENS (1 :10 :33) <i>Y'a pas de pronom devant, pis on peut pas dire ne pas. Tu aurais tes deux raisons pour ce mot-là. C'est correct.</i></p> <p><i>(Discussion avec S. et W. : voir le travail en dyade)</i> <i>Fin du cours</i></p>
Compléter l'exercice d'application	Identification du V (dyade)	<p><i>(Caméra fond à partir de 1:07:09)</i></p> <p>E7-F (1 :07 :15) <i>On va commencer pas lui...a su. Est-ce qu'on peut mettre</i></p> <p>E18-G (1 :07 :22) <i>C'est le verbe euh...Je pense pas que c'est un verbe. C'est le verbe savoir.</i></p>

	<p>E7-F (1 :07 :27) <i>A su, elle a su</i>. Y'a elle devant.</p> <p>E18-G (1 :07 :33) Exemple, si on prend le premier truc...</p> <p>E7-F (1 :07 :36) Y'a elle devant. <i>En pointant le cahier</i> : C'est un mot qui varie selon le temps</p> <p>E18-G (1 :07 :44) <i>Elle n'a pas su</i>, ça se dit.</p> <p>E7-F (1 :07 :18) Faque c'est un verbe?</p> <p>E18-G (1 :07 :49) Oui, c'est un verbe.</p> <p>E7-F (1 :07 :53) <i>Vraiment</i>, ben là on sait tout de suite que c'est pas un verbe.</p> <p>E18-G (1 :07 :58) <i>Vraiment</i> c'est pas un verbe, on peut pas dire.</p> <p>E7-F (1 :08 :03) <i>Ne vraiment pas</i>.</p> <p>E18-G (1 :08 :04) <i>Ne vraiment pas</i>, ça se dit pas. C'est pas un verbe, y'a pas de pronom en avant, faque c'est pas un verbe,</p> <p>E7-F (1 :08 :14) <i>Consiste</i></p> <p>E18-G (08 :15) <i>Je consiste, tu consistes</i>, oui, c'est un verbe. C'est un mot qui varie selon le temps.</p> <p>E7-F (1 :08 :17) C'est un verbe.</p> <p>E7-F et E18-G (1 :08 :26) <i>Ne consiste pas</i>.</p> <p>E7-F (1 :08 :28) C'est un verbe.</p> <p>E7-F (1 :08 :33) <i>Insécurité</i>.</p> <p>E18-G (1 :08 :37) Je pense que c'est un verbe à l'infinitif.</p> <p>E7-F (1 :08 :44) <i>Il insécurité</i>, ça se dit pas. <i>Ne insécurité pas</i>.</p> <p>E18-G (1 :08 :51) C'est pas une action. <i>Il ne pas insécurité</i>, c'est pas un verbe.</p> <p>E7-F (1 :09 :03) <i>Déclaration</i>.</p> <p>E18-G (1 :09 :05) <i>Une déclaration, ne pas...</i>(semble confus).</p> <p>E7-F (1 :09 :09) <i>Je déclaration, ça se dit pas!</i></p> <p>E18-G (1 :09 :11) Non.</p> <p>E7-F (1 :09 :12) <i>Ne déclaration pas</i>, ça se dit pas</p> <p>E18-G (1 :09 :15) Non, c'est pas un verbe</p> <p>E7-F (1 :09 :20) <i>Commencez</i>.</p> <p>E18-G (1 :09 :22) <i>Commencez d'abord par vous...</i>je sais pas.</p> <p>E7-F (1 :09 :29) <i>Ce commencez pas</i>, ça se dit. Pis, on peut pas l'effacer, on peut pas l'effacer, <i>d'abord pas les aimer</i>. Faque c'est un verbe</p> <p>E7-F (1 :09 :45) <i>Meurt</i>, ben là, on sait tout de suite c'est pas un verbe!</p> <p>E18-G (1 :09 :48) C'est le verbe <i>meurt</i>.</p> <p>E7-F (1 :09 :50) Ah! C'est vrai, c'est un verbe! <i>Je ne meurs pas</i>. On peut pas l'effacer. C'est un verbe.</p> <p>E7-F (1 :09 :59) <i>Facile. Je facile</i>, ça se dit pas. <i>Ne facile pas</i>, ça se dit pas</p> <p>E18-G (1 :10 :09) C'est un adjectif</p> <p>E7-F (1 :10 :12) <i>Inaudible</i></p> <p>E18-G (1 :10 :15) <i>Facile</i>, c'est pas une action non plus</p> <p>E7-F (1 :10 :17) Faque, c'est pas un verbe.</p> <p>(ENS intervient)</p> <p>ENS (1 :10 :44) Ça ici, <i>facile</i> est-ce que ça pourrait pas être un verbe?</p> <p>E7-F et E18-G (1 :10 :46) Non.</p> <p>E18-G (1 :10 :49) C'est pas une action.</p> <p>E7-F et E18-G Pis on peut pas dire exemple <i>ne facile pas</i></p> <p>ENS (1 :10 :54) Donc, tu as trouvé 2 stratégies. Celui-là, <i>déclaration</i></p> <p>E7-F (1 :10 :59) <i>Je déclaration, tu déclarations, il déclaration, ça se dit pas</i>.</p> <p>ENS (1 :11 :03) Ca se dit pas, donc ça ne peut pas se conjuguer. Qu'est ce que tu peux dire aussi pour décider que c'est pas un verbe?</p> <p>E7-F (1 :11 :07) <i>Ne déclaration pas</i>.</p> <p>ENS (1 :11 :12) <i>Insécurité</i>, il me semble que ça a l'air d'un verbe.</p> <p>E7-F (1 :11 :14) <i>Je l'insécuri...je insécurité</i>, ça se dit pas.</p> <p>E18-G (1 :11 :19) Ça s'efface pas non plus.</p> <p>ENS (1 :11 :20) Ah! Il s'efface pas?</p> <p>E18-G (1 :11 :21) Ah oui, ça s'efface.</p> <p>ENS (1 :11 :26) <i>Un véritable amour me permet pas...</i> ben non, il peut pas s'effacer.</p> <p>E7-F (1 :11 :45) Dans le fond c'est pas un verbe parce que tu ne peux pas dire <i>ne insécurité pas</i>.</p> <p>ENS (1 :11 :48) Ok, donc, le truc du <i>ne pas</i> fonctionnerait bien.</p> <p>E18-G (1 :11 :51) Pis, <i>vraiment c'est</i> un adjectif.</p> <p>ENS (1 :11 :52) <i>Vraiment</i>, c'est un adjectif? Comment est-ce que tu fais pour reconnaître les adjectifs?</p> <p>E18-G (1 :12 :00) Ben c'est pour ajouter des qualités à une chose.</p> <p>ENS (1 :12 :07) Ok. Pis toi tu dis que <i>vraiment</i> ça ajoute une qualité?</p> <p>E18-G (1 :12 :09) Non.</p> <p>ENS (1 :12 :11) Est-ce que tu as un autre truc pour vérifier que c'est bien un adjectif?</p> <p>E18-G (1 :12 :18) Ben...non,</p>
--	--

		<p>ENS (1 :12 :21) Mais tu es sûr que c'est pas un verbe?</p> <p>E18-G (1 :12 :22) Oui.</p> <p>ENS (1 :12 :30) Est-ce qu'il y en a un sur lequel vous avez plus hésité?</p> <p>E18-G (1 :12 :33) Peut-être <i>commencez</i> un peu plus, mais...</p> <p>ENS (1 :12 :37) Pourquoi vous avez hésité sur <i>commencez</i>?</p> <p>E18-G (1 :12 :40) Ben, y'a pas de pronom, c'est comme si <i>vous</i> serait avant.</p> <p>ENS (1 :12 :45) Ok, donc ton <i>vous</i> y'é pas là, mais tu sais qu'il est quelque part.</p> <p>E7-F (1 :12 :48) C'est comme un ordre genre <i>Commencez</i>. Je me rappelle pas c'est quel temps, mais c'est un ordre</p> <p>ENS (1 :12 :55) C'est quoi le temps?</p> <p>E7-F (1 :12 :56) Je m'en rappelle pas.</p> <p>ENS (1 :13 :01) Donc, est-ce que vous pourriez vérifier d'une autre façon pour vérifier si <i>commencez</i> c'est un verbe?</p> <p>E18-G (1 :13 :05) <i>Ne recommencez pas</i>.</p> <p>E7-F (<i>elle cherche dans le Bescherelle</i>) Impératif présent</p> <p style="text-align: right;"><i>Fin du cours</i></p>
--	--	---