

Université de Montréal

Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes
constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire

par
Jean-François Tremblay

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A. Maîtrise Ès Art
en didactique

Février 2007

© Jean-François Tremblay, 2007



LB

5

U57

2007

v.011

AVIS

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

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

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

NOTICE

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

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

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

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes
constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire

présenté par :
Jean-François Tremblay

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pascale Lefrançois
présidente-rapporteuse

Flore Gervais
directrice de la recherche

Monique Noël-Gaudreault
membre du jury

RÉSUMÉ

LES PAYS DE LA FRANCOPHONIE ONT CONNU, DEPUIS UN QUART DE SIÈCLE, UN MOUVEMENT DE RENOUVELLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL AUQUEL LE QUÉBEC N'A PAS ÉCHAPPÉ. SI LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES ONT ÉTÉ APPELÉES À S'ADAPTER AUX NOUVELLES RÉALITÉS, LE MÉTALANGAGE DE LA GRAMMAIRE ET LE CODE ONT AUSSI CONNU UNE ÉVOLUTION DONT LE BUT ÉTAIT DE LES RENDRE PLUS FONCTIONNELS. NOTONS L'APPORT D'UN MODÈLE OBSERVABLE DE LA PHRASE APPELÉ « PHRASE DE BASE », DONT LES GRANDS CONSTITUANTS, SOIT LES GROUPES DE MOTS EXERÇANT LES FONCTIONS DE SUJET, DE PRÉDICAT ET DE COMPLÉMENT DE PHRASE, SONT L'ASSISE.

AU QUÉBEC, DEPUIS SON ENTRÉE DANS LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT EN 1993, LES CHERCHEURS N'ONT PAS VÉRITABLEMENT ÉTUDIÉ LE DEGRÉ D'INTÉGRATION DE LA GRAMMAIRE RENOUVELÉE DANS L'ENSEIGNEMENT. NOUS AVONS DONC MENÉ UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHRASE DE BASE AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE ET AVONS EU L'OCCASION DE CONSTATER UNE CERTAINE INCOMPRÉHENSION DE SON MODÈLE PAR NOS RÉPONDANTS, LES ENSEIGNANTS.

SUMMARY

FRENCH SPEAKING COUNTRIES HAVE SEEN, IN THE LAST QUARTER CENTURY, A MOVEMENT OF GRAMMAR TEACHING RENEWAL THAT THE PROVINCE OF QUEBEC DID NOT AVOID. IF THE TEACHING APPROACHES HAD TO ADAPT TO THESE NEW REALITIES, THE METALANGUAGE OF GRAMMAR AND ITS CODE ALSO KNEW AN EVOLUTION WITH THE INTENT TO MAKE BOTH MORE FUNCTIONAL. LET US NOTE THE CONTRIBUTION OF AN OBSERVABLE MODEL OF THE SENTENCE CALLED "BASIC SENTENCE", WHICH LIES ON ITS MAIN COMPONENTS, THE SUBJECT, THE PREDICATE AND THE COMPLEMENT OF SENTENCE. IN QUEBEC, SINCE ITS ENTRY IN THE PROGRAMMES OF TEACHING IN 1993, RESEARCHERS DID NOT TRULY SEEK TO DISCOVER THE LEVEL OF INTEGRATION OF THE RENEWED GRAMMAR IN TEACHING. THUS WE UNDERTOOK AN EXPLORATORY RESEARCH RELATING TO THE TEACHING OF THE BASIC SENTENCE IN THE LAST TWO GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL AND HAD THE OCCASION TO NOTE A CERTAIN INCOMPREHENSION OF ITS MODEL BY OUR RESEARCH SUBJECTS, THE TEACHERS.

MOTS CLÉS : nouvelle grammaire, phrase de base, groupe nominal, groupe verbal, sujet, prédicat, complément de phrase.

Cette recherche est l'aboutissement d'un travail qui a grandement bénéficié de l'apport de certaines personnes. Je tiens à les remercier ici.

Tout d'abord, à Mme Flore Gervais, pour sa patience et ses bons conseils, mais aussi pour sa rassurante gentillesse.

À Mesdames Pascale Lefrançois et Monique Noël-Gaudreault, dont les commentaires nombreux, précis et fins m'ont permis, je crois, d'améliorer cette recherche.

À Madame Suzanne-G. Chartrand, qui, au début des années 1990, m'a transmis le goût de la grammaire.

Enfin, à mon ex-conjoint, Yves, pour m'avoir encouragé à me lancer dans cette aventure.

TABLE DES MATIÈRES

Résumés et mots clés	iii
Remerciements	iv
Table des matières	v
Liste des annexes	ix
Liste des tableaux	x
Liste des abréviations et des sigles	xi
Introduction	1
Première partie : la problématique	7
1. Thème de la recherche	7
2. Analyse du problème	8
2.1 La place de l'enseignement grammatical au Québec : une perspective historique	8
2.2 Appel à un enseignement grammatical renouvelé	10
2.2.1 Le métalangage de la grammaire traditionnelle décrié	10
2.2.2 La tradition et les approches pédagogiques	14
2.3 L'implantation de la grammaire renouvelée au Québec.....	17
2.3.1 L'implantation dans les programmes	17
2.3.2 Les approches didactiques	19
2.3.3 La formation des enseignants	20
3. Problème général	22
4. Problème spécifique et question de recherche	24
4.1 La rareté de la recherche portant sur la phrase et la phrase de base...	24
4.2 Un métalangage grammatical qui manque de cohérence	25
4.3 Question de recherche	26
5. Pertinence de la recherche	26
 Deuxième partie : le cadre conceptuel	 28
1. Les conceptions des enseignants	29
2. L'enseignement et la didactique.....	31
2.1 La notion	33

2.2 Les démarches didactiques	34
2.2.1 La démarche déductive	35
2.2.2 La démarche inductive	36
2.3 Le matériel didactique	38
3. La grammaire	39
3.1 Les grammaires traditionnelle et nouvelle (renouvelée)	40
3.2 La phrase de base et ses groupes constituants	42
3.2.1 La phrase de base	43
3.2.2 Les constituants de la phrase de base	50
3.2.3 Autres définitions pertinentes	53
Troisième partie : les objectifs de la recherche	56
Quatrième partie : la méthodologie de recherche	58
1. Le type de recherche	58
2. Le mode de collecte de données	58
3. Les entrevues tests	59
4. La constitution de notre échantillon	60
4.1 Les critères de sélection des répondants	60
4.2 Les démarches de recherche de répondants	60
5. Le protocole de l'entrevue	62
5.1 Protocole spécifique à la première partie de l'entrevue	63
5.2 Protocole spécifique à la deuxième partie de l'entrevue	63
6. L'instrument de collecte des données	65
7. Le traitement des données	67
7.1 Particularités du traitement pour la première partie du questionnaire	68
7.2 Particularités du traitement pour la deuxième partie du questionnaire	68
Cinquième partie : présentation et analyse des résultats	70
1. Première partie de l'entrevue : informations sur les répondants	70
1.1 Le sexe, la commission scolaire d'appartenance, le groupe d'âge, le nombre d'années d'expérience complétées et les caractéris- tiques du milieu	70
1.2 Formation : programmes suivis	70

1.3	Formation : cours de grammaire et de grammaire renouvelée	71
1.4	Perfectionnements ou cours suivis en relation avec la grammaire renouvelée	72
2.	Deuxième partie de l'entrevue : Les conceptions sur la phrase de base et son enseignement	72
2.1	La définition de la phrase française : un modèle plutôt traditionnel	72
2.2	La définition de la phrase française de base : une fusion de genres .	73
2.3	Les constituants de la phrase ou de la phrase de base	74
2.4	L'analyse d'un ensemble de huit phrases par nos répondants	74
2.4.1	Phrases 14.1 et 14.2	75
2.4.2	Phrases 14.3 et 14.4	77
2.4.3	Phrase 14.5	80
2.4.4	Phrase 14.6	81
2.4.5	Phrase 14.7	82
2.4.6	Phrase 14.8	84
2.4.7	Synthèse de l'analyse des phrases par les répondants	85
2.5	Énoncés critiques et commentaires des répondants portant sur des définitions de la phrase et de la phrase de base	85
2.5.1	Définition 15.1	87
2.5.2	Définition 15.1	90
2.5.3	Définition 15.3	92
2.5.4	Définition 15.4	93
2.5.5	Définition 15.5	95
2.5.6	Synthèse de l'analyse des définitions	96
2.6	Le métalangage utilisé lors de l'enseignement de la phrase ou de la phrase de base	98
2.6.1	Répondant 001	99
2.6.2	Répondant 002	101
2.6.3	Répondant 003	101
2.6.4	Répondant 004	102
2.6.5	Répondant 005	103
2.6.6	Synthèse pour le métalangage utilisé par les répondants	104

2.7 Les pratiques liées à l'enseignement de la phrase ou de la phrase de base	104
2.7.1 Répondant 001	106
2.7.2 Répondant 002	107
2.7.3 Répondant 003	108
2.7.4 Répondant 004	109
2.7.5 Répondant 005	112
2.7.6 Synthèse relative aux pratiques d'enseignement de la phrase ou de la phrase de base	114
Sixième partie : interprétation des résultats et discussion	116
1. Limites de la recherche	116
1.1 Biais possibles	116
2. Synthèse de l'interprétation des résultats	118
2.1 Métalangage connu par les répondants sur la phrase de base	118
2.1.1 Le groupe exerçant la fonction sujet	119
2.1.2 Le groupe verbal exerçant la fonction prédicat	119
2.1.3 Le groupe exerçant la fonction complément de phrase	120
2.2 Métalangage utilisé en classe	120
2.3 Enseignement	121
3. Implications pédagogiques	121
Conclusion	124
Des pistes de réflexion	124
Une voie pour la recherche	126
Bibliographie	127

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 :	Analyse d'une phrase à partir de définitions disponibles de la phrase de base	132
Annexe 2 :	Formulaire de demande d'expérimentation à la Commission scolaire de Montréal	136
Annexe 3 :	Demande acheminée par courriel pour mener une recherche à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	141
Annexe 4 :	Résumé du projet de recherche acheminé à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	143
Annexe 5 :	Demande de participation à la recherche : lettre transmise aux enseignants	150
Annexe 6 :	Questionnaire guide de l'entrevue avec les enseignants	152
Annexe 7 :	Tableaux de réduction, d'analyse et de première interprétation des données	159
Annexe 8 :	Verbatim de l'une des cinq entrevues : le répondant 002	218
Annexe 9 :	Analyse des phrases présentées à l'item 14 du questionnaire..	227

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Étapes de la démarche inductive selon Chartrand et Francoeur-Bellavance	37
Tableau 2 : Synthèse des visées de la grammaire traditionnelle et de la grammaire renouvelée	41
Tableau 3 : Schéma des méthodologies de la grammaire traditionnelle et de la grammaire nouvelle selon Poulin (1980)	42
Tableau 4 : Instrument de collecte de données	67
Tableau 5 : Structure du tableau de traitement des données pour les questions 11 à 17	69
Tableau 6 : Analyse de la phrase 14.1	76
Tableau 7 : Analyse de la phrase 14.2	76
Tableau 8 : Analyse de la phrase 14.3	78
Tableau 9 : Analyse de la phrase 14.4	78
Tableau 10 : Analyse de la phrase 14.5	80
Tableau 11 : Analyse de la phrase 14.6	81
Tableau 12 : Analyse de la phrase 14.7	83
Tableau 13 : Analyse de la phrase 14.8	84

LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES

A :	attribut	GPrép :	groupe prépositionnel
C :	complément	GS :	groupe sujet
CD :	complément direct	GV :	groupe verbal
CI :	complément indirect	PSubCirc :	phrase subordonnée circonstancielle
COD :	complément d'objet direct	PSubCompl. :	phrase subordonnée complétive
COI :	complément d'objet indirect	P :	phrase
GAdv :	groupe adverbial	Q :	question
GInf :	groupe infinitif	S :	sujet
GN :	groupe nominal	V :	verbe
GNs :	groupe nominal sujet		

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

AQPF :	Association québécoise des professeurs de français
CCDMD :	Centre collégial de développement de matériel didactique
CSDM :	Commission scolaire de Montréal
CSMB :	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSPI :	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
MÉQ. :	Ministère de l'Éducation du Québec
MÉLS :	Ministère de l'éducation, du loisir et des sports du Québec

INTRODUCTION

Par le passé, le mot *grammaire* était surtout considéré, par les élèves et les maîtres, voire même par la population en général, comme un vocable désignant un ensemble de règles, donc un code, à apprendre et à appliquer pour bien écrire. D'où venaient ces règles? Qui avait décidé de ce code normatif régissant l'écriture et qui déterminait quels mots et quelles tournures étaient corrects ou littéraires? Rares sont ceux qui auraient osé, avant la fin des années soixante, poser ces questions : il fallait savoir bien écrire, et il n'y avait qu'une belle « expression ». Il n'avait pas encore été question d'observer la langue et ses régularités, pas plus que de remettre en question le caractère normatif de son enseignement¹. Les choses ont passablement changé depuis.

Dallaire (1997), reprenant la typologie des grammaires de Karabétian (1988), explique que ce premier type de grammaire, que nous considérerons comme *pré-linguistique*, visait surtout l'apprentissage de la norme, l'étiquetage, les analyses grammaticale et logique – centrées sur la nature, le genre, le nombre et la fonction des mots à l'intérieur des phrases –, pour permettre à l'élève d'en arriver à une maîtrise du code écrit. En fait, l'enseignement de la grammaire était la fonction première de l'enseignement du français et s'inscrivait dans ce qu'il convient d'appeler la *pédagogie traditionnelle*. Comme l'explique Simard (1997), l'enseignement traditionnel du français avait pour traits essentiels la « démarche magistrale et transmissive », un « programme centré sur les éléments de la langue » et une « attitude normative », prônant l'« hégémonie de l'écrit et du littéraire ».

Même au milieu du vingtième siècle, aucun auteur de grammaire n'avait encore remis en question les dictats « traditionnels » métalinguistiques de ce premier type de grammaire. À titre d'exemple, personne n'avait relevé qu'un adjectif possessif

¹ Simard (1997) explique que le premier modèle d'enseignement du français, *traditionnel*, a été élaboré au XIX^e siècle et que les conceptions et les pratiques élaborées à ce moment ont perduré tout au long du XX^e siècle.

et un adjectif qualificatif n'avaient rien d'autre en commun que le fait d'être du même genre ou du même nombre que le nom auquel *ils se rapportaient* tous deux; pourtant, l'un comme l'autre étaient classés dans cette même grande catégorie grammaticale (ou nature). Ce qui importait, vu cette visée première d'un apprentissage du code écrit, était que les scripteurs sachent en faire l'accord correctement.

On n'avait pas remarqué non plus que certains compléments circonstanciels pouvaient être déplacés dans la phrase et que d'autres ne le pouvaient pas. Encore là, on attendait surtout de l'élève qu'il puisse apprendre à reconnaître et à nommer cette « partie du discours » dans toutes ses nuances : compléments circonstanciels de temps, de lieu, de cause, de manière, de moyen... Mais, il n'est pas clair que l'on saisisait forcément cette occasion pour lui faire observer les emplois distincts des compléments dans les phrases, ou encore leur impact sur la syntaxe.

Le lecteur se souviendra peut-être davantage de l'apprentissage, par cœur, qu'il aura fait au primaire de règles ou de listes d'exceptions (choux, bijoux, cailloux...) que de celui de l'observation des régularités de la langue. En effet, on peut affirmer sans trop susciter de doute que l'observation des mécanismes du fonctionnement de la langue n'était pas vue comme un moyen d'apprentissage aussi valable que la récitation et l'exercisation simultanée ou subséquente, comme nous le montrerons dans la problématique.

Que l'on parle de l'époque de la grammaire traditionnelle ou de celui de la grammaire renouvelée (ou peut-être encore destinée à l'être...), il ne date pas d'hier que des voix s'élèvent pour dénoncer la mauvaise appropriation de la langue par les élèves et, par voie de conséquence, la supposée piètre qualité de son enseignement. Comme le souligne Simard (1997), « l'enseignement de la langue première est (...) soumis à une forte pression sociale », puisque, contrairement au langage des mathématiques ou des sciences, elle « est parlée dans toutes les sphères d'activité, avec pour conséquence fréquente que chacun se sent assez

qualifié pour se prononcer sur les orientations que devrait prendre son enseignement ». Cependant, à compter du début des années soixante-dix, les méthodes d'enseignement de la grammaire et le métalangage de cette dernière ont commencé à être remis en question, non par la population en général, mais bien par les chercheurs de la discipline naissante qui deviendrait la didactique de la grammaire. Des rédacteurs de programmes, sobrement, avaient déjà soutenu que le seul par cœur n'était pas toujours efficace, qu'il s'agisse de la récitation de règles ou de la nomenclature quasi exhaustive des mots appartenant à telle ou telle catégorie grammaticale (nature)². Surtout que les règles apprises et récitées, il n'était pas certain que les élèves auraient pu les expliquer dans leurs propres mots.

Aux États-Unis surtout, des linguistes ont élaboré, dès le milieu du vingtième siècle, des manières de décrire la langue telle qu'elle était réellement parlée – d'abord dans les quartiers pauvres de New York –, et non plus comme elle devait l'être. L'impact de tels travaux s'est fait sentir jusque dans les pays francophones, et les concepteurs de programmes, particulièrement ceux du programme-cadre de 1969 pour le secondaire au Québec, ont insisté sur le fait qu'il ne fallait plus tant disposer et faire usage d'un code normé, mais plutôt s'exprimer aisément pour être compris, à l'oral particulièrement.

Cependant, cette *approche communicative*, découlant d'une valorisation de la langue orale, vivante et utilisée par le plus grand nombre, s'est révélée vigoureusement opposée, au Québec, à l'enseignement d'une grammaire normative, voire de la grammaire tout court. Ce phénomène s'est illustré au Québec par l'absence de prescriptions précises quant à l'enseignement de la grammaire dans le programme-cadre de 1969 en langue maternelle; cet enseignement n'aura connu qu'une discrète réintroduction dans les programmes de 1979 et 1981.

² Dembélé, Gauthier et Tardif (1994) rapportent même que dans un programme québécois de 1898, on préconisait l'observation d'exemples avant l'énonciation de règles.

Bien que l'enseignement grammatical n'ait plus semblé intéresser les instances du ministère de l'Éducation au Québec, des linguistes de l'Europe francophone et d'ici se sont appliqués à découvrir et à expliquer les failles du code grammatical traditionnel, décrié alors qu'il n'avait jamais été remis en cause. Ils ont donc commencé à emprunter de la grammaire « structurale », inspirée de la linguistique, un modèle qui allait ultérieurement entraîner l'utilisation, comme l'explique Dallaire (op. cit.), de la méthode inductive dans l'enseignement de la grammaire, d'où l'appellation temporaire de *grammaire inductive*. Celle-ci a été « mise de l'avant, d'abord, dans l'enseignement du français langue seconde, puis ensuite, récupérée par l'enseignement de la langue maternelle. On parle, alors, d'activités de découverte et d'activités de fonctionnement de la langue. »

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, on a repris et poursuivi, en Europe puis ici, la réflexion sur ce métalangage emprunté à la linguistique et sur les démarches didactiques afin de développer des modèles – plus pédagogiques, diront certains – pour un enseignement renouvelé de la grammaire. La didactique de la grammaire était née³, remettant en question tous les modèles, les mots, les définitions, réévaluant les approches pédagogiques... C'est d'abord dans les universités que cette grammaire renouvelée a commencé à s'épanouir, dans les cours de linguistique⁴, avant de connaître, vers 1980 en Europe et au début des années 1990 au Québec, la consécration dans les programmes d'enseignement du français.

C'est en 1993 que le ministère de l'Éducation du Québec a officiellement et définitivement reconnu la valeur du renouvellement grammatical, et ce, dans le premier programme qui lui a accordé une place véritable. On a poursuivi cette

³ La relative nouveauté de celle-ci est montrée par Gagné (1990) : « L'émergence de la didactique de la langue maternelle comme domaine de recherche universitaire est relativement récente dans la plupart des pays, sauf les pays anglo-saxons (...), où les départements de "Reading" et de "Language arts" existent depuis plusieurs décennies. Dans les universités de la plupart des pays, de tels départements sont encore inexistantes. »

⁴ Bien que notre expérience nous ait montré la difficulté que posait, encore au début de la dernière décennie, vu l'état de la connaissance d'alors, la transposition didactique de la grammaire « structurale ».

démarche d'intégration de la grammaire renouvelée dans les programmes québécois avec celui de 1997 pour le secondaire – en faisant montre d'un fort souci du détail –, puis, bien que discrètement, dans le programme « réformé » de 2001 pour le primaire, et enfin dans le plus récent, celui de 2004 pour le premier cycle du secondaire.

* * *

Dans la présente recherche, nous nous intéressons à la grammaire renouvelée dans l'enseignement, plus particulièrement dans les classes du troisième cycle du primaire, soit au cours des années précédant la rencontre des élèves avec leur premier « spécialiste » du français, en première secondaire. Nous voulions savoir si les enseignants de cinquième et de sixième années connaissaient et enseignaient cette grammaire renouvelée. Nous avons donc choisi l'un des fondements de l'enseignement grammatical, la phrase, ou plus précisément son nouveau modèle pour l'analyse, la phrase de base et ses constituants.

Dans la première partie de notre recherche, nous recenserons une bonne part des écrits, essais et recherches traitant de l'enseignement de la grammaire et de la grammaire renouvelée, nous livrant à un bref historique du discours qui appelle à son renouvellement. Après quoi, nous aborderons la chronologie de son implantation dans les programmes.

Dans les parties subséquentes, nous ferons état des résultats d'une recherche exploratoire que nous avons menée auprès de cinq enseignants du troisième cycle du primaire, qui ont bien voulu partager avec nous leurs savoirs grammaticaux et nous parler de leur enseignement, du moins en ce qui concerne la phrase et la phrase de base, de même que les groupes constituants de cette dernière.

Nous tenterons donc de vérifier la connaissance qu'ont ces enseignants de la phrase et de la phrase de base, et ce, afin de s'assurer que l'une des premières

conditions *sine qua non* de l'implantation de la nouvelle grammaire dans les écoles est remplie. En établissant des liens avec l'époque de leur formation initiale, la formation continue suivie par la suite et le matériel didactique qu'ils utilisent, nous tenterons de circonscrire leurs savoirs sur la notion qui nous intéresse et de recueillir des données sur leurs pratiques d'enseignement relatives à celle-ci. Puisque la phrase de base, comme nous le rapportons dans la problématique⁵, constitue un concept fondamental de l'enseignement grammatical renouvelé, nous serons ensuite en mesure de dresser un premier constat, bien que très parcellaire, quant au succès de son implantation dans les classes du troisième cycle du primaire.

⁵ En 4 de la première partie : problème spécifique.

PREMIÈRE PARTIE : LA PROBLÉMATIQUE

1. THÈME DE LA RECHERCHE

La qualité de l'écriture des élèves et l'enseignement du français qui leur est prodigué, au Québec comme dans le reste de la Francophonie, ont fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières décennies. Manesse (1993) expliquait le phénomène ainsi : « (...) c'est du fait de sa nature que le français, plus que tout autre (sic) discipline scolaire, est un sujet de débat public : sur la dictée, l'étude des "classiques" ou la grammaire, chacun a son mot à dire, alors qu'il n'en est pas de même de l'étude de la digestion en sciences expérimentales ou de celle de la trigonométrie en mathématiques ». Des recherches, comme celle de Dallaire (1997), ont toutefois démontré que les programmes d'études québécois pour le primaire et le secondaire, depuis la parution du Rapport Parent (1963-64), n'ont pas toujours présupposé les mêmes corrélations entre enseignement du code grammatical et habiletés orthographiques et syntaxiques des élèves en écriture. Cependant, comme nous le verrons, un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, rénovée celle-là, s'est effectué au cours des années 1990.

Enseignant au premier cycle du secondaire depuis plus d'une décennie, mon intérêt s'est naturellement porté sur l'enseignement de la grammaire à la fin du primaire, donc sur l'enseignement que reçoivent les élèves avant d'arriver dans les classes du secondaire : je voulais comprendre un peu mieux les difficultés que j'observais et découvrir si elles pouvaient y trouver leurs sources. D'ores et déjà, et bien que très peu d'auteurs ou de chercheurs québécois se soient penchés sur la question, ma pratique quotidienne m'a permis de constater une confusion chez les élèves entre les anciennes et les *nouvelles* appellations et descriptions en vigueur depuis l'avènement du programme du primaire de 1993 (par ex. : articles / déterminants, compléments de phrase / compléments circonstanciels...). Aussi – et sans vouloir postuler *a priori* des impacts positifs, neutres ou négatifs d'une analyse poussée de la langue sur la performance orthographique et syntaxique des

élèves, nous nous sommes trouvé témoin de la grande frustration de nombre d'entre les nôtres, qui disaient entendre ou avoir entendu un métalangage contradictoire.

Pour mieux situer le problème de l'enseignement de la grammaire dans son contexte, nous distinguerons ci-après, dans une perspective historique surtout, les étapes ayant mené à l'actuelle implantation de la nouvelle grammaire.

2. ANALYSE DU PROBLÈME

2.1 La place de l'enseignement grammatical au Québec : une perspective historique

Tous les programmes d'enseignement du français au Québec, depuis 1861, traitent d'enseignement de la grammaire. Dembélé, Gauthier et Tardif (1994) montrent que « jusqu'à la Réforme des années 1960, le français est globalement représenté par un ensemble de codes à connaître et à respecter ».

Toutefois, à partir des programmes-cadres de 1969 (primaire et secondaire), la langue commence à être perçue comme un instrument de communication plutôt que comme un ensemble de codes. « L'apprentissage passe dorénavant par la pratique et non plus par l'étude des règles et notions. » (Dembélé et autres, op. cit.). Aussi, l'avènement de cette approche communicative, « mettant l'accent sur le message plutôt que sur la forme » (Legendre, 1993), découle d'une vision nouvelle : la correction sert moins à respecter un code normatif qu'à « atteindre un but pratique : savoir communiquer avec la plus large audience possible » (Dembélé et autres, op. cit.). Le programme-cadre du secondaire marque d'ailleurs le changement puisqu'on précise dans son introduction que des linguistes ont collaboré avec des grammairiens, et que tous se sont efforcés

« d'adapter l'enseignement du français aux découvertes de la didactique des langues »⁶.

Or, ces programmes-cadres posent la communication orale comme une priorité, ce qui peut être vu comme le corollaire d'une moindre importance accordée à la correction de l'écrit. Pour citer les concepteurs du programme du primaire de 1969 : « Le travail scolaire porte sur le français parlé d'abord, sur le français écrit ensuite. La langue orale, première en date et première en valeur, sert de point de départ à l'étude de la langue écrite. »⁷ De plus, comme le relève Gagnon (2001), les programmes de 1979 au primaire et de 1981 au secondaire ne font pas non plus la belle part à l'enseignement de la grammaire, cette dernière étant vue comme trop prescriptive depuis la Révolution tranquille. Ainsi, on y vise plutôt l'intégration des savoirs pour développer des habiletés, dont celle du *savoir écrire*. Cependant, les propositions en grammaire ne concernent que les règles générales d'accord et les principales exceptions, sans réflexion sur les faits langagiers qui pourraient favoriser une véritable appropriation par l'élève à des fins de transfert⁸.

Il faudra donc attendre la fin des années quatre-vingt pour que le ministre de l'Éducation, dans son plan d'action intitulé *Le français à l'école* (1988), établisse clairement un lien entre les difficultés éprouvées par les élèves en écriture et un manque de connaissances du système de la langue : « (...) les conclusions de la recherche sur les résultats des élèves aux examens [écriture] démontrent assez que les faiblesses les plus communes se trouvent en orthographe et en grammaire. C'est là qu'il convient de porter l'action en priorité, sans négliger les autres aspects de l'enseignement du français au primaire et au secondaire ». Blain (1995) va dans le même sens, bien que d'autres auteurs, dont Roy (1994), déplorent le peu de recherches scientifiques appuyant ce lien. Le fait d'exclure en partie l'enseignement théorique de la grammaire semble donc se poser comme un

⁶ Cité par Dallaire (1997), op. cit.

⁷ Tiré du *Programme d'études : primaire : français* (1981), qui citait le programme de 1969 en guise de comparaison.

⁸ Nous reviendrons sur la question des démarches didactiques dans le cadre conceptuel.

problème de taille, allié au fait que le nombre d'heures d'enseignement du français a été, en général, considérablement réduit au cours de la deuxième moitié du dernier siècle, ce dernier phénomène ayant été considérablement documenté par Dembélé et autres (*op. cit.*).

2.2 Appel à un enseignement grammatical renouvelé

2.2.1 Le métalangage de la grammaire traditionnelle décrié

Si, comme nous le verrons en 2.3, des didacticiens de la grammaire européens et parfois québécois ont recommandé, dès les années soixante-dix et quatre-vingt, le recours à de nouvelles approches et démarches pédagogiques, à un nouveau métalangage et à de nouvelles descriptions pour l'enseignement de la grammaire⁹, jamais celui-ci n'a véritablement changé dans les programmes québécois, du moins pas avant le début des années 1990. Pourtant, dans le canton de Vaud en Suisse, dès 1979, on procédait à une rénovation des programmes d'enseignement du français qui impliquait une refonte, entre autres, du métalangage grammatical (Martin et Gervais, 1992). À la même époque, les programmes québécois de 1979 au primaire et de 1981 au secondaire, maintenaient une grammaire dite traditionnelle, dont nombre d'auteurs se sont mis ensuite à relever les failles pour appeler à sa rénovation.

Manesse (1993) explique bien ce que plusieurs auteurs ont reproché à cette grammaire, qui constituerait « un corps de savoirs discutables » (p. 32). Elle cite les propos de Chervel (1977), l'un des plus éloquents : « Peut-on considérer sans une certaine perplexité une théorie imposée à tous les enfants à l'école (...) qui ne leur offre que des schémas boiteux, des raisonnements d'une incohérence douteuse et des catégories fluctuantes? » Elle résume les incohérences de cette grammaire en matière de métalangage et de définitions ainsi :

⁹ Poulin présentait, dès 1980, la grammaire nouvelle aux enseignants québécois. Nous en reparlerons dans le cadre conceptuel

« *La grammaire scolaire, en effet, est parfois bien en peine de définir ses catégories, parce que ses critères se contredisent (...). On a fait observer également le caractère hétéroclite de la nomenclature grammaticale, parfois sémantique (substantif), parfois syntaxique, parfois logique (proposition), etc. À la difficulté de définir des catégories, la grammaire scolaire ajoute celle de ne pas être en mesure d'analyser quantité d'énoncés de la langue : "Les maîtres savent bien, écrivait Brunot en 1909, qu'il n'y a pas d'analyse possible que sur de bons petits textes, préparés et arrangés à l'avance. S'il fallait donner en exercice à une classe quelconque une colonne du journal du jour, personne ne serait sûr de s'en sortir, ni élève, ni maître, ni directeur, ni inspecteur." » (p. 32) Puis : « De ses limites internes découle l'inadaptation du savoir de la grammaire traditionnelle à la classe. »*

Au Québec, dans un rapport intitulé « La place de l'enseignement de la grammaire au 2^e cycle du primaire », paru dans la revue *Québec Français* en 1976, l'Association québécoise des professeurs de français dénonçait la confusion entre sens et forme dans la terminologie traditionnelle et n'hésitait pas à parler de sa « manie de l'étiquetage », donnant pour exemple la liste à apprendre des compléments circonstanciels. Les auteurs citaient aussi George Mounin (1975) pour fournir d'autres exemples d'incohérences : « Il n'y a nul doute que la vieille définition du nom ("un mot qui désigne une personne, un animal ou une chose") et celle du verbe ("mot qui fait l'action") étaient fausses, dangereuses, anti-pédagogiques, même pour des enfants de six à sept ans : pour économiser une difficulté à l'enfant de sept à dix ans, elles en préparaient d'inextricables pour l'enfant de douze ou quinze ans. »

Plusieurs auteurs, donc, réclamaient une grammaire qui tiendrait compte des apports de la linguistique, qui permettrait de décrire de façon cohérente les parties des réalisations langagières réelles, et ce, de façon cohérente.

Ainsi, loin de ne concerner que le métalangage, la grammaire renouée, communément appelée *nouvelle grammaire* ou *grammaire renouvelée*, origine du domaine de la linguistique et ne date pas d'hier. En effet, dès les années cinquante, des linguistes américains travaillaient à *décrire* les faits langagiers

observables; or, à la même époque dans les pays francophones, les auteurs de grammaires pédagogiques et autres précis continuaient de formuler une norme avec l'intention première de préciser ou de réarranger les règles permettant, en premier lieu, une meilleure maîtrise du système des accords grammaticaux¹⁰. L'idée d'une description fidèle de la langue *vivante* n'était pas encore clairement parvenue à ces auteurs, et cela a tardé.

Néanmoins, les linguistes sont parvenus à produire des modèles d'analyse nouveaux d'une langue parlée et écrite observée, montrant d'abord les connexions réelles qui existent entre les parties de la phrase, puis entre celles du discours : il en résultera une grammaire structurale, que l'on reconnaîtra à ses analyses de la phrase en arborescence. Au plan de la description, l'analyse grammaticale des linguistes ne se fondait plus sur le mot, mais bien sur les groupes de mots qui se révèlent interdépendants. C'est là qu'ils innovaient par rapport aux auteurs de grammaires de l'ère *pré-linguistique*.

Certes, les façons de décrire et de nommer les phénomènes langagiers par les linguistes ont connu des changements notables lors de la transposition didactique des faits observés (par exemple, leurs *syntagmes* sont devenus des *groupes de mots*), mais il est clair que ceux qui se nomment maintenant *didacticiens de la grammaire*¹¹ ont emprunté à la linguistique un modèle qui leur semble plus productif pour l'apprentissage de la maîtrise de la langue, et que c'est ce modèle qu'ils ont adapté pour l'enseignement de la grammaire. Notons aussi que Maurice Grevisse, encore aujourd'hui amplement associé à la grammaire traditionnelle, a publié avec André Goose, en 1989, une grammaire qui intégrait bon nombre de concepts de la grammaire d'inspiration linguistique, dont les *syntagmes nominal et verbal*, ainsi qu'une définition de la phrase comprenant les constituants *sujet* et

¹⁰ Un bon exemple en est la *Grammaire française expliquée – 6^e - 5^e*, de G. Galichet, et R. Galichet (1967).

¹¹ De façon à se démarquer des *grammairiens* qui se contentaient, selon eux, d'édicter des règles.

*prédicat*¹². Cependant, ces avancées de la linguistique n'allaient pas être reprises aussitôt dans le champ didactique.

Comme l'explique Blain (1995), le champ de la grammaire traditionnelle « ne déborde (...) pas la morphosyntaxe de l'écrit et prend le mot comme unité de base, puisque l'objectif primordial est d'apprendre à orthographier les mots correctement ». Pour Nadeau (1995), les définitions apprises par cœur pour les classes grammaticales¹³ (lire *natures* ou *catégories* grammaticales), traditionnellement, ne sont pas très bonnes en ce sens qu'elles évoquent souvent des faussetés (par exemple, le lien établi traditionnellement entre *verbe* et *action*).

En France, Maingueneau (1999) explique que dans la grammaire scolaire traditionnelle, « très marquée par le latin, (...) on étudiait dans le détail les diverses "parties du discours" (nom, article, verbe...), leur variation en genre, en nombre, en personne..., mais on s'intéressait peu à l'organisation de la phrase ou des groupes syntaxiques (groupe nominal, verbal...). » (p. 9) Elle relève, à l'instar de nombreux Québécois, dont Chartrand (1996c) et Paret (1996a et b), les grandes confusions que fait émerger la grammaire traditionnelle quant aux façons de définir les compléments, entre autres. Elle montre que retenir des critères sémantiques de définitions nuit à la distinction des types de compléments et donc à l'écriture même. Léger et Morin (1996) parlent en outre du complément de phrase comme d'un exemple de la nécessité de renouveler l'enseignement de la grammaire, tant au niveau des programmes que du matériel didactique.

En conséquence, dès la fin des années quatre-vingt, les acteurs du milieu et les auteurs du domaine de la recherche en didactique de la grammaire ont commencé à réclamer des programmes qui tiennent compte des acquis de la linguistique et qui précisent les aspects relatifs à la syntaxe de la phrase et du texte (Langlais, 1996).

¹² Nous reviendrons sur la définition de la phrase formulée par Grevisse dans le cadre conceptuel.

¹³ Le « par cœur » dont parle Nadeau n'est pas nécessairement le fait des programmes de français, puisque même avant les années soixante, les concepteurs condamnaient cette pratique : « L'élève n'a pas à apprendre par cœur la définition ou la règle de grammaire » (Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1957, cité par Dallaire, 1997).

C'est que si on avait déjà commencé à parler, par exemple, de *groupes fonctionnels* en 1969 (dans le programme-cadre du primaire), tel que le rapporte Dallaire (1997), les programmes subséquents (1979 et 1981) ont évité de retenir cet aspect de la description grammaticale des linguistes. Or, ne plus traiter des groupes de mots revient à retenir le mot seul comme point de départ à l'analyse, un usage propre à la grammaire traditionnelle.

2.2.2 La tradition et les approches pédagogiques

Si, dès la fin du XIX^e siècle, soit en 1898, le programme de français en vigueur au Québec suggère de multiplier les exemples en grammaire *avant* d'« énoncer les règles et [de] faire des exercices d'application et d'invention » (Dembélé et autres, *op. cit.*), on remarque un maintien, dans l'enseignement traditionnel de la grammaire, de la démarche déductive¹⁴, ce que confirme une lecture du programme de 1979 pour le primaire et un survol du matériel didactique produit pour l'enseigner.

Certes, dans ce programme, on donne quelques conseils à l'enseignant tout en lui proposant des *activités types* qui pourraient peut-être le mettre sur la piste d'une démarche inductive. Cependant, ces propositions sont occasionnelles et n'expliquent pas la démarche en tant que telle. En voici un exemple : « Il est plus fructueux pour un écolier de 3^e année d'apprendre une à une, ou par des jeux de sériation, les formes masc. / fém. et sing. / plur. des noms et des adjectifs, que de tenter d'en apprendre le fonctionnement en passant par des règles abstraites. Cette façon de procéder amène l'écolier à se donner lui-même des règles implicites qui seront ultérieurement verbalisées. » (p. 135-136) Une telle façon de faire pourrait s'apparenter à certaines étapes – ou parties d'étapes – de la démarche inductive,

¹⁴ Celle-ci est généralement caractérisée par le fait de donner des règles et de les faire ensuite appliquer dans des exercices (Martin et Gervais, *op. cit.*). Nous y reviendrons dans le cadre conceptuel.

soit l'observation d'un corpus, l'émission d'hypothèses et la formulation d'une règle¹⁵.

Toutefois, force est de constater que plusieurs autres passages du programme de 1989 préconisent une approche beaucoup plus traditionnelle, soit celle du maître qui dit aux élèves quoi faire, sans s'attarder à savoir s'ils seront aptes à reconnaître que les moments d'application se présentent. Par exemple, dans le *Développement de connaissances* en écriture, 4^e année : « Faire observer que tous les verbes aux temps simples se terminent par *s* quand ils ont le sujet *tu*, sauf *tu peux*, *tu vaux*, *tu veux*... / Indiquer à l'écopier de mettre un *s* ou un *x* selon le cas, quand il est en situation de pratique d'écriture. » (p. 193) Ici, on préconise un enseignement des connaissances dites déclaratives (connaître les règles) et procédurales (comment faire l'accord), mais on néglige encore une fois les connaissances conditionnelles, c'est-à-dire « les connaissances requises pour savoir *quand* avoir recours aux autres connaissances », comme l'explique Fisher (1996). Autrement dit, on a beau connaître la règle de l'accord de l'adjectif et savoir comment faire cet accord, si l'on ne sait reconnaître un adjectif (donc si on ne reconnaît pas être en présence des conditions d'application de la règle), on ne pourra faire l'accord. La seule démarche déductive, sans réflexion sur la langue, négligerait cet aspect important du maniement de la langue écrite et expliquerait, toujours selon Fisher mais aussi selon plusieurs autres auteurs, les problèmes de transfert que rencontrent les élèves. Ainsi, dans les exercices à trous, les élèves parviennent à faire leurs accords, mais cela n'est souvent pas le cas dans les textes qu'ils produisent. Voilà pourquoi plusieurs auteurs, dans la foulée de B. Combettes, J. Fresson et R. Tomassonne (1977-1978), préfèrent la démarche inductive à l'approche déductive, puisqu'elle permet aux élèves de *construire* leurs connaissances avec une démarche de type expérimental.

Ce qui étonne, c'est que dès 1959, les instances officielles couronnaient, dans le programme du primaire, la démarche inductive, comme le relève Dallaire (1997).

¹⁵ Voir aussi le cadre conceptuel.

Il le cite : « Et la grammaire s'enseigne par le procédé¹⁶ inductif, qui va de la chose à l'idée, de l'idée à la formule, de la formule à l'application. » (p. 375) Ce qui s'avérerait le mieux adapté au développement psychologique de l'enfant serait « la méthode inductive, dans laquelle l'observation joue un rôle de premier plan » (p. 378). Malheureusement, pas plus là que dans le programme de 1963 pour le secondaire on n'explique comment y arriver, selon l'auteur. Il ajoute : « Nous nous posons la question (...) à savoir si les méthodes inductives étaient un mouvement de fond. Ce qui domine est clair ici. Les démarches inductives ont toujours été prônées dans les principes directeurs, mais rarement au niveau de la pratique. »

Ainsi, les enseignants qui utilisaient, à la suite du programme de 1979, du matériel didactique en support – particulièrement des cahiers d'activités présentant des exercices à trous – n'ont pas nécessairement pu emboîter ce pas de l'observation et de la formulation d'hypothèses et de règles par l'élève. Certes, certains guides pédagogiques ont proposé des activités recoupant les rares étapes proposées dans le programme (voir par exemple le guide pédagogique de *Français 3*, p. 75-77, de Biron et autres, 1986), mais ils n'allaient pas plus loin et n'expliquaient pas non plus la démarche inductive dans son ensemble. Conséquemment, dans la pratique, l'enseignement de la grammaire a été intégré à celui du *savoir écrire* : il n'était donc plus systématique, et ceux qui ont persisté à « faire de la grammaire » – dans des contextes signifiants, espérons-nous! – auraient poursuivi dans la voie de la démarche déductive.

¹⁶ Le lecteur remarque assurément l'usage aléatoire, par les auteurs cités, des termes approche, méthode, méthodologie, procédé, démarche, etc., et ce, tout au long des première et deuxième parties de ce mémoire. Nous avons tenté, pour notre part, de préciser certains de ces termes à l'aide des usages de C. Simard (1997).

2.3 L'arrivée de la grammaire renouvelée au Québec

2.3.1 L'implantation dans les programmes

En 1993 apparaît un nouveau programme de français pour le primaire, qui sera suivi, en 1995, du programme du secondaire. Les concepteurs y sont plus précis en matière de grammaire et cessent d'interdire le travail grammatical hors situation d'écriture, même si on continue de préconiser des pratiques qui permettent de développer la maîtrise de la langue. Tout de même, voici ce qu'on y écrit au sujet de *l'acquisition de connaissances*, dans l'introduction : « L'accent mis sur des pratiques fonctionnelles va de pair avec les activités plus spécifiques qui amènent l'élève à s'exercer sur des éléments précis du fonctionnement et des structures de la langue, afin de parvenir à les maîtriser progressivement. Il est question ici de l'acquisition de connaissances concernant les règles et les notions de la grammaire, de l'organisation d'un texte et de nombreux savoir-faire qui sous-tendent l'acte d'écrire et de lire. » (p. 5)

Concurremment, la grammaire renouvelée y fait son entrée, plus timidement au primaire qu'au secondaire néanmoins. Les descriptions grammaticales y diffèrent sensiblement des anciennes, puisqu'on y centre au départ l'attention sur la phrase et les groupes de mots qui la constituent, pour ensuite évoluer vers la grammaire inter-phrastique, inscrite dans le cadre de la grammaire dite du texte (Langlais, 1996). La phrase, et plus spécifiquement la phrase dite de base (nouveau modèle de référence à la base de l'étude de la langue), constitue donc un fondement de la grammaire renouvelée. Au secondaire, c'est dans le programme de 1995 que le métalangage sera renouvelé, avec certaines différences cependant, dont celle de la disparition définitive du complément circonstanciel, dont nous reparlerons dans le cadre conceptuel.

Mentionnons aussi la parution, en 2001, de la version approuvée du *Programme de formation de l'école québécoise* pour le primaire, qui ne consacre que vingt-cinq pages, schémas y inclus, au français, langue d'enseignement. On y est beaucoup

moins précis au sujet des phénomènes grammaticaux qu'on ne l'était en 1993, ce qui donne l'impression d'un recul. Toutefois, dans le texte de présentation de la discipline (p. 72), on annonce que l'élève « s'approprie graduellement une terminologie grammaticale qui lui permet d'intervenir avec précision lorsqu'il participe à des activités liées à la langue ». L'enseignement systématique de la grammaire conserve donc sa place dans la classe, même s'il ne constitue – et cela va de soi – qu'une étape vers le « réinvestissement dans des situations de lecture, d'écriture ou de communication orale ».

Enfin, notons que le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le premier cycle du secondaire a été publié en 2004; il est en vigueur depuis septembre 2005. Les concepteurs y soutiennent, dans la partie intitulée *Travail systématique sur la langue*, que l'enseignant peut organiser dans la classe des activités décontextualisées pour mettre en relief « certains éléments d'apprentissage (stratégies, notions, concepts). Ils insistent sur le fait que l'enseignement de la grammaire doit être systématique et qu'il doit viser à faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de la langue et sur ses grandes régularités¹⁷. Notons qu'une section de quatre pages et demie, séparée en trois colonnes, est consacrée à la grammaire de la phrase : on y nomme les *notions et concepts grammaticaux*; on donne pour chacun d'eux des *indications pédagogiques*; enfin, on fournit des informations complémentaires pour ces notions et concepts, qui, en fait, correspondent à ce que doit savoir, au plan théorique, l'enseignant afin de pouvoir les enseigner. Le programme du secondaire donne une certaine impression de *ratrapage* par rapport au programme du primaire. Or, des notions et concepts de base sur la grammaire de la phrase devraient, à notre sens, être prioritairement enseignés au primaire : or, seuls les enseignants du secondaire se trouvent à être vraiment outillés pour cet enseignement.

¹⁷ Entre autres, ils donnent un exemple de situation d'apprentissage où une enseignante « fait de la grammaire », en aidant les élèves à « réfléchir sur l'organisation et le fonctionnement de la phrase et du texte, sur l'organisation du lexique ainsi que sur l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage »; à « découvrir les grandes régularités de la langue et du texte »; à « comprendre que la langue est un système cohérent et non une série de règles sans liens entre elles ».

2.3.2 Les approches didactiques

Nombre de didacticiens continuent d'insister sur l'importance, dans le contexte de l'avènement de la grammaire renouvelée, d'une démarche qui ne soit plus que déductive. Pour citer Francoeur-Bellavance (1992): « Le goût et la compréhension de la grammaire au primaire ne peuvent se développer que dans une démarche inductive. » Or, les résultats d'une étude que nous avons menée sur le matériel didactique du primaire produit après 1993 pour les 3^e, 4^e et 5^e années du primaire (Tremblay, 2002) ne montrent pas non plus une préférence accordée par les rédacteurs à la démarche inductive. Si cette dernière a été abondamment explicitée et exemplifiée par d'autres auteurs, dont Chartrand (1996a) et Francoeur-Bellavance (1992)¹⁸, le programme de 1993 ne l'aborde pratiquement pas. On y fait allusion aux recherches en didactique de la langue, en psycholinguistique et en psychologie de l'apprentissage qui « permettent d'éclairer les liens qui existent entre le développement des habiletés, l'acquisition de concepts et la structuration de la pensée ». Les concepteurs du programme signalent qu'on peut « mieux saisir comment l'élève arrive à effectuer le transfert de ses connaissances dans ses pratiques concrètes d'écriture », mais ils n'indiquent pas comment s'y prendre. Le programme mentionne assez précisément les notions à maîtriser et les compétences à développer, mais ne propose pas les modalités de l'enseignement, ce qui laisse une totale liberté aux enseignants, qui, s'il ne connaissent pas la démarche inductive, ne pourront organiser, en classe, des leçons qui en respectent l'esprit.

La publication d'un ouvrage collectif, sous la direction de C. Préfontaine (1994), a d'abord lancé le débat des approches didactiques dans les milieux universitaires. Un autre, sous la direction de S-G. Chartrand (1996c) et intitulé *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, est venu alimenter et approfondir la réflexion. Entre autres, des textes de vulgarisation de Genevay, Paret, Chartrand et Nadeau,

¹⁸ Voir le cadre conceptuel.

portant sur les approches didactiques, ont permis de rendre accessible aux enseignants québécois une réflexion qui, ici, avait surtout été réservée aux didacticiens et aux étudiants universitaires. La revue *Québec Français* a aussi publié quelques textes faisant la *promotion* de la démarche inductive¹⁹.

Or, si l'on exclut la recherche de Fisher (1996)²⁰ et peut-être certaines autres, on peut dire que les bienfaits de la démarche inductive, en ce qui a trait à sa capacité de favoriser le transfert des connaissances, demeure, encore à ce jour, théorique. En fait, certains auteurs l'ont même remise en cause. Pagé (1990) rapporte qu'une évaluation de Gagné (1987) conduit ce dernier à la conclusion que le renouvellement de la « pédagogie de la langue maternelle », inspiré des applications de la linguistique, n'a pas permis de combler les attentes à plusieurs niveaux, entre autres en ce qui a trait « aux applications, dans l'enseignement de la langue, d'une démarche d'analyse inductive inspirée des méthodes pratiques en linguistique ».

2.3.3 La formation des enseignants

Encore peu d'enseignants actuellement en poste ont eu l'occasion de découvrir, dans leur formation initiale, les fondements de la grammaire renouvelée ou d'aborder, au plan didactique, les nouvelles approches pédagogiques. En effet, nous avons tenté d'obtenir les dates d'apparition de la grammaire renouvelée dans la formation initiale des étudiants inscrits aux programmes de formation des futurs maîtres du préscolaire et du primaire. Ainsi, si l'on se fie au descripteur actuel du cours *Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire (LIN4735)* à l'Université du Québec à Montréal, l'enseignement de la grammaire y est adapté au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) et inclut donc des notions de grammaire renouvelée. À l'Université de Montréal, nous confirmait

¹⁹ Voir Chartrand (1996a), Nadeau (1995) et Léger (1996).

²⁰ Fisher a conduit une recherche sur l'accord des adjectifs chez des élèves du primaire. Elle montre que des élèves, après avoir appris à identifier cette catégorie grammaticale lors d'observations de corpus choisis, ont mieux appris à reconnaître quand les conditions étaient réunies pour susciter ces accords dans leurs textes qu'en faisant des exercices à trous.

récemment Pascale Lefrançois, le cours *Didactique de l'écrit II (grammaire) (DID1203)*, créé en 2003, fait usage de la grammaire renouvelée. Celle-ci serait apparue dans les cours de mise à niveau (*DID4280* jusqu'en 2004 et *DID1010* depuis lors) en 2001; auparavant, son usage dépendait de l'enseignant affecté à ces cours.

Bien plus tôt, à l'Université du Québec à Montréal, on a commencé à utiliser, comme manuel de référence dans le cours de didactique de l'écriture, le livre *Les apports de la linguistique à la didactique du français* (Lebrun, 1983), et ce, peu après sa publication. Celui-ci présentait la grammaire syntagmatique (en arborescence), mais il a vraisemblablement fallu attendre l'application didactique qu'en fera le programme de 1993 (primaire) pour que le métalangage officiel se rapproche de celui qu'on connaît présentement et qu'il imprègne la formation des futurs maîtres. En effet, la terminologie des années quatre-vingt était assez différente de l'actuelle (par ex. : *syntagme* vs *groupe de mots*²¹). De plus, tel que nous l'expliquait l'auteure de *Les apports...* (nous n'avons pas pu trouver de recherches étayant cette affirmation), comme le programme du primaire de 1979 faisait peu de place à la grammaire, « ce que les futurs enseignants apprenaient dans leurs cours n'était pas, à vrai dire, traduit sur le terrain » (propos recueillis en mai 2003).

De plus, il est évident que le principe de la liberté académique des professeurs d'université a pu avoir des impacts dont les descripteurs de cours ne sauraient faire état. D'aucuns auront intégré des notions de la grammaire renouvelée plus tôt; d'autres auront résisté.

Pour ce qui est du perfectionnement des enseignants en matière de grammaire renouvelée, aucune donnée publiée n'existe là-dessus. Considérons néanmoins que, dans certaines commissions scolaires, du perfectionnement a été préparé et

²¹ Grevisse et Goose (1989), notamment, utilisent le terme *syntagme* dans la deuxième édition de leur Nouvelle grammaire française, parue à cette époque.

offert par les conseillers pédagogiques, et que des maisons d'édition – dans le but avoué de vendre leur nouveau matériel – ont procuré aux enseignants des sessions de perfectionnement gratuit qui ont pu inclure des notions de grammaire renouvelée, à la condition, évidemment, que leur matériel y soit adapté.

3. PROBLÈME GÉNÉRAL

L'enseignement de la grammaire renouvelée au Québec reste une grande inconnue. En effet, personne n'est véritablement à même de constater si la grammaire renouvelée s'enseigne et encore moins comment. La quasi-absence de recherche dans le domaine est la cause de ce flou.

En général, nous constatons que l'enseignement de la grammaire, traditionnelle ou renouvelée, fait l'objet de très peu de recherches. Chanteau (1994), qui a étudié les recherches recensées dans la base de données *Didactique et Acquisition du Français langue maternelle* pour les périodes de 1970 à 1984 et de 1985 à 1993, notait un « net recul des travaux concernant le code linguistique » dans le domaine général de la recherche en didactique du français langue maternelle (de 36,9 % du total à 23 %).

En outre, au Québec, on n'a pas cherché à mener, à ce jour, de recherches pour vérifier si le métalangage grammatical des enseignants du primaire – ou même des spécialistes du secondaire – s'est modifié dans l'enseignement à la suite de son renouvellement dans les programmes. On ne connaît pas leurs conceptions sur la grammaire renouvelée, pas plus que celles des élèves. Puisqu'on n'a pas non plus mené de recherches sur les savoirs et les savoir-faire grammaticaux des élèves depuis le programme de 1993²², on ne sait pas si le renouvellement de l'enseignement grammatical a connu ici le succès escompté.

²² M.-C. Paret a conduit une recherche en 1991 sur la syntaxe écrite des élèves du secondaire.

En comparaison, dès 1992, dans le canton de Vaud en Suisse romande, les instances ont commandé une recherche sur ces savoirs et savoir-faire (Martin et Gervais, 1992) pour évaluer le succès de la rénovation de l'enseignement grammatical, qui datait déjà, là-bas, de quinze ans. En outre, même avant 1993, aucune recherche n'a permis d'étayer les conceptions des enseignants du primaire québécois en matière de grammaire, ce qui aurait pu donner un éclairage intéressant sur la pratique enseignante du français. Enfin, relativement à la notion de phrase, les chercheurs ne se sont intéressés qu'à la conceptualisation que s'en font les élèves, mais seulement avant le programme de 1993 (Saint-Pierre, 1990).

À notre connaissance, aucune recherche n'a permis de vérifier dans quelle mesure la démarche inductive a investi l'enseignement de la grammaire au Québec. Seules quelques rares recherches ont abordé cet aspect, mais en fonction de cas grammaticaux isolés²³. D'ailleurs, comme nous le mentionnions en 2.3.2, la recherche n'a pas véritablement permis de prouver l'efficacité présumée de cette démarche en comparaison de la démarche déductive. Cela s'explique peut-être par le fait que les didacticiens ont tenu pour acquis que, si elle vise une plus grande réflexion sur la langue (comme l'hypothèse que l'observation et les manipulations aident au développement de connaissances conditionnelles), elle serait nécessairement meilleure que la démarche déductive.

En somme, nous ne connaissons pas le degré d'adhésion des enseignants du primaire aux propositions de la grammaire renouvelée; nous n'avons pas non plus une idée claire de la capacité de ces propositions à stimuler une meilleure maîtrise, par les élèves, de la langue. Pourtant, lors de ma pratique dans deux écoles différentes, et encore jusqu'à cette année, beaucoup d'énergie (lire budgets) sont investis pour favoriser une réflexion quant au portfolio ou aux façons de structurer l'évaluation des compétences transversales, par exemple, dans le contexte de la réforme de l'éducation. Or, si l'acquisition de connaissances est un préalable au

²³ Par exemple sur les représentations des élèves quant aux participes passés (Gauvin, 2001) et sur les moyens de faire reconnaître les adjectifs selon cette approche (Fisher, 1996).

développement des compétences, il semble que le Québec accepte jusqu'ici de se passer de données sur leur nature même et sur les modalités de leur apprentissage, et ce, dans un domaine aussi crucial que la grammaire.

4. PROBLÈME SPÉCIFIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

La phrase de base et ses groupes constituants sont un pivot de la grammaire renouvelée. En effet, cette dernière fonde d'abord son analyse de la phrase, non pas sur les mots, mais bien sur les groupes fonctionnels qui la constituent. D'ailleurs, Marchand (1991), dans son étude comparative de grammaires scolaires françaises parues entre 1960 et 1990 (époque d'une tentative d'intégration de la grammaire d'influence linguistique dans l'enseignement outre-Atlantique), considérait comme l'un des trois objets de son analyse la présentation qu'on y faisait des constituants de la phrase. De même, Spallanzani, Carol et coll. (2001), dans leur ouvrage intitulé *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*, accordaient une grande importance, parmi quelques autres thèmes, au traitement réservé à l'enseignement de la phrase de base et de ses constituants dans les manuels qu'ils critiquaient²⁴.

4.1 La rareté de la recherche portant sur la phrase et la phrase de base

Si la recherche portant sur l'enseignement de la grammaire a connu un certain désintérêt au cours des dernières décennies, comme nous le mentionnions au point 3, celle sur la phrase²⁵ a littéralement fondu, toujours en considération des périodes de 1970 à 1984 et de 1985 à 1993 (Chanteau, op. cit.). En effet, d'une période à l'autre, elle est passée de 17 à 6 recherches, alors que celle portant sur la syntaxe est passée de 24,4 % à 10,9 % du domaine général de la recherche en didactique du français. En ce qui concerne la phrase de base comme objet spécifique de

²⁴ : Il est à noter que les auteurs, bien qu'ils aient retenu la phrase de base comme objet d'analyse, dénonçaient le recours à ce concept de phrase de base ou, à tout le moins, ce qu'il faisait naître comme confusions chez les élèves tel que présenté dans le matériel.

²⁵ Chanteau a regroupé toutes les recherches qui comptaient le mot phrase parmi ses mots clés : il ne fait donc pas de distinction entre *phrase graphique*, *phrase réalisée*, etc.

recherche en didactique du français, nous constatons qu'elle ne se retrouve plus vraiment dans les bases de données.

Aussi, ceux qui recourent ou qui font recourir au manuel, les enseignants, ont des conceptions quant à la phrase de base qui peuvent influencer sur leur enseignement de la grammaire. Il apparaît donc essentiel de découvrir leurs connaissances de cette notion et l'enseignement qu'ils disent en faire. C'est, à notre avis, un point de départ nécessaire pour déterminer si la grammaire renouvelée connaît une intégration adéquate en classe de français au Québec. Cependant, en ce moment, on ne sait pas comment les enseignants du troisième cycle du primaire définissent la phrase de base, s'ils peuvent en nommer les groupes constituants et, le cas échéant, quelle est leur définition de référence. On ne sait pas non plus s'ils enseignent cette notion et, si tel est le cas, avec quels types de démarches et avec quels matériels didactiques

4.2 Un métalangage qui manque de cohérence

Du point de vue des constituants de la phrase de base, outre la définition offerte par le programme du primaire de 1993, d'autres définitions s'ajoutent au menu de référence de l'enseignant, soit celle du programme de 1995 pour le secondaire et celles des nouveaux *Programmes de formation de l'école québécoise*, pour le primaire en 2001, et pour le secondaire en 2004. Or, l'observation de ces quatre définitions²⁶ montre des divergences, voire des contradictions. En conséquence, les enseignants du primaire risquent de ne pas savoir à laquelle se référer. En outre, aucune d'elles n'a la cohérence que nous aurions voulu y déceler. Il faut enfin noter qu'une nouvelle définition, celle-là centrée sur les fonctions grammaticales des groupes constituants de la phrase, émerge depuis peu. Ce sujet sera davantage développé dans le cadre conceptuel.

²⁶ Ces quatre définitions sont fournies et comparées dans le cadre conceptuel, et un exemple sur une phrase de base est montré à l'annexe 1.

Enfin, l'étude critique du matériel didactique produit à partir de 1993 et disponible pour le primaire que nous avons menée (Tremblay, op. cit) montre que celui-ci ne respecte pas, pour la plus grande part, les descriptions grammaticales des programmes de 1993 et 2001, et encore moins celles qui ont émergé depuis ou qui font maintenant consensus chez les auteurs de grammaires pédagogiques²⁷.

4.3 Question de recherche

Les nombreuses considérations rapportées dans le problème général et, plus spécifiquement, dans le problème spécifique de recherche nous amènent à poser la question de recherche suivante :

Comment des enseignants du troisième cycle du primaire conçoivent-ils et disent-ils enseigner la notion de groupes constituants de la phrase de base depuis l'implantation du programme de 1993?

5. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Il va sans dire que l'enseignement de la grammaire renouvelée ne saurait être fructueux si les différents intervenants – enseignants, MELS et éditeurs – font usage d'un métalangage contradictoire, d'où l'importance de mener des recherches qui en évaluent le degré de cohérence.

En outre, il n'a pas été démontré que les nouvelles propositions en matière de grammaire ont trouvé leur écho dans l'enseignement. Comme l'affirmait Chanteau (1994), « le décalage est immense (...) entre les réflexions et les propositions issues de la recherche et les pratiques quotidiennes dominantes sur le terrain. Il est par conséquent urgent de faire connaître les différents travaux publiés ». Avec cette recherche, qui porte sur un échantillon restreint et dont les données proviennent des conceptions déclarées d'enseignants, nous ne prétendons pas répondre à ce questionnement, mais tout au moins poser une pierre dans

²⁷ Voir le cadre conceptuel.

l'édifice d'une réflexion sur le succès ou l'insuccès de l'implantation de la grammaire renouvelée au Québec.

En effet, ce point de vue théorique de la phrase de base, fondamental dans la grammaire renouvelée, peut permettre d'avoir un aperçu de la transition qui s'opère depuis plus d'une décennie dans les classes en matière de grammaire. Si cette recherche nous conduit à dresser un constat négatif relativement à un aspect de la situation, c'est-à-dire quant à notre objet spécifique, elle pourra peut-être encourager d'autres chercheurs à poursuivre la recherche dans ce domaine pour établir un inventaire détaillé des aspects de l'implantation posant problème, de même que des causes principales des difficultés rencontrées et, ainsi, proposer des moyens de pallier les lacunes décrites. Si des liens peuvent être établis entre la formation et le perfectionnement reçus par les enseignants et des lacunes dans leur enseignement de la phrase de base, d'autres chercheurs pourront ensuite pousser, par exemple, la recherche pour déterminer les besoins en formation et en perfectionnement en matière de grammaire renouvelée.

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL

Nous ne prétendons pas, par la présente recherche, dresser un portrait exhaustif de la situation de l'enseignement de la grammaire au primaire, d'autant que notre objet de recherche dans ce domaine, l'enseignement de la phrase de base et de ses groupes constituants, est très spécifique. Si cette recherche demeure surtout exploratoire, proche de l'étude du transitoire – ne sommes-nous pas toujours dans une étape de passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire nouvelle? –, nous nous devons néanmoins de tenir compte de concepts déjà explorés et définis par divers auteurs dans les domaines de l'enseignement et de la grammaire.

Toutefois, et c'est là une limite importante, peu de recherches scientifiques ou exploratoires précédent et peuvent servir de base à celle-ci, d'où notre choix de retenir bon nombre de concepts définis dans des ouvrages non scientifiques.

Nous regrouperons nos concepts en trois grands ensembles : les conceptions des enseignants, l'enseignement et la didactique, et la grammaire. Dans le premier cas, nous expliquerons la plus grande pertinence du terme *conceptions* par rapport à celui de *représentations*, et nous le définirons. Dans le second, nous regrouperons tant certains concepts fondamentaux de la pratique pédagogique (en définissant le terme *notion*, puis en comparant les démarches déductive et inductive) que d'autres qui se situent en périphérie de cette pratique (la formation et le perfectionnement de l'enseignant, ainsi que le matériel didactique) : tous s'avèrent directement liés aux objectifs de notre recherche et nous serviront pour le traitement, l'analyse et l'interprétation des données. Enfin, dans le troisième cas, la grammaire, nous traiterons des concepts ayant présidé au renouveau grammatical en comparant, d'abord, la grammaire traditionnelle et la grammaire renouvelée, puis en définissant les termes retenus précisément pour la présente recherche, de la phrase de base à ses constituants, en passant par certaines notions grammaticales spécifiques, appartenant ou non au champ de la grammaire renouvelée, comme celles de compléments circonstanciels, directs, etc.

1. LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Notre recherche fait appel aux conceptions qu'ont les enseignants²⁸ quant aux notions de phrase française en général, et de phrase de base en particulier. En effet, nous avons préféré le terme *conceptions* à celui de *représentations* pour diverses raisons, bien qu'il faille admettre non seulement le caractère aléatoire de l'emploi des deux termes dans la recherche, comme le souligne Gélinas (2005), mais aussi la polysémie de ceux-ci dans les sciences contributives, dont la philosophie (d'où ils prennent leurs sources) et les sciences humaines et sociales.

Pour tenter de délimiter le champ sémantique des deux termes, Gélinas a donc mené²⁹ une « étude comparative des caractéristiques reliées aux notions de représentations en psychologie cognitive et sociale et aux notions de conceptions selon le modèle constructiviste » (p. 29). Pour résumer ses observations, retenons que les *représentations* renvoient à une connaissance qui naît spontanément chez l'individu – Piaget, dans sa psychologie génétique, les appelait justement des « représentations spontanées » – et qui a tendance à persister et à résister (p. 28); cette connaissance « innée » serait donc, évidemment, antérieure aux connaissances acquises. L'auteure mentionne aussi qu'au début du vingtième siècle, donc avant Piaget, on pouvait surtout retrouver le terme précédé d'une épithète révélatrice : « *fausses représentations* ». À l'époque, l'inné, quant au savoir, était perçu comme erroné.

À l'opposé, la chercheuse montre que, dans ses acceptions plus récentes, les *conceptions*, elles, ont un « effet de dynamisme » (p. 30), n'ont qu'une « permanence partielle dans le temps », sont plus évolutives et relèvent plutôt d'un « construct »³⁰.

²⁸ Nous reviendrons à la page suivante sur le fait que les conceptions, en sciences de l'éducation, concernent plutôt les élèves et les étudiants que les enseignants.

²⁹ À partir d'ouvrages de Astolfi et Develay (1989), et de Giordan et De Vecchi (1987).

³⁰ Traduisible par « connaissance construite ».

Ainsi, à la limite, nous comprenons que les représentations revêtent un peu le même sens que « préconceptions », parce qu'elles n'émergent pas de la connaissance acquise. Or, étant donné que la notion de phrase de base a fait son apparition fort récemment dans la grammaire pédagogique, les répondants ne pourront faire appel au « déjà-là ». En effet, seule une phase d'appropriation du savoir, soit lors de la formation ou du perfectionnement, soit lors d'un usage de matériel didactique récent, peut les avoir amenés à la connaître ou la comprendre. Cette phase d'appropriation, si elle a eu lieu, génère la connaissance acquise, construite, ce à quoi réfèrent, comme nous le disions, les conceptions.

Les enseignants seront donc appelés à parler d'une notion qu'ils n'ont pu apprendre qu'après les débuts de leur scolarisation; aussi, ils ne pourront faire appel à leurs premières intuitions, « spontanées », sur celle-ci. Cela explique notre choix d'opter pour le mot *conceptions* plutôt que pour *représentations*.

Un autre problème s'est posé à nous : en didactique³¹ de la grammaire, bien plus de chercheurs se sont intéressés aux conceptions des apprenants qu'à celles des enseignants, comme une recherche dans la base de données *Didactique et apprentissage du français* nous permet de le constater. En effet, généralement, on vise à porter un jugement sur l'enseignement en étudiant le résultat observable de l'apprentissage : la compétence de l'élève à maîtriser telle ou telle notion grammaticale lors de l'écriture d'un texte, sa compétence à lire, etc. Ou encore, on lui fait verbaliser son raisonnement alors qu'il procède à tel ou tel accord grammatical³² pour étudier les conceptions qu'il a sur ce système d'accords spécifiques. Or, notre revue de la littérature scientifique nous a montré qu'il n'était pas courant, pour les chercheurs, de procéder de cette manière avec les

³¹ Parmi les termes *didactiques générales* et *didactiques des disciplines*, telles que nommées par Simard (1997), nous retenons pour notre recherche les seconds, vu que notre recherche porte sur une des sous-disciplines de l'enseignement du français, l'enseignement de la grammaire. Nous y reviendrons au point 2 de la présente partie.

³² À titre d'exemple, voir la recherche de Gauvin (2001), qui a étudié les conceptions des élèves quant aux accords de participes passés en étudiant leurs verbalisations pendant qu'ils faisaient de tels accords.

enseignants, même si c'est pourtant à eux qu'il incombe d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et de leur transmettre des savoirs. Ainsi, le terme *conceptions*, dans les définitions que nous en avons trouvées, n'est pas utilisé à leur égard. Conséquemment, aucune définition du terme ne pouvait, telle quelle, répondre à nos besoins, considérant que nous nous sommes placé *en amont* de la recherche actuelle.

En guise de synthèse, retenons qu'en didactique, on traite pratiquement toujours des conceptions en considération des élèves ou des étudiants. En effet, résume Gélinas (op. cit.), « les conceptions permettent, dans une large mesure, de révéler un portrait plus complet, plus précis des apprenants et, en particulier, des éléments issus de nos observations en classe et de nos recherches antérieures » (p. 33). Cependant, nous pensons qu'une modification du sens du mot *conceptions*, pour traiter de celles des enseignants plutôt que de celles des apprenants, est justifiable dans le contexte de notre recherche.

Nous reprendrons donc la définition que Giordan et De Vecchi (1987) donnent du terme *conception*, mais l'adapterons au contexte de notre recherche :

Une conception est le fruit d'un processus personnel par lequel l'enseignant structure ou a structuré les connaissances qu'il intègre ou a intégrées, et dont il a la charge de l'enseignement.

2. L'ENSEIGNEMENT ET LA DIDACTIQUE

Un ensemble très large de concepts sont sous-jacents à l'acte d'enseigner, mais nous n'en retiendrons évidemment que quelques-uns. L'enseignement, que nous définirons plus bas, est évidemment indissociable, tel qu'il est perçu maintenant, de la didactique générale et des didactiques disciplinaires. Simard (1997) explique que la didactique³³ « s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers », d'où le fameux *triangle didactique* mettant en interrelation ces trois *sommets*. Cet auteur explique aussi que « la didactique met

³³ Lire désormais *didactique disciplinaire*.

l'accent sur la transmission et l'acquisition des savoirs propres aux différentes disciplines » et qu'elle relève davantage du domaine de l'éducation que des disciplines de référence, vu « ses visées éducatives ». Aussi, comme elle « aspire à guider les pratiques d'enseignement », et puisque nous nous intéressons non seulement aux conceptions des enseignants sur une notion grammaticale, mais aussi à l'enseignement planifié, activé et supporté par eux, il convient d'affirmer notre intention, par cette recherche portant sur *l'enseignement* de la phrase de base et de ses constituants, de contribuer au domaine de la didactique de la grammaire.

Quand nous parlons de la didactique de la grammaire ou, plus largement, du français, nous faisons référence à une discipline d'enseignement, qui est, comme toute autre, constituée d'une somme de savoirs mis en relation, généralement dépendants les uns des autres et auxquels on tente de familiariser l'apprenant pour qu'il développe des habiletés ou des compétences.

Robert M. Gagné (1976) a défini l'enseignement ainsi :

« [C'est] *l'ensemble des événements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain. De tels événements doivent être d'abord planifiés et présentés de manière à produire un résultat chez celui-qui-apprend*³⁴. »

Aussi, les enseignants soutiennent les élèves dans leur acquisition de savoirs et leur développement de compétences propres à la discipline au moyen de diverses approches ou démarches pédagogiques – dont la planification et l'organisation relèvent de la didactique – et avec le support de matériel didactique. Nous retiendrons ici les concepts les plus pertinents dans le cadre de la présente recherche, à savoir, comme nous l'annoncions au début de cette partie, les démarches didactiques, la formation des enseignants et le matériel didactique. Mais avant, définissons le terme *notion*.

³⁴ Les traducteurs Robert Brien et Raymond Paquin expliquent, dans une note de bas de page, que le « learner » de R. Gagné, chercheur anglo-américain, a été traduit par « celui-qui-apprend ». Nous croyons pourtant que le terme « apprenant » était connu à cette époque.

2.1 La notion

Ce que les répondants ont dit concevoir et enseigner, s'il y a lieu, c'est une notion grammaticale. Comme nous l'avons vu, nous parlons de la *notion de phrase de base et de ses groupes constituants*. C'est un peu accessoirement que nous définissons ici le terme *notion*, puisque nous considérons que dans ce contexte, il rencontrera probablement l'adhésion générale.³⁵ Pour le champ de la linguistique, l'Office de la langue française³⁶ distingue plusieurs usages de ce terme. Trois d'entre eux nous ont paru particulièrement utiles à notre démonstration.

En effet, nous montrerons plus loin que la phrase de base ne peut se définir qu'en fonction de ses constituants, qui, eux aussi, peuvent être définis. Ainsi, en plus du terme *notion*, les expressions *notion générique* et *notion spécifique* s'appliquent parfaitement au contexte de notre recherche et montrent bien les relations qui existent entre les éléments du discours. C'est donc le *Grand dictionnaire terminologique* de l'O.L.F. qui nous offre les définitions retenues pour la présente recherche (les trois entrées qui suivent datent de 1985³⁷).

La *notion* est définie de la façon suivante : « Ling. Unité de pensée constituée d'un ensemble de caractères attribués à un objet ou à une classe d'objets et qui peut s'exprimer par un terme ou un symbole. »

L'expression *notion générique* (que nous pouvons appliquer au concept de phrase de base) l'est ainsi : « Ling. Notion fondamentale qui inclut les notions spécifiques entretenant avec elle des relations hiérarchiques. »

³⁵ En outre – et le lecteur pourra en être dérouté –, nos nombreuses heures de recherche et de consultation nous ont montré que les chercheurs et autres auteurs du domaine de l'éducation ne définissent jamais ce terme, et ce, même s'il se trouve dans leurs titres. Le domaine des sciences exactes, comme les mathématiques, ne nous a pas été d'un plus grand apport. Même Legendre (2005) ne cite aucune source pour appuyer sa définition.

³⁶ Avant qu'il ne s'appelle l'*Office québécois de la langue française*.

³⁷ Notons que dans le *Grand dictionnaire terminologique* de l'OQLF, accessible par Internet, ce sont les entrées qui sont datées, d'où l'absence d'une année précise d'édition.

Quant à l'expression *notion spécifique* (applicable aux constituants de la phrase de base), l'O.L.F. formule : « Ling. Notion subordonnée à une notion générique. »

2.2 Les démarches didactiques

Comme nous l'avons vu dans le problème général, nombre de didacticiens de la grammaire préconisent le recours à une démarche didactique³⁸ en particulier, l'inductive, pour l'enseignement de la grammaire. Comme nous l'avons mentionné, rien ne prouve hors de tout doute que celle-ci soit plus efficace que la déductive, mais nous rappelons que la vaste majorité des auteurs ayant appelé au renouvellement de l'enseignement grammatical, souvent dans des essais, ont affirmé que la première était à privilégier, puisque la seconde ne permettrait pas automatiquement le transfert des connaissances, particulièrement lors d'activités d'écriture (voir par exemple Fischer, 1996).

De manière générale, on comprend que le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et primaire*³⁹ préconise un enseignement qui se centre davantage sur l'élève et qui est plus différencié que celui de la démarche déductive (p. 4 et 5). Ainsi, on y définit le *concept de compétence* retenu par les concepteurs comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources [*externes* mais aussi *internes*] ». Les concepteurs poursuivent en expliquant en quoi l'approche par compétence est distincte de l'approche behavioriste, axée, « notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés ». Or, « les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces (d'un ensemble de ressources) suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe et de l'automatisme ». Ils insistent sur le fait qu'il faut plutôt inscrire l'activation de contenus notionnels à

³⁸ Comme nous l'avons déjà fait remarquer en 2.2.2 de la problématique les termes « méthode » et « approche pédagogique » sont souvent utilisés concurremment et sans distinction dans les textes des auteurs du domaine, ainsi que « méthodologie », « démarche », « procédé ». Par souci de cohérence, nous avons décidé de retenir, toutes les fois que c'était possible, le terme « démarche » et ce, en suivant la classification des termes faite par Simard (1997).

³⁹ Ministère de l'éducation, 2001.

l'intérieur de tâches complexes, en opposition à « un savoir-faire qu'on appliquerait isolément ». Nous en déduisons que, selon la description que nous font les auteurs de la démarche déductive, cette dernière n'est pas préconisée dans l'enseignement.

Aussi, les répondants de notre recherche seront invités à expliquer *comment ils enseignent*, le cas échéant, la phrase ou la phrase de base, et ses groupes constituants. Dès qu'on traite du « comment enseigner », on entre dans le champ des approches didactiques. Nous interpréterons donc les pratiques d'enseignement déclarées par les sujets en fonction des démarches décrites par les chercheurs, particulièrement ceux qui se sont intéressés à l'enseignement de la grammaire.

À nouveau, les pratiques peuvent essentiellement s'inscrire parmi les deux démarches didactiques suivantes : déductive et inductive. Nous les définissons ci-dessous.

2.2.1 La démarche déductive

Puisque, parallèlement au renouvellement du métalangage grammatical, nombre de didacticiens ont manifesté leurs réserves par rapport à l'enseignement structuré selon cette démarche, nous considérerons, dans notre analyse, comme peu adaptées aux exigences actuelles les pratiques qui lui sont apparentées, surtout en considération de notre lecture du programme de 2001, le programme de référence. Certes, nous acceptons les réserves de chercheurs comme Gagné (1987); aussi, peut-être que dans dix ans, notre cadre de référence sera différent, mais nous croyons devoir tenir compte de cette large préférence, même si rien ne garantit qu'elle persistera.

Genevay (1996) décrit ainsi la méthodologie traditionnelle, généralement associée à la démarche déductive :

« Selon la méthodologie traditionnelle, les comportements attendus de l'élève consistent, le plus souvent, à ce qu'il suive les explications du maître, puis, une fois la règle comprise, qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application en vue du contrôle final. » (p. 55)

Concrètement, voici comment on explicitait le *procédé déductif* dans le programme de 1959 pour l'élémentaire du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique du Québec :

« Premièrement, présentation et explication de la règle par quelques exemples (puisés de préférence chez les bons auteurs); deuxièmement, applications par des exercices préparés à cet effet; troisièmement, mémorisation de la règle »

2.2.2 La démarche inductive

Cette démarche a été, comme nous l'avons dit plus tôt, abondamment décrite par des chercheurs et des didacticiens. Il va de soi que nous reconnaissons le grand intérêt que présente la démarche inductive dans nombre de domaines d'enseignement, mais nous insistons sur le fait qu'elle connaît depuis plusieurs années un réel engouement chez les didacticiens de la grammaire, et ce, malgré que les éditeurs de matériel didactique aient manifesté une grande résistance à son endroit. Ainsi, nous verrons à relever, parmi les pratiques déclarées par nos répondants, celles pouvant être associées à cette démarche. Dans le cas où ils ne signaleraient que l'utilisation d'activités issues, telles quelles, du matériel didactique disponible, nous serons en mesure de vérifier si celles-ci sont associables à cette démarche de par l'analyse que nous en avons faite dans notre étude critique (op. cit). Nous retiendrons deux définitions concurrentes et une description des étapes de la démarche inductive.

D'abord, Marie Nadeau (1995) la décrit de façon très générale :

« Essentiellement, il s'agit de dégager une règle ou une propriété à partir de l'observation d'exemples. »

Notons que De Corte et autres (1990) définissent une variante plus *solitaire* de la démarche inductive, appelée par eux *méthode de la découverte personnelle*. Ils la décrivent ainsi :

« (...) un procédé où l'élève agit, comme une sorte d'explorateur qui essaie de trouver lui-même les concepts et les règles. » (p. 151)

Les étapes de la démarche inductive, associables à la démarche active de découverte et applicables à l'enseignement de la grammaire, sont décrites par Chartrand (1996a) et, un peu différemment, par Francoeur-Bellavance (1992) :

Le tableau ci-dessous permet de comparer les deux présentations de ces étapes (nous résumons dans les deux cas).

Chartrand (1996a)	Francoeur-Bellavance (1992)
<ul style="list-style-type: none"> - observation d'un corpus; - manipulations; - formulation d'hypothèses; - vérification sur d'autres corpus pour en arriver à la formulation de règles; - vérification dans des ouvrages de référence; - application dans des contextes divers impliquant une exercisation permettant le développement de connaissances conditionnelles; - activités de transfert. 	<ul style="list-style-type: none"> - observation d'énoncés triés représentatifs; - analyse par la voie de manipulations sur les énoncés; - induction, c-à-d. dégagement de régularités et formulation d'hypothèses; - vérification des hypothèses via une recherche d'exemples qui les valident ou les contredisent; - conceptualisation, c-à-d. formulation de définitions et de règles; - production, c-à-d. utilisation de stratégies facilitant le transfert de ces connaissances.

Tableau 1 : étapes de la démarche inductive selon Chartrand et Francoeur-Bellavance.

Ces deux descriptions sont assez similaires, si ce n'est que Chartrand précise deux types de vérification des hypothèses. Voici, par exemple, un ensemble d'énoncés, qui aurait pu être verbalisé par un répondant et qui montrerait la structuration d'une démarche inductive : l'enseignant pourrait dire qu'il fait observer par les élèves des phrases qui contiennent tantôt des

sujets, des prédicats et des compléments de phrases, tantôt seulement les deux premiers (observation d'un corpus); qu'il fait ensuite faire des manipulations, comme le déplacement et l'effacement, sur des unités syntaxiques du corpus; puis qu'il tente de faire formuler des hypothèses par les élèves sur le rôle que joue dans la phrase l'unité syntaxique pouvant être déplacée ou effacée (formulation d'hypothèses), et ainsi de suite. Évidemment, des étapes de la démarche pourraient être omises sans pour autant nous empêcher de l'identifier (nous y reviendrons dans la méthodologie).

2.3 Le matériel didactique

Le matériel didactique est un outil qui s'avère souvent essentiel dans l'accomplissement de la tâche d'enseignement. Dans le cadre de notre enquête, les répondants seront amenés à mentionner s'ils utilisent ou non du matériel didactique quand ils enseignent la notion de phrase de base et de ses groupes constituants. À la lumière de l'étude que nous avons faite du traitement de cette notion dans le matériel didactique produit à partir de 1993 à l'intention des élèves du troisième cycle du primaire (Tremblay, 2002), nous pourrions vérifier si le matériel utilisé, le cas échéant, respecte les prescriptions ministérielles et s'il fait usage d'une méthodologie à tendance déductive ou inductive.

Aubin (1992) détaille la typologie des ressources didactiques en français proposée par le ministère de l'Éducation en 1991. Nous retiendrons, pour cette recherche, deux des trois types de matériel défini – nous excluons le troisième type, appelé *matériel didactique complémentaire* (cédéroms, vidéocassettes, etc.) –, auxquels nous ajouterons le matériel maison, non abordé par le ministère et défini par nous.

Le matériel didactique de base :

« Matériel conçu pour couvrir la majeure partie des objectifs des programmes de français. Il se présente sous la forme de manuel de l'élève, d'un guide d'enseignement et, possiblement, de ressources diverses qui

*font partie intégrante du matériel de base. Celui-ci est soumis à l'approbation du ministre*⁴⁰.

*Les ouvrages de référence d'usage courant, les manuels de grammaire, les dictionnaires font également partie du matériel didactique de base*⁴¹. »

Le matériel didactique non durable :

*« Cahiers d'exercices et d'activités mis à la disposition de l'élève en vue de l'aider à acquérir des connaissances, à développer des habiletés. Ce matériel se présente sous forme d'imprimé. Les activités et exercices proposés doivent être étroitement reliés aux programmes de français*⁴². *Ce matériel est non réutilisable. »*

Le matériel maison :

Il s'agit de tout autre matériel conçu par l'enseignant ou son équipe, en complémentarité ou en remplacement du matériel correspondant aux deux types précédents.

Après avoir abordé le champ général de l'enseignement et de la didactique, nous proposons ci-après une étude des concepts plus spécifiques à notre recherche, tous relatifs à la grammaire, puis aux notions grammaticales qui nous intéressent dans le cadre de la présente recherche.

3. LA GRAMMAIRE

Dans cette partie, nous traiterons d'abord de la grammaire nouvelle ou renouvelée, qui constitue le cadre de référence de notre recherche, avant de définir plus spécifiquement son objet : la phrase de base et ses groupes constituants, puis

⁴⁰ Notons que pour la présente recherche, nous considérerons, tout en les distinguant, tant les ouvrages « approuvés par le ministre » que ceux qui ne le sont pas.

⁴¹ Nous ne retiendrons que les manuels scolaires et les grammaires pédagogiques générales, excluant les autres ressources comme les dictionnaires ou les autres ouvrages spécialisés.

⁴² La même remarque s'applique à ce type de matériel quant à son approbation ou non par le ministre.

certaines autres unités syntaxiques de la phrase, traditionnelles ou nouvelles, à savoir les compléments direct, indirect, circonstanciel, etc.

3.1 Les grammaires traditionnelle et nouvelle (renouvelée)

Afin de mieux définir ce que nous entendons dans la présente recherche par *grammaire renouvelée*, il nous est apparu opportun d'aborder aussi la grammaire dite traditionnelle pour mieux faire voir comment certains auteurs ont pu en cerner les traits distinctifs.

Mais avant, voyons la visée principale de la grammaire renouvelée, selon Paret (1996b) :

« [La nouvelle grammaire] veut tenter de saisir et de rassembler ce qui, dans les développements des connaissances linguistiques depuis le début du siècle, peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux (...) »

Quant à son contenu, alors que le but du renouvellement grammatical était surtout de faire comprendre aux élèves les régularités de la langue, Poulin (1980) précisait :

« On propose de n'enseigner que les faits de langue les plus courants et les plus utiles à la compréhension et à la production de discours. Par exemple, nous n'y retrouvons plus le pluriel des noms composés ou le pluriel des adjectifs de couleur, ni la conjugaison de moudre ou de coudre, pas plus que les différentes sortes de compléments circonstanciels. »

À l'opposé, toujours selon Poulin, la grammaire traditionnelle avait essentiellement pour finalités de déterminer ce qu'il fallait « dire et ne pas dire, écrire et ne pas écrire », et reposait sur des règles « justifiées par des exemples tirés non pas du langage courant, mais des grands auteurs littéraires. »

Outre les démarches didactiques préconisées dans ce domaine, répétons que la grammaire traditionnelle se centrait d'abord sur le mot, en étudiait les

caractéristiques morpho-sémantico-syntaxiques en lien avec les autres mots, avant de poursuivre vers la phrase. Avec la grammaire renouvelée, l'analyse est avant tout syntaxique : elle se centre d'abord sur la phrase et ses groupes constituants, dont on étudie subséquemment la composition. L'étude s'étend ensuite aux liens entre les phrases, puis entre les paragraphes, pour aborder le champ de la grammaire textuelle, qui, elle, revêt souvent un caractère plus sémantique.

Dans le tableau qui suit, nous résumons les traits distinctifs, présentés ci-dessus, des deux types de grammaire :

Grammaire traditionnelle	Grammaire renouvelée
Apprentissage de la norme	Observation de faits de langue courants
Exemples tirés des grands auteurs	Exemples de la langue courante, observation des régularités
Du mot à la phrase	De la phrase aux groupes de mots, puis aux mots; la phrase et les groupes de mots sont ensuite mis en relation avec le texte

Tableau 2 : synthèse des visées de la grammaire traditionnelle et de la grammaire renouvelée.

Poulin proposait, déjà en 1980, une comparaison des « méthodologies » des grammaires traditionnelle et renouvelée. Ces méthodologies concernent tant les approches pédagogiques que les démarches didactiques, comme le lecteur sera à même de le constater. Nous reportons l'essentiel de sa description comparative dans le tableau ci-après.

La <u>méthodologie</u> ⁴³ en grammaire traditionnelle	La <u>méthodologie</u> en grammaire « nouvelle »
<div style="text-align: center;"> <p>règle ou définition → observation d'exemples</p> <p>↓</p> <p>applications</p> </div> <p>Caractéristiques de cette méthodologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - méthode déductive, - de l'abstrait au concret, - de la règle aux applications, - du général au particulier, - aucune procédure de découverte, - recours continu à la réflexion. » 	<div style="text-align: center;"> <p>manipulations (5 opérations linguistiques) (l'implicite) → observation (de l'implicite à l'explicite)</p> <p>↓</p> <p>règle ou catégorisation (l'explicite)</p> </div> <p>Caractéristiques de cette méthodologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - méthode inductive, - du concret à l'abstrait, - du particulier au général, - de la manipulation à la règle, - de l'implicite à l'explicite, - procédure de découverte.

Tableau 3 : schéma des méthodologies de la grammaire traditionnelle et de la grammaire nouvelle selon Poulin (1980).

3.2 La phrase de base et ses groupes constituants

Le concept de phrase de base est intimement lié à celui de groupes constituants, le second permettant de définir, voire de conceptualiser, le premier. Nous verrons donc à expliciter ces deux concepts, puis à définir séparément les constituants de la phrase de base; enfin, nous définirons les principales unités syntaxiques (mots, groupes de mots, subordonnées...) susceptibles de se retrouver dans les verbalisations de nos répondants.

Au préalable, il convient de relever quelques affirmations recensées chez les didacticiens, lesquelles nous permettront de mieux cerner les enjeux entourant le renouvellement du métalangage grammatical. Plusieurs auteurs, dont Léger (1996) ont souligné la nécessité de faire disparaître la notion de complément circonstanciel (encore enseignée dans le programme de 1993 et, dans une moindre mesure dans celui de 1995), lequel était traditionnellement défini de façon

⁴³ C'est Poulin (op. cit.) qui fait usage de ce terme

sémantique et donc non fonctionnelle⁴⁴. D'autres, dont Reichler-Béguelin et autres (2000) insistent aussi sur l'importance d'attribuer la fonction de prédicat au groupe du verbe, ce qui n'est fait dans aucune des trois premières définitions de référence rapportées en 3.2.1. Reichler-Béguelin et autres (2000) expliquent la conséquence de cette omission : « Cette absence de fonction propre au GV est regrettable, car elle aboutit à une formulation de la règle de structuration générale de la phrase qui confond deux niveaux d'analyse : celui des catégories (ou de la nature ou encore des structures) et celui des fonctions. »⁴⁵

3.2.1 La phrase de base

D'abord, nous tenons à justifier notre recours à des auteurs de grammaires pédagogiques pour procéder à cette description. En effet, les références plus scientifiques que nous avons trouvées, pas assez en phase avec les développements récents en didactique de la grammaire, ne nous permettent absolument pas de définir ce concept de façon satisfaisante : seuls certains didacticiens, plus spécifiquement des auteurs de grammaires pédagogiques, ont émis dans les dernières années des définitions dont les critères s'avèrent, à notre sens, véritablement cohérents. En outre, il importe de retenir les définitions proposées par les programmes du ministère de l'Éducation, puisque ce sont celles-ci qui peuvent ou ont pu marquer de la manière la plus significative l'implantation de la nouvelle grammaire, et plus précisément l'enseignement de la notion qui nous intéresse.

Un modèle peu inclusif

Il nous semble important d'expliquer pourquoi Riegel (1993), dont la *Grammaire méthodique du français* est encore recommandée aux étudiants

⁴⁴ *Fonctionnelle* dans les deux sens : pour la pratique analytique et pour l'analyse des fonctions grammaticales.

⁴⁵ Comme nous le montrons à l'annexe 1, où nous analysons diverses définitions de la phrase de base à l'aide d'un exemple de phrase concret, cette omission nous contraint à définir les trois constituants de façon incohérente.

universitaires⁴⁶, ne nous sera pas utile pour l'analyse de nos données, et ce, malgré qu'il jouisse d'une solide réputation scientifique⁴⁷. Celui-ci décrit la phrase de base, « modèle canonique » et « schéma structurel », comme étant constituée de *groupes de mots*, mais il précise que « l'ordre des mots⁴⁸ y correspond à la structure (CC) *Sujet* – (CC) *Verbe* – *Complément(s)/Attribut* – (CC), où (CC) symbolise le complément circonstanciel, facultatif et mobile » (p. 109). On remarque que sa phrase de base est constituée tantôt de fonctions syntaxiques (ou *grammaticales*, comme il le dit), tantôt de mots. En outre, son affirmation à l'effet que « c'est par rapport à ce schéma de référence (...) que seront décrites toutes les phrases observables », selon leur conformité à celui-ci ou non, nous rend tout à fait perplexe. Si sa phrase de base doit pouvoir servir de schéma de référence pour toutes les phrases observables, que fera-t-on d'une phrase renfermant un adverbe, par exemple? Pourra-t-elle être encore considérée comme une phrase de base? En outre, le ou les compléments placés à la suite du verbe, dans sa *structure*, se situent-ils au même niveau hiérarchique que le complément circonstanciel, ou se trouvent-ils à l'intérieur d'un groupe de mots, et donc à un niveau inférieur? Cela ne nous semble pas clair : nous considérons donc que son « ordre des mots » montre bien mal ce qu'il présente comme avantageux dans son modèle.

Si Riegel énumère des séquences composant des groupes de mots comme le GV (p. 114 à 122) – auquel il n'attribue d'ailleurs pas la fonction de prédicat –, jamais il n'associe ces séquences à sa définition initiale de la phrase de base. Et quand il fournit des suites syntaxiques de phrases de

⁴⁶ À titre d'exemple, c'est le seul ouvrage de référence grammaticale obligatoire qu'ait eu à se procurer ma stagiaire de l'automne 2006 pour son cours de didactique de la grammaire à l'Université du Québec à Montréal.

⁴⁷ Nous avons constaté l'immense estime qu'ont pour lui plusieurs professeurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal avec qui nous avons eu l'occasion de communiquer au fil de la dernière douzaine d'années, d'où notre désir d'expliquer précisément les raisons de notre choix dans le cadre conceptuel.

⁴⁸ C'est nous qui mettons en italique.

base à des fins d'analyse⁴⁹, il n'offre que des exemples où la fonction *sujet* est exercée par des groupes nominaux, mais pas de cas où cette même fonction serait exercée par une subordonnée ou par un groupe de mots ayant pour noyau un verbe à l'infinitif ou au participe présent. Il explique cela un peu plus loin (p. 129), en précisant que le sujet, dont nous reparlons en 3.2.2., « appartient à la catégorie générale des constituants nominaux », mais il inclut dans ces « constituants » tout « équivalent propositionnel » (comme les complétives et les relatives, parmi lesquelles comptent même les verbes à l'infinitif). Aussi, de considérer comme des *constituants nominaux* ce que nous soulignons dans les phrases « *Démissionner ne serait pas la bonne solution* » et « *Ou'il démissionne sur le champ serait la meilleure solution* » est à notre sens anti-pédagogique. En effet, nous nous demandons comment cela pourrait aider à simplifier l'enseignement grammatical. Certes, on peut faire entrevoir, comme le fait Maisonneuve (2002), ce qui est sous-entendu⁵⁰ dans une phrase, mais est-ce envisageable pour le primaire, et souhaitable dans le cas de la phrase de base? Nous ne le croyons pas⁵¹.

Dans son ensemble, le métalangage de Riegel est très différent de celui qui a été retenu par les didacticiens depuis le début de la dernière décennie : il nomme encore le complément du nom *épithète*; son abréviation *CI* réfère aux *constituants immédiats* plutôt qu'au complément indirect, etc. Toutes ces raisons expliquent pourquoi l'ouvrage de référence de Riegel, trop linguistique et pas assez en phase avec les développements, ne peut être vraiment utile dans le contexte de notre recherche.

Dans le même sens, la Grammaire française de Gobbe et Tordoir (1986) nous semble tout aussi inadéquate, entre autres parce que le métalangage

⁴⁹ Par exemple « p[GN[Dét + N[+animé]] + GV[—]] », p. 122

⁵⁰ : Maisonneuve (2002) montre par exemple qu'il y a un sujet sous-entendu dans une subordonnée participiale.

⁵¹ Exception faite de la phrase de type impératif, pour laquelle il est utile de montrer que le sujet a été effacé.

grammatical a connu une évolution fulgurante depuis sa parution, et qu'on ne peut retrouver, dans cet ouvrage, que les *parents* des concepts actuels⁵².

Finalement, notons que les constituants de la phrase de base nommés par Grevisse et Goose (op. cit.) sont ceux-là mêmes qui font le plus consensus actuellement, du moins le sujet et le prédicat, puisqu'ils ne parlent pas du complément de phrase. Or, les définitions qu'ils donnent du sujet et du prédicat, comme nous le relèverons en 3.2.2, ne nous sont pas apparues comme en phase avec les développements récents.

Les modèles retenus

Comme nous le disions ci-haut, nous avons décidé de retenir, pour notre cadre conceptuel, les définitions de la phrase de base proposées par les rédacteurs de programmes – vu que ce sont à elles, d'abord, que les enseignants sont appelés à se référer –, ainsi que les définitions proposées par certains auteurs de grammaires pédagogiques ou d'autres ouvrages récents⁵³. D'abord, rappelons que la phrase de base doit pouvoir constituer un modèle de référence pour l'analyse grammaticale – sur cela, tant les linguistes que les didacticiens s'entendent –, et qu'elle ne saurait représenter toutes les phrases réalisées en français. Comme le montrent Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), dans leur *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, la phrase de base est une phrase correspondant en tous points au *modèle de base*. Ce dernier est « un

⁵² Afin de limiter un peu la longueur de ce cadre conceptuel, nous ne développerons pas ce point, mais nous tenons à assurer le lecteur que nous en aurions encore davantage à dire sur cet ouvrage que sur celui de Riegel. Encore une fois, c'est surtout sa date de parution qui explique cela. En son temps, il a été à notre sens un incontournable du renouveau grammatical.

⁵³ Notons que, bien que ce ne soit pas officialisé dans le programme du MÉQ de 1997 pour le secondaire, nous savons qu'au moins un auteur de grammaire pédagogique a participé activement à la rédaction de la partie grammaticale de ce programme. Cela explique probablement la cohérence des choix définitionnels faits de part et d'autre.

modèle de structure de phrase auquel on se réfère pour analyser la très grande majorité des phrases françaises »⁵⁴.

Ce *modèle de base* est composé « d'un sujet de P suivi d'un prédicat de P et, facultativement, d'un complément de P qui est mobile »; il est de type déclaratif et de formes positive, active, neutre et personnelle. Toute variante (par exemple une phrase interrogative négative) est en fait une phrase de base à laquelle on a fait subir des transformations pour la réalisation (l'énonciation). Ainsi, il faut comprendre que l'analyse des phrases réalisées ne correspondant pas au modèle de la phrase de base est d'emblée à éviter. Pour procéder à leur analyse, il faut d'abord être capable d'observer les transformations qu'on leur a fait subir, puis de rétablir leur structure en annulant ces transformations, de façon à ce qu'elles soient à nouveau conformes au modèle de la phrase de base.

Paret (1996a) montre bien cette « virtualité » de la phrase de base :

« La phrase de base n'est pas une phrase concrète, réalisée, elle n'est rien de plus qu'un modèle, c'est-à-dire un prototype abstrait, qui prétend représenter toute phrase réelle. »

Au niveau des constituants, rappelons que la phrase de base a connu nombre de modifications au fil des dernières années, ce qui transparait d'un programme à l'autre depuis 1993⁵⁵, au Québec. Les quatre premières définitions *syntaxiques*⁵⁶ qui suivent sont les définitions de référence officielles présentement disponibles aux enseignants; elles sont énumérées en ordre chronologique d'apparition. Nous y avons ajouté une définition ayant fait surface dans le domaine depuis quelques années et que nous trouvons particulièrement juste en termes théoriques.

⁵⁴ Nous retiendrons l'appellation *phrase de base* dans la suite de la présente recherche, tout en reconnaissant qu'il s'agit bel et bien d'un *modèle*.

⁵⁵ Année d'implantation du premier programme d'enseignement du français – celui-là pour le primaire – à avoir fait une place à la grammaire renouvelée, comme nous le mentionnions dans le problème général.

⁵⁶ Par opposition à *sémantiques*, donc au niveau de leurs constituants et de l'ordre de ceux-ci.

Dans le programme de 1993 (primaire), on définit la phrase de base ainsi :
P = groupe du nom sujet + groupe du verbe (+ compl. circonstanciel) .

Le programme de 1995 (secondaire) offre plutôt cette définition :
P = groupe du nom sujet + groupe du verbe (+ groupes facultatifs).

La définition offerte par le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le primaire (2001) est la suivante : P = groupe du sujet + groupe du verbe (+ complément de phrase).

Enfin, le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le premier cycle du secondaire (2004) présente celle-ci : « Une phrase déclarative, positive, active et neutre dans laquelle les constituants sont placés dans l'ordre suivant : groupe nominal sujet + groupe du verbe prédicat + un ou plusieurs groupes facultatifs et mobiles, compléments de phrase. »

Comme nous l'avons montré dans la problématique, les définitions destinées aux élèves du primaire, soit la première et la troisième de celles figurant ci-dessus, n'apparaissent pas tout à fait satisfaisantes. Il faut cependant remarquer que la définition proposée en 2004 dans le programme du premier cycle du secondaire est beaucoup plus précise et théoriquement cohérente. Toutefois, il reste à déplorer qu'il ait fallu attendre si longtemps pour obtenir cette nouvelle proposition des concepteurs de programmes du ministère de l'Éducation⁵⁷. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle est parfaite puisqu'elle ne semble pas admettre que la fonction sujet soit exercée par autre chose qu'un GN, ou encore par deux groupes de mots coordonnés.

⁵⁷ Maintenant le Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports.

La relative cohérence que nous accordons à la définition du MÉQ de 2004, le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) l'a déjà plus qu'atteinte, il y a quatre ans, en définissant la phrase de base ainsi, en parlant toutefois d'un *modèle de base* : sujet + prédicat + (complément de phrase) (Maisonneuve, 2002). Une telle définition, formulée par les spécialistes d'un organisme reconnu mais qui ne rejoint toutefois pas les enseignants du primaire, renvoie exclusivement aux fonctions des groupes de mots constituant de la phrase de base. C'est dans la suite du document que sont précisées les catégories grammaticales de ceux-ci. Sa proposition est en parfaite convergence avec les développements récents en didactique de la grammaire, dont témoignent Chartrand et autres (1999, op. cit.) dans leur grammaire à l'intention des élèves du secondaire. Le *modèle de base* de ces derniers auteurs, présenté plus haut, est identique à celui-ci.

C'est aussi de cette manière qu'est présentée la notion de phrase de base dans la plus récente édition de *La grammaire en tableaux*, de De Villers (2003).

À l'annexe 1, nous proposons une analyse comparative des quatre définitions du ministère de l'Éducation et de celle correspondant aux propositions récentes du domaine, inspirée de Maisonneuve (op. cit.), de Chartrand et autres (1999, op. cit) et de De Villers (op. cit) pour la phrase (ou modèle) de base; cette analyse montre les faiblesses des propositions de 1993 et de 1995 du MÉQ, et constitue à notre sens le meilleur véhicule, dans cette recherche, pour amener le lecteur à une meilleure compréhension du métalangage présenté ici.

Le but de notre recherche est, comme nous l'expliquerons plus précisément dans la méthodologie, de déterminer la conformité des affirmations et observations faites par nos répondants aux prescriptions ministérielles

actuelles ou aux nouvelles propositions des didacticiens. Aussi, nous nous devons donc d'identifier comme conforme tout propos en phase avec la définition du MÉQ de 2001, puisque c'est la définition de référence⁵⁸ de nos répondants. Nous lui préférons toutefois celle, plus récente, que nous mentionnions ci-dessus. En effet, seulement dans cette définition a-t-on trouvé une façon d'admettre que d'autres groupes de mots que le GN puissent exercer la fonction sujet; seulement ici a-t-on aussi montré qu'un sujet peut être constitué de deux groupes de mots ou plus⁵⁹.

3.2.2 Les constituants de la phrase de base

Comme nous venons de le voir en 3.2.1, il est impossible de définir la *phrase de base* sans parler de ce qui la compose : ses groupes constituants. Nous traiterons de ceux-ci un à un, en tenant compte des diverses variations trouvées dans les définitions retenues de la phrase de base au point précédent, selon qu'ils relèvent de la définition de référence des répondants (MÉQ, 2001), des définitions en provenance des trois autres programmes ou de la définition ayant émergé plus récemment dans le domaine de la didactique de la grammaire, soit celle que nous considérons comme la meilleure. Évidemment, nous n'excluons pas, au moment de mener nos entrevues, que les enseignants définissent la phrase de façon tout à fait traditionnelle, mais nous y reviendrons dans la méthodologie.

Notons cependant que les programmes en vigueur au Québec (2001 et 2004) ne définissent pas chacun des constituants de la phrase de base, pas plus que les autres notions dont les rédacteurs prescrivent l'enseignement. On y escompte – du moins, nous le présumons – que l'enseignant fera usage, pour les besoins de son enseignement, d'ouvrages de référence et de matériel didactique qui formuleront ces définitions. En conséquence, nous

⁵⁸ Donc prescrite par le ministère.

⁵⁹ À titre d'exemple, observons la phrase « Boire, manger et dormir sont des besoins essentiels de l'homme », où les trois mots soulignés constituent autant de groupes infinitifs minimaux, qui exercent, ensemble, une fonction sujet.

nous en tiendrons, nous aussi, aux propositions d'ouvrages de référence pertinents.

Le groupe⁶⁰ du nom sujet (ou groupe nominal sujet)

Cette appellation a été utilisée dans les programmes de 1993 et 1995. À la fois classe grammaticale (groupe nominal) et fonction (sujet de la phrase de base), il s'agit d'un groupe de mots dont le noyau⁶¹ est un nom. Toutefois, dans les débuts de la période d'implantation de la grammaire renouvelée, ce groupe, le GNs, était considéré comme le premier constituant de la phrase⁶². Cette appellation s'est retrouvée dans la très grande majorité des ouvrages de référence et du matériel didactique distribué dans les écoles primaires et secondaires. Ce n'est que récemment qu'on a commencé à nommer les constituants de la phrase d'une façon uniforme, c'est-à-dire toujours avec des fonctions.

Le sujet

Le sujet est le premier des deux constituants obligatoires de la phrase de base et est placé avant le prédicat; cette fonction peut être exercée par un GN, un GInf ou une phrase subordonnée; sémantiquement, il désigne ce dont on parle dans la phrase.⁶³ Cette façon de nommer le premier constituant de la phrase de base est la plus actuelle.

⁶⁰ « Un *groupe* de mots est une unité syntaxique non autonome organisée autour d'un noyau » (Chartrand et autres, 1999); tout ce qui s'ajoute au noyau dans un groupe est appelé expansion. Tout groupe a donc une classe grammaticale, mais aussi une fonction.

⁶¹ Le noyau donne au groupe de mots le nom de sa classe grammaticale (nom → groupe nominal; préposition → groupe prépositionnel, etc.).

⁶² Grevisse et Goose (1989), parmi les premiers, remarquaient les problèmes d'ordre pédagogique que pose la considération du *syntagme nominal* (le parent du groupe nominal en linguistique) comme l'un des deux constituants de la phrase, puisque celui-ci « évoque avant tout une nature et (...) s'appliquerait tout autant à d'autres fonctions ».

⁶³ Adapté de Chartrand et autres (op. cit.). Notons que nous n'avons pas retenu le pronom comme pouvant exercer cette fonction, puisque Maisonneuve (op. cit.) et De Villers (op. cit.) ne le font pas, considérant plutôt que le pronom est le noyau d'un GN. Riegel (op. cit.) relève la même position du sujet dans la phrase, ainsi que son caractère obligatoire, mais il postule son appartenance à la « catégorie générale des constituants nominaux », comme nous l'avons expliqué en 3.2.1. Gobbe et Tordoir ignorent aussi la possibilité, pour la fonction sujet, d'être exercée par un GInf ou une

Le groupe du verbe (ou groupe verbal)

C'est d'abord *groupe verbal* qu'on a nommé le deuxième constituant obligatoire de la phrase de base, et ce jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix⁶⁴. On préfère maintenant nommer ce constituant de la phrase de base par sa fonction, *prédicat* (voir ci-dessous). Or, il est à noter que cette classe grammaticale et cette fonction sont indissociables : le GV exerce toujours la fonction prédicat et le prédicat n'est la fonction d'aucun autre groupe que le GV.

De toute évidence, il s'agit donc d'un groupe de mots dont le noyau est un verbe.

Le prédicat

Le prédicat⁶⁵ est le second constituant obligatoire de la phrase de base et se trouve donc placé après le sujet; cette fonction est toujours exercée par un GV; sémantiquement, il désigne ce qu'on dit du sujet de la phrase.⁶⁶

Le complément de phrase

Cette appellation n'a véritablement rassemblé tous les auteurs d'ouvrages de référence qu'à la fin de la dernière décennie⁶⁷; ce n'est en outre qu'en

subordonnée, par exemple. Grévisse et Goose (op. cit.) définissent quant à eux le sujet en termes morphosyntaxiques : « Le sujet est le terme qui, normalement, donne au prédicat ses marques de personne, de nombre et, dans certains cas, de genre. » Ces auteurs mentionnent cette même position du sujet dans la phrase.

⁶⁴ Exception faite de Grévisse et Goose (op. cit.).

⁶⁵ Le prédicat n'existe pas dans l'ouvrage de Riegel (op. cit.), comme nous le mentionnions plus haut. S'il affirme que « la deuxième fonction primaire, complémentaire de celle du sujet, est assurée par le groupe verbal », il ne nomme pas cette fonction.

⁶⁶ Adapté de Chartrand et autres (1999).

⁶⁷ Voir le complément circonstanciel, plus bas, comme notion concurrente en grammaire traditionnelle et même dans les débuts de l'implantation de la grammaire renouvelée.

2001 que le MÉQ l'a inclus dans sa définition de la phrase de base, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le primaire.

Le complément de phrase est le constituant facultatif et mobile de la phrase de base; sémantiquement, il désigne le cadre⁶⁸ (temps, lieu, cause, but, etc.) de ce qui est exprimé dans celle-ci. Cette fonction peut être exercée par un GPrép, un GAdv, un GN ou une phrase subordonnée.⁶⁹

3.2.3 Autres définitions pertinentes

Les répondants ont bien sûr utilisé nombre d'autres vocables pour parler des constituants de la phrase et de la phrase de base. Nous croyons utile de définir les plus courants ci-dessous, bien qu'il importe de comprendre que le sens que nous aurons pu accorder à ces mots ou expressions n'est pas nécessairement celui que lui ont attribué nos répondants.

Le complément circonstanciel

Comme le rapporte Riegel (op. cit.) – qui conserve tout de même cette appellation dans son métalangage –, le complément circonstanciel n'était défini que de façon sémantique dans la grammaire traditionnelle. Le problème avec cette vision du complément circonstanciel de la grammaire traditionnelle, dont parlaient Léger et Morin (1996)⁷⁰, est qu'on ne peut déterminer s'il complète le verbe ou toute l'idée de la phrase, s'il est obligatoire ou facultatif, déplaçable ou non. En effet, dans la phrase *Je vais à Paris*, le groupe souligné nomme une circonstance de l'action, mais il n'a pas les mêmes propriétés que dans la phrase *Je suis tombé amoureux à Paris*, où il est effaçable et déplaçable. Aussi, on distinguerait maintenant

⁶⁸ Chartrand et autres (1999) prennent bien soin d'utiliser un autre mot que *circonstance*, qui renverrait à l'ancienne grammaire.

⁶⁹ Encore une fois, adapté de Chartrand et autres (1999).

⁷⁰ Voir au début du point 3.2 de cette partie.

ce groupe prépositionnel selon qu'il soit un constituant du groupe verbal ou plutôt une fonction de la phrase, hors de ce groupe verbal.

Le complément direct et le complément d'objet direct

Le complément direct est une fonction exercée par une expansion dans le groupe verbal; donc, il dépend du verbe et est généralement construit sans préposition⁷¹. Aussi, cette fonction peut être exercée par un GN, un pronom ou un GInf. Il peut être pronominalisé par « *le / la / les, en* ou *cela, ça* »⁷². Certains auteurs de matériel didactique préfèrent la pronominalisation par *quelque chose* ou *quelqu'un*, après le verbe, ce qui évite le déplacement en position antérieure à celui-ci dans la phrase transformée.

En grammaire traditionnelle, le complément d'objet direct ne faisait partie d'aucun groupe. Il suffisait de savoir qu'il répondait aux questions *qui?* ou *quoi?* posées après le verbe.

Le complément indirect et le complément d'objet indirect

Le complément indirect est une fonction exercée par une expansion dans le groupe verbal; donc, il dépend du verbe et est généralement construit avec une préposition. Cette fonction peut être exercée par un GPrép, un pronom personnel, un pronom relatif ou une subordonnée complétive. On le pronominalise avec « *lui / leur, en, y*, placés avant le verbe »⁷³. Certains auteurs de matériel didactique préfèrent la pronominalisation par *à quelque chose* ou *à quelqu'un*, après le verbe, ce qui évite le déplacement en position antérieure à celui-ci dans la phrase transformée.

⁷¹ Dans la phrase *Je t'interdis de venir ici*, le groupe de venir est un complément direct malgré qu'il débute avec une préposition, puisqu'il peut être pronominalisé par *l'* (*Je te l'interdis.*)

⁷² Chartrand et autres, op. cit.

⁷³ Chartrand et autres, op. cit.

Le CI se distingue de l'ancien COI en ce qu'il est reconnaissable par ses propriétés syntaxiques (non déplaçable et souvent non effaçable) plutôt que par le fait de permettre de répondre aux questions à *qui?* à *quoi?* de *qui?* et de *quoi?*, placées après le verbe. De plus, il peut tout à fait avoir la même valeur sémantique que certaines unités syntaxiques que l'on aurait autrefois appelées complément circonstanciel⁷⁴.

De toute évidence, de par le mode de collecte de données de notre recherche, la variété du métalangage appelé à être utilisé par nos répondants est très grande. Conséquemment, nous ne pouvons définir ici tous les vocables qu'ils auront utilisés. Nous les interpréterons, le cas échéant, en fonction de ceux que nous avons présentés dans le cadre conceptuel.

Toutefois, nous croyons avoir pu dégager, tant dans la partie *grammaire* de notre cadre conceptuel que dans les précédentes, les concepts les plus pertinents. C'est à partir de ces définitions de notre cadre conceptuel, quant aux conceptions des enseignants, à la notion grammaticale, aux démarches pédagogiques, à la formation et au perfectionnement des enseignants, au matériel didactique, à la grammaire nouvelle et à la phrase de base et ses groupes constituants, que nous aurons conduit notre recherche. Nous espérons qu'elles constituent un cadre adéquat pour l'observation et l'analyse des conceptions des enseignants en rapport avec la phrase de base et ses constituants, ainsi qu'en rapport avec l'enseignement déclaré de cette notion. Nous détaillerons ci-après les objectifs spécifiques que nous nous sommes fixés.

⁷⁴ Par exemple, dans *Je vais à Paris*, le groupe souligné est maintenant un CI, alors qu'il aurait été vu comme un CC en grammaire traditionnelle.

TROISIÈME PARTIE : LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Avant de préciser nos objectifs, reprenons notre question de recherche :

Comment des enseignants du troisième cycle du primaire conçoivent-ils et disent-ils enseigner la notion de groupes constituants de la phrase de base depuis l'implantation du programme de 1993?

Pour arriver à répondre à ces questions, nous nous sommes fixé les deux objectifs et les six sous-objectifs de recherche suivants⁷⁵ :

1. Relever et analyser les conceptions déclarées d'enseignants du troisième cycle du primaire quant à la phrase de base (ou la phrase en général) et ses groupes constituants :
 - 1.1 relever les différentes définitions formulées par eux de la phrase de base (ou de la phrase) et de ses groupes constituants;
 - 1.2 analyser ces définitions de façon à en relever le degré de conformité avec, d'une part, celles des programmes de 1993 et de 2001 (définitions de référence pour le primaire), et avec, d'autre part, celles qui font de plus en plus consensus chez les didacticiens de la grammaire (particulièrement celle formulée en 2004 par le MÉQ dans son plus récent programme pour le premier cycle du secondaire, et celles de Maisonneuve, Chartrand et enfin de De Villers);
 - 1.3 analyser les conceptions des enseignants, telles que révélées par leurs énoncés critiques portant, d'une part, sur certaines définitions proposées de la phrase de base (ou de la phrase) et, d'autre part, sur certaines phrases réalisées correspondant ou non au modèle de la phrase de base.

⁷⁵ Il faut noter que nous avons dû ajouter, dans les objectifs et sous-objectifs, les parenthèses « (ou la phrase) » et « (ou de la phrase) » pour tenir compte de la possibilité que les enseignants ne soient pas familiers avec le concept d'un modèle de phrase.

2. Décrire et analyser les pratiques déclarées d'enseignement visant à faire maîtriser par les élèves la notion de groupes constituants de la phrase de base (ou de la phrase) :
 - 2.1 décrire les pratiques d'enseignement déclarées et le métalangage utilisé par les enseignants en classe relativement à cette notion;
 - 2.2 décrire, pour chaque enseignant et s'il y a lieu, le traitement réservé à cette notion dans le matériel didactique utilisé pour son enseignement (matériel didactique de base, non durable et maison);
 - 2.3 analyser les pratiques d'enseignement déclarées, ainsi que le métalangage et le matériel didactique déclaré être utilisés, en fonction de leur conformité avec les prescriptions ministérielles quant à l'enseignement de cette notion.

QUATRIÈME PARTIE : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Avant de rapporter les résultats en bonne et due forme, nous exposerons ici les informations ayant trait à la méthodologie de notre recherche. Nous traiterons brièvement du type de recherche, du mode de collecte des données, des entrevues tests, de la constitution de notre échantillon et du protocole d'entrevue. La présentation de l'instrument de collecte des données sera suivie des modalités du traitement des données.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est descriptive et de type *exploratoire*. En effet, puisque la recherche sur l'enseignement de la grammaire renouvelée au Québec est pratiquement embryonnaire et qu'elle demeure encore assez jeune dans le reste de la Francophonie, nous situons notre étude au début de son continuum, du moins pour le Québec. Ainsi, elle nous permettra d'émettre des hypothèses qui devront être vérifiées et expliquées par d'autres chercheurs. Nous visons donc à *décrire*, telles qu'ils les ont déclarées, les conceptions des enseignants, de même que leurs pratiques d'enseignement déclarées, le matériel didactique utilisé, etc. Notre analyse nous permettra de dresser un portrait non exhaustif de la conformité des conceptions et pratiques déclarées avec les prescriptions ministérielles et les propositions récentes de la didactique de la grammaire.

2. LE MODE DE COLLECTE DES DONNÉES

Nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-structurée pour recueillir les données, car il nous a semblé que c'était le moyen le plus efficace d'aller chercher de l'information dans un contexte où les connaissances des sujets répondants, quant à l'objet observé, pouvaient s'avérer très différentes de l'un à l'autre. En effet, des enseignants disposant de peu de connaissances en matière de grammaire renouvelée, mais en ayant entendu parler, auraient pu être portés à dire qu'ils enseignent la phrase à l'aide de groupes de mots si cela avait été proposé dans le

questionnaire, même si, en fait, ce n'est pas nécessairement le cas. De plus, nous croyons que l'entrevue semi-dirigée a permis d'instaurer un rapport de confiance avec les répondants, et que celui-ci a favorisé une collecte d'informations auxquelles nous pouvions ne pas nous être attendu, plus vaste et plus détaillée.

3. LES ENTREVUES TESTS

Préalablement à la collecte des données, en novembre 2005, nous avons rencontré deux répondants de notre connaissance pour ajuster notre questionnaire, dans lequel nous avons procédé à deux petites modifications : nous avons ajouté une question pour connaître les caractéristiques du milieu et nous avons éliminé trois des onze phrases à faire analyser par nos répondants pour alléger le niveau général de difficulté de l'entrevue – en effet, à quoi aurait-il servi de constater leur capacité à analyser des phrases comportant une phrase subordonnée complétive comme sujet s'ils n'ont pas à l'enseigner à leur niveau?

Cette étape nous a aussi permis d'affiner nos techniques d'entrevue : comment faire pour influencer le moins possible les répondants dans leurs réponses, pour ne pas exprimer notre accord ou notre désaccord quant à celles-ci tout en les guidant pour parvenir à recueillir toute l'information voulue? Comment faire en sorte qu'ils se sentent à l'aise de répondre honnêtement et sans se sentir jugés? Après ces tests, nous étions confiant de disposer d'un questionnaire précis, respectueux de nos objectifs de recherche et qui permettait de récolter une quantité importante de données.

4. LA CONSTITUTION DE NOTRE ÉCHANTILLON

4.1 Les critères de sélection des répondants

Voici les critères de sélection que nous nous étions donnés et que nous avons acheminés aux instances responsables de la répartition des recherches dans les commissions scolaires choisies⁷⁶ :

- enseignants œuvrant en milieu socio-économique moyen ou plus favorisé, pour éviter de nous trouver en présence d'enseignants dont le milieu appelle davantage à un enseignement des savoir-être qu'à celui des savoirs et savoir-faire;
- enseignants possédant une expérience de trois ans ou plus⁷⁷, si possible dans une proportion représentative. Nous souhaitons cependant disposer de répondants ayant suivi leur formation initiale avant et après 1993, afin d'être en mesure de considérer dans l'analyse, le cas échéant, les différences entre les définitions des uns et des autres, et ce, pour pouvoir établir les corrélations pertinentes;
- enseignants affectés au troisième cycle du primaire, soit la cinquième et la sixième année.

4.2 Les démarches de recherche de répondants

En novembre 2005, nous avons acheminé des demandes pour mener notre recherche auprès des trois commissions scolaires suivantes : la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (C.S.P.I.) et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (C.S.M.B.). Les documents transmis ont été rédigés en respect des normes de ces commissions scolaires (c'est-à-dire dans des formats standardisés par elles) et ont été acheminés

⁷⁶ Nous reparlerons de ces commissions scolaires en 4.2 de cette partie.

⁷⁷ Il est connu que les deux premières années d'enseignement sont souvent consacrées à des questions liées à la gestion de classe, ce qui pourrait limiter la quantité d'information disponible.

aux unités administratives appropriées⁷⁸. Nous y expliquions précisément les objectifs de la recherche, mais nous y demandions que ces objectifs ne soient pas communiqués explicitement aux répondants potentiels pour éviter que ces derniers ne se préparent et répondent en fonction de ce qu'ils croiraient correspondre aux attentes du chercheur. En conséquence, nous avons fourni un autre document à l'intention des répondants⁷⁹, précisant uniquement le thème général de la recherche, soit l'enseignement de la *nouvelle grammaire*⁸⁰ en classe de français, les dispositions prises quant au respect de la confidentialité et les modalités générales de la collecte des données. Nous y insistions sur le fait que nous ne cherchions pas à porter un jugement sur les compétences des enseignants, mais bien à dresser un portrait de ce qui se fait en rapport avec certains aspects de l'enseignement de la grammaire à Montréal.

Malheureusement, après cinq semaines, soit en décembre, aucune ne nous avait même acheminé d'accusé de réception. Après de nouvelles démarches très insistantes, une première commission scolaire⁸¹ nous a accordé son soutien, allant jusqu'à encourager par courriel soixante-sept écoles primaires à participer à notre recherche. Nous avons présélectionné ces écoles en fonction du critère mentionné en 4.1.

La deuxième commission scolaire a pour sa part refusé notre demande transmise par courrier en janvier, sans fournir de raisons, alors que la troisième a accusé réception de celle-ci en avril 2006 seulement (sans avoir fait de sollicitation auprès de ses écoles), en nous demandant si nous désirions poursuivre les démarches : il était trop tard pour nous, puisque les entrevues étaient terminées à cette date. C'est donc au sein de la première commission scolaire que nous avons recruté tous nos répondants. Les cinq premières entrevues ont été réalisées en janvier 2006,

⁷⁸ Voir l'annexe 2 pour la demande d'expérimentation à la C.S.D.M., les annexes 3 et 4 pour le message transmis par courriel à la C.S.M.B. et pour le résumé du projet de recherche expédié à celle-ci par la poste. Nous n'avons malheureusement pas retrouvé de copies des documents envoyés à la C.S.P.I.

⁷⁹ Voir l'annexe 5.

⁸⁰ Cet emploi nous semblait plus répandu dans les écoles que *grammaire renouvelée*.

⁸¹ Nous taisons les noms de ces commissions scolaires afin d'éviter de leur porter préjudice.

mais nous avons malheureusement perdu l'enregistrement de la cinquième d'entre elles : nous en avons donc mené une dernière en avril, ce qui aura cependant provoqué une modification assez significative des résultats, puisque ce répondant trouvé *in extremis* œuvre dans une école desservant une clientèle défavorisée. Après réflexion, nous nous sommes dit que cette donnée pourrait permettre de dresser un portrait plus réaliste de la situation de l'école montréalaise à l'égard de notre problématique.

5. LE PROTOCOLE DE L'ENTREVUE

La prise de rendez-vous s'est effectuée dans certains cas par courriel, dans d'autres par téléphone.

Avant le début de l'entrevue, nous avons assuré aux répondants qu'ils recevraient, s'ils le désirent, un résumé de certains aspects de la recherche. Nous annoncions notre intention d'inclure, dans celui-ci, les principales données, leur analyse et leur interprétation, de même que l'essentiel des conclusions, particulièrement les pistes pour la recherche.

Nous avons rencontré quatre des cinq répondants dans leur milieu de travail à un moment leur convenance. Le cinquième a plutôt décidé de nous recevoir chez lui, ce que nous avons accepté. D'emblée, nous avons insisté sur le fait que notre objectif de recherche était de dresser un portrait de la situation, éventuellement pour déterminer s'il existe ou non des besoins en formation ou en perfectionnement relativement à notre objet de recherche, et non de porter un jugement sur les enseignants eux-mêmes. Les répondants ont bien compris les finalités de la recherche et se sont engagés activement au cours de l'entrevue, d'une durée moyenne de plus d'une heure, incluant toutefois une dernière partie non pertinente à la recherche au cours de laquelle nous avons procédé à une correction des réponses données au cours de l'entrevue, ce que souhaitaient d'ailleurs les répondants.

Nous avons lu et précisé toutes les questions, après quoi nous nous taisions autant que possible pour tenter de réduire les biais qu'aurait pu causer notre influence. Toutefois, il nous fallait souvent déployer des efforts importants pour maîtriser notre langage non verbal, afin que les répondants se sentent écoutés et compris, mais sans savoir si nous étions en accord ou non avec leurs réponses. Pourtant, des bonnes et des mauvaises réponses, il y en avait beaucoup, puisque les enseignants étaient appelés à faire de nombreux types d'analyse pour lesquels nous disposions d'un cadre de référence assez rigoureux pour l'évaluation, soit celui de leur programme d'enseignement.

5.1 Protocole spécifique à la première partie de l'entrevue

La première partie de l'entrevue comportait 10 courtes questions à réponses fermées et visait à recueillir des informations sur les répondants (le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience, la formation et les cours liés à la grammaire et à la grammaire renouvelée suivis, le perfectionnement obtenu, de même que les particularités du milieu auquel ils sont affectés).

Pour cette partie, nous n'avons pas procédé à un enregistrement, ayant plutôt noté à la main les informations sur la partie appropriée du questionnaire, à savoir sa première page. Ce n'est qu'après avoir complété cette partie que nous avons fait démarrer l'enregistreur.

5.2 Protocole spécifique à la deuxième partie de l'entrevue

La deuxième partie de l'entrevue concerne directement notre objet de recherche, soit les conceptions qui relèvent de savoirs savants des répondants sur la phrase de base, de même que leur enseignement de celle-ci. Il est à noter que, si nos objectifs concernent surtout la phrase de base, nous avons à prévoir que nos répondants puissent ne pas bien connaître cette notion au cours de l'entrevue, d'où

notre utilisation fréquente, dans les questions et au cours de la discussion, de l'expression *phrase française*⁸².

Cette deuxième partie de l'entrevue comportait un total de sept questions (Q. 11 à Q. 17 du questionnaire), regroupées elles-mêmes dans deux volets.

Le premier volet de la deuxième partie visait, en fait, à cerner et à évaluer les savoirs savants des répondants à l'égard de la phrase française, mais surtout du modèle de la phrase de base. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, les constituants de la phrase de base sont les unités de départ de l'analyse grammaticale de la grammaire renouvelée. Pour ce faire, nous leur avons demandé de définir la phrase française (Q. 11), puis la phrase française de base ou modèle (Q. 12), avant de nommer les constituants de cette dernière (Q. 13). Ensuite, ils ont eu à procéder à une analyse grammaticale de huit phrases, correspondant ou non au modèle de la phrase de base, en portant une attention particulière à leurs constituants (Q. 14.1 à 14.8). Toujours avec cet objectif en tête, nous avons demandé aux répondants d'émettre un commentaire critique sur cinq définitions de la phrase française ou de la phrase de base, et ce, tout en les comparant; ces définitions sont toutes adaptées ou tirées d'ouvrages divers (matériel didactique) auxquels ils pourraient avoir accès dans le cadre de leur pratique d'enseignement, en l'occurrence des grammaires et des manuels scolaires (Q. 15).

Le deuxième volet de la deuxième partie de l'entrevue portait, cette fois, sur l'enseignement de cette notion grammaticale. Nos répondants ont été invités à nommer le métalangage qu'ils utilisent lorsqu'ils enseignent la notion de phrase ou de phrase de base en classe, en considération du fait qu'ils ne font pas nécessairement usage du même métalangage pour enseigner que pour conceptualiser pour eux-mêmes cette réalité (Q. 16). Pour finir, ils ont été invités

⁸² Qui peut faire référence, comme nous l'avons dit plus tôt, tant aux phrases graphiques que réalisées, etc.

à expliquer comment ils enseignent⁸³ la phrase de base en classe et, le cas échéant, à l'aide de quel(s) matériel(s) didactique(s) (durable, non durable ou maison) (Q. 17).

6. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

L'instrument utilisé était un questionnaire, placé en annexe 6 mais reproduit aussi, dans un plus petit format, ci-après.

PREMIÈRE PARTIE : INFORMATIONS SUR LES RÉPONDANTS				
1. RÉPONDANT(E)	2. SEXE	3. COMMISSION SCOL. D'APPARTENANCE	4. GROUPE D'ÂGE (ÂGE SI MENTIONNÉ)	5. ANNÉES D'EXPÉRIENCE COMPLÉTÉES
1. RÉPONDANT(E)	6. CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DU MILIEU			
1. RÉPONDANT(E)	7. PROGRAMME(S) DE FORMATION COMPLÉTÉ(S)		8. SCOLARITÉ : NBRE D'ANNÉES COMPLÉ- TÉES	
1. RÉPONDANT(E)	9. a) COURS DE GRAMMAIRE SUIVIS LORS DE LA FORMATION 9. b) COURS DE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE SUIVIS LORS DE LA FORMATION			
1. RÉPONDANT(E)	10. PERFECTIONNEMENTS REÇUS EN RELATION AVEC LA NOUVELLE GRAMMAIRE ET LA DIDACTIQUE DE CELLE-CI			

⁸³ Nous abordions, au point 2.2 du cadre conceptuel, le fait que nous considérerions comme plus conformes les énoncés rapportant des pratiques d'enseignement assimilables à la démarche inductive. Toutefois, pour notre analyse, certaines des étapes de celle-ci pourront être omises par les enseignants (par ex. la *vérification dans des ouvrages de références*) sans que cela nous empêche de considérer une pratique comme relevant de la démarche inductive. C'est le respect de l'essentiel des fondements qui compte, non l'exhaustivité des étapes dans la pratique.

DEUXIÈME PARTIE : LES CONCEPTIONS SUR LA PHRASE DE BASE ET SON
ENSEIGNEMENT (enregistré sur magnétocassette si autorisé par le répondant)

1° : LES CONCEPTIONS DÉCLARÉES SUR LA PHRASE (DE BASE) FRANÇAISE

11. De façon théorique et indépendamment de vos pratiques pédagogiques pour l'enseigner, pouvez-vous définir la phrase française?
12. De façon théorique et indépendamment de vos pratiques pédagogiques pour l'enseigner, pouvez-vous définir la phrase française *de base* ou, en d'autres mots, la phrase française *modèle*?
13. Pourriez-vous identifier ses constituants? [cette question est posée si le répondant ne l'a pas fait en 11) et 12).]
14. Voici une série de phrases à observer. Pourriez-vous établir des correspondances entre chacune de ces phrases et les définitions que vous avez données [en 11) et en 12)]? Êtes-vous en mesure d'identifier les principaux *groupes* constituants ou les principales *fonctions* à l'intérieur de chacune de ces phrases⁸⁴?
 - 14.1 *Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*
 - 14.2 *Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*
 - 14.3 *Le président de la République est allé en Sardaigne.*
 - 14.4 *Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*
 - 14.5 *Retourne chez toi.*
 - 14.6 *Nous pensons à notre voyage à la plage.*
 - 14.7 *Zone sans fumée.*
 - 14.8 *On ne fume pas dans cette zone.*
15. Voici des définitions de la phrase française telles que nous les avons relevées dans des grammaires, cahiers et manuels en usage⁸⁵. Pouvez-vous commenter et comparer ces définitions?
 - 15.1 *La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. Elle peut être composée : d'un verbe (V); d'un sujet et d'un verbe (S V); d'un verbe et d'un complément (V C); d'un sujet, d'un verbe et d'un attribut (S V A); ou d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (S V C).*

⁸⁴ : L'annexe 9 présente une analyse conforme de chacune de ces phrases.

⁸⁵ Nous avons tu les sources de ces définitions ou de ces définitions adaptées auprès des répondants de façon à éviter de biaiser leur appréciation de celles-ci dans le cas où ils les connaîtraient. Ces sources sont insérées dans la version intégrale de l'instrument de collecte de données (questionnaire), à l'annexe 6.

- 15.2 *La phrase de base est d'abord composée de deux constituants obligatoires : un sujet (fonction pouvant être exercée par un groupe nominal, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive) et un prédicat (fonction exercée par un groupe du verbe). Elle peut aussi comporter un constituant facultatif : un complément de phrase (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe de l'adverbe ou une phrase subordonnée circonstancielle).*
- 15.3 *La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. Elle renferme deux constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou un pronom, et le prédicat, fonction toujours remplie par un groupe du verbe.*
- 15.4 *La phrase comporte un sujet, un verbe et un complément (circonstanciel, direct ou indirect).*
- 15.5 *La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.*

2° : LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉCLARÉES

16. Il est possible que vous n'enseigniez pas la phrase française en utilisant les mêmes mots que ceux que vous utilisez pour la définir pour vous-même. Ainsi, pouvez-vous mentionner le métalangage (mots ou expressions) que vous utilisez en classe pour parler de la phrase ou pour la définir? En d'autres mots, comment nommez-vous ce qui constitue la phrase lors de l'enseignement?
17. Le cas échéant, pouvez-vous expliquer comment vous vous y prenez pour enseigner la phrase française en classe? Quelles sont vos stratégies et vos pratiques pédagogiques en classe? S'il y a lieu, quel matériel utilisez-vous (manuel, cahier, etc.)? Si vous utilisez du matériel didactique maison, pouvez-vous le montrer au chercheur?

Tableau 4 : instrument de collecte des données

7. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Notons que, contrairement à ce que nous annonçons dans notre devis de recherche, nous n'avons pas utilisé de logiciel pour le traitement et l'analyse de nos données. Parmi les raisons ayant motivé cette décision de les traiter manuellement, considérons le fait que notre échantillon est restreint et que les questions sont, du moins pour la partie qui nous intéresse quant à l'analyse, ouvertes. En conséquence, nous croyons que l'analyse que nous avons faite en

tableaux et qui est présentée en annexe 7⁸⁶ convient davantage que celle que nous aurait permis l'usage des logiciels, assez complexes à utiliser.

7.1 Particularités du traitement pour la première partie du questionnaire

La première partie du questionnaire, intitulée *Informations sur les répondants*, a été traitée dans un tableau synthèse rapporté en première partie de l'annexe 7 mentionnée ci-haut. Nous résumerons les données obtenues dans la prochaine partie de la recherche.

7.2 Particularités du traitement pour la deuxième partie du questionnaire

Nous parlons ici de la partie intitulée *Les conceptions sur la phrase de base et son enseignement*, qui inclut les questions 11 à 17 du questionnaire et qui a été enregistrée sur support numérique. Les cinq enregistrements obtenus à partir de celle-ci, d'une durée individuelle variant entre 28 et 45 minutes, totalisaient environ trois heures. Nous n'avons pas jugé nécessaire d'inclure en annexe l'intégrale des retranscriptions que nous en avons faites – une soixantaine de pages à simple interligne –, préférant procéder à leur réduction, incluse dans le document de traitement et d'analyse versé à l'annexe 7. Cependant, par souci de transparence et pour rendre compte du type de réduction à laquelle nous avons procédé, nous avons décidé d'inclure, en annexe 8, l'intégrale de l'une des cinq entrevues, soit celle du répondant 002.

Dans l'annexe 7, la masse des informations obtenues est organisée dans des tableaux construits à partir de chacune de ces questions. Voici le détail de ces tableaux (en-têtes de colonnes) :

⁸⁶ Intitulé *Tableaux de réduction, d'analyse et de première interprétation des données*.

Q. 11 : Définition de la phrase française	Répondant	Définition telle que verbalisée	Éléments clés	
Q. 12 : Définition de la phrase <i>de base</i>	Répondant	Définition telle que verbalisée	Éléments clés	
Q. 13 : Constituants de la phrase de base	Répondant	Constituants relevés lors de la verbalisation	Synthèse	
Q. 14 : Pour chaque phrase analysée par le répondant	Répondant	Éléments clés de l'analyse grammaticale lors de la verbalisation	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme en vigueur	
Q. 15 : Définitions de la phrase française à commenter et à comparer				
Répondant	Énoncés critiques du répondant portant sur chaque définition	Conformité des énoncés critiques à la définition du MÉLS en vigueur	Concordances ou contradictions entre les définitions des Q. 11 à 13 et les réponses à la Q. 15	Autres remarques théoriques du chercheur
Q. 16 : Métalangage utilisé par le répondant lors de l'enseignement				
Répondant	Métalangage utilisé (verbalisation)	Éléments clés	Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement	
Q. 17 : L'enseignement de la phrase française (démarches, matériel...)				
Répondant	Pratiques pédagogiques lors de l'enseignement et matériel didactique utilisé	Éléments clés et analyse par le chercheur		

Tableau 5 : structure du tableau de traitement des données pour les questions 11 à 17

Enfin, nous prions le lecteur de noter que, dans la présentation des résultats, les répondants seront toujours désignés au masculin. En effet, afin de préserver leur anonymat et par souci d'attirer l'attention du lecteur sur les données plutôt que sur eux, nous avons jugé cette option plus adaptée à nos visées.

CINQUIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

À l'intérieur de cette partie, nous présenterons l'ensemble des résultats dans un format propre à chaque section du questionnaire et à chaque question de l'entrevue. Nous avons décidé de présenter les résultats et une partie de leur interprétation ensemble afin de faciliter la tâche au lecteur. En effet, il est plus facile d'interpréter les verbalisations au fur et à mesure que de les rapporter en une étape, et d'y faire constamment référence ensuite pour les interpréter. Cependant, il est à noter que dans le chapitre suivant, plus court, nous établirons certaines limites de notre recherche, ferons une synthèse de notre interprétation et présenterons des implications pédagogiques de celle-ci.

1. PREMIÈRE PARTIE DE L'ENTREVUE : INFORMATIONS SUR LES RÉPONDANTS

1.1 Le sexe, la commission scolaire d'appartenance, le groupe d'âge, le nombre d'années d'expérience complétées et les caractéristiques du milieu (Q. 2 à 6 de l'entrevue)

Comme nous le disions, les répondants, trois hommes et deux femmes, sont affectés à des écoles de la Commission scolaire de Montréal. Le hasard a voulu que deux d'entre eux aient la charge de classes multi-niveaux de 5^e et 6^e année, alors qu'un autre enseigne en 5^e et les deux derniers, en 6^e. Un répondant se situe dans le groupe d'âge 24-29 ans; deux comptent parmi les 30-39 ans; un quatrième parmi les 40-49 ans et un dernier est âgé de 50 ans ou plus. Les trois premiers ont entre 3 et 9 années d'expérience complétées; un autre en a entre 18 et 25, et le dernier en a 26 et plus. Nous étions donc satisfait de la variété de notre échantillon.

1.2 Formation : programmes suivis (Q. 7 et 8)

En matière de formation, quatre répondants ont obtenu un baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire au Québec, alors qu'un autre a terminé un

baccalauréat intégré Ès Arts et pédagogie dans une autre province canadienne. Deux des répondants ont terminé ou presque un deuxième baccalauréat, alors qu'un autre a plutôt fait une maîtrise en didactique du français au primaire. Au total, un répondant a 16 ans, un autre 17, un autre 18 et deux ont 19 ans ou plus de scolarité. On constate donc qu'ils sont assez instruits, avec une moyenne de 17,8 années.

1.3 Formation : cours de grammaire et de grammaire renouvelée [Q. 9a) et 9b)]

En ce qui concerne les données relatives aux cours suivis en grammaire et en didactique de la grammaire lors de la formation, nos répondants ont dû se remémorer de vieux souvenirs... Trois d'entre eux disent avoir suivi un cours de mise à niveau en grammaire à l'époque de la grammaire traditionnelle; l'un a aussi suivi un cours de grammaire avancée; un autre a eu l'occasion de suivre un cours de mise à niveau qui abordait des concepts de la grammaire renouvelée; enfin, un répondant affirme n'avoir jamais suivi de cours de grammaire lors de la formation. En ce qui concerne les cours abordant la didactique de la grammaire, un répondant en aurait suivi deux – le premier pour le français langue seconde, le second pour le français langue maternelle –; les autres répondants affirment avoir suivi entre un et quatre cours de didactique du français où la didactique de la grammaire s'inscrivait surtout dans un contexte lié à l'écriture, bien que deux d'entre eux aient mentionné un micro-enseignement à préparer sur une notion grammaticale. En somme, on peut constater qu'un seul répondant aurait eu l'occasion d'aborder la grammaire renouvelée lors de la formation et qu'un seul a suivi des cours de didactique de la grammaire, mais à une époque bien antérieure à son renouvellement. La possible nécessité du perfectionnement en grammaire renouvelée surgit donc ici.

1.4 Perfectionnement ou cours suivis en relation avec la grammaire renouvelée (Q. 10)

Selon notre enquête, aucun répondant n'aurait suivi de perfectionnement offert par la commission scolaire. Un seul dit avoir reçu un perfectionnement offert par une maison d'édition, dans le cadre de la présentation par celle-ci d'un nouveau matériel didactique, qui incluait quelques notions de grammaire renouvelée. C'est tout.

On peut donc conclure qu'à l'exception d'un répondant, la grammaire renouvelée n'a pu parvenir aux enseignants rencontrés que par l'intermédiaire de leur matériel didactique. Nous reviendrons d'ailleurs sur cet aspect du matériel utilisé en classe en 2.7 de cette partie.

2. DEUXIÈME PARTIE DE L'ENTREVUE : LES CONCEPTIONS SUR LA PHRASE DE BASE ET SON ENSEIGNEMENT

Avant de présenter nos résultats pour la deuxième partie de l'entrevue, rappelons notre question de recherche et nos objectifs, puisque c'est grâce à cette partie de l'entrevue que nous avons recueilli les données qui nous permettront d'y répondre :

Comment des enseignants du troisième cycle du primaire conçoivent-ils et disent-ils enseigner la notion de groupes constituants de la phrase de base depuis l'implantation du programme de 1993?

2.1 La définition de la phrase française⁸⁷ : un modèle plutôt traditionnel

Au départ de l'entrevue, avant même que nous ayons prononcé l'expression *phrase de base*, les enseignants ont défini ce qu'était pour eux une phrase française (Q. 11). Deux des cinq répondants ont surtout défini la phrase selon les

⁸⁷ Notons ici que par *phrase française*, nous ne souhaitons pas distinguer de concept spécifique : elle pourrait donc référer, pour les répondants, tant à la phrase graphique qu'à la phrase réalisée ou encore à la phrase de base.

constituants de la grammaire traditionnelle : *sujet, verbe, complément*. Un autre a fait presque la même chose, mais en ajoutant *de phrase* après *complément*, à cheval entre l'ancienne et la grammaire renouvelée. Un autre s'est risqué à donner cette définition traditionnelle *et* une définition renouvelée : *groupe nominal sujet, groupe verbal et groupe complément*. Enfin, un répondant a opté pour la définition la plus à jour de toutes – même davantage que dans le dernier programme du primaire (2001) – en y allant ainsi : *deux groupes obligatoires (groupe sujet et groupe verbe); un ou plus d'un groupe(s) facultatif(s) qui complètent ou précisent la phrase (complément de phrase)*. Il se démarquait ainsi, et grandement, de ses collègues.

Les dés étaient jetés : quand on parle de la phrase et qu'on n'a pas trop le temps d'y penser, la conception traditionnelle semble émerger quand vient le moment de définir la phrase.

2.2 La définition de la phrase française de base : une fusion de genres

La situation a très légèrement évolué quand nous avons parlé de la phrase française de base (Q. 12). Deux répondants ont défini la phrase de base de la même façon que la phrase française, c'est-à-dire tout aussi traditionnellement : *sujet, verbe, complément* (l'un précisant que le complément n'était plus obligatoire). Un autre répondant, qui définissait la phrase de façon traditionnelle à la Q. 11, avait cette fois changé son fusil d'épaule en la définissant comme *un groupe sujet* (ou *groupe nominal sujet* à un autre moment) *et un groupe verbal*, mais en ne mentionnant cependant plus rien au sujet d'un complément. Un autre a dit exactement la même chose, en ajoutant cependant le *complément* (sans *de phrase*). Finalement, le répondant qui s'était démarqué à la Q. 11 le faisait encore ici, en définissant la phrase de la même façon précise et renouvelée.

L'expression *phrase de base* a donc très peu amené nos répondants à définir la phrase selon les normes de la grammaire renouvelée.

2.3 Les constituants de la phrase ou de la phrase de base

Nous savions, en posant la question des constituants de la phrase (Q. 13), que nos répondants pourraient se rendre compte qu'ils les avaient déjà mentionnés en définissant la phrase : aussi, c'est ce qu'ils ont fait, tant et si bien que nous n'avons presque pas de différences à rapporter ici par rapport à ce que nous signalions pour la question 12. La seule qui soit notable est le fait que le répondant au discours totalement « renouvelé » des Q. 11 et 12 a cette fois inclus, dans les constituants déjà mentionnés, ce qui les composait : *un pronom, ou groupe du nom ou un nom propre dans le groupe sujet*, ce qui correspond précisément à ce que l'on retrouve dans le programme de 2001, et *un CD ou un CI dans le groupe du verbe*; il a enfin relevé les propriétés du complément de phrase (effaçable et déplaçable) et des traits sémantiques de celui-ci.

En somme, nous avons pu constater que, dans l'ensemble, que les répondants parlent de la phrase française ou de la phrase française de base et ses constituants, nous obtenions dans les deux cas des réponses similaires qui montraient une connaissance peu répandue de ce grand pan de la grammaire renouvelée. Il s'agissait ensuite de vérifier si ceux-ci, en observant des phrases – donc en étant placés « dans le concret » –, seraient influencés par certains éléments notionnels qu'ils auraient pu voir dans des matériels didactiques plus *à jour* et si cela les ferait emprunter un peu davantage la voie de la grammaire renouvelée.

2.4 L'analyse d'un ensemble de huit phrases par nos répondants (Q. 14)

À la consigne 14, nous avons demandé à nos répondants de procéder à l'analyse d'un ensemble de huit phrases françaises, correspondant ou non au modèle de la phrase de base. Voici comment était formulée la consigne :

14. Voici une série de phrases à observer. Pourriez-vous établir des correspondances entre chacune de ces phrases et les définitions que vous avez données [en 11) et en 12)]? Êtes-vous en mesure

d'identifier les principaux *groupes* constituants ou les principales *fonctions* à l'intérieur de chacune de ces phrases⁸⁸?

Nous n'avons pas l'intention d'analyser au fur et à mesure la portée de chacune des erreurs qu'auraient pu commettre nos répondants : ce serait trop fastidieux. Nous reviendrons cependant, en synthèse de ce point (en 2.4.7), sur celles qui ont été les plus fréquemment observées pendant l'analyse. En attendant, observons ci-après comment on peut analyser chacune des phrases en tenant compte des définitions de la phrase de base fournies par le programme de 2001 et dans des ouvrages plus récents (dont De Villers, 2003); ensuite, examinons les résultats obtenus de nos répondants phrase par phrase.

Rappelons, pour le bénéfice du lecteur, le cadre de référence pour l'analyse des phrases :

- Programme de 2001 : P = groupe du sujet + groupe du verbe (+ complément de phrase).
- Définition plus récente : P = sujet (GN, GInf ou PSubCompl) + prédicat (GV [+ complément de phrase (GN, GAdv, GPrép ou PSubCirc)]).

2.4.1 Phrases 14.1 (*Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*) et
14.2 (*Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*)

Phrase 14.1 : *Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
<i>Ton père</i>	<i>a acheté une nouvelle voiture</i>	<i>hier</i>

⁸⁸ : L'annexe 9 présente une analyse de chacune de ces phrases.

2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Ton père</i>	GV : <i>a acheté une nouvelle voiture</i>	GAdv. : <i>hier</i>

Tableau 6 : Analyse de la phrase 14.1

Phrase 14.2 : *Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*

Correspond au modèle de la phrase de base, déplacement du compl. de phrase.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
<i>ton père</i>	<i>a acheté une nouvelle voiture</i>	<i>Hier</i>
2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>ton père</i>	GV : <i>a acheté une nouvelle voiture</i>	GAdv. : <i>Hier</i>

Tableau 7 : Analyse de la phrase 14.2

En faisant observer ces deux phrases l'une après l'autre, nous voulions savoir si, d'une part, les répondants pourraient distinguer le complément du verbe (*une nouvelle voiture*) et le complément de phrase (*hier*), mais aussi, d'autre part, s'ils considéreraient autrement ce complément de phrase en le voyant changer de position en 14.2.

Pour ces deux phrases, ce qui aura posé le moins de difficultés à nos répondants est l'identification du groupe sujet, ou du groupe du nom sujet : quatre sur cinq ont répondu *Ton père*, alors qu'un seul n'a nommé que *père* comme en grammaire traditionnelle. Le concept de groupe semble donc, dans le cas du sujet, acquis. Remarquons que le programme de la Réforme de 2001 parle du groupe *du sujet*, ce que trois répondants ont retenu comme appellation. Un autre a préféré parler de

« groupe sujet, groupe nominal sujet », et un dernier n'a dit que *sujet*, celui-là même qui n'avait pas associé le déterminant au nom.

C'est quant au reste de la phrase que la situation se complexifie. Un seul répondant a bien identifié tant le groupe verbal – en y incluant son CD, *a acheté une nouvelle voiture* – que le complément de phrase *hier*, et ce, dans les deux phrases. Les autres ont soit inclus le complément de phrase *hier* dans le GV, soit exclu le CD *une nouvelle voiture* de celui-ci en l'associant avec *hier* pour ne former qu'un seul complément, soit identifié *hier* comme complément du verbe ou même, dans un cas, comme complément du nom. En somme, quatre répondants sur cinq n'ont pu distinguer et identifier clairement le complément du verbe et le complément de phrase. Le fait du déplacement de *hier*, l'une des deux manipulations que l'on doit pouvoir faire avec le complément de phrase, n'a pas permis aux quatre répondants l'ayant mal identifié de le faire correctement en 14.2.

Cette observation nous a laissé à penser que les propriétés (déplaçable et effaçable) du complément de phrase, voire le complément de phrase lui-même, étaient presque inconnues de nos répondants. Aussi, il devenait difficile pour eux de cerner correctement le groupe verbal, dans la mesure où ils ne différenciaient pas correctement le ou les compléments.

2.4.2 Phrases 14.3 (*Le président de la République est allé en Sardaigne.*) et 14.4 (*Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*)

Phrase 14.3 : *Le président de la République est allé en Sardaigne.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
<i>Le président de la République</i>	<i>est allé en Sardaigne</i>	Aucun

2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Le président de la République</i>	GV : <i>est allé en Sardaigne</i>	Aucun

Tableau 8 : Analyse de la phrase 14.3

Phrase 14.4 : *Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
<i>Le président de la République</i>	<i>est allé en Sardaigne</i>	<i>la semaine dernière</i>
2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Le président de la République</i>	GV : <i>est allé en Sardaigne</i>	GN : <i>la semaine dernière</i>

Tableau 9 : Analyse de la phrase 14.4

Ces deux phrases relèvent d'une construction semblable à celles de 14.1 et 14.2. La difficulté nouvelle, ici, était le fait que le complément qui indique une circonstance de lieu (*en Sardaigne*) est traditionnellement vu comme un complément circonstanciel, et non comme le complément indirect qu'il est en grammaire renouvelée. Nous avons pensé, en rédigeant ces deux phrases, que les répondants connaissant les compléments de phrase pourraient commettre l'erreur de percevoir *en Sardaigne* comme étant un exemple de ce type de complément⁸⁹. En outre, nous nous sommes dit qu'en ajoutant un véritable complément de phrase dans la 14.4, *la semaine dernière*, des répondants pourraient pousser leur réflexion

⁸⁹ D'ailleurs, les compléments du verbe *aller* sont souvent utilisés pour illustrer les manipulations permettant de vérifier les propriétés des compléments : ici, *en Sardaigne* n'est pas déplaçable ou effaçable comme un complément de phrase.

quant à ce qu'inclut le GV ou non, et peut-être changer d'idée quant à *en Sardaigne*.

Encore une fois, le groupe exerçant la fonction sujet, *Le président de la République*, est bien cerné, même si l'étiquette qu'on lui appose est variable : *sujet, sujet du verbe, groupe sujet, groupe du nom sujet, groupe du sujet*, les plus récurrentes étant *sujet* – ce qui peut être vu comme très récent [P = sujet + prédicat (+ complément de phrase)] ou traditionnel [phrase = sujet, verbe, complément] – et *groupe sujet* – comme dans le programme de 2001.

C'est au niveau des autres constituants de ces deux phrases que les difficultés ont émergé, comme nous l'avions anticipé. Ainsi, en analysant la phrase 14.3, un seul répondant a su délimiter correctement le *groupe verbe* et le nommer comme tel⁹⁰ (un autre n'a d'ailleurs pas parlé de groupe, mais bien du verbe seul comme en grammaire traditionnelle); les quatre autres ont omis d'y inclure *en Sardaigne*, qui est pourtant le complément indirect du verbe, comme nous le mentionnions. Ce dernier groupe de mots a été nommé de plusieurs façons différentes : *complément (de...?)*, *groupe complément* et *complément de phrase*. Le fait que deux enseignants l'aient nommé de cette dernière façon montre qu'ils n'ont pas eu le réflexe d'utiliser les manipulations de déplacement ou d'effacement pour vérifier cette identification, ou encore qu'ils ne connaissent pas ces manipulations.

Lors de l'analyse de la phrase 14.4, le groupe de mots *la semaine dernière* a connu aussi des sorts variés : *groupe complément, groupe du nom – complément supplémentaire non obligatoire, complément de phrase* et *groupe du nom de plus*. Un des répondants l'a reconnu à la fois comme *complément de phrase* et comme *complément circonstanciel de temps*, mais l'a inclus dans le GV tout de même. Notons que cet enseignant s'est ici ravisé au sujet du groupe *en Sardaigne*, qu'il a vu comme un complément spécifique au verbe *aller*.

⁹⁰ Mais, comme il est montré dans l'annexe 7, nous avons malencontreusement suggéré cette réponse. Alors, il est possible que sans ce biais, aucun des répondants n'aurait inclus *en Sardaigne* dans le GV.

En somme, l'observation des phrases 14.3 et 14.4 par nos répondants montre leur faiblesse à identifier et à délimiter les groupes verbaux et leurs compléments, de même que les compléments de phrase.

2.4.3 Phrase 14.5 : *Retourne chez toi*

Ne correspond pas au modèle de la phrase de base → phrase de type impératif.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
aucun sous-entendu : <i>Tu</i>	<i>Retourne chez toi</i>	aucun
2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
aucun sous-entendu : GN : <i>Tu</i>	GV : <i>Retourne chez toi</i>	aucun

Tableau 10 : Analyse de la phrase 14.5

Nous avons pensé inclure cette phrase dans notre ensemble à observer pour la simple raison qu'elle n'est pas une phrase de base. En effet, si la phrase de base se doit d'être de type déclaratif et de forme affirmative, active et neutre – comme le précise d'ailleurs le programme du premier cycle du secondaire de 2004, mieux que le programme pour le primaire de 2001 –, elle doit aussi, et c'est l'essence même de ce modèle, comporter les deux groupes (ou *fonctions*) obligatoires que sont le groupe nominal (*sujet*) et le groupe verbal (*prédicat*). S'il manque l'un de ceux-ci, comme pour une phrase de type impératif, ce n'est pas une phrase de base, bien que ce soit tout de même une phrase française. Nous voulions voir si les répondants le remarqueraient.

L'autre difficulté, ici, était semblable à celle du *en Sardaigne* des phrases 14.3 et 14.4. En effet, *chez toi* est un complément du verbe et non de la phrase, ce qui

permet de dire que cette phrase de type impératif est constituée d'un seul groupe verbal, et non d'un groupe verbal et d'un complément de phrase.

En observant cette phrase, nos répondants n'ont pas tous vu la même chose, bien qu'ils aient tous observé qu'elle ne comportait pas de sujet ou de groupe sujet, ou que celui-ci était, pour l'un, *invisible*. Quatre ont aussi, à juste titre, précisé qu'elle était impérative, bien qu'aucun n'ait remarqué qu'il ne s'agissait pas d'une phrase de base. Quatre des cinq répondants ont erronément exclu *chez toi* du groupe verbal, alors qu'un seul répondant l'a correctement inclus dans ce groupe. D'ailleurs, ce dernier a aussi affirmé que cette phrase n'était constituée que d'un groupe verbal.

Encore ici, on retiendra que le modèle de la phrase de base n'est pas vraiment connu, puisqu'on n'en mentionne pas les caractéristiques (par ex. groupes obligatoires et groupe facultatif), et que la délimitation du groupe verbal (ou prédicat) pose problème.

2.4.4 Phrase 14.6 : *Nous pensons à notre voyage à la plage.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
<i>Nous</i>	<i>pensons à notre voyage à la plage</i>	aucun
2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Nous</i>	GV : <i>pensons à notre voyage à la plage</i>	aucun

Tableau 11 : Analyse de la phrase 14.6

Le choix de faire observer cette phrase était de vérifier si les répondants incluraient le groupe *à la plage*, qui a toutes les apparences d'un complément de phrase – et qui *est* un complément circonstanciel dans la tradition – dans le groupe

verbal. En effet, *à la plage* est complément du nom *voyage* et non pas de la phrase. Nous nous sommes aussi dit qu'il y existait une possibilité que même les répondants maîtrisant généralement bien la phrase de base puissent penser que c'est l'action de penser qui se fait à la plage et non le voyage qui s'y situe. Bref, il y avait ici matière à poursuivre la réflexion de belle manière.

Évidemment, les répondants n'ont pas eu de difficultés à identifier le sujet de la phrase, *Nous*, qu'ils ont nommé de façons diverses : *sujet*, *groupe sujet*, *groupe pronominal sujet* (une appellation logique, mais qui n'a jamais été retenue dans le programme), *groupe du nom*. Notons que l'un d'eux a mentionné que la classe du mot *Nous* était déterminant plutôt que pronom.

Encore une fois, c'est pour le constituant suivant, le groupe du verbe (ou prédicat) que les choses se sont compliquées. En effet, un répondant a identifié *Nous pensons* comme groupe du verbe, amalgamant un constituant de la phrase (le GN sujet) à une partie d'un autre (le seul noyau du GV). Un autre a dit que le groupe du verbe était uniquement le verbe *pensons*, associant *à notre voyage à la plage* à un complément, sans pouvoir préciser ce qu'il complète. Deux autres encore ont exclu *à la plage* du CI, donc du GV, le considérant plutôt comme un complément de phrase dans un cas, et comme un complément dans l'autre, tous deux soutenant que c'est là que l'action de *penser* avait lieu. En fait, un seul répondant a réussi à analyser cette phrase de façon correcte, disant que le GV était *pensons à notre voyage à la plage* et qu'il incluait un CI.

2.4.5 Phrase 14.7 : Zone sans fumée.

Ne correspond pas au modèle de la phrase de base → phrase nominale.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
aucun	aucun	aucun

2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
aucun	aucun	aucun

Tableau 12 : Analyse de la phrase 14.7

Ici, nous voulions voir si les répondants auraient le réflexe traditionnel de dire que si une phrase n'a pas de verbe (ou de verbe conjugué), ce n'en est pas une, alors que nous savons que cela n'est vrai que pour la phrase de base en grammaire renouvelée. Autrement dit, le fait de ne pas constituer une phrase de base aux deux groupes (ou fonctions) obligatoires n'exclut pas que nous ayons affaire à une phrase tout de même. C'était le cas ici.

Justement, quatre de nos cinq répondants ont affirmé d'emblée qu'il ne s'agissait pas d'une phrase, ou pas d'une phrase complète. Or, personne n'a parlé ici du fait que cette phrase ne correspondait pas au modèle de la phrase de base. Un seul a dit qu'il s'agissait d'une phrase *averbale*, comportant ici un verbe *sous-entendu*, ne rejetant donc pas la possibilité que cela puisse être une phrase tout de même.

L'analyse de cette phrase nominale a de plus été l'occasion, pour deux de nos répondants, d'exprimer deux erreurs importantes et très singulières. En effet, l'un d'eux a dit qu'elle ne renfermait pas de sujet, qu'un sujet présumé : *l'endroit où ce serait écrit*. Un autre a soutenu que le nom *zone* était accompagné d'un adjectif, *sans fumée*, qui est pourtant un groupe prépositionnel. Ces deux affirmations constitueraient des erreurs tant en grammaire renouvelée qu'en grammaire traditionnelle, et elles nous ont pris passablement au dépourvu.

2.4.6 Phrase 14.8 : *On ne fume pas dans cette zone.*

Ne correspond pas au modèle de la phrase de base → phrase de forme négative.		
2001		
groupe du sujet	groupe du verbe	complément de phrase
<i>On</i>	<i>ne fume pas</i>	<i>dans cette zone</i>
2003		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>On</i>	GV : <i>fume</i> Addition de l'adv. de négation <i>ne pas</i> .	<i>dans cette zone</i>

Tableau 13 : Analyse de la phrase 14.8

Cette fois, nous voulions faire analyser une phrase qui correspond *presque* au modèle de la phrase de base, comportant les deux constituants obligatoires (le groupe nominal sujet et le groupe verbal prédicat) et un constituant facultatif (le complément de phrase), mais sans être de forme affirmative, comme ce devrait être le cas. Le seul ajout de l'adverbe de négation *ne pas* l'excluait de ce modèle : nous voulions voir si nos répondants s'en rendraient compte.

Encore une fois, un certain nombre d'erreurs ont été formulées, comme les affirmations selon lesquelles il s'agissait d'une phrase affirmative négative (ce qui constitue un accroc certain à la logique, les deux termes s'opposant), que le groupe verbal incluait *dans cette zone* (qui est plutôt un complément de phrase) et que *fume* constituait à lui seul le groupe du verbe, puisque l'adverbe *ne pas* était un complément du nom... D'autres erreurs encore : le fait d'oublier la préposition *dans* lors de l'analyse et celui de dire que *dans cette zone* est à la fois un complément circonstanciel et un complément de phrase, faisant pourtant toujours partie du GV. En fait, seuls deux répondants ont correctement déterminé les trois constituants de cette phrase, mais sans préciser que sa forme négative l'empêchait d'être une phrase de base.

2.4.7 Synthèse de l'analyse des phrases par les répondants

En somme, un seul répondant s'est généralement bien tiré de l'analyse, réussissant à presque toujours identifier et délimiter les groupes de mots convenablement, et identifiant toujours correctement ce qui était identifiable comme complément de phrase. Les quatre autres enseignants rencontrés ont éprouvé des difficultés importantes, surtout en ce qui concerne le groupe verbal et la façon de déterminer quels compléments en font ou non partie.

En outre, la notion de complément de phrase est rarement ou mal utilisée. Pour ce qui est des manipulations ou opérations que l'on peut faire subir aux constituants pour mieux les identifier (par exemple que le CD ne peut être déplacé en tête de phrase ou que le complément de phrase peut l'être), elles ne sont pas connues des répondants et donc pas utilisées. Enfin, deux personnes ont commis des erreurs quant à l'identification des classes de mots, ce qui les aura évidemment conduites à mal identifier les constituants de la phrase. En définitive, on peut constater que le concept même de phrase de base est très mal compris par quatre des cinq enseignants rencontrés.

2.5 Énoncés critiques et commentaires des répondants portant sur des définitions de la phrase et de la phrase de base

Nous avons soumis les cinq répondants à la tâche suivante : lire, commenter et critiquer des définitions de la phrase et de la phrase de base (Q. 15)⁹¹. Ces définitions proviennent toutes de matériels didactiques disponibles aux enseignants : deux grammaires ou guides grammaticaux, un manuel et deux cahiers d'activités. Le libellé de la question était le suivant :

⁹¹ Nous avons tu les sources de ces définitions afin d'éviter d'influencer les répondants qui pourraient connaître certains de ces matériels – et avoir une opinion favorable ou défavorable sur eux.

15. Voici des définitions de la phrase française telles que nous les avons relevées dans des grammaires, cahiers et manuels en usage. Pouvez-vous commenter et comparer ces définitions?

En ce qui concerne le traitement et l'analyse de ces données, c'est-à-dire de l'ensemble des énoncés critiques et commentaires formulés par nos répondants à l'égard des définitions proposées, nous avons procédé en bâtissant un autre tableau, que nous avons inséré dans l'annexe 7, aux pages 22 à 44. Il nous servira de base pour présenter les résultats ici, puisqu'il comporte tant les données élaguées que leur analyse.

Donc, pour chaque définition, nous avons distingué chacun des répondants (colonne de gauche), puis regroupé leurs énoncés critiques et commentaires en unités sémantiques (deuxième colonne). Pour chacune de ces unités sémantiques, nous avons relevé la conformité des propos aux prescriptions ministérielles, c'est-à-dire à la définition de référence du programme de 2001, ajoutant parfois des éléments d'analyse liés à la conformité aux définitions plus récentes⁹² (troisième colonne). Dans l'avant-dernière colonne, nous avons, quand cela s'y prêtait, relevé les concordances et les contradictions entre l'analyse que les répondants faisaient de la définition proposée et les définitions qu'ils avaient eux-mêmes fournies aux questions 11 à 13. Enfin, nous avons senti le besoin, dans la colonne de droite, d'ajouter quelques autres commentaires théoriques qui pourraient s'avérer pertinents pour l'analyse et l'interprétation des données. Un système de couleurs, expliqué en légende, aidera le lecteur de l'annexe à déterminer les propos qui sont conformes ou non aux prescriptions du MÉLS.

Avant de commencer, cependant, remarquons que cette façon de vérifier la conformité des propos, pour fins d'analyse, s'est avérée un peu complexe par moments. En effet, lorsqu'un répondant jugeait favorablement une définition

⁹² Programme de 2001 : P = groupe du sujet + groupe du verbe (+ complément de phrase). / Définition plus récente : P = sujet (GN, GInf ou PSubCompl) + prédicat (GV) [+ complément de phrase (GN, GAdv, GPrép ou PSubCirc)].

traditionnelle, nous avons à juger ses propos comme non conformes avec le programme et avec les définitions plus récentes, tout comme pour un jugement défavorable quant à une définition « renouvelée ».

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les résultats, une définition à la fois, de la façon suivante. Tout d'abord, nous évaluerons la définition en fonction de ce qu'elle comporte de conforme ou de non conforme au programme et de ce qu'elle présente d'autres qualités et défauts au plan théorique – en d'autres mots, ce que les répondants auraient dû relever en les commentant. Ensuite, nous résumerons les commentaires émis par l'ensemble des répondants en deux parties : ce qui est conforme et ce qui ne l'est pas. Nous révélerons aussi des erreurs commises sur le plan théorique, qui ne concernent ni la distinction grammairale traditionnelle / renouvelée, mais qui peuvent influencer sur la qualité de l'enseignement. Enfin, nous résumerons ces données dans une synthèse de l'analyse des définitions, en 2.5.6. Avant de débiter, rappelons la structure de cette partie du tableau :

Q. 15 : Définitions de la phrase française à commenter et à comparer				
Répondant	Énoncés critiques du répondant portant sur cette définition	Conformité des énoncés critiques à la définition du MÉLS en vigueur	Concordances ou contradictions entre les définitions des Q. 11 à 13 et les réponses à la Q. 15	Autres remarques théoriques du chercheur

2.5.1 Définition 15.1

La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. Elle peut être composée : d'un verbe (V); d'un sujet et d'un verbe (S V); d'un verbe et d'un complément (V C); d'un sujet, d'un verbe et d'un attribut (S V A); ou d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (S V C). (Source : GRISÉ, Diane et al., *Pas à pas : guide grammatical*, Éd. L'École nouvelle, Montréal, 1995.) **Non conforme.**

2.5.1.1 Notre évaluation de la définition

Tout d'abord, la définition 15.1 est traditionnelle parce qu'elle n'aborde pas la notion de groupes de mots occupant des fonctions dans la phrase. Dire qu'une phrase peut être *un mot* est non conforme avec le modèle de la phrase de base ou même avec n'importe quelle phrase réalisée en grammaire renouvelée, puisque, avant de considérer le mot, cette dernière aborde les groupes de mots (par exemple, la phrase impérative *Partons* comporte un groupe verbal – et une fonction prédicat –, et non seulement un verbe). Cette définition confond classes grammaticales de mots – ou nature des mots – (ici le *verbe*) et fonctions (ici le *sujet* et le *complément*) : selon les didacticiens responsables du renouvellement de la grammaire, c'était là une des incohérences de la grammaire traditionnelle. Aussi, plutôt que de présenter un modèle pour l'analyse, elle tente de faire une énumération de toutes les réalisations possibles de la phrase, ce qui est en soi impossible. En outre, elle ne relève aucune des propriétés des différents constituants de la phrase (obligatoire, facultatif, mobile...). Elle n'est donc absolument pas conforme au programme, qui propose un modèle de base que l'on peut transformer pour obtenir toutes les variétés de phrases possibles, de divers types et de diverses formes. Enfin, notons que la première phrase de cette définition comporte un critère définitionnel sémantique, ce que tente d'éviter la grammaire renouvelée, qui se veut fonctionnelle (observation des groupes fonctionnels dans la phrase).

2.5.1.2 Énoncés critiques et commentaires des répondants

Au premier abord, cette définition a satisfait deux répondants, dont un la trouvait systématique; elle a plus ou moins plu à un troisième et a vraiment déplu à deux répondants, qui la considéraient comme trop complexe.

En ce qui concerne les assertions conformes au programme, elles sont très peu nombreuses. Un répondant remarque que la phrase « *peut* être composée de ceci

ou de cela », ce qu'il trouve bien puisqu'on peut y voir une indication que certains constituants sont facultatifs dans la phrase; or, cette affirmation ne permet pas de montrer qu'il connaît le concept de phrase de base, qui inclut aussi des constituants obligatoires. C'est toutefois ce qu'un répondant a fait, mentionnant qu'il aurait aimé que les auteurs « précisent ce qui est obligatoire ». Un autre considère que les abréviations n'aident pas à la compréhension, ce qui est vrai du moins si l'on considère celles de la grammaire renouvelée. Il dit aussi qu'il aurait peut-être divisé la phrase en trois ou quatre parties, ce qui nous laisse imaginer qu'il pense aux groupes constituants de celle-ci.

Les énoncés critiques et les commentaires s'avérant non conformes avec le programme sont nombreux, mais moins que tout ce qui n'est pas relevé comme défauts de cette définition. Notons que personne ne relève le fait que les auteurs de cette définition éludent la notion de groupe de mots (si ce n'est que pour dire que la phrase en est *un*, une erreur évidente des auteurs). Personne ne remarque non plus qu'on ne distingue pas les types de compléments et leurs propriétés. L'un aime ses abréviations (S, V, C, A...), qui n'ont rien à voir avec celles de la grammaire renouvelée (GN, GV, etc.); un autre la trouve complète alors que dans la liste des réalisations possibles, il manque des possibilités, comme par exemple une phrase où il y aurait plus d'un verbe en raison de la présence d'une subordonnée; un autre encore se dit d'accord avec le concept d'une idée par phrase, comme si, encore une fois, des phrases renfermant des subordonnées ne pouvaient en traduire plus d'une.

Enfin, deux répondants ont aussi commis quelques bévues théoriques. Ils considèrent en effet qu'une phrase composée d'un seul verbe (ou groupe verbal minimal en grammaire renouvelée) n'est pas une phrase, oubliant que si l'on parle de toutes les réalisations possibles de la phrase, comme prétendent le faire les auteurs de cette définition, *Partons* en est une. L'un d'eux trouve aussi qu'une phrase est effectivement *un mot ou un groupe de mots*, ignorant que si l'on parle

de la phrase de base, il y en aura nécessairement plus d'un, comme nous le mentionnions plus haut.

En résumé, les répondants, s'ils n'aiment pas tous cette définition, ne voient pratiquement pas en quoi elle s'éloigne du modèle de la phrase de base, et donc du programme de 2001 ou même de celui de 1993.

2.5.2 Définition 15.2

*La phrase de base est d'abord composée de deux constituants obligatoires : un sujet (fonction pouvant être exercée par un groupe nominal, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive) et un prédicat (fonction exercée par un groupe du verbe). Elle peut aussi comporter un constituant facultatif : un complément de phrase (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe de l'adverbe ou une phrase subordonnée circonstancielle).⁹³ (Source : De Villers, M-É. (2003) *La nouvelle grammaire en tableaux*, 4^e édition. Montréal : Québec-Amérique.)*
Conforme.

2.5.2.1 Notre évaluation de la définition

Cette définition, si elle est certainement un peu complexe pour des élèves de cinquième ou de sixième années, n'en est pas moins conforme, sur le plan théorique, au programme de 2001. Cependant, on ne saurait reprocher à un enseignant, dans un milieu qui le permettrait, d'aller un peu plus loin que le programme... Au niveau de la précision et de l'exactitude, elle est parfaite. En d'autres termes, c'est *la* définition de la phrase de base. On y parle des constituants obligatoires, les fonctions *sujet* et *prédicat*, et des classes grammaticales pouvant exercer ces fonctions. On y traite aussi du constituant facultatif, la fonction *complément de phrase*, et là encore des classes grammaticales pouvant exercer cette fonction.

⁹³ : Il est à noter que cette définition est de loin la meilleure des cinq au niveau de la rigueur théorique; les définitions fournies en 15.3 et 15.5 sont aussi justes, bien que moins précises et détaillées.

2.5.2.2 Énoncés critiques et commentaires des répondants

Cette rigueur, nos répondants semblent l'avoir perçue, puisque, même s'ils ne connaissent pas tous les termes employés dans cette définition, ils l'ont tous appréciée, sauf un, qui « passerait complètement par-dessus » parce qu'elle est trop compliquée, dans un vocabulaire qui « te dit absolument rien ». Toutefois, par rapport à cette définition, les quatre autres ont tenu des propos presque toujours conformes aux prescriptions ministérielles. Même que l'un des répondants a complètement changé sa perception sur la phrase et la phrase de base en la lisant, reconnaissant tout à coup que c'est son « jargon qui est dans les manuels d'aujourd'hui » : il a, pendant le reste de la rencontre, tenté d'ajuster ses propos pour qu'ils se conforment à cette définition. La majorité des enseignants rencontrés considèrent donc cette définition comme complète et précise, mais trois d'entre eux – dont celui qui ne l'appréciait pas du tout – la trouvent complexe pour le niveau où ils enseignent.

Ainsi, un des répondants trouve que, dans le contexte de la grammaire renouvelée, cette définition est beaucoup plus claire que la 15.1, remarquant d'ailleurs pour la première fois qu'il y a un complément qui entre dans le groupe du verbe (il a lu entre les lignes de la définition) et un autre, le complément de phrase, qui n'y entre pas. Parmi les autres énoncés conformes, notons que trois répondants ont aussi apprécié la distinction explicite, dans cette définition, entre les constituants obligatoires et les constituants facultatifs.

En ce qui concerne les assertions non conformes, elles ont toutes été faites par le même répondant, qui dénonce l'emploi de mots « qui te disent rien » comme *prédicat* et *subordonnée complétive*. Il insistera, aux questions 16 et 17, sur le fait que, pour qu'un élève comprenne ce qu'est une phrase, on doit lui dire « sujet, verbe, complément ».

En somme, il semble que, lorsqu'une définition précise et exacte de la phrase de base est présentée aux enseignants, elle est bien reçue. Les répondants, ici, ne connaissaient pas la totalité des termes employés dans cette définition (par exemple le GInf), mais ils disaient tout de même en apprécier la précision.

2.5.3 Définition 15.3

La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. Elle renferme deux constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou un pronom, et le prédicat, fonction toujours remplie par un groupe du verbe. (Source : FRAPET, Johanne et al., *Ankor – Manuel A*, Modulo Éditeur, Mont-Royal, 2002.) **Assez conforme.**

2.5.3.1 Notre évaluation de la définition

Cette définition constitue une bonne base, mais elle n'est pas parfaite. Tout d'abord, les deux constituants obligatoires sont bien identifiés, et on ne peut reprocher aux auteurs de distinguer le pronom du groupe nominal (alors qu'il en serait normalement le noyau), puisque le MÉQ, en 1993, faisait cette erreur aussi. Mais, elle renferme une contradiction et il y manque quelque chose d'important : une phrase, si elle comporte deux constituants, ne saurait « [être] *un* groupe de mots »! De plus, il est fait mention des constituants obligatoires de la phrase, mais pas du constituant facultatif qu'est le complément de phrase.

2.5.3.2 Énoncés critiques et commentaires des répondants :

De façon générale, cette définition n'a pas été rejetée, sauf par le répondant qui n'avait pas apprécié la précédente, qui trouvait qu'elle joue sur deux tableaux : trop simple parce que les auteurs disent que la phrase commence par une majuscule et se termine par un point; trop complexe pour tout le reste (l'emploi de mots comme *prédicat* et d'expressions comme *fonction remplie par un groupe du nom ou un groupe du verbe*). À l'opposé, trois répondants, en la comparant avec la définition précédente, ont trouvé celle-ci incomplète, et donc moins bonne.

En ce qui concerne les énoncés conformes au programme, ce sont sensiblement les mêmes que pour la définition 15.2, à savoir que les répondants apprécient généralement que l'on parle des constituants obligatoires, de même que la distinction faite entre les fonctions et les classes grammaticales. Ils remarquent aussi qu'il y manque le constituant facultatif, le complément de phrase, d'où le fait qu'un seul répondant accepterait de l'utiliser en classe. Certains relèvent aussi qu'au troisième cycle, il ne devrait plus être nécessaire de parler de la majuscule et du point pour définir la phrase, à l'exception d'un répondant, qui apprécie que les auteurs le fassent.

Les énoncés non conformes sont peu nombreux : un répondant déplore que cette définition élude le concept d'une idée complète dans la phrase, ce qui serait pourtant peu compatible avec celui de phrase de base, qui est surtout un modèle syntaxique. Un autre répondant aime savoir qu'un groupe du nom est « rempli par un sujet », ce qui montre une difficulté à comprendre ce que sont des classes grammaticales et des fonctions. Encore une fois, personne ne remarque qu'on affirme, dans cette définition aussi, qu'une phrase « est un groupe de mots », un impair si l'on considère que la phrase de base, justement, doit comporter au moins deux groupes.

Il n'empêche que la présentation de ces définitions semble influencer les perceptions des enseignants interviewés, puisqu'à ce moment-là, les propos relevant de la « tradition » se faisaient de plus en plus rares.

2.5.4 Définition 15.4

La phrase comporte un sujet, un verbe et un complément (circonstanciel, direct ou indirect). (Source : BÉLISLE, Manon, H.-LEBLANC, Diane, *Mission : grammaire* (cahier d'activités de 5^e année), coll. L'Essentiel, Éditions HRW, 1997.) **Non conforme.**

2.5.4.1 Notre évaluation de la définition

Cette définition est purement traditionnelle, ne permettant pas de montrer ce qu'un complément complète, ne distinguant pas les classes grammaticales et les fonctions, et excluant une foule de mots de la phrase (les déterminants ou les adjectifs n'y sont pas désignés comme faisant partie du sujet; les adverbes ne s'y intègrent nulle part non plus, etc.). Cette définition n'aborde pas non plus le concept des deux fonctions obligatoires, exercées par des groupes de mots. Enfin, elle laisse entendre que tout complément est obligatoire, ce qui est faux.

2.5.4.2 Énoncés critiques et commentaires des répondants :

Trois des cinq répondants rejettent d'emblée cette définition, trop « vieille école », trop simple... Il est intéressant de noter ici que l'un de ceux-là avait pourtant défini la phrase dans les mêmes termes aux questions 11 à 13, ce qui confirme que la présentation des définitions finit par avoir une certaine influence, du moins temporaire. Un répondant, pour sa part, ne la rejette pas, se disant « d'accord avec celle-ci quand même », ne semblant pas bien se rendre compte qu'elle s'oppose tout à fait à la 15.2, qu'il lui préférerait, à raison.

En général, les répondants ont tenu des propos conformes ou assez conformes aux prescriptions ministérielles. Deux d'entre eux ont observé qu'elle est d'une autre époque, et trois l'ont trouvée incomplète, imprécise. On lui reproche aussi de ne pas montrer le caractère facultatif du complément (bien qu'on oublie de préciser *de phrase*). Un répondant déplore aussi qu'on n'y mentionne rien au sujet des groupes de mots, du prédicat...

Un seul enseignant désapprouve que cette définition assimile le complément circonstanciel, qui n'existe plus en grammaire renouvelée, au direct et à l'indirect, et le fait que ce même circonstanciel semble y être identifié, à l'instar du CD et du CI, comme obligatoire. Que les autres n'aient rien relevé au sujet du complément

circonstanciel jette une ombre sur leurs propos à l'égard de la conformité de ces derniers au programme. Enfin, un répondant, celui qui désapprouvait la définition 15.2, considère celle-ci comme nettement meilleure, comme celle qui permet de « vraiment savoir c'est quoi une phrase », une assertion qui semble montrer son rejet du métalangage de la grammaire renouvelée⁹⁴.

2.5.5 Définition 15.5

*La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase. (Source : CHARTRAND, Suzanne-G. et al., Grammaire de base : activités de réflexion grammaticale : Cahier D (3^e cycle du primaire), Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, 2000.) **Conforme.***

2.5.5.1 Notre évaluation de la définition

Cette définition a l'avantage d'être plus simple que la 15.2, donc d'être peut-être plus accessible à des élèves du primaire. Or, sa simplicité la rend aussi un peu réductrice. En effet, il n'est pas toujours vrai que la fonction sujet soit exercée par un groupe nominal. De plus, sa lecture peut laisser imaginer que *groupe facultatif* est une classe grammaticale, et non une propriété du complément de phrase. Autrement, elle est exacte et certainement conforme au programme de 2001.

2.5.5.2 Énoncés critiques et commentaires des répondants

Les répondants ont tous apprécié cette définition, dont celui qui rejetait des termes comme *prédicat* auparavant. Tous l'ont trouvée assez précise et simple pour la préférer aux autres : l'un a expliqué qu'à son avis, la 15.2 était trop complexe au niveau de la formulation, un défaut que n'aurait pas celle-ci. Seul un répondant l'a considérée comme un peu trop simple, mais sans expliquer clairement comment ni

⁹⁴ Le lecteur est prié de noter que c'est volontairement que nous avons évité de lui demander pourquoi il n'aimait pas ce métalangage : nous avons pensé que si nous l'avions fait, nous aurions risqué de l'influencer pour la suite de ses réponses.

pourquoi, et la préférant tout de même aux autres. Tous les répondants ont affirmé qu'elle constituerait une bonne base pour l'enseignement de la phrase.

La grande majorité des propos tenus par les répondants au sujet de cette définition sont conformes au programme de 2001, bien que souvent peu précis. Plus d'un apprécient que l'on parle de groupes obligatoires et d'un groupe facultatif; un autre, que l'on insiste d'abord sur « le groupe de mots »⁹⁵.

Pour ce qui est des propos non conformes, rares, notons qu'un répondant revient sur le fait qu'il aurait préféré que cette définition parle de la majuscule et du point, de même que du fait qu'une phrase doit exprimer une idée complète, deux éléments définitionnels qui ne sont normalement pas abordés quand on parle du modèle de la phrase de base. Un autre répondant aurait souhaité qu'on précise de quoi sont composés les différents constituants de la phrase (ici les groupes de mots : par exemple *le GV renferme un verbe et un complément direct...*), ce que ne font pas les définitions de la phrase, puisque cette description se fait ensuite, lors d'une analyse grammaticale plus poussée. La plus grande erreur vient d'un répondant qui soutient que cette définition-là, qu'il apprécie, est similaire à la 15.4 – qui est pourtant son opposée! – et qu'on a seulement « tricoté autour pour la rendre (...) un petit peu plus belle ». Ajoutons que personne n'a relevé les défauts de cette définition, comme le fait qu'un sujet n'est pas nécessairement une fonction exercée par un groupe du nom. Mais, bien que des auteurs comme De Villers (2003) fassent cette distinction, aucun programme ne le fait, ce qui pourrait indiquer que l'omission de nos répondants est plutôt mineure, surtout au primaire.

2.5.6 Synthèse de l'analyse des définitions

De façon générale, on peut affirmer que la présentation des diverses définitions a influencé les répondants. En effet, la majorité d'entre eux ont dit apprécier la

⁹⁵ Rappelons que les définitions plus récentes, dont la 15.2, démarrent d'abord leur analyse avec les trois grandes fonctions (sujet, prédicat et complément de phrase), avant de poursuivre avec les groupes de mots qui exercent ces fonctions.

première définition présentée, alors que celle-ci était essentiellement traditionnelle, sans rapport avec les concepts de groupes de mots et sans cohérence quant à ce qu'elle énumérait (deux fonctions et une classe grammaticale), ne relevant pas non plus le caractère obligatoire ou facultatif des constituants. Or, à la fin de l'exercice, les répondants lui ont préféré la définition 15.5, qui, elle, relève tout à fait de la grammaire renouvelée : ils ont trouvé cette dernière précise et claire – ce qu'elle est –, et bien adaptée au niveau où ils enseignent, soit le troisième cycle du primaire. Cette contradiction apparente est peut-être davantage le fruit d'une évolution de la pensée des enseignants au cours de cette partie de la rencontre. Toutefois, on ne peut pas nécessairement parler d'un processus de maturation, car, comme l'indique Gagné (1978), celle-ci relève de modifications des structures internes de l'individu⁹⁶. Nous ne pouvons pas affirmer non plus qu'il s'agit ici d'un apprentissage causé par l'entrevue, puisque rien ne permet d'indiquer que les changements décelés dans les verbalisations des répondants seront permanents⁹⁷. Dans les faits, nous croyons que cette évolution dans les propos des répondants puisse aussi être causée par l'effet de désirabilité sociale⁹⁸.

Une autre définition appréciée de presque tous nos répondants est la 15.2, qu'ils ont trouvée très précise mais un peu complexe. Or, cette définition est en conformité avec le programme, bien qu'elle se situe un peu à l'avant-garde, de par sa rigueur, par rapport à celui-ci. En conséquence, on peut affirmer que nos répondants ont été à même de reconnaître cette qualité en s'adonnant à son analyse. Seul un enseignant a trouvé les définitions 15.5 et 15.2, de même que 15.3 (qui utilise le même langage mais qui néglige le complément de phrase), inadéquates parce que « pas claires ». Aussi, c'est l'ensemble du métalangage de la grammaire renouvelée qu'il rejette en bloc.

⁹⁶ Par exemple, le changement de comportement relié au développement de l'acuité visuelle chez l'enfant.

⁹⁷ Gagné (op. cit) explique que l'apprentissage est un « changement de comportement persistant ».

⁹⁸ Voir aussi le point 1 de la sixième partie, qui porte sur les limites de la recherche.

En définitive, si l'on exclut l'analyse qui a été faite de la définition 15.1, la majorité des énoncés critiques formulés par nos répondants se sont avérés conformes au programme de 2001.

Si on peut regretter un manque de conformité avec la définition du programme de 2001, c'est plutôt dans ce qui n'a pas été dit par nos répondants qu'il y a matière à chercher. En effet, peu d'énoncés relatifs aux définitions 15.1 et 15.4 ont exprimé la réprobation des répondants quant au fait que leurs auteurs n'y parlent pas de groupes de mots. De plus, certains ont omis de remarquer que la phrase 15.3 faisait abstraction du complément de phrase. Parmi les autres erreurs relevées, notons le fait que les répondants considèrent comme impossible qu'une phrase française ne compte qu'un mot, alors qu'une phrase impérative pourrait comporter un seul groupe verbal minimal.

2.6 Le métalangage utilisé lors de l'enseignement de la phrase ou de la phrase de base

Au numéro 16 de l'entrevue, nous avons demandé aux enseignants de nous présenter le métalangage qu'ils utilisent en classe lors de l'enseignement de la phrase française ou de base. Notre intention était de constater si les répondants choisissaient d'utiliser un métalangage différent, peut-être plus simple, pour enseigner la phrase que pour se la définir pour eux-mêmes. La question était formulée ainsi :

16. Il est possible que vous n'enseigniez pas la phrase française en utilisant les mêmes mots que ceux que vous utilisez pour la définir pour vous-même. Ainsi, pouvez-vous mentionner le métalangage (mots ou expressions) que vous utilisez en classe pour parler de la phrase ou pour la définir? En d'autres mots, comment nommez-vous ce qui constitue la phrase lors de l'enseignement?

Pour traiter ces données, nous avons bâti un nouveau tableau en quatre colonnes, toujours placé en annexe 7, aux pages 45 à 50. Le numéro du répondant est dans

la colonne de gauche; une réduction de ses verbalisations quant au métalangage utilisé se retrouve dans la deuxième colonne; les éléments clés relevés dans ces verbalisations – c’est-à-dire le métalangage en tant que tel – dans la troisième et avant-dernière colonne, et enfin, dans la quatrième colonne, notre analyse de leurs propos quant à leur conformité au programme de 2001 et aux définitions proposées plus récemment. Rappelons ici la structure de ce tableau :

Q. 16 : Métalangage utilisé par le répondant lors de l’enseignement			
Répondant	Métalangage utilisé (verbalisation)	Éléments clés	Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement

Nous présentons donc, ci-après, les données recueillies pour chaque répondant de la façon suivante : métalangage utilisé et analyse de la conformité de celui-ci avec le programme et les définitions récentes.

2.6.1 Répondant 001

Cet enseignant dit « pouvoir » enseigner le *groupe verbal* et les autres appellations de la grammaire renouvelée, mais il dit se soucier du fait que les parents ne connaissent pas ce métalangage. En conséquence, il affirme choisir de faire une juxtaposition entre le traditionnel et le renouvelé, et parle donc tant des *compléments de phrase* que des *compléments circonstanciels* en classe – les élèves auraient le droit d’opter pour l’appellation qu’ils préfèrent –, revenant ici sur le fait que ces termes correspondraient à la même réalité (nous y revenons plus bas). De plus, il propose l’ensemble des sortes de compléments circonstanciels de la grammaire traditionnelle à ses élèves : *de temps, de lieu, de manière, de moyen*, etc.

Dans le même sens d'un usage concurrent de la grammaire traditionnelle et de la renouvelée, l'enseignant dit faire usage de la paire *complément d'objet direct* et *complément direct*, affirmant que les élèves distinguent ce qui est traditionnel et renouvelé dans ces appellations et sont libres de choisir. Parmi les autres termes mentionnés, la plupart relèvent de la grammaire renouvelée: *groupe sujet*, *groupe nominal sujet*, *groupe pronominal sujet*⁹⁹, *groupe verbal*, *noyau*, etc.

Nous l'avons mentionné plus tôt, le complément circonstanciel de la grammaire traditionnelle et le complément de phrase de la grammaire renouvelée ne correspondent pas à la même réalité. Rappelons-nous les compléments du verbe *aller* pour nous en convaincre¹⁰⁰. Comme nous le disions, l'usage de l'appellation *complément circonstanciel* n'est absolument pas conforme au programme de 2001, bien que cet usage ait survécu jusque dans le programme de 1993, les auteurs de ce programme n'ayant pu se résoudre à une confrontation avec les partisans de l'appellation traditionnelle de l'époque¹⁰¹. D'ailleurs, cette volonté de rejoindre les parents dans ce qu'ils connaissent, en matière de métalangage grammatical, ne correspond à aucune des recommandations du programme, surtout lorsque les termes concurrents renvoient à des réalités différentes. Enfin, les sortes de compléments circonstanciels que l'enseignant propose pour l'étude à ses élèves ne sont pas énumérés dans le programme du primaire, bien qu'au secondaire, on s'attarde à la *valeur sémantique* des différents compléments qu'on retrouve dans la phrase. Comme nous l'écrivions dans le problème général (point 2 de la problématique), plusieurs auteurs avaient dénoncé l'apprentissage de cette « liste d'épicerie » que constituait l'énumération des sortes de compléments circonstanciels, peu utiles à notre sens.

En somme, si notre répondant soutient connaître le nouveau métalangage, force est d'admettre que son discours sur celui-ci dénote un refus de se conformer au

⁹⁹ Rappelons que cette appellation n'est pas retenue dans les programmes, malgré qu'elle soit tout à fait logique.

¹⁰⁰ Ou voir le point 3 de la sixième partie.

¹⁰¹ Selon ce que nous a expliqué, vers 1994, Suzanne-G. Chartrand, co-rédactrice de la partie grammaire du programme de 1995 pour le secondaire.

programme. Nous n'avons pu, lors de l'entrevue, comprendre clairement les motifs de ce refus.

2.6.2 Répondant 002

Le métalangage utilisé par ce répondant est le suivant : *groupe du nom*, *groupe sujet*, *groupe du verbe* auparavant et *groupe verbal* depuis cette année, *prédicat* depuis cette année et *complément de phrase* de plus en plus souvent.

Notons que ce métalangage est conforme au programme de 2001, si on exclut le fait qu'en 2001, le MÉLS n'avait pas encore intégré le terme *prédicat*, qui n'a fait son apparition que dans le programme de 2004 pour le premier cycle du secondaire. Par ailleurs, les tergiversations longuement évoquées par le répondant, pendant cette partie de l'entrevue, au sujet des termes *groupe du verbe* en opposition avec *groupe verbal* sont de peu d'importance, puisque tant dans les programmes que dans les matériels didactiques, les deux termes sont employés indifféremment¹⁰². Notons aussi que dès les premières définitions fournies par cet enseignant, celui-ci avait tendance à y intégrer le nouveau métalangage.

2.6.3 Répondant 003

Le troisième répondant affirme utiliser le métalangage suivant : *groupe du nom sujet*, qui inclut un nom seul, un nom ou un groupe complet avec ses constituants; *groupe du verbe*, qui inclut le verbe et son complément non obligatoire¹⁰³. Il dit aussi que le groupe du nom est *donneur* de ses *caractéristiques* au verbe et au complément¹⁰⁴.

¹⁰² Rappelons que le programme de 2004 pour le secondaire commet même l'erreur d'inclure dans sa définition de la phrase de base les termes « groupe *nominal* » et « groupe *du verbe* », confondant tout à fait les enseignants quant à l'usage qui serait à privilégier.

¹⁰³ Pourtant, certains compléments du verbe sont obligatoires, par exemple avec des verbes transitifs directs comme *voir*.

¹⁰⁴ Cela renvoie à la terminologie de Grevisse et Goose (1989).

Ce métalangage est généralement conforme au nouveau programme, mais il n'est pas tout à fait clair. En effet, dire que le groupe du nom sujet peut inclure un groupe complet peut confondre les élèves : le GNs du programme *ne contient pas* un GN, il *est* ce GN. De plus, il est vrai que certains compléments du verbe sont facultatifs, mais ce n'est pas le cas, par exemple, du complément direct d'un verbe transitif¹⁰⁵. Enfin, ce n'est pas le groupe du nom qui est donneur, mais bien son noyau. Et ce qu'il donne, c'est son genre et son nombre, et non ses *caractéristiques*, qui pourraient être assimilées à des propriétés comme *effaçable* ou *déplaçable*. Enfin, et c'est plus problématique, le répondant ne dit rien au sujet du complément de phrase, une lacune dans l'enseignement de la phrase ou, plus précisément, de la phrase de base.

2.6.4 Répondant 004

Il est à noter que ce répondant, pendant presque toute l'entrevue, a tenu des propos conformes au programme de 2001. Par exemple, il a analysé pratiquement toutes les phrases de la question 14 de façon impeccable. Aussi, ici, il dit faire usage du métalangage suivant : la *phrase de base* comprend *deux groupes obligatoires*, le *groupe sujet* et le *groupe verbe*; le *groupe sujet* peut être constitué d'un *nom propre*, d'un *groupe du nom* et d'un *pronom*; le *groupe du verbe*, lui, est constitué d'un *verbe conjugué* et d'un *complément du verbe non obligatoire*; les questions *qui? quoi? à qui? et à quoi?* servent à trouver le *complément du verbe direct* ou le *complément du verbe indirect*; le *complément de phrase*, lui, est enseigné comme *non obligatoire* et *déplaçable* en diverses positions; il complète, précise et allonge la phrase et permet de répondre aux questions *où? quand? comment? et avec qui?*; il est *suivi d'une virgule* ou *encadré de virgules* quand il est déplacé dans la phrase.

L'ensemble de ce métalangage révèle à nouveau une fine connaissance de la grammaire renouvelée par ce répondant. Aussi, le fait d'utiliser l'appellation

¹⁰⁵ En effet : *Nous regardons* quelque chose. Le CD est ici obligatoire.

groupe sujet comme constituant de la phrase, comme dans le programme de 2001, rend vraie l'affirmation selon laquelle il peut renfermer un GN; en outre, ce programme élude la question du pronom noyau du GN, ce qu'on ne pourra donc pas reprocher à ce répondant de faire. La seule réserve concerne le fait de dire que le complément du verbe est *non obligatoire* plutôt que de préciser qu'il n'y en a pas toujours un, comme nous l'avons expliqué pour le répondant précédent. Autrement, ce métalangage est parfaitement conforme au programme.

2.6.5 Répondant 005

Ce répondant dit utiliser tout à la fois les termes suivants : *sujet, verbe, complément, compléments circonstanciels, compléments directs et indirects, groupe du nom, groupe sujet et groupe du verbe*. De plus, pour identifier les différents constituants de la phrase, il fait usage des questions *qui est-ce qui fait l'action?* et *qui a posé l'action?* pour trouver le sujet, de même que *pourquoi x a-t-il posé l'action?*, par exemple, pour trouver un type de complément.

Ainsi, ce répondant utiliserait concurremment le métalangage traditionnel et une partie de celui de la grammaire renouvelée, qui ne correspondent pas aux mêmes réalités, comme nous le disions. Mentionnons aussi qu'il n'est pas question ici de complément de phrase, mais plutôt du circonstanciel. En outre, ce répondant est celui qui a affirmé plus tard (voir en 2.7.5) que le verbe et le groupe verbal, « c'est la même chose ». Finalement, il faut remarquer que les questions relevées pour trouver le sujet font référence à l'ancienne définition du verbe (« mot qui précise l'action »), ce qui élimine les possibilités que des verbes traduisent d'autres types de réalités¹⁰⁶. De plus, la question *pourquoi x a-t-il posé l'action?* ne sert qu'à trouver une sorte de complément circonstanciel dans l'ancienne grammaire, alors que le programme préconise l'utilisation de manipulations pour cerner ce qui l'a remplacé, à savoir le complément de phrase (qu'on peut *effacer* et *déplacer*). En

¹⁰⁶ On définissait le verbe dans ces mêmes termes dans la grammaire traditionnelle : la grammaire renouvelée tend maintenant à définir plutôt le prédicat, donc tout le GV, comme correspondant à ce qu'on dit du sujet d'une phrase.

somme, l'assimilation que ce répondant fait de l'ancien et du nouveau métalangage semble découler surtout d'une mauvaise connaissance qu'il a de ce dernier.

2.6.6 Synthèse pour le métalangage utilisé par les répondants

En somme, nous pouvons dire que trois des cinq répondants utiliseraient un métalangage conforme au nouveau programme. Deux autres useraient d'un métalangage *hybride* qui pose problème vu l'incompatibilité des métalangages traditionnel et renouvelé. Aussi, les répondants auront beau connaître les termes, cela ne signifie pas pour autant qu'ils saisissent parfaitement à quelles réalités ils renvoient. En effet, rappelons que l'activité d'observation de huit phrases – à la question 14 de l'entrevue – a surtout montré une mauvaise maîtrise de la façon d'identifier et de cerner les différents constituants de la phrase, particulièrement le prédicat (ou groupe verbal) et le complément de phrase. Nous y reviendrons plus loin, dans l'interprétation des résultats. Au préalable, nous nous devons d'aborder la question des pratiques pédagogiques déclarées en rapport avec l'enseignement de ces notions de la grammaire que sont la phrase et la phrase de base.

2.7 Les pratiques liées à l'enseignement de la phrase ou de la phrase de base

À la question 17 du questionnaire de l'entrevue, nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer comment ils enseignent la phrase ou la phrase de base, le cas échéant, et avec le support de quel matériel didactique. Le libellé de la question était le suivant :

17. Le cas échéant, pouvez-vous expliquer comment vous vous y prenez pour enseigner la phrase française en classe? Quelles sont vos stratégies et vos pratiques pédagogiques en classe? S'il y a lieu, quel matériel utilisez-vous (manuel, cahier, etc.)? Si vous utilisez du matériel didactique maison, pouvez-vous le montrer au chercheur?

Avant de procéder à l'analyse des données pour cette question, nous souhaitons faire une mise au point. Nous espérons surtout, dans le cadre de la présente recherche, évaluer les savoirs savants des enseignants du troisième cycle du primaire quant à la phrase de base. Évidemment, nous avons cherché à savoir comment ils disent l'enseigner, le cas échéant, mais nous avons choisi de ne pas décortiquer leur enseignement de celle-ci, d'autant plus qu'à ce stade de l'entrevue, certains pouvaient assez bien deviner ce que nous attendions d'eux comme réponses. En outre, il est peu probable qu'une enquête comme la présente permette véritablement de découvrir comment l'enseignement se passe, ce que l'observation sur le terrain permettrait peut-être. Pour ces raisons, nous ferons une présentation assez sommaire de cette partie de l'entrevue.

En outre, c'est parce que le programme de référence pour nos répondants spécifie que *certaines* apprentissages « bénéficient de pratiques d'inspiration béhavioriste », mais que « beaucoup d'éléments du Programme (...) font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste » – sans toutefois préciser lesquels –, que nous considérerons comme plus adaptées aux prescriptions les pratiques déclarées découlant de la démarche inductive que celles relevant de la démarche déductive. Certes, le MÉQ favorise une approche par compétences pour les tâches complexes comme l'écriture, mais il est clair qu'une démarche d'exercitation répétitive et décontextualisée ne serait pas vue comme très conforme.

Cette fois encore, nous procéderons à une présentation répondant par répondant, avant de faire une synthèse plus générale. Pour chacun, nous résumerons les pratiques qu'il aura verbalisées, nous parlerons du matériel didactique qu'il aura dit utiliser et du degré de conformité de celui-ci aux prescriptions ministérielles, avant de procéder à un commentaire critique général sur les pratiques de ce répondant.

2.7.1 Répondant 001

Des problèmes de qualité sonore de cette partie de l'enregistrement auront rendu difficile le traitement des données pour le premier répondant, mais nous disposons tout de même d'informations suffisantes pour rapporter ici l'essentiel de ses verbalisations.

Tout d'abord, notons que ce répondant dit ne pas utiliser autre chose que ce qu'il a fabriqué lui-même, c'est-à-dire des ensembles de mots séparés sur des papiers à mettre en ordre.

Cet enseignant nous dit faire de l'analyse grammaticale tantôt à partir de la reconnaissance de la nature d'un mot, pour ensuite l'associer à d'autres mots de la phrase, tantôt à partir des groupes de mots. Ensuite, il indique que les élèves sont appelés à observer des phrases au tableau, « minimales, sujet-verbe »; ils posent ensuite des questions types pour en identifier les parties, etc. Il introduit ensuite ce qu'il appelle des « sigles » comme *S*, *V*..., puis les groupes de mots. Il fait ensuite reconstituer des phrases par les élèves à partir de mots mis en désordre et les soumet aussi à d'autres activités d'analyse grammaticale, comme l'analyse « en nuages », où le nuage *verbe* est associé au nuage *sujet*, au nuage *complément*, etc.

Nous remarquons que l'enseignant, dans cette partie de l'entrevue, a utilisé un métalangage presque exclusivement traditionnel, particulièrement quand il s'agissait de décrire les exercices proposés. Le nuage *complément* étant relié au verbe, il n'y a pas de complément de phrase ici; le verbe n'est pas placé dans un groupe verbal et les abréviations qu'il a mentionnées (*sigles*) sont celles de la grammaire traditionnelle.

En ce qui concerne les démarches, nous constatons qu'il utilise l'observation et qu'il amène les élèves à se questionner pour trouver des *parties* de la phrase (je ne parlerai pas de *constituants*, puisque ces derniers sont surtout associables aux

groupes de mots, qui ne semblent pas avoir été retenus par l'enseignant). Cependant, les manipulations essentielles de la grammaire renouvelée, à savoir l'effacement, le déplacement et le remplacement (ou la pronominalisation), ne sont pas intégrées aux étapes de l'observation par les élèves. En conséquence, nous considérons que cet enseignant enseigne la grammaire de façon traditionnelle, avec un métalangage qui l'est aussi majoritairement.

2.7.2 Répondant 002

Ce répondant a dit utiliser avec les élèves le matériel de la série *Mordicus* (Le Petitcorps et autres, 2003) pour le 3^e cycle du primaire, soit les manuels, les cahiers d'activités et le condensé grammatical. Nous n'avons pas noté quels volumes du manuel sont utilisés, mais nous avons découvert qu'ils sont au nombre de quatre, alors qu'un cahier d'activités est associable aux volumes 1 et 2, et un second aux volumes 3 et 4. Une observation de ce matériel montre que la grammaire y est à la fine pointe de son renouvellement en termes de métalangage et qu'elle est en tous points conforme au programme; sa définition correspond à celle de De Villers – incluant le prédicat –, alors que les corpus d'observation présentent les trois constituants de la phrase surlignés selon des couleurs spécifiques, qui reviennent aussi dans les cahiers. Toutefois, le répondant a laissé entendre que les élèves n'utilisaient à peu près pas le condensé grammatical, que nous n'avons d'ailleurs pas évalué.

Selon l'enseignant, les élèves partent de la théorie présentée dans le manuel, après quoi il propose d'autres observations à faire au tableau. Ensuite, les élèves travaillent dans leur cahier d'activités avant d'effectuer à nouveau d'autres exercices à partir du tableau, retranscrits sur une feuille, selon les difficultés qui ont subsisté. Sauf que l'enseignant, rencontré en janvier, nous dit que tout cela est « en principe » puisqu'il n'a pas encore eu vraiment le temps de travailler sur la phrase avec ses élèves. Il nous dit que, quand il a travaillé ce thème au tableau par les années passées, il animait la classe en questionnant les élèves sur les phrases

acceptables ou non, souvent à partir d'exemples tirés de leurs propres productions. Il leur demandait d'identifier les constituants de la phrase : le groupe du nom, le prédicat ou le groupe du verbe, le complément de phrase, etc. Il effaçait ensuite des parties de la phrase pour leur faire évaluer si elles sont toujours acceptables ou non, et ainsi de suite. Il nous explique que sa classe est, dans ce type de contexte, comme un laboratoire, c'est-à-dire avec qu'il encourage les élèves à user d'une démarche scientifique, inductive. Le répondant semble favoriser un va-et-vient entre les phrases des élèves, leur observation, la réflexion théorique et la poursuite d'activités de production.

En général, notons que l'emploi, dans le matériel didactique utilisé, du terme *prédicat* nous étonne un peu, puisque le répondant ne l'utilisait pas aux questions 11 à 14 et qu'il a seulement commencé à l'utiliser quand nous le lui avons présenté par l'intermédiaire de la définition 15.2. Outre ce fait, l'enseignant utilise (ou utilisera!) un matériel tout à fait conforme au programme, alors que sa démarche est aussi celle que recommandent de nombreux didacticiens de la grammaire. En outre, le programme de 2001 préconise une approche où les élèves construisent leurs savoirs, ce que semble favoriser cet enseignant en parlant de *laboratoire d'apprentissage où il anime le groupe*.

2.7.3 Répondant 003

Le répondant dit utiliser en classe l'ouvrage de référence *Grammaire de base – 2^e et 3^e cycle du primaire* de Suzanne-G. Chartrand, de même que les cahiers d'activités de cette série, intitulés *Activités de réflexion grammaticale 5^e et 6^e année(s)* – celui de la 5^e année pour ses élèves de 5^e, et celui de la 6^e pour ses élèves de 6^e. Les élèves travaillent seuls pour terminer un chapitre par semaine de ce matériel, que l'enseignant corrige ensuite avec eux. Nous avons évalué ce matériel et considérons qu'il est tout à fait conforme au nouveau programme (d'ailleurs, notre définition 15.5 provient de cette grammaire), mais nous sommes d'accord avec le répondant quand il déplore le peu d'activités portant sur les

constituants de la phrase dans les cahiers : à peine deux pages dans chacun. Celles-ci, cependant, sont bien faites et conformes, fonctionnant aussi selon un système de couleurs systématique et propre à chacun des constituants.

Le répondant dit insister auprès de ses élèves sur le fait qu'une phrase devrait comporter une seule idée et qu'il vaut mieux couper et séparer les phrases que de risquer d'en rédiger qui soient agrammaticales¹⁰⁷. Il dit enseigner les accords grammaticaux avec un système de flèches (partant du donneur) et par l'intermédiaire d'un apprentissage des groupes de mots. Il utilise l'effacement et le déplacement des compléments – probablement en ce qui concerne le complément de phrase, bien qu'il ne le nomme pas clairement dans cette partie de l'entrevue. Il explique la finalité de l'observation menant à la construction des savoirs par les élèves : mieux rédiger. Enfin, le répondant dit travailler beaucoup de façon à rendre les élèves capables d'identifier les catégories (ou classes) de mots, et ce, à partir de phrases, ce qui permet, selon lui, de mieux identifier les classes grammaticales des groupes de mots. Il explique finalement qu'à son école, qui est une école alternative, on n'enseigne que peu la théorie grammaticale, favorisant plutôt le développement d'un « instinct » grammatical lors de la rédaction.

Dans l'ensemble, et malgré cette dernière affirmation du répondant, il semble que l'enseignement grammatical ne soit pas négligé et qu'il s'avère plutôt conforme au programme de 2001, tant au niveau du métalangage que du type de démarche planifiée.

2.7.4 Répondant 004

Quand est venu le temps de parler de l'enseignement de la phrase, cet enseignant est devenu extrêmement volubile, puisque, de toute évidence, celui-ci constitue

¹⁰⁷ Cette préoccupation était constante chez lui lors de son évaluation des définitions à la question 15; notons encore que cela pourrait cependant s'avérer nuisible au moment d'enseigner les avantages, au niveau de l'efficacité en écriture, des subordonnées (surtout la relative).

pour lui la pierre angulaire de tout l'enseignement grammatical. Remarquons ici que, tout au long de la rencontre, ce répondant s'est avéré très compétent pour parler de grammaire renouvelée, se démarquant constamment par la rigueur de son analyse grammaticale, particulièrement lors de l'observation des phrases à la Q. 14.

Le répondant fait usage du manuel et d'un autre matériel non durable de la série, qui n'est cependant pas le cahier d'activités et qui porte le nom de *Mémo Mag* (Le Petitcorps et autres, 1995 à 1996). Notre observation du matériel non durable de cette série nous montre qu'il est conforme à la nouvelle grammaire, malgré certaines lacunes en matière de métalangage (par ex. : *groupe sujet*). Les exercices qu'on y fait faire sont assez standards : encadrer des groupes de mots, remplacer le groupe sujet par un pronom, etc. L'approche y est cependant déductive presque en tout temps, vu que les auteurs donnent des règles dans le dossier et qu'ils font faire des exercices ensuite, à partir de corpus bien ciblés, dans le cahier d'activités¹⁰⁸.

En outre, le répondant utilise la même série que le répondant précédent, soit la *Grammaire de base* de S.-G. Chartrand et ses cahiers d'activités 5^e et 6^e (il a lui aussi une classe à deux niveaux), intitulés *Activités de réflexion grammaticale*¹⁰⁹. En ce qui concerne ce matériel, ce répondant regrette aussi le peu d'activités qu'il renferme quant à l'analyse de la phrase. Il soutient de plus que lorsqu'il l'utilise, il demande toujours aux élèves de modifier la consigne de façon à obtenir une séquence d'activités qu'il juge plus complète. Enfin, il utilise de nombreux exercices maison, élaborés à l'ordinateur, que le répondant n'a malheureusement pas eu le temps de nous montrer lors de la rencontre. Il affirme que son matériel maison est toujours construit selon une procédure très spécifique, avec la séquence des activités numérotée, toujours très claire, précise et organisée; celle-ci ne change jamais, de façon à développer des réflexes très systématiques chez les

¹⁰⁸ En effet, la formulation des règles est toujours simultanée à l'observation, et les exercices suivent celles-ci.

¹⁰⁹ Voir commentaires formulés pour le répondant précédent.

élèves. Il a profité de l'occasion pour dire qu'auparavant, c'est-à-dire dans l'école où il oeuvrait auparavant, il utilisait le matériel de la série *Complices plus* et qu'il l'appréciait beaucoup (nous n'avons pu évaluer ce matériel).

Au sujet des démarches didactiques en tant que telles, le répondant insiste sur le fait qu'il ne donne pas un cours magistral, qu'il part des propositions des élèves quant à ce qu'ils connaissent déjà. Quand les savoirs préalables des élèves ont été activés, il propose des exercices pour en acquérir de nouveaux. Il dit aussi qu'il ne donnerait pas une leçon sur les compléments de phrase, par exemple, mais qu'il ferait travailler les élèves sur ceux-ci en même temps qu'ils s'exerceraient à identifier et délimiter les autres constituants. Autrement dit, le répondant refuse de faire un enseignement morcelé. Parlant des compléments de phrase, il insiste sur la nécessité de faire découvrir aux élèves comment les distinguer afin d'éviter qu'ils ne les placent dans les groupes verbaux. Quant aux groupes verbaux, il commence par leur faire identifier le noyau, puis les compléments qui s'y retrouvent¹¹⁰.

Selon ce que nous avons compris, l'analyse de la phrase est très détaillée et respecte les principes de la grammaire renouvelée en ce qu'elle débute toujours avec les grands constituants de celle-ci, pour ensuite « descendre » vers ce qui les compose. L'enseignant vise en tout temps une gradation des difficultés : les élèves distinguent d'abord les grands constituants de la phrase, *puis* cernent les expansions de ceux-ci. Notons qu'il mentionne, dans cette partie de l'entrevue, les constituants GS et GV, à l'instar du programme de 2001 (donc on ne peut pas l'en blâmer), mais ne semble pas retenir la fonction prédicat.

Le répondant dit toujours faire analyser les phrases en boîtes – ce qu'on appelle aussi une analyse structurale –, une technique très répandue dans les cahiers

¹¹⁰ Notons que dans le programme du primaire, on ne parle que des compléments du GV, et non des modificateurs du verbe que sont les GAdv.

d'activités et dans les manuels scolaires actuels. Il demande toujours aux élèves d'inscrire les abréviations identifiant chacun des groupes de mots.

Ajoutons que l'enseignant a créé toute une procédure qui permet, à partir de ce qui précède, le recours assidu à un système de couleurs et de flèches pour que les élèves s'autocorrigent lors des activités d'écriture. Impressionnant, ce système nous a paru très complexe. Cependant, le répondant a insisté pour nous dire qu'il fonctionnait et que les progrès étaient tangibles et mesurables.

Il va sans dire que ce répondant a fait sien l'enseignement renouvelé de la grammaire et qu'il a pu développer sa propre méthode d'enseignement. Nous ne saurions trouver à redire sur le discours tenu par lui à l'égard de sa conformité au programme.

2.7.5 Répondant 005

Cet enseignant dit utiliser le matériel interdisciplinaire de la série *Cyclades* (Laure, 2003). Notons qu'au moment de l'entrevue, nous ne savions pas que ce matériel était organisé de la façon suivante : un ensemble de manuels (*A*, *B*, *C* et *D*) et un ensemble de cahiers d'activités (*A*, *B*, *C* et *D* aussi). En conséquence, nous ne lui avons pas demandé de précisions sur son utilisation particulière de chacun des éléments de la série. De plus, dans cette partie de l'entrevue, le répondant n'a pas fait référence aux cahiers, seulement au manuel comme s'il n'y en avait qu'un (« le manuel »); il a aussi précisé qu'il n'enseigne « tout de même pas avec un manuel ». Nous avons évalué le matériel de la série et il s'avère conforme au programme de 2001 au niveau de la définition que ses auteurs fournissent de la phrase de base; il est aussi conçu avec un système de couleurs propres à chacun des constituants. Si l'on exclut le fait qu'on n'y donne jamais de fonction au GV, il est conforme aussi en ce qui concerne l'ensemble du métalangage (noyau, expansion, CD, CI, constituant obligatoire et facultatif, etc.). Le moins que nous puissions dire est que l'observation de ce matériel nous a étonné, puisque ce

répondant s'est opposé avec vigueur, au cours de l'entrevue, à l'ensemble des termes qu'il ne connaissait pas dans les définitions de la question 15, revenant toujours à une terminologie traditionnelle, alors que le matériel qu'il dit utiliser est tout à fait adéquat en matière de grammaire renouvelée : presque tout y est en effet, incluant le complément de phrase! Notons que ce matériel réserve relativement peu de pages, dans ses cahiers d'activités, à l'exercitation sur les constituants de la phrase (nous en avons compté six au total pour les quatre cahiers). Pour ce qui est du matériel maison, le répondant a dit ne pas en utiliser vraiment, sauf une évaluation à la fin de chaque semaine qui inclut « le point de grammaire ».

Quand l'enseignant a été appelé à décrire son enseignement de la phrase, il a dit que tout ce qui concerne l'enseignement de la grammaire était fait avec le matériel mentionné ci-dessus. La phrase serait vue en début d'année. Il dit l'avoir vraiment décortiquée avec les élèves : d'abord tout ce qui concerne le groupe du nom, puis tout ce qui concerne le groupe du verbe, dont les temps de verbes que les élèves connaissent, et cela, par la voie d'un questionnement. Il dit donc animer la classe, entre autres en inscrivant des phrases au tableau sur lesquelles il pose des questions, comme : *c'est quoi le verbe? qui est-ce qui fait l'action?*, de façon à faire identifier ce qu'est le verbe et le sujet et de montrer que « le restant, c'est ton complément ». Il montre aussi qu'il peut y avoir plus d'un groupe du nom dans un complément.

La démarche qu'il décrit est la suivante : lors de la première phase, il y a enseignement de la matière avec le manuel; suivent, dans une deuxième phase, des exercices faits en groupe à l'aide du tableau; enfin, les élèves travaillent de façon autonome dans leur cahier, ceux qui n'ont pas compris étant invités à venir lui poser des questions.

L'observation du discours relatif à l'enseignement montre à nouveau qu'au niveau du métalangage, le complément de phrase n'est pas enseigné, donc pas distingué

du complément du verbe. Les questions mentionnées pour trouver les parties de la phrase sont traditionnelles (par exemple, celle qui sert à trouver le sujet implique que le verbe exprime nécessairement une action). Bien que l'enseignant dise enseigner les groupes de mots, il nous faut rappeler que celui-ci, plus tôt dans l'entrevue, avait soutenu que *verbe* et *groupe de verbe*, c'était la même chose. D'ailleurs, en disant qu'il faut trouver le verbe et le sujet, et que le reste est le complément, il en revient encore une fois à la définition traditionnelle de la phrase, qu'il a défendue tout au long de l'entrevue. Ainsi, nous ne saisissons pas comment un enseignant tenant ce discours sur la phrase peut véritablement utiliser le matériel didactique qu'il dit utiliser, quand on sait que ce dernier est conforme au programme de 2001...

Enfin, il nous apparaît que la démarche didactique est surtout déductive : théorie, exercisation en groupe, puis individuelle. Bien qu'il dise utiliser beaucoup le questionnement, les questions sont non conformes aux théories de la nouvelle grammaire; il n'utilise pas non plus les manipulations préconisées par le programme pour faire observer les constituants de la phrase. Pour toutes ces raisons, nous pensons que ce répondant maîtrise mal les notions de la grammaire renouvelée.

2.7.6 Synthèse relative aux pratiques d'enseignement de la phrase ou de la phrase de base

Nous pouvons constater que deux de nos répondants enseignent la phrase ou la phrase de base à l'aide d'un métalangage surtout traditionnel et avec des méthodes qui le sont aussi. Les trois autres répondants, dont deux n'ont pu délimiter correctement les groupes verbaux à la Q. 14, utilisent néanmoins un métalangage assez approprié et planifient des approches didactiques adéquates et proches de celles que préconise le programme; l'un d'eux pourrait presque être considéré comme un maître en la matière, ayant réussi à intégrer tout le système des accords à son analyse grammaticale structurale.

Récent, le matériel didactique utilisé par nos répondants, du moins celui que nous avons pu observer, est adéquat du point de vue théorique, même si certains ont dit regretter qu'il ne soit pas assez bien pourvu en activités portant sur la phrase. Tout le métalangage observé quant à celle-ci est cependant conforme.

SIXIÈME PARTIE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

1. LIMITES DE LA RECHERCHE

Il va sans dire que tenter de découvrir les conceptions des enseignants par rapport à une notion comme la phrase de base est une entreprise qui comporte son lot d'imprévus. Certains diront qu'il serait préférable de procéder à une observation dans les classes pour que les données aient une valeur scientifique, mais si la phrase est travaillée tout au long de l'année, et en considérant que pour constituer un échantillon représentatif du groupe des enseignants, il faudrait disposer d'une armée de chercheurs et d'autant d'enseignants qui accepteraient de passer ensemble une année scolaire entière pour atteindre un tel objectif. En effet, une observation ponctuelle ne permettrait certainement pas d'observer l'enseignement de cette notion dans sa globalité, puisqu'il y a fort à parier que de la phrase, dans une classe, on en parle tout au long de l'année, d'une façon ou d'une autre.

1.2 Biais possibles

Choisir l'entrevue semi-dirigée, non préparée par le répondant, constitue une avenue intéressante et qui s'est avérée réalisable, puisqu'elle offrait la possibilité de recueillir des informations générales et particulières, en peu de temps, auprès des répondants. Cependant, quand un questionnaire comporte plusieurs questions ouvertes, apparaît le spectre d'une discussion où le chercheur pourrait, volontairement ou non, dans son langage verbal ou non verbal, influencer les énoncés des répondants. Cela, nous le croyons, peut être contrôlé en partie, mais pas tout à fait.

En effet, quand un répondant ne sait pas quoi faire d'une analyse grammaticale à laquelle on le soumet, le chercheur peut être tenté de poser des questions plus spécifiques pour s'assurer de recueillir de l'information tout de même, mais ces

questions peuvent, dans certains cas, faire en sorte d'orienter le répondant. Nous croyons que cela est arrivé à quelques moments au cours de nos entrevues : alors que des froncements de sourcils involontaires ont poussé un répondant à nous demander, rempli de doute, si son analyse était « correcte »; alors que nous avons reformulé les propos d'autres répondants pour nous assurer d'avoir bien compris leur idée, mais en usant involontairement de synonymes relevant du métalangage renouvelé, qu'ils n'avaient pas nécessairement utilisés encore.

Ainsi, comme on peut le constater dans le compte rendu de l'analyse de la phrase 14.3 par nos répondants, l'un d'eux a possiblement subi notre influence à un moment. En outre, si deux répondants ont affirmé explicitement n'avoir pas eu idée de ce que nous pensions de leurs réponses pendant l'entrevue, un autre nous a dit que nous n'étions « pas bon là-dedans »... Pour lui, notre langage non verbal a pu avoir un impact que nous serions bien en peine de mesurer...

De plus, les répondants rapportant leurs pratiques pédagogiques peuvent en oublier quelques-unes ou encore tenter d'enjoliver un peu la situation pour obtenir notre approbation. Bien que nous croyions que nos répondants aient été généralement honnêtes, certaines contradictions relevées pendant l'entrevue nous ont laissé croire à une volonté de « bien paraître » à quelques rares occasions¹¹¹. Il s'agirait du besoin des répondants d'être socialement désirables, un facteur probablement plus manifeste lors d'une entrevue que, par exemple, quand ils sont appelés à remplir un questionnaire à retourner par la poste.

En outre, des contradictions relevées dans les propos de nos répondants nous auront empêché, par moments, d'avoir une vision claire de ce qui composait leurs

¹¹¹ En outre, Marguerite Altet (1993) relève la disparité entre les pratiques déclarées des enseignants et leurs pratiques réelles : « (...) il n'est pas possible de comparer les méthodes d'enseignement pour elles-mêmes : comme l'a souligné L.J. Cronback (1974), la "méthode d'enseignement" n'est pas une variable causale indépendante. (...) On observe un énorme décalage entre les discours des enseignants sur les pratiques et les pratiques réelles, entre le dire et le faire. »

savoirs savants et de ce qui imprégnait leur enseignement de la notion de phrase de base.

Cependant, nous croyons que ces limites n'empêcheront pas le lecteur de trouver une importante quantité d'informations pertinentes dans notre recherche.

2. SYNTHÈSE DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous ferons ici une synthèse des résultats les plus pertinents pour tenter de répondre à notre question de recherche. Celle-ci portera sur le métalangage connu par les répondants sur la phrase de base – et plus précisément sur ce qu'ils savent des groupes de mots exerçant les fonctions de sujet, prédicat et complément de phrase –, sur le métalangage qu'ils disent utiliser en classe quant à cette notion et sur l'enseignement de cette dernière.

2.1 Métalangage connu par les répondants sur la phrase de base

Afin de mieux situer la discussion que nous aborderons au point 3 de cette partie, il convient de rappeler au lecteur le métalangage utilisé par nos répondants quand ils parlent de la phrase de base. La distinction à faire avec le point 2.2 aurait pu paraître évidente : les savoirs dits savants ne sont pas nécessairement tous mis à contribution dans l'enseignement. Ainsi, un enseignant pourrait-il connaître la phrase subordonnée circonstancielle; il ne va pas pour autant de soi qu'il en parlera à ses élèves de cinquième année du primaire... Savoir que l'enseignant connaît une telle notion peut toutefois être révélateur pour le chercheur. Mais voilà, précisons tout de suite que la distinction entre les savoirs savants de nos répondants et ceux mis à contribution lors de l'enseignement ont été à peu près les mêmes. D'où le grand débat : l'enseignant doit-il en savoir beaucoup plus que ce qu'il aura à enseigner?

2.1.1 Le groupe exerçant la fonction sujet

La terminologie utilisée pour ce groupe de mots est variable : les répondants parlent tantôt de *sujet* – bien qu'ils reconnaissent habituellement qu'il s'agisse d'un groupe de mots –, tantôt de *groupe sujet*, de *groupe nominal sujet* (ou *groupe du nom sujet*) et même, pour l'un d'eux, de *groupe pronominal sujet*.

En général, l'expression la plus retenue, lors de la définition de la phrase française, était *sujet*, alors que pour la phrase française *de base*, on aura surtout utilisé des appellations renfermant le mot *groupe*. Toutefois, les verbalisations ont montré des conceptions ambivalentes : une phrase française se définirait de façon presque toujours traditionnelle, alors que la phrase de base serait définie en des termes plus récents. Cette ambivalence a des implications pédagogiques importantes, mais encore plus quand il s'agit de parler des autres constituants de la phrase.

2.1.2 Le groupe verbal exerçant la fonction prédicat

Bien que le matériel didactique utilisé par nos répondants fasse état, dans plus de la moitié des cas, de la fonction *prédicat* du groupe verbal, rares sont les répondants qui disaient connaître ce terme. Pour parler de ce constituant de la phrase, nous avons entendu très souvent le simple terme *verbe*, les répondants évitant souvent les compléments de celui-ci quand ils en parlaient. Il va sans dire que la notion de groupe verbal, bien qu'elle soit connue, est très mal maîtrisée. En effet, les répondants ne savaient pas toujours que les compléments direct et indirect font partie du groupe verbal. Aussi, l'un d'eux a même explicitement statué que le mot *groupe* placé devant *du verbe* ne serait qu'une cohérence d'appellation, à savoir que puisqu'on avait nommé l'autre constituant *groupe nominal*, il fallait dire *groupe du verbe* : il soutenait ainsi que *verbe* et *groupe du verbe* étaient « la même chose ».

En somme, outre *verbe*, les répondants utilisaient les termes *groupe verbal* et *groupe du verbe*, même s'ils n'en maîtrisaient pas toujours la composition. À titre d'exemple, certains compléments de phrase ont été intégrés dans ce groupe.

2.1.3 Le groupe exerçant la fonction complément de phrase

Le plus important problème de métalangage, mais aussi de conception, concerne ce constituant de la phrase de base. En effet, plus de la moitié des répondants ont d'abord parlé, lors de la première définition qu'ils ont formulée de la phrase, de *complément* ou du *complément circonstanciel*, oubliant souvent l'appellation *complément de phrase*. En outre, leur analyse des huit phrases a montré qu'ils ne différenciaient pas bien le complément du verbe du complément de phrase, n'utilisant pas souvent les manipulations qui permettent de l'identifier et de le délimiter. Un enseignant a cependant parfaitement saisi les différences entre compléments du verbe et complément de phrase, comme nous l'avons mentionné.

Cette notion, celle du complément de phrase, étant fondamentale pour comprendre la phrase de base, nous demandons au lecteur de se référer au point 3 de la présente partie pour peut-être mieux saisir les implications didactiques qui découlent d'une mauvaise maîtrise de celui-ci.

2.2 Métalangage utilisé en classe

Si le métalangage utilisé en classe est généralement conforme au programme (pour quatre enseignants sur cinq), nous ne pouvons nous fier totalement aux données recueillies, puisque cette question était posée après que l'enseignant ait eu l'occasion de lire des définitions de la phrase incluant des termes de la grammaire renouvelée. Pour obtenir un rappel du métalangage conforme pour définir une phrase, le lecteur peut se référer au cadre conceptuel (3.2).

2.3 Enseignement

Selon ce que nous avons pu saisir, les répondants font usage d'un métalangage parfois hybride, ou même traditionnel dans un cas, lors de l'enseignement. Les confusions observées quant aux savoirs savants corrompent évidemment l'enseignement dans la majorité des cas. Un enseignant a cependant réussi – visiblement bien avant de nous rencontrer! – à maîtriser parfaitement le métalangage de la grammaire renouvelée et à en faire un usage original dont les visées et leurs moyens étaient très clairs. Un autre, s'il ne maîtrisait pas parfaitement les notions propres à la grammaire renouvelée, n'en avait pas moins des pratiques pédagogiques respectueuses de son programme de référence, planifiant une démarche associable à la démarche de découverte, sa classe étant autant que possible un laboratoire d'apprentissage.

En outre, le matériel utilisé, rappelons-le, est généralement conforme aux prescriptions ministérielles, surtout sur le plan théorique. Nous n'avons pas, cependant, évalué leur qualité en matière de respect des approches pédagogiques, ce qui ne constituait pas le but premier de notre recherche.

3. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Il va de soi que si les enseignants maîtrisent mal la *matière*, comme on le dit, celle-ci risque de s'avérer moins maîtrisable par les élèves aussi. Pour être précis, mentionnons quelques difficultés que pourraient rencontrer nos élèves dans certains cas de l'apprentissage du concept de phrase de base et de ses constituants :

- Premièrement, les compléments circonstanciels de la tradition et les compléments de phrase de la grammaire renouvelée ne traduisent pas la même réalité et ne correspondent pas nécessairement aux mêmes mots dans une phrase (*à Paris*, dans la phrase *Nous allons à Paris* est un complément du verbe non déplaçable dans la grammaire renouvelée, alors qu'il est un

complément circonstanciel dont on ne connaît pas les propriétés dans la grammaire traditionnelle; or, dans la phrase *Nous étudierons à Paris*, il est un complément de phrase déplaçable, conservant pourtant la fonction complément circonstanciel en grammaire traditionnelle)¹¹². En conséquence, en affirmant devant les élèves que le complément de phrase en grammaire renouvelée, c'est la même chose qu'un complément circonstanciel, on commet une erreur qui pourrait faire obstacle à la capacité des apprenants de bien cerner les premiers, puisque ce sont les propriétés des compléments de phrase qui permettent de les identifier et d'en déterminer les limites, alors que le complément circonstanciel est identifiable selon des critères purement sémantiques.

- Ensuite, affirmer que le verbe *est* le groupe verbal de la grammaire renouvelée est une erreur qui empêchera les élèves de savoir ce qui complète le verbe et, entre autres, d'apprendre ce qui distingue, au plan syntaxique, le complément du verbe des autres compléments dans la phrase.
- Enfin, le fait de ne pas bien connaître les classes de mots conduit les élèves à mal identifier les constituants de la phrase : quand un enseignant, par exemple, soutient que *nous* est un déterminant plutôt qu'un pronom, ils risquent de confondre ses élèves au point de les empêcher de développer un sentiment de confiance envers le système linguistique pour cause d'incohérence (pourquoi y a-t-il des déterminants qui précèdent toujours un nom quand il y en a d'autres qui n'en précèdent jamais?).

Porter un regard sur ce type de situations permet de constater à quel point un enseignement résultant d'une mauvaise maîtrise du système langagier peut être problématique pour les élèves : si le renouvellement de la description

¹¹² Comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, Riegel (1993) avait retenu le complément circonstanciel dans sa Grammaire méthodique, lui reconnaissant des propriétés similaires à celles du complément de phrase, mais cette appellation, après le programme de 1993 au Québec, n'a pas été maintenue.

grammaticale était jugé nécessaire, sa maîtrise par les enseignants ne devrait-elle pas l'être tout autant?

Par ailleurs, les didacticiens de la grammaire n'ont pas appelé qu'à un renouvellement de la description grammaticale, mais aussi à une évolution dans les pratiques d'enseignement. Les verbalisations de nos répondants auront montré qu'au moins deux d'entre eux ont des pratiques pédagogiques traditionnelles qui n'ont pas fait leurs preuves. Par exemple, proposer une séquence purement déductive – on lit la règle présentée dans le manuel; on s'exerce en groupe au tableau, puis on s'exerce individuellement – ne constitue-t-il pas justement une pratique considérée comme traditionnelle? Certes, comme nous l'avons mentionné, il n'existe pas un grand nombre de recherches montrant la supériorité de démarches didactiques plus récentes, comme l'inductive. Cependant, si l'on accepte que les connaissances conditionnelles¹¹³ des élèves ne peuvent être acquises lors d'exercices à trous, par exemple, ne serait-il pas souhaitable de tenter des expériences différentes? Nous posons la question.

¹¹³ Fisher (1996) montre bien l'utilité de ces connaissances dans sa recherche sur l'accord des adjectifs chez des élèves du primaire : comme nous le disions en 2.3.2 de la première partie, s'ils ne savent reconnaître que les conditions sont réunies pour susciter un accord, ils ne le feront pas; les exercices à trous les empêcheraient de reconnaître cette catégorie grammaticale par eux-mêmes dans leurs propres textes.

CONCLUSION

Notre recherche, conduite auprès d'un groupe de répondants assez restreint, certes, mais tout de même varié, montre, selon nous, que les savoirs savants des enseignants du troisième cycle du primaire quant aux notions de phrase de base et de constituants de celle-ci sont assez limités. Si la plupart connaissent une partie du métalangage, ils ne saisissent pas toujours bien les réalités que celui-ci couvre. Le cas des limites du groupe verbal exerçant la fonction de prédicat et toute la problématique du complément de phrase comptent parmi les plus grandes difficultés observées. Lors des pratiques d'enseignement – pourtant réalisées à l'aide de matériel didactique conforme au programme d'enseignement du français dans la majorité des cas –, les répondants induiraient souvent leurs élèves en erreur. En bref, il semble que l'enseignement de la phrase de base soit à parfaire, malgré tous les efforts que peuvent lui consentir les enseignants que nous avons rencontrés.

DES PISTES DE RÉFLEXION

Une mise en relation des variables du nombre d'années d'expérience avec toutes celles de la connaissance du code de la grammaire renouvelée donne des résultats intéressants à évaluer, et ce, malgré le petit nombre de répondants. Ainsi, on remarque que les deux répondants les plus novices, qui ont donc terminé leur formation plus récemment, maîtrisaient mieux – et même beaucoup mieux dans un cas – le nouveau métalangage. Leurs démarches didactiques s'avéraient aussi novatrices, bien que l'enseignant le plus expérimenté ait fait usage d'une démarche associable à la démarche de découverte, très actuelle aussi. De plus, il sera intéressant de noter que les deux répondants les moins expérimentés sont aussi les moins formés en termes de nombre d'années de scolarité, et que cela ne les aura pas empêchés de se montrer compétents dans ce domaine.

Comme le disait déjà Daniel Poulin en 1980, « l'efficacité de [l']implantation [du nouveau grammatical] dépendra de la qualité de la formation et du recyclage des enseignants. »

Or, il ne nous incombe pas de juger de la compétence des répondants. Au mieux, nous voulions tenter d'estimer si l'implantation de la grammaire renouvelée au troisième cycle du primaire posait problème, et nous avons considéré, à l'instar d'autres auteurs ayant évalué des matériels didactiques, que la phrase de base constituait un terrain fertile pour permettre cela¹¹⁴.

Notre recherche montre justement que l'implantation de la grammaire renouvelée est problématique. Aussi, nos données relatives aux deux répondants plus habiles en matière de grammaire renouvelée nous amènent sur le terrain de la formation. En effet, à l'époque de leur formation, dans les universités montréalaises, on avait commencé à enseigner la nouvelle terminologie grammaticale, ce qui n'est pas le cas pour les autres répondants.

Nous nous serions donc attendu, lors de l'arrivée de la grammaire renouvelée dans les programmes d'enseignement, à ce que du perfectionnement accompagne ce changement important. Si l'on prend l'exemple de notre échantillon, cette partie de nos données (Q. 10) révèle qu'aucun de nos répondants n'aurait eu l'occasion de suivre le moindre perfectionnement en matière de grammaire renouvelée dans son milieu de travail. Presque tous nous ont confié que les sommes réservées au perfectionnement ont été attribuées, depuis une décennie, à des thématiques en lien, de près ou de loin, à la Réforme de l'éducation. Rien n'aurait donc subsisté, semble-t-il, pour le renouvellement grammatical.

Par ailleurs, les didacticiens de la grammaire n'ont pas qu'appelé à un renouvellement de la description grammaticale, mais aussi à une évolution dans les pratiques d'enseignement. Les verbalisations de nos répondants tendent à montrer

¹¹⁴ Voir la pertinence de la recherche.

qu'au moins deux d'entre eux conservent des pratiques pédagogiques traditionnelles, ce qui, comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, semble s'éloigner de l'approche par compétences préconisée dans le programme de 2001.

Est-ce parce que la grammaire est considérée comme trop pointue pour pouvoir être associée à d'autres disciplines quand vient le moment de perfectionner les enseignants à l'interdisciplinarité? Est-ce parce que les formateurs ne sont pas intéressés par le sujet ou parce qu'il ne comptent pas en nombre suffisant? Pourquoi, quand on parle des nouvelles approches pédagogiques, des projets, du porte-folio, la grammaire n'est-elle pas considérée comme digne d'intérêt?

Nous croyons que, maintenant que la Réforme de l'éducation a fait son chemin dans les classes du primaire, il faudrait se questionner sur les contenus sur lesquels il faudrait offrir du perfectionnement à nos enseignants.

UNE VOIE POUR LA RECHERCHE

Vu la nature exploratoire de notre recherche, nous ne prétendons pas arriver à des résultats scientifiquement vérifiables ou généralisables. Nous espérons vivement que d'autres chercheurs s'intéresseront à la grammaire renouvelée et réinvestiront ce domaine négligé de la recherche en didactique.

En effet, notre exploration fait naître, selon nous, un besoin criant : la conduite de recherches à plus grande échelle ou couvrant un plus large éventail de problématiques liées au renouvellement de l'enseignement grammatical. Car nous croyons avoir pu mettre au jour des éléments d'une situation qui, même si leur portée n'est pas connue, devraient mériter l'attention des personnes responsables du perfectionnement dans les commissions scolaires et les écoles, ainsi que les instances décisionnelles du MÉLS.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1993) « Styles d'enseignement, styles pédagogiques ». Dans HOUSSAYE, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur, p. 89-102.
- Association des cadres scolaires du Québec (1991) *Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec sur les documents du MEQ qui « précisent » les programmes de français du primaire et du secondaire*.
- Astolfi, J-P. et M. Develay (1989) *La didactique des sciences*, 1^{re} édition. Paris : Presses universitaires de France.
- Aubin, D. (1992) Les ressources didactiques. *Québec Français*, n° 86, été 1992, p. 36.
- Biron et autres (1986) *Français 3 : Campanule et Filament*. Outremont : Lidec.
- Blain, R. (1996) Grammaire méthodique du français : une nouvelle grammaire de référence. *Revue Québec Français*, n° 101, printemps 1996, p. 40-41.
- Chanteau, Jean-Paul (1994) 14+8 années de recherches sur l'enseignement de la langue française : quelles évolutions? *Revue Le français aujourd'hui*, n° 107, p. 24-33.
- Chartrand, S.-G. (1996a) Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Revue Québec Français*, n° 99, automne 1995, p. 32-34.
- Chartrand, S.-G. (1996b) « Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte ». Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 197-225.
- Chartrand, S.-G. (1996c) « Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? » Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 27-52.
- Chartrand, S.-G., D. Aubin, R. Blain et C. Simard (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chartrand, S.-G et C. Simard (2000) *Grammaire de base : 2^e et 3^e cycle du primaire – Manuel et cahiers d'activités*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Combettes, B., J. Fresson et R. Tomassonne (1977) *Bâtir une grammaire 5^e* et (1978) *Bâtir une grammaire 6^e*. Paris : Delagrave.
- DAF *Didactique et apprentissage du français – base de données*, site Internet : <http://basesext.sdm.qc.ca/daf/>

- Dallaire, Édouard (1997) *Évolution du discours institutionnel tenu sur la langue, la norme et la grammaire depuis le Rapport Parent*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- De Corte, E. (1990) *Les fondements de l'action didactique*, 2^e édition. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a., coll. Pédagogie en développement.
- Dembélé, B., C. Gauthier et M. Tardif (1994) *Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours*. Québec : Université Laval.
- De Villers, M-É. (2003) *La nouvelle grammaire en tableaux*, 4^e édition. Montréal : Québec-Amérique.
- Fisher, C. (1996) « Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. » Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 315-340.
- Francoeur-Bellavance, S. (1992) Pédagogie de la grammaire au primaire... avec ou sans manuel. *Revue Québec Français*, n° 96, été 1992, p. 49-52.
- Gagné, G. (1987) *Selected papers in mother tongue education*. Dordrecht, Pays-Bas : Foris; Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire.
- Gagné, R. M. (1976) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal : Éditions HRW Ltée.
- Gagnon, N. (2001) *Un dérapage didactique : comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*. Montréal : Les éditions internationales Alain Stanké.
- Galichet, G. et R. Galichet (1967) *Grammaire française expliquée : 8^e-9^e années [6^e et 5^e] – 9^e édition, revue et mise à jour*. Paris : Éditions Charles-Lavauzelle.
- Gauvin, I. (2001) *Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés*, Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en sciences de l'éducation (option didactique), Université de Montréal.
- Gélinas, R. (2005) *Les degrés de complexification conceptuelle dans le parcours discursif d'étudiants universitaires au regard de l'accord du verbe*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.), Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Genevay, E. (1996) « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire! ». Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 51-83.
- Giordan, A. et G. de Vecchi (1987) *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

- Gobbe, R. et M. Tordoir (1986) *Grammaire française*. Saint-Laurent : Éditions du Trécaré.
- Gouvernement du Québec (1959) *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec : Comité catholique du Conseil de l'instruction publique.
- Gouvernement du Québec (1988) *Le français à l'école : plan d'action*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1979) *Programme d'études : primaire : français*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1981) *Programme d'études : secondaire : français*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1993) *Programme d'études : le français : enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation et de la science
- Gouvernement du Québec (1995) *Programme d'études : le français : enseignement secondaire*. Ministère de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Grevisse, M. et A. Goose (1989) *Nouvelle grammaire française*. Paris : Duculot.
- Karabétian, S. (1988) *Théories et pratiques des grammaires*. Paris : Éd. Retz.
- Langlais, P. (1996) Le programme de français au secondaire, au delà des mots. *Québec Français*, n° 102, été 1996, p. 22-23
- Laure, F. (2003) *Cyclades : transdisciplinaire – manuels A à D, 3^e cycle*. Mont-Royal : Modulo.
- Lebrun, M. (1983) *L'apport de la linguistique à la didactique de la grammaire*. St-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine inc.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : Guérin éditeur ltée.; Paris : Eska.
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin éditeur ltée. Paris : Eska.
- Léger, V. (1996) Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire? *Québec Français*, n° 102, été 1996.

Léger, V. et Morin, F. (1996) Le complément de phrase : un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale. *Québec Français*, n° 103, automne 1996, p. 40-42.

Le Petitcorps, F., C. Larose et L. Bissonnette (1995 à 1996) *Mémo mag : 6 : l'indispensable en français* – (dossiers 1 à 10; cahiers d'activités 1 à 10), Boucherville : Graficor.

Le Petitcorps, F. et autres (2003) *Mordicus : français, 3^e cycle du primaire*. Anjou : Éditions CEC.

Maingueneau, D. (1999) *Syntaxe du français*, 2^e édition. Paris : Hachette Supérieur.

Maisonneuve, H. (2002) *Vade-Mecum de la nouvelle grammaire – version 1*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique.

Manesse, Danièle (1993) Ce que l'on enseigne : le cas du français. Dans Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur, p. 27-38.

Marchand, Frank (1991) L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels *Revue Le français aujourd'hui*, no 107, p. 34-48.

Martin, D. et Gervais, P. (1992) *La grammaire de l'élève : savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*. Lauzanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Nadeau, M. (1995) Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale, *Québec Français*, n° 99, automne 1995, p. 35-38

Office québécois de la langue française. *Grand dictionnaire terminologique*, site Internet : http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp

Pagé, M. (1990) Progrès des sciences du langage utilisables en didactique de la langue maternelle. Dans Gagné, G. et autres, *Didactique des langues : questions actuelles dans différentes régions du monde*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Paret, M.-C. (1996a) De l'utilité de la phrase de base. *Québec Français*, n° 101, printemps 1996, p. 35-36.

Paret, M.-C. (1996b) Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p.109-135.

Poulin, Daniel (1980) Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle ou De l'analyse logique à l'analyse structurale, *Québec français*, décembre 1980, p. 29 à 32.

Préfontaine, C. (1994) *Enseigner le français : Pour qui? Pourquoi? Comment?* Montréal : Les éditions Logiques.

Reichler-Béguelin, M.-J. (dir.) (2000) *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Riegel, À., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1993) *Grammaire méthodique du français - manuel*. Paris : Presses universitaires de France.

Roy, R-C. (1994) La notion grammaticale de phrase à l'école : propos de grammaire explicative. *Revue Dialangue*, vol. 5, avril 1994.

Saint-Pierre, M. (1990) *La conceptualisation de la notion de phrase chez des enfants de six à douze ans*. Séminaire sur la représentation. Montréal : Cirade-UQAM.

Simard, C. (1997) *Éléments de didactique du français : langue première*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique; Paris : De Boeck Université.

Spallanzani, Carol et coll. (2001) *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Montréal : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Tremblay, J-F. (2002) *La notion de groupes constituants de la phrase : inventaire et évaluation dans le matériel pédagogique de 4^e, 5^e et 6^e années du primaire*. Montréal. 61 p. (non publié).

ANNEXE 1

**ANALYSE D'UNE PHRASE À L'AIDE DES DÉFINITIONS
DISPONIBLES DE LA PHRASE DE BASE**

**ANNEXE 1 : ANALYSE D'UNE PHRASE À L'AIDE DES DÉFINITIONS DISPONIBLES¹
DE LA PHRASE DE BASE**

Analyse de la phrase de base suivante, en tenant compte des différentes définitions disponibles :

Sylvain et son frère Richard retournent dans les Antilles dans deux jours.

PROGRAMME DU PRIMAIRE DE 1993	
<p>Groupe du nom sujet : Sylvain et son frère Richard</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Sylvain et son frère Richard] --> B[classe grammaticale] A --> C[fonction syntaxique] </pre> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il y a deux groupes du nom coordonnés puisqu'il y a deux noms noyaux; or, cette appellation laisse à penser qu'il n'y en a qu'un; ▪ on fait référence à la classe grammaticale du constituant et à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?).
<p>Groupe du verbe : retournent (dans les Antilles)</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[retournent (dans les Antilles)] --> B[classe grammaticale] </pre> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait uniquement référence à la classe grammaticale du constituant, non à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?); ▪ on ne sait pas si le segment dans les Antilles est un complément du verbe ou non (donc s'il est inclus dans ce groupe de mots) puisqu'il fournit une circonstance (de lieu), un trait propre au troisième constituant de la phrase (ci-après).
<p>Complément circonstanciel : (dans les Antilles) – dans deux jours</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A["(dans les Antilles) – dans deux jours"] --> B[trait sémantique] </pre> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour le segment dans les Antilles, voir ci-dessus; ▪ cette appellation fait référence à un trait sémantique uniquement (grammaire traditionnelle), mais ni à sa classe grammaticale ni à sa fonction syntaxique (du moins, on ne sait pas ce qu'il complète); ▪ on ne reconnaît pas de propriétés à ce constituant (facultatif?).
PROGRAMME DU SECONDAIRE DE 1995	
<p>Groupe du nom sujet : Sylvain et son frère Richard</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Sylvain et son frère Richard] --> B[classe grammaticale] A --> C[fonction syntaxique] </pre> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il y a deux groupes du nom coordonnés puisqu'il y a deux noms noyaux; or, cette appellation laisse à penser qu'il n'y en a qu'un; ▪ on fait référence à la classe grammaticale du constituant et à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?).
<p>Groupe du verbe : retournent dans les Antilles</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[retournent dans les Antilles] --> B[classe grammaticale] </pre> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait uniquement référence à la classe grammaticale du constituant, non à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?); ▪ on comprend que le segment dans les Antilles complète le verbe en raison du caractère facultatif du constituant suivant (voir ci-dessous).
<p>Groupe facultatif : dans deux jours</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[dans deux jours] --> B[propriété syntaxique] </pre> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation ne précise qu'une propriété du constituant, à savoir son caractère facultatif : on ne connaît donc ni sa classe grammaticale, ni sa fonction syntaxique.

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE – ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 2001	
<p>Groupe du sujet : Sylvain et son frère Richard</p> <p style="text-align: center;">↓ fonction syntaxique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il y a deux groupes du nom coordonnés pour former ce sujet puisqu'il y a deux noms noyaux; or, cette appellation laisse à penser qu'il n'y en a qu'un; ▪ on fait uniquement référence à la fonction syntaxique du constituant; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?).
<p>Groupe du verbe : retournent dans les Antilles</p> <p style="text-align: center;">↓ classe gramma- ticale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait uniquement référence à la classe grammaticale du constituant, non à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?); ▪ on comprend que le segment dans les Antilles complète le verbe en raison du caractère facultatif du constituant suivant (voir ci-dessous).
<p>Complément de phrase : dans deux jours</p> <p style="text-align: center;">↓ fonction syntaxique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait uniquement référence à la fonction syntaxique de ce constituant puisqu'il y a plusieurs classes grammaticales possibles; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriété (facultatif?).
PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE – ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE, 2004	
<p>Groupe nominal sujet : Sylvain et son frère Richard</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ classe fonction gramma- syntaxique ticale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il y a deux groupes du nom coordonnés puisqu'il y a deux noms noyaux; or, cette appellation laisse à penser qu'il n'y en a qu'un; ▪ on fait référence à la classe grammaticale du constituant et à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriétés (obligatoire?).
<p>Groupe du verbe prédicat : retournent dans les Antilles</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ classe fonction gramma- syntaxique ticale</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait référence à la classe grammaticale du constituant et à sa fonction syntaxique; ▪ on ne lui reconnaît pas de propriété (obligatoire?); ▪ on comprend que le segment dans les Antilles complète le verbe en raison du caractère facultatif du constituant suivant (voir ci-dessous); ▪ on utilise l'adjectif nominal ci-haut mais pas verbal ici.
<p>Groupe mobile et facultatif, complément de phrase : dans deux jours</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ propriétés fonction syntaxiques syntaxique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait référence aux deux propriétés essentielles de ce constituant (mobile et facultatif) et à sa fonction; ▪ elle réfère uniquement à sa fonction syntaxique puisqu'il y a plusieurs classes grammaticales possibles.

AUTRE DÉFINITION (inspirée de Chartrand, 1999, de Maisonneuve, 2002 et surtout de De Villers, 2003)			
Sujet (obligatoire) ↓ <i>fonction syntaxique (propriété)</i>	groupe du nom	<i>Sylvain et son frère Richard</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait d'abord référence à la fonction grammaticale et à la propriété essentielle du constituant (obligatoire), puis aux différentes possibilités de classes grammaticales pouvant exercer cette fonction; ▪ de définir la phrase en nommant d'abord la fonction <i>sujet</i> permet d'inclure les cas où deux groupes de mots coordonnés par <i>et</i> exerceraient ensemble cette fonction.
	groupe infinitif		
	phrase subordonnée complétive		
Prédicat (obligatoire) ↓ <i>fonction syntaxique (propriété)</i>	groupe du verbe	<i>retournent dans les Antilles</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait d'abord référence à la fonction grammaticale et à la propriété essentielle du constituant (obligatoire), puis à la seule classe grammaticale pouvant exercer cette fonction; ▪ on comprend que le segment dans les Antilles complète le verbe en raison du caractère facultatif du constituant suivant (voir ci-dessous).
Complément de phrase (facultatif) ↓ <i>fonction syntaxique (propriété)</i>	groupe du nom	<i>dans deux jours</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette appellation fait d'abord référence à la fonction grammaticale et à une des deux propriétés essentielles du constituant (facultatif mais non mobile), puis aux différentes possibilités de classes grammaticales pouvant exercer cette fonction.
	groupe de l'adverbe		
	groupe de la préposition		
	phrase subordonnée circonstancielle		

Il est à noter que la seule définition qui présente les trois constituants de façon identique et cohérente est cette dernière. Toutes les autres comportent des différences dans la présentation des trois constituants de la phrase de base.

¹ C'est volontairement que nous évitons de retenir des définitions d'auteurs ayant pourtant inspiré le renouvellement du métalangage grammatical, et ce, pour deux raisons. D'abord parce que ces définitions ne sont pas disponibles aux enseignants, qui utilisent plutôt les programmes, tout comme c'est le cas d'ailleurs des auteurs de matériel didactique. Ensuite parce que les définitions proposées par ces auteurs ont connu une évolution depuis. Pour se convaincre de cette dernière raison, on n'a qu'à observer la « structure (ou forme) canonique de la phrase, ou *phrase de base*, que proposent Riegel et al (1994) : « L'ordre des mots y correspond à la formule : (CC) – Sujet – (CC) – Verbe – Complément(s) / Attribut – (CC), où (CC) symbolise le complément circonstanciel, facultatif et mobile. » Ils n'incluent pas dans ce modèle les concepts de groupes de mots et de fonction syntaxique de ceux-ci (même s'ils s'avèrent centraux dans leur grammaire méthodique), et ils y conservent le complément circonstanciel, déjà éliminé par nombre de didacticiens à la même époque.

ANNEXE 2

**FORMULAIRE DE DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION À LA
COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL**

**Commission scolaire
de Montréal**

Annexe 2

Service des ressources éducatives
Comité de la recherche

DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION *

Date de la demande : 22 novembre 2005

Nom : Tremblay

Prénom : Jean-François

Adresse : 1839, rue Poupart, Montréal QC H2K 3H1

Tél. : (514) 521-0425 Télécopieur : (même numéro → appeler une 1^{re} fois pour aviser d'un envoi)

Courriel : Jon_29@hotmail.com

1. TITRE DU PROJET

Il est nécessaire de joindre à cette demande quatre copies du projet (hypothèse, méthodologie, etc.).

« Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire »

2. IDENTIFICATION DE L'ORGANISME

(Dans le cas des universités: inscrire la faculté, l'école, le département ou le groupe de recherche).

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, individuel

3. Votre expérimentation devrait se réaliser au cours de l'année scolaire 2004-2005, ou précisez :

2005-2006

4. ENGAGEMENT DE L'ORGANISME

Une fois la rédaction du rapport de recherche (de mémoire ou de thèse) terminée, le chercheur, la chercheuse ou l'organisme concerné s'engage à faire parvenir une copie de ce rapport au Comité de la recherche, Service des ressources éducatives, 4^e étage est, CSDM, 3737, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec), H1X 3B3. De plus, il serait approprié de diffuser les résultats à tous ceux et celles qui ont contribué à l'expérimentation.

Dans le cas d'un projet abandonné, on voudra bien en aviser par écrit le Comité de la recherche.

Signature du chercheur ou de la chercheuse

Signature du responsable de la recherche

* Ce document doit être dactylographié.

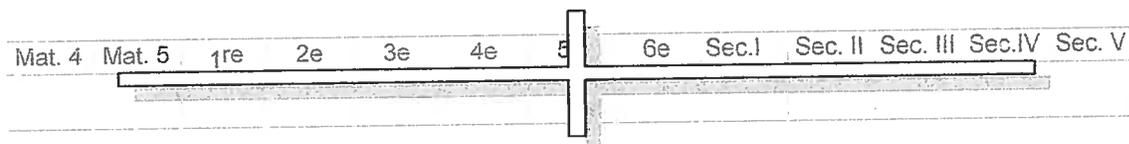
5. CATÉGORIE DE RECHERCHE

Mémoire de maîtrise Thèse de doctorat

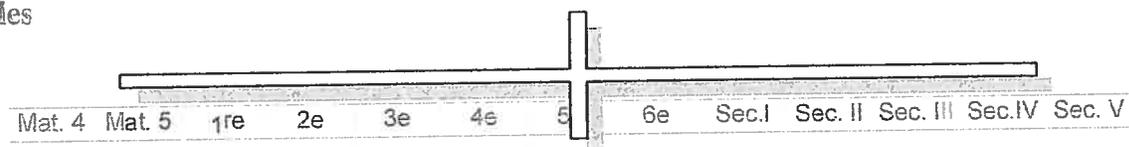
Autre (spécifier):

6. ÉCHANTILLON (Identifier le nombre d'élèves par niveau)

Garçons



Filles



Aucun élève : cette recherche doit être conduite auprès d'enseignants non spécialistes du troisième cycle du primaire. Cette recherche qualitative étant de type exploratoire, nous sommes à la recherche d'environ cinq enseignants de la CSDM.

Nombre d'écoles requis : Idéalement, cinq écoles différentes, de façon à trouver cinq enseignants répondants.

Ordre primaire : (troisième cycle)

Ordre secondaire :

Écoles suggérées :

(cette donnée accélère l'étude de la demande)

Écoles des quartiers Ahuntsic, Rosemont ou Nouveau-Rosemont (ou de tout autre quartier présentant la caractéristique mentionnée ci-dessous.

Si aucune école suggérée, indiquer de quel milieu :

(spécifier les particularités à respecter dans le choix des écoles : niveau socio-économique, multiethnicité, etc.)

Nous recherchons des enseignants affectés à des écoles de milieux socio-économiques moyens ou favorisés.

Autres caractéristiques de l'échantillon :
(si nécessaire)

Il sera préférable d'éviter les écoles de milieux socio-économiques faibles (par exemple les écoles des quartiers Hochelaga-Maisonneuve ou St-Henri), pour retenir plutôt des milieux où les enseignants ont plus de temps à consacrer à l'enseignement de matières théoriques comme la grammaire avant de favoriser le développement d'attitudes et de compétences des élèves.

Nous souhaitons aussi avoir des enseignants au nombre d'années d'expérience variable (c-à-d. avant suivi leur formation d'enseignant avant et après 1993), mais supérieur à trois ans.

7. COLLECTE DES DONNÉES

Examen individuel :

combien d'élèves?

combien de séances par élève?

durée de chaque séance? (en minutes)

Examen collectif :

combien d'élèves à la fois?

combien de groupes

combien de séances par groupe?

durée de chaque séance? (en minutes)

Autre type de collecte (spécifier) :

Nous conduirons une seule entrevue d'une durée de 30 à 45 minutes avec chacun des enseignants participant à notre recherche.

8. SYNTHÈSE

Problématique :

Les programmes d'enseignement du français au primaire (1993 et 2001) préconisent le recours à un enseignement grammatical renouvelé, entre autres en proposant l'emploi d'un nouveau métalangage. Or, au Québec, la recherche ne s'est pas véritablement consacrée à évaluer le succès de son implantation dans l'enseignement.

Plusieurs auteurs s'étant attardés à l'évaluation de matériels didactiques utiles à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire ont considéré, parmi leurs critères, la définition de la phrase. La phrase de base et ses fonctions ou groupes constituants constituent par ailleurs un élément fondamental de la nouvelle description grammaticale, ce qui nous permet de la considérer comme un témoin pertinent du renouveau dans l'enseignement grammatical. Or, son enseignement n'a pas fait l'objet de recherches au Québec.

Objectif(s) :

Question de recherche :

« Comment des enseignants du troisième cycle du primaire conçoivent-ils et disent-ils enseigner la notion de groupes constituants de la phrase de base depuis l'implantation du programme de 1993? »

Objectifs (excluant les sous-objectifs) :

1. Relever et analyser les conceptions déclarées d'enseignants du troisième cycle du primaire quant à la phrase de base (ou la phrase en général) et ses groupes constituants.

2. Décrire et analyser les pratiques déclarées d'enseignement visant à faire maîtriser par les élèves la notion de groupes constituants de la phrase de base (ou de la phrase) en vertu de leur conformité avec les prescriptions ministérielles.

Note : il est important de comprendre que le but de cette recherche n'est surtout pas de porter un jugement sur les enseignants du primaire et la qualité de leur enseignement : ceux-ci ne sont pas, on le sait, des spécialistes de l'enseignement du français. Nous souhaitons seulement amorcer une description qui concourra à dresser éventuellement un état de la situation de l'enseignement grammatical au Québec.

Pertinence :

Nous croyons que cette recherche nous permettra de mieux connaître le degré de pénétration de l'enseignement renouvelé de la grammaire dans les classes du troisième cycle du primaire et, conséquemment, de déterminer s'il existe un besoin de recherche plus exhaustif ou plus large dans le domaine de l'enseignement grammatical au Québec, advenant que des divergences se manifestent entre les conceptions et pratiques déclarées et les prescriptions ministérielles. Si tel est le cas, ce domaine de la recherche pourra ensuite déterminer des besoins en formation et en perfectionnement.

Méthodologie :

Cette recherche qualitative est de type exploratoire et descriptif. Notre analyse nous permettra de dresser un portrait non exhaustif des conceptions des enseignants du troisième cycle du primaire et de leurs pratiques d'enseignement déclarées quant à la phrase de base, et d'en évaluer la conformité avec les prescriptions ministérielles et les propositions récentes de la didactique.

Pour arriver à dresser ce portrait, nous rencontrerons les enseignants participants dans leur milieu de travail, à un moment de la journée leur convenant (période libre, heure du dîner, après les heures de classe, etc.), pour une entrevue semi-dirigée d'une durée de 30 à 45 minutes. Il sera important que ceux-ci ne se préparent pas à l'avance sur ce sujet pour éviter des biais dans les résultats, d'où notre souhait que ne leur soit pas communiqué de façon précise l'objet de la recherche et sa problématique spécifique (« l'enseignement de la nouvelle grammaire » suffira amplement). Notons qu'une lettre s'adressant aux enseignants est jointe à la présente, laquelle leur fournit les informations nécessaires à leur prise de décision quant à leur participation éventuelle à notre recherche. J'ajouterai que les deux enseignants du primaire ayant participé à l'évaluation de mon questionnaire (entrevues tests) m'ont dit ne s'être sentis jugés en aucun temps.

Évidemment, aucune information nominative ou permettant d'identifier les répondants ne sera retenue, de façon à assurer la confidentialité des données.

9. SIGNATURE

_____ Chercheur ou chercheuse

_____ Date

ANNEXE 3

**DEMANDE ACHEMINÉE PAR COURRIEL POUR MENER UNE RECHERCHE À LA
COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS**

ANNEXE 3

Courriel expédié à la C.S.M.B. en novembre 2005

Bonjour Mme Guillemette,

Je suis étudiant à la maîtrise à l'Université de Montréal et aussi enseignant du secondaire à Montréal. Je conduis présentement une recherche qualitative auprès d'enseignants du 3^e cycle du primaire portant sur la didactique de la grammaire et j'aimerais rencontrer des enseignants de votre commission scolaire.

J'aimerais savoir de quelle manière procéder pour joindre des enseignants correspondant au profil recherché, que je reproduis ici :

Nous recherchons des enseignants affectés à des écoles de milieux socio-économiques moyens ou favorisés.

Il sera préférable d'éviter les écoles de milieux socio-économiques faibles, pour retenir plutôt des milieux où les enseignants ont plus de temps à consacrer à l'enseignement de matières théoriques comme la grammaire avant de favoriser le développement d'attitudes et de compétences des élèves.

Nous souhaitons aussi avoir des enseignants au nombre d'années d'expérience variable (c-à-d. ayant suivi leur formation d'enseignant avant et après 1993), mais supérieur à trois ans.

Je vous transmets ci-joint un document résumant mon projet de recherche, lequel a déjà été approuvé par un jury du département de Didactique de l'université, ainsi que la lettre pouvant être adressée aux enseignants. Vous comprendrez que le premier document ne peut être expédié aux enseignants répondants afin d'éviter qu'ils ne se préparent trop spécifiquement à l'entrevue, ce qui biaiserait les résultats de la recherche.

Pour communiquer avec moi :
Jean-François Tremblay
Tél. :
Courriel :

Espérant le tout conforme, je vous prie d'agréer mes salutations distinguées.

ANNEXE 4**RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE ACHEMINÉ À LA
COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS**

PROJET DE RECHERCHE - RÉSUMÉ

**CONCEPTIONS ET PRATIQUES DÉCLARÉES RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT
DES GROUPES CONSTITUANTS DE LA PHRASE DE BASE AU TROISIÈME CYCLE
DU PRIMAIRE**

**PAR
JEAN-FRANÇOIS TREMBLAY**

**PRÉSENTÉ À
MME CÉCILE GUILLEMETTE
COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS**

DÉCEMBRE 2005

**DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

NOTES INTRODUCTIVES

Le chercheur vous prie de considérer les éléments suivants, susceptibles de modifier le format du présent document en comparaison des exigences présumées de la CSMB pour la présentation de projets de recherche; ces éléments ont aussi un impact sur la forme de la présente recherche.

1. La présente recherche est de type qualitatif et exploratoire et prendra la forme d'une description.
2. La présente recherche ne sera pas conduite auprès d'élèves ou de groupes d'élèves, mais bien **auprès d'un nombre assez restreint d'enseignants.**
3. Étant donné que pour éviter les biais, il sera nécessaire que les enseignants répondants ne connaissent que la problématique générale, soit l'enseignement de la nouvelle grammaire, **les documents adressés à l'intention des instances décisionnelles de la commission scolaire ne devraient pas être expédiés aux enseignants** : une lettre rédigée à leur intention est jointe au présent envoi.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Problème général : l'enseignement de la grammaire

L'enseignement du français a toujours été remis en question, tant au Québec que dans le reste de la Francophonie. Les gouvernements de la Francophonie ont souvent tenté d'imposer des changements dans son enseignement, dont l'un des plus importants est sans doute l'apparition de méthodes pédagogiques nouvelles, parmi lesquelles l'enseignement dit inductif (approche par la découverte) et la métacognition (un ensemble de méthodes sensibilisant l'élève aux stratégies d'apprentissage s'avérant efficaces pour lui), laquelle imprègne particulièrement les programmes de la Réforme de l'éducation au Québec (2001 pour le primaire). Au plan de la théorie à enseigner, notons particulièrement l'introduction de l'enseignement d'une grammaire dite renouvelée, inspirée des théories linguistiques ayant connu le jour aux États-Unis dès les années cinquante et que des didacticiens ont commencé à adapter à l'enseignement à compter des années 70. Aussi, depuis 1993, les programmes d'enseignement du français au Québec préconisent l'usage de nouvelles descriptions grammaticales et d'un nouveau métalangage (par ex. : les déterminants remplacent les anciens articles et certains adjectifs).

Il appert toutefois, et des études statistiques l'ont démontré, que le nombre de recherches dans le domaine de l'enseignement de la grammaire a chuté sensiblement depuis les années 80¹¹⁵. Il est donc aujourd'hui quasi impossible de déterminer ce qu'il en est de la pénétration de la grammaire renouvelée dans l'enseignement au primaire et ce, particulièrement au Québec. En outre, la recherche ne s'est pratiquement pas intéressée aux conceptions que peuvent avoir les enseignants quant à la théorie grammaticale, c'est-à-dire leurs savoirs dits savants.

¹¹⁵ : voir, particulièrement, CHANTEAU, Jean-Paul (1994)

1.2 Problème spécifique : la phrase de base

Des chercheurs ayant évalué des matériels didactiques en grammaire ont considéré la définition et la description que l'on y fait de la phrase française¹¹⁶, dont la phrase de base en grammaire renouvelée, comme l'un des trois ou quatre principaux objets à apprécier pour l'évaluation et la comparaison. Nous considérons aussi la phrase de base comme un élément clé du renouveau grammatical en ce que c'est à partir des grands groupes fonctionnels qui la constituent que l'on amorce désormais l'analyse grammaticale¹¹⁷.

Or, même dans les pays de la Francophonie où les nouvelles descriptions grammaticales ont été imposées une quinzaine d'années avant chez nous (dont la Suisse, le leader), les recherches portant sur des activités d'enseignement de la syntaxe ou de la phrase se font plus que rares (de 1985 à 1993, seules 6 recherches ont porté sur des activités d'enseignement reliées à la phrase et ce, dans l'ensemble de la Francophonie, soit trois fois moins qu'entre 1970 et 1984; notre recherche personnelle dans la base de données DAF¹¹⁸ montre la disparition subséquente de ce domaine spécifique de recherche).

De plus, les recherches portant sur les savoirs dits savants des enseignants, quant à cette notion mais aussi quant à la grammaire en général, brillent également par leur absence, d'où la difficulté, d'une part, à constater la qualité de l'enseignement de la grammaire renouvelée et, d'autre part, à déterminer s'il existe des besoins en formation ou en perfectionnement dans ce domaine.

Enfin, il est à relever que la définition de la phrase ou de la phrase de base fournie dans les programmes de 1993 et de 2001, de même que dans le matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec depuis 1993, est variable lorsque présente, voire très souvent en inadéquation avec celle que le Ministère propose. En conséquence, des questionnements émergent quant à la qualité des sources auxquelles peuvent avoir accès les enseignants du primaire.

Nous croyons donc que la rareté de la recherche en matière d'enseignement grammatical, et plus spécifiquement son absence en ce qui a trait à l'enseignement de la phrase française, nous empêche d'apprécier le succès ou l'insuccès de l'implantation des plus récents programmes d'enseignement du français au primaire (1993 et 2001) en matière d'enseignement grammatical. L'enseignement qui en est fait au troisième cycle du primaire nous apparaît particulièrement intéressant à considérer vu qu'il s'agit là des années précédant l'arrivée des élèves devant des enseignants spécialistes de l'enseignement du français.

2. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

2.1 Question de recherche

¹¹⁶ : Dont MARCHAND, Frank (1993) et SPALLANZANI, Carlo et al. (2001).

¹¹⁷ : Et non plus à partir des mots, comme dans la grammaire dite traditionnelle.

¹¹⁸ : Didactique et Acquisition du Français langue maternelle, une base de données à considérer comme exhaustive et bénéficiant entre autres de la participation de l'Université de Montréal.

« Comment des enseignants du troisième cycle du primaire conçoivent-ils et disent-ils enseigner la notion de groupes constituants de la phrase de base depuis l'implantation du programme de 1993? »

2.2 Objectifs de la recherche

Pour arriver à répondre à cette question, nous nous sommes fixé les deux objectifs et les six sous-objectifs de recherche suivants¹¹⁹ :

3. Relever et analyser les conceptions déclarées d'enseignants du troisième cycle du primaire quant à la phrase de base (ou la phrase en général) et ses groupes constituants :
 - 3.1 relever les différentes définitions verbalisées par eux de la phrase de base (ou de la phrase) et de ses groupes constituants;
 - 3.2 analyser ces définitions de façon à en relever la conformité avec, d'une part, celles des programmes de 1993 et de 2001 (définitions de référence pour le primaire), et, d'autre part, avec celles qui font de plus en plus consensus chez les didacticiens de la grammaire (particulièrement celle formulée en 2004 par le MÉQ dans son nouveau programme pour le premier cycle du secondaire, celle du CCDMD, celle de Chartrand et, enfin, celle de De Villers);
 - 3.3 analyser les conceptions des enseignants, telles que révélées par leurs jugements portant, d'une part, sur certaines définitions proposées de la phrase de base (ou de la phrase) et, d'autre part, sur certaines phrases réalisées correspondant ou non au modèle de la phrase de base.
4. Décrire et analyser les pratiques déclarées d'enseignement visant à faire maîtriser par les élèves la notion de groupes constituants de la phrase de base (ou de la phrase) :
 - 4.1 décrire les pratiques d'enseignement déclarées et le métalangage utilisé par les enseignants en classe relativement à cette notion;
 - 4.2 décrire, pour chaque enseignant et s'il y a lieu, le traitement réservé à cette notion dans le matériel pédagogique utilisé pour son enseignement (matériel didactique de base, non durable et maison);
 - 4.3 analyser les pratiques d'enseignement déclarées, ainsi que le métalangage et le matériel didactique déclaré être utilisés, en fonction de leur conformité avec les prescriptions ministérielles quant à l'enseignement de cette notion.

Note : il est important de comprendre que le but de cette recherche n'est surtout pas de porter un jugement sur les enseignants du primaire et sur la qualité de leur enseignement : ceux-ci ne sont pas, on le sait, des spécialistes de l'enseignement du français. Nous souhaitons seulement amorcer une description qui concourra à dresser éventuellement un état de la situation de l'enseignement grammatical au Québec.

¹¹⁹ Il faut noter que nous avons dû ajouter, dans les objectifs et sous-objectifs, les parenthèses « (ou la phrase) » et « (ou de la phrase) » pour tenir compte de la possibilité que les enseignants ne soient pas familiers avec le concept d'un modèle de phrase.

3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Nous croyons que cette recherche nous permettra de mieux connaître le degré de pénétration de l'enseignement renouvelé de la grammaire dans les classes du troisième cycle du primaire et, conséquemment, de déterminer s'il existe un besoin de recherche plus exhaustif ou plus large dans le domaine de l'enseignement grammatical au Québec, advenant que des divergences se manifestent entre les conceptions et pratiques déclarées et les prescriptions ministérielles. Si tel est le cas, ce domaine de la recherche pourra ensuite déterminer des besoins en formation ou en perfectionnement.

Voici les commentaires généraux de deux membres du jury ayant accepté ce projet de recherche quant à la pertinence de la présente recherche :

4. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche qualitative est de type exploratoire et descriptif. Notre analyse nous permettra de dresser un portrait non exhaustif des conceptions des enseignants du troisième cycle du primaire et de leurs pratiques d'enseignement déclarées quant à la phrase de base, et d'en évaluer la conformité avec les prescriptions ministérielles et les propositions récentes de la didactique.

Pour arriver à dresser ce portrait, nous rencontrerons les enseignants participants dans leur milieu de travail, à un moment de la journée leur convenant (période libre, heure du dîner, après les heures de classe, etc.), pour une entrevue semi-dirigée d'une durée de 30 à 45 minutes. Il sera important que ceux-ci ne se préparent pas à l'avance sur ce sujet pour éviter des biais dans les résultats, d'où notre souhait que ne leur soit pas communiqué de façon précise l'objet de la recherche et sa problématique spécifique (« l'enseignement de la nouvelle grammaire » suffira amplement). Notons à nouveau qu'une lettre s'adressant aux enseignants est jointe à la présente, laquelle leur fournit les informations nécessaires à leur prise de décision quant à leur participation éventuelle à notre recherche. J'ajouterai que les deux enseignants du primaire ayant participé à l'évaluation de mon questionnaire (entrevues tests) m'ont dit ne s'être sentis jugés en aucun temps.

Évidemment, aucune information nominative ou permettant d'identifier les répondants ne sera retenue, de façon à assurer la confidentialité des données.

BIBLIOGRAPHIE PARTIELLE

- Chanteau, Jean-Paul (1994) 14+8 années de recherches sur l'enseignement de la langue française : quelles évolutions? *Revue Le français aujourd'hui*, n° 107, p. 24-33.
- Chartrand, S.-G., D. Aubin, R. Blain et C. Simard (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- De Villers, M-É. (2003) *La nouvelle grammaire en tableaux, 4^e édition*. Montréal : Québec-Amérique.
- Gouvernement du Québec (1993) *Programme d'études : le français : enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation et de la science
- Gouvernement du Québec (1995) *Programme d'études : le français : enseignement secondaire*. Ministère de l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004) *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, première cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Maisonnette, H. (2002) *Vade-Mecum de la nouvelle grammaire – version 1*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Marchand, Frank (1993) L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels *Revue Le français aujourd'hui*, no 107, p. 34-48.
- Spallanzani, Carol et coll. (2001) *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Montréal : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

ANNEXE 5

**DEMANDE DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :
LETTRE TRANSMISE AUX ENSEIGNANTS**

Montréal QC

Le 9 décembre 2005

Objet : Demande de participation à une recherche portant sur l'enseignement de la grammaire renouvelée au troisième cycle du primaire

Madame, Monsieur,

Je voudrais par la présente solliciter votre participation, en tant qu'**enseignant(e) du troisième cycle du primaire**, à une recherche descriptive et exploratoire satisfaisant aux exigences de la maîtrise de recherche en didactique de l'Université de Montréal et **portant sur l'enseignement de la grammaire renouvelée**. Votre participation prendrait la forme d'une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 30 minutes à une heure sur votre lieu de travail, à un moment choisi par vous mais hors de la classe. **D'aucune façon cette recherche n'impliquerait-elle vos élèves.**

Loin de chercher à porter un jugement sur les enseignants du primaire ou leur enseignement, cette recherche veut esquisser le portrait d'un aspect spécifique de l'enseignement grammatical. C'est volontairement que je tais ici le titre et la problématique de ma recherche afin d'éviter une préparation préalable des participants. Toutefois, au moment de l'entrevue, la question de recherche vous sera communiquée et vous pourrez vous retirer, si cela est votre souhait, de la recherche. Cependant, il est important de comprendre que je cherche des répondants *représentatifs* de l'école montréalaise plutôt que des *experts en grammaire*.

Très peu de recherches ont été conduites au Québec sur les conceptions des enseignants relatives à certains aspects de la grammaire dite renouvelée et à son enseignement. Or, il importe de mieux cerner ces conceptions pour que soient éventuellement définis des besoins en perfectionnement, le cas échéant.

Je vous prie de noter que cette enquête ne sert qu'à des fins scientifiques et que toutes les données personnelles seront traitées de façon **confidentielle** et **anonyme**; celles-ci seront détruites en fin de recherche. Le mémoire, s'il est approuvé par le jury chargé de l'évaluer, sera gardé en bibliothèque; une copie de celui-ci ou de sa conclusion pourra vous être expédiée sur demande.

Pour obtenir toute information supplémentaire quant à la présente recherche, nous vous prions de contacter le soussigné au _____ ou, par courriel, à l'adresse suivante :

Vous remerciant vivement de votre précieuse collaboration, particulièrement en cette période de négociations avec le gouvernement dans le secteur de l'éducation, je vous prie de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de mes sentiments distingués.

Jean-François Tremblay
Étudiant, M.A. didactique
Université de Montréal

ANNEXE 6

**INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES
QUESTIONNAIRE GUIDE DE L'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS**

ANNEXE 6
QUESTIONNAIRE GUIDE DE L'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS

PREMIÈRE PARTIE : INFORMATIONS SUR LES RÉPONDANTS					
INFORMATIONS PERSONNELLES					
1. N° du participant :				2. Sexe :	__ M __ F
3. Commission scolaire d'appartenance :					
4. Âge (préciser) :					
	24-29	30-39	40-49	50 et plus	
INFORMATIONS SUR L'EXPÉRIENCE					
5. Nombre d'années d'expérience complétées (préciser) :	3-9	10-17	18-25	26 et +	6. Milieu (caractéristiques spécifiques ou progr. particulier)
INFORMATIONS SUR LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT REÇUS					
7. Programme(s) de formation complété(s)					
8. Nombre d'années de scolarité complétées					
	16 et -	17	18	19 et plus	
9 a) Information déclarée sur les cours de grammaire reçus lors de la formation					
9 b) Information déclarée sur les cours de didactique de la grammaire reçus lors de la formation					
10. Information déclarée sur le perfectionnement reçu en relation avec la nouvelle grammaire ou la didactique de celle-ci depuis le début de l'exercice de la profession					

DEUXIÈME PARTIE : LES CONCEPTIONS SUR LA PHRASE DE BASE ET SON ENSEIGNEMENT (enregistré sur magnétocassette si autorisé par le répondant)

1^o : LES CONCEPTIONS DÉCLARÉES SUR LA PHRASE (DE BASE) FRANÇAISE

18. De façon théorique et indépendamment de vos pratiques pédagogiques pour l'enseigner, pouvez-vous définir la phrase française?
19. De façon théorique et indépendamment de vos pratiques pédagogiques pour l'enseigner, pouvez-vous définir la phrase française *de base* ou, en d'autres mots, la phrase française *modèle*?
20. Pourriez-vous identifier ses constituants? [CETTE QUESTION EST POSÉE SI LE RÉPONDANT NE L'A PAS FAIT EN 11) ET 12).]
21. Voici une série de phrases à observer. Pourriez-vous établir des correspondances entre chacune de ces phrases et les définitions que vous avez données [en 11) et en 12)]? Êtes-vous en mesure d'identifier les principaux *groupes* constituants ou les principales *fonctions* à l'intérieur de chacune de ces phrases¹²⁰?
- 14.1 *Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*
- 14.2 *Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*
- 14.3 *Le président de la République est allé en Sardaigne.*
- 14.4 *Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*
- 14.5 *Retourne chez toi.*
- 14.6 *Nous pensons à notre voyage à la plage.*
- 14.7 *Zone sans fumée.*
- 14.8 *On ne fume pas dans cette zone.*
22. Voici des définitions de la phrase française telles que relevées dans des grammaires¹²¹, cahiers et manuels en usage. Pouvez-vous commenter et comparer ces définitions?
- 15.1 La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. Elle peut être composée : d'un verbe (V); d'un sujet et d'un verbe (S V); d'un verbe et d'un complément (V C); d'un sujet, d'un verbe et d'un attribut (S V A); ou d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (S V C). (Source : GRISÉ, Diane et al., *Pas à pas : guide grammatical*, Éd. L'École nouvelle, Montréal, 1995.)

¹²⁰ : L'annexe 4 présente une analyse de chacune de ces phrases.

¹²¹ : Je tairai les sources de ces définitions ou de ces définitions adaptées auprès des répondants de façon à éviter de biaiser leur appréciation de celles-ci dans le cas où ils les connaîtraient.

- 15.2 La phrase de base est d'abord composée de deux constituants obligatoires : un sujet (fonction pouvant être exercée par un groupe nominal, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive) et un prédicat (fonction exercée par un groupe du verbe). Elle peut aussi comporter un constituant facultatif : un complément de phrase (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe de l'adverbe ou une phrase subordonnée circonstancielle).¹²² (Source : De Villers, M-É. (2003) *La nouvelle grammaire en tableaux*, 4^e édition. Montréal : Québec-Amérique.)
- 15.3 La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. Elle renferme deux constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou un pronom, et le prédicat, fonction toujours remplie par un groupe du verbe. (Source : FRAPET, Johanne et al., *Ankor – Manuel A*, Modulo Éditeur, Mont-Royal, 2002.)
- 15.4 La phrase comporte un sujet, un verbe et un complément (circonstanciel, direct ou indirect). (Source : BÉLISLE, Manon, H.-LEBLANC, Diane, *Mission : grammaire* (cahier d'activité de 5^e année), coll. L'Essentiel, Éditions HRW, 1997.)
- 15.5 La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase. (Source : CHARTRAND, Suzanne-G. et al., *Grammaire de base : activités de réflexion grammaticale : Cahier D* (3^e cycle du primaire), Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, 2000.)

2^o : LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉCLARÉES

23. Il est possible que vous n'enseigniez pas la phrase française en utilisant les mêmes mots que ceux que vous utilisez pour la définir pour vous-même. Ainsi, pouvez-vous mentionner le métalangage (mots ou expressions) que vous utilisez en classe pour parler de la phrase ou pour la définir? En d'autres mots, comment nommez-vous ce qui constitue la phrase lors de l'enseignement?
24. Le cas échéant, pouvez-vous expliquer comment vous y prenez pour enseigner la phrase française en classe? Quelles sont vos stratégies et vos pratiques pédagogiques en classe? S'il y a lieu, quel matériel utilisez-vous (manuel, cahier, etc.)? Si vous utilisez du matériel didactique maison, pouvez-vous le montrer au chercheur?

¹²² : Nous ne mentionnerons pas que cette définition est de loin la meilleure des quatre; les définitions fournies en 15.3 et 15.5 sont aussi justes, bien que moins précises et détaillées.

PHRASES À OBSERVER – QUESTION 14 DU QUESTIONNAIRE
--

14.1 *Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*

14.2 *Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*

14.3 *Le président de la République est allé en Sardaigne.*

14.4 *Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*

14.5 *Retourne chez toi.*

14.6 *Nous pensons à notre voyage à la plage.*

14.7 *Zone sans fumée.*

14.8 *On ne fume pas dans cette zone.*

DÉFINITIONS À COMMENTER – QUESTION 15 DU QUESTIONNAIRE

- 15.1 La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. Elle peut être composée : d'un verbe (V); d'un sujet et d'un verbe (S V); d'un verbe et d'un complément (V C); d'un sujet, d'un verbe et d'un attribut (S V A); ou d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (S V C).
- 15.2 La phrase de base est d'abord composée de deux constituants obligatoires : un sujet (fonction pouvant être exercée par un groupe nominal, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive) et un prédicat (fonction exercée par un groupe du verbe). Elle peut aussi comporter un constituant facultatif : un complément de phrase (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe de l'adverbe ou une phrase subordonnée circonstancielle).
- 15.3 La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. Elle renferme deux constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou un pronom, et le prédicat, fonction toujours remplie par un groupe du verbe.
- 15.4 La phrase comporte un sujet, un verbe et un complément (circonstanciel, direct ou indirect).
- 15.5 La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.

ANNEXE 7**TABLEAUX DE RÉDUCTION, D'ANALYSE ET DE
PREMIÈRE INTERPRÉTATION DES DONNÉES**

PREMIÈRE PARTIE : INFORMATIONS SUR LES RÉPONDANTS

1. RÉPONDANT(E)	2. SEXE	3. COMMISSION SCOL. D'APPARTENANCE	4. GROUPE D'ÂGE (ÂGE SI MENTIONNÉ)	5. ANNÉES D'EXPÉRIENCE COMPLÉTÉES
001	M	CSDM	40 – 49	18 – 25
002	M	CSDM	50 et + (55)	26 et + (31)
003	F	CSDM	24 – 29 (28)	3 – 9 (5)
004	F	CSDM	30 – 39 (31)	3 – 9 (7)
005	M	CSDM	30 – 39 (32)	3 – 9 (8)
1. RÉPONDANT(E)	6. CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DU MILIEU			
001	École de douance, élèves sélectionnés, peu d'ethnicité (6 ^e année).			
002	École régulière, seul. 18 élèves, grand contraste entre plus faibles et plus forts.			
003	École alternative (classe mixte 5 ^e et 6 ^e années).			
004	École régulière, clientèle assez pluriethnique (classe mixte 5 ^e et 6 ^e année).			
005	Milieu défavorisé bénéficiant du programme <i>L'École montréalaise</i> (5 ^e année).			
1. RÉPONDANT(E)	7. PROGRAMME(S) DE FORMATION COMPLÉTÉ(S)		8. SCOLARITÉ : NBRE D'ANNÉES COMPLÉTÉES	
001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baccalauréat intégré de 4 ans : Ès Arts et pédagogie (Nouvelle-Écosse); ▪ maîtrise en didactique du français au primaire. 		19 et +	
002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baccalauréat en communications; ▪ Baccalauréat enseignement primaire et préscolaire. 		19 et +	
003	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baccalauréat enseignement primaire et préscolaire (4 ans). 		17	
004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baccalauréat enseignement primaire et préscolaire. 		16	
005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde au primaire et au secondaire; ▪ Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (seuls les stages n'ont pas été complétés) 		18	

1. RÉPONDANT(E)	9. a) COURS DE GRAMMAIRE SUIVIS LORS DE LA FORMATION 9. b) COURS DE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE SUIVIS LORS DE LA FORMATION
001	9. a) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours de mise à niveau en grammaire (6 cr.); ▪ cours de grammaire avancée pour les enseignants. (cours suivis en Nouvelle-Écosse) 9. b) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours de didactique de la grammaire du français langue seconde; ▪ Cours de didactique de la grammaire du français langue maternelle en milieu minoritaire, primaire et secondaire.
002	9. a) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun cours de grammaire. 9. b) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 cours de didactique du français environ, incluant certaines notions de didactique de la grammaire surtout incluses dans un contexte de didactique de l'écriture.
003	9. a) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 cours de mise à niveau en grammaire renouvelée. 9. b) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 cours de didactique du français, incluant de rares notions de didactique de la grammaire surtout incluses dans un contexte de didactique de l'écriture.
004	9. a) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Français appoint 1. 9. b) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didactique du français I et II, cours qui incluaient des activités visant à préparer des activités d'enseignement de la grammaire.
005	9. a) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 cours de mise à niveau en français (LIN 1009) en grammaire traditionnelle. 9. b) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didactique du français écrit, incluant un micro-enseignement en grammaire (traditionnelle).
1. RÉPONDANT(E)	10. PERFECTIONNEMENTS REÇUS EN RELATION AVEC LA NOUVELLE GRAMMAIRE ET LA DIDACTIQUE DE CELLE-CI
001	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun perfectionnement en nouvelle grammaire; ▪ présentation du matériel Signets de la maison ERPI, laquelle incluait quelques notions de nouvelle grammaire.
002	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelques perfectionnements relatifs à la Réforme de l'éducation (pour le programme de 2001 pour le primaire), lesquels n'incluaient « pas tellement la nouvelle grammaire ».
003	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun perfectionnement relatif à la nouvelle grammaire.
004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun perfectionnement relatif à la nouvelle grammaire.
005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun perfectionnement relatif à la nouvelle grammaire.

Question 11 : De façon théorique et indépendamment de vos pratiques pédagogiques pour l'enseigner, pouvez-vous définir la phrase française?

	Rép.	Définition telle que verbalisée	Éléments clés
Q.11 : Définition de la phrase française	001	« Pour moi, là, la phrase française, c'est la structure, simplement : le sujet, le verbe, le complément. »	Sujet, verbe, complément
	002	« Ok, la phrase est constituée de mots comprenant un sujet, un verbe, un complément... ou c'est ça, un groupe du nom, un groupe verbe, un groupe complément. Pour moi, la phrase française, c'est... Pour qu'il y ait une phrase, là, ça prend ces trois éléments-là. » « Heu, plus majuscule et point. » [Cette dernière phrase ajoutée par la R. pour la Q.11 lors de la réponse à la Q.12.]	Sujet, verbe, complément et Groupe nominal sujet (GNs), groupe verbal (ou du verbe, ou GV) et groupe complément.
	003	« Heu, une phrase française, ça peut avoir un sujet et un verbe, obligatoirement, et ça peut avoir un complément de la phrase, qui n'est pas nécessairement obligatoire, mais, la plupart du temps, il y en a un. »	Sujet, verbe, complément de phrase.
	004	« Bien, c'est une phrase qui a au moins deux groupes obligatoires : le groupe sujet puis le groupe verbe. On peut lui ajouter... la compléter, la préciser, en ajoutant des compléments de phrase, pour faire une phrase qui est plus précise, mais la phrase de base doit avoir absolument les deux groupes obligatoires qui sont groupe sujet, groupe verbe. »	Deux groupes obligatoires : le groupe sujet et le groupe verbe. Groupe(s) facultatif(s) qui complètent ou précisent la P : complément(s) de phrase.
	005	R : (...) C'est une phrase qui est composée d'éléments, qui est composée de mots. Et tu vas prendre ce qui va donner du sens... C'est sûr que pour qu'une phrase soit complète, il faut qu'il y ait un verbe. Sujet, verbe, complément, puis là après ça, bien, dépendamment d'où ils sont placés, puis... I : Donc, un ordre... R : Des fois, le complément va arriver avant (...) Comme on l'a toujours appris, une phrase pas de verbe, c'est pas une phrase. Donc, il faut toujours qu'il y ait un verbe en commençant, quelque part dans ta phrase, pour dire... quelle action qui va se passer.	Phrase : composée de mots et qui « donne » du sens. Verbe obligatoire. Sujet, verbe, complément, dans un ordre. Complément parfois avant.

Légende pour les questions 11 à 13 ¹²³ :  Pas de réponse ou réponse tout à fait erronée
 Correspond à la grammaire traditionnelle
 Correspond à une grammaire partiellement renouvelée
 Grammaire renouvelée

¹²³ Note : si des éléments de réponse correspondent tant à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire renouvelée, nous avons laissé la cellule du tableau en blanc.

Question 12 : De façon théorique et indépendamment de vos pratiques pédagogiques pour l'enseigner, pouvez-vous définir la phrase française *de base* ou, en d'autres mots, la phrase française *modèle*?

	Rép.	Définition telle que verbalisée	Éléments clés
Q.12 : Définition de la phrase française <i>modèle</i> ou de base	001	« Naturellement, c'est sujet, verbe, complément, mais d'habitude, on peut dire... le groupe sujet, le groupe verbal... » « C'est ça. Donc, sujet... le groupe sujet qui est le groupe nominal... (hésitation), le groupe nominal... le, le groupe nominal sujet, qui est le groupe verbal. (...) »	Groupe sujet (ou GS), groupe verbal (ou du verbe, ou GV) et Groupe nominal sujet (GNs), groupe verbal (ou du verbe, ou GV)
	002	« (...) c'est la même chose. (...) C'est la même définition. » « (...) il faut qu'il y ait d'abord, bon, c'est ça, un sujet ou groupe nom, ensuite un groupe verbe, et puis un complément. C'est pas nécessaire qu'il y ait un complément, par contre, tu sais (...) »	Groupe sujet (ou GS), groupe verbe (ou verbal), complément et Groupe nominal (GN), groupe verbe (ou verbal, ou GV), complément
	003	[Le répondant dit ne pas savoir de quoi il s'agit.] R : (...) Je dirais sujet, verbe, complément... (rires) I : Donc, c'est la même définition que tu donnerais pour les deux...? R : Oui. R : Heu, plus majuscule et point.	Sujet, verbe, complément; majuscule et point.
	004	[Léger biais : l'intervieweur avait parlé de la P. de base avant la Q.11. Reconnaisant cette erreur, il demande au répondant si la P. modèle ou de base a la même définition.] R : Ça serait la même définition...	Deux groupes obligatoires : le groupe sujet et le groupe verbe. Groupe(s) facultatif(s) qui complètent ou précisent la P : complément(s) de phrase.
	005	« (...) Des phrases de base, je dirais, pour qu'elles soient vraiment de base, là, il faudrait qu'il y ait sujet, verbe, complément, même s'il y a pas nécessairement le complément. »	Sujet, verbe, complément (non obligatoire)

Question 13 : Pourriez-vous identifier ses *constituants*? [CETTE QUESTION EST POSÉE SI LE (LA) RÉPONDANT(E) NE L'A PAS FAIT EN 11) ET 12).]

	Rép.	Constituants relevés lors de la verbalisation du (de la) répondant(e)	Synthèse
Q.13 : Constituants de la phrase de base	001	[Ils ont été nommés en 12 par le répondant. L'intervieweur les reprend : « <i>Donc, si on répète les constituants de la phrase de base, ça serait ça : groupe nominal sujet, groupe verbal...</i> » R : « <i>Oui.</i> »	Groupe nominal sujet (GNs), groupe verbe (ou verbal, ou GV)
	002	[L'intervieweur suggère que le répondant y a répondu aux Q.11 et Q.12; ce dernier acquiesce.]	Groupe sujet (ou GS), groupe du verbe (ou verbal), complément et Groupe nominal (GN), groupe verbe (ou verbal, ou GV), complément
	003	« <i>Bien c'est ça... Sujet, verbe, complément si... [sous-entend s'il y en a...].</i> »	Sujet, verbe, complément.
	004	« <i>Groupe sujet, groupe verbe, puis, parfois des groupes, heu, un groupe complément de phrase.</i> » (...) « (...) on peut les diviser en deux, là... <i>Bien, le groupe sujet peut être un pronom, un groupe du nom, un nom propre; puis le complément de verbe, heu, le groupe verbe peut être divisé en verbe et en complément de verbe; puis le complément de verbe peut être direct ou indirect. C'est ça : le complément de phrase, bien on peut l'enlever, on peut le déplacer, on peut... Tu sais, un complément qui répond aux questions [se trompe dans les questions puis se reprend...] comment? où? quand? pourquoi? pour qui?... Toutes ces questions-là, qui précisent sur ces questions-là.</i>	Groupe sujet (ou GS), groupe verbe (ou verbal), complément de phrase. Le GS peut être un pronom, un groupe du nom ou un nom propre; le GV renferme un verbe et différents compléments (CD ou CI). Le Cpl. de P. peut être effacé, déplacé... + aspects sémantiques du Cpl. de P.
	005	<i>I : Normalement je la pose si tu n'y as pas répondu déjà en 11 et 12... C'est d'identifier les constituants dans la phrase, là... dans la phrase de base. Donc, les constituants, tu répètes que c'est sujet, verbe, complément [le répondant dit ces trois mots en même temps que l'intervieweur – rires].</i>	Sujet, verbe, complément

Question 14 : Voici une série de phrases à observer. Pourriez-vous établir des correspondances entre chacune de ces phrases et les définitions que vous avez données [en 11) et en 12)]? Êtes-vous en mesure d'identifier les principaux *groupes* constituants ou les principales *fonctions* à l'intérieur de chacune de ces phrases?

Légende pour la question 14¹²⁴ :

- ◆ Pas de réponse ou réponse tout à fait erronée
- ◆ Correspond à la grammaire traditionnelle
- ◆ Correspond à une grammaire partiellement renouvelée
- ◆ Grammaire renouvelée

	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q.14.1 : <i>Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.</i>	001	« (...) le groupe sujet (inaudible) avec un nom... [formé de] <u>Ton</u> et <u>père</u> . (...) Le groupe verbal, c'est <u>a acheté une nouvelle voiture hier</u> . (...) Le verbe, seulement <u>a acheté</u> . Quoi? ... Écoute, tout le reste, c'est des compléments. Alors ici, c'est un complément direct. A acheté quoi? <u>Une nouvelle voiture</u> . Et <u>voiture</u> , c'est le noyau du groupe complément direct. Et <u>hier, hier</u> , c'est un complément de phrase, mais moi, j'appelle ça un complément circonstanciel. » [L'intervieweur lui fait remarquer que plus tôt, il avait inclus hier dans le GV.] « [Après hésitations] Ça complète le verbe! »	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe sujet (<u>Ton père</u>) bien cerné. - Groupe verbal bien cerné, sauf pour... - <u>Hier</u> inclus par erreur dans le GV, en tant que complément du verbe, mais mentionné en tant que complément de phrase. - Le répondant dit utiliser par choix l'appellation <i>complément circonstanciel</i>, à la place de complément de phrase. - CD clairement distingué; allusion au fait que c'est un GN.
Q.14.1 : <i>Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.</i>	002	« Ton père, ça serait le groupe sujet, là, le groupe nom... A acheté le groupe verbe, là. (...) Bon (...) a acheté une nouvelle voiture... Une nouvelle voiture hier, bon bien là ça le mettrait comme complément, groupe complément. Mais, je sais pas s'il ne pourrait pas faire partie aussi du groupe verbe. » (...) « je dirais Ton père, c'est le groupe sujet, groupe nom; a acheté, groupe verbe; une nouvelle voiture hier, groupe complément. »	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe sujet (<u>Ton père</u>) bien cerné. - Le GV ne contient que son noyau <u>a acheté</u>. Notion de groupe mal comprise. - <u>A acheté une nouvelle voiture hier</u> = groupe complément. - Pas de distinction des différents compléments.

¹²⁴ Note : si des éléments de réponse correspondent tant à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire renouvelée, nous avons laissé la cellule du tableau en blanc.

			- Pas de mention des termes <i>complément de phrase</i> .
Q.14.1 : <i>Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.</i>	003	« (...) il y a majuscule et point. Il y a père, qui est le sujet; qui peut avoir... qui a son déterminant, heu, j'imagine, le groupe du nom ensemble. A acheté, ça serait le verbe; puis une nouvelle voiture, ça serait un autre groupe du nom, qui serait complément. Et hier, ça serait complément au verbe, je pense. En tout cas... I : Complément du verbe, hier...? R : Hum... I : C'est ce que tu as dit, complément du verbe? Juste pour être sûr... R : Oui. »	Majuscule et point. <i>père</i> = sujet / groupe du nom ensemble. Le répondant parle d'un groupe de mots mais n'en mentionne que le noyau. <i>a acheté</i> = verbe <i>une nouvelle voiture</i> = autre groupe du nom, complément. Séparé du GV, donc pas inclus dans celui-ci. <i>hier</i> = complément du verbe.
Q.14.1 : <i>Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.</i>	004	« Ok, alors le groupe sujet, c'est un groupe du nom : c'est Ton père. Heu, a acheté une nouvelle voiture, c'est le groupe verbe; a acheté, c'est le verbe; puis une nouvelle voiture, c'est le complément du verbe, qui est direct. Hier, c'est un complément de phrase, qui répond à la question quand? »	<i>Ton père</i> = groupe sujet, groupe du nom <i>a acheté une nouvelle voiture</i> = groupe verbe (le verbe est <i>a acheté</i>) <i>une nouvelle voiture</i> = CD <i>Hier</i> – complément de P qui répond à la question quand?
Q.14.1 : <i>Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.</i>	005	« (...) moi, je commence toujours avec le verbe. Donc, c'est... trouver le verbe a acheté, donc à partir de là, c'est... tu poses la question, qui a fait l'action? donc qui a acheté? donc c'est père, donc père devient le sujet, puis le restant, une nouvelle voiture hier, devient le complément. » « R : Ton père c'est le sujet; acheté c'est le verbe; nouvelle voiture hier, bien il est le complément. I : Ok. C'est un complément ou plus qu'un? R : Bien, tu peux en avoir deux à cause du mot hier, là... « (...) ça veut dire que nouvelle voiture, c'est un groupe de mots (...) puis hier, c'est un autre groupe	<i>Ton père</i> = sujet. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs. <i>A acheté</i> = verbe Le répondant ne parle pas de groupe du verbe (ni de prédicat).

		<p><i>de mots, mais il est tout seul. (...) c'est un groupe du nom. »</i></p> <p><i>« La seule chose que tu ne peux pas retrouver dans un groupe du nom, c'est un verbe. »</i></p>	<p><i>(une) nouvelle voiture = complément, groupe de mots.</i></p> <p>C'est bien un complément, mais il complète le verbe et entre donc dans le GV.</p> <p>Le répondant oublie à 2 reprises d'inclure le déterminant dans ce groupe (GN).</p> <p><i>hier = complément, groupe du nom.</i></p> <p>Le répondant ne mentionne pas que ceci est un complément de phrase.</p> <p>De plus, ce n'est pas un GN.</p> <p>Un GN ne peut inclure un verbe selon le répondant : ceci est faux dans les cas où une expansion serait une subordonnée relative..</p>
	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.2 : <i>Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.</i>	001	<p><i>« Alors, on déplacé tout simplement le complément de phrase qui est hier. Ok, le complément circonstanciel : on l'a mis en tête de segment; on l'a suivi d'une virgule. Ton père, groupe sujet, groupe nominal sujet : ton et père. Heu, a acheté, c'est le verbe; [a acheté] quoi? une nouvelle voiture.</i></p> <p><i>I : Donc, le groupe verbal, c'est toujours la même chose : a acheté une nouvelle voiture, qui inclut le complément...</i></p> <p><i>R : J'ai tendance à... Bon, complément direct, complément d'objet direct... J'aime mieux le complément d'objet direct. »</i></p>	<p>Déplacement du complément de phrase <i>hier</i>.</p> <p>Cpl. de P aussi nommé complément circonstanciel.</p> <p><i>Ton père =</i> groupe sujet, groupe nominal sujet.</p> <p><i>a acheté =</i> verbe.</p> <p><i>a acheté une nouvelle voiture =</i> groupe verbal (sous-entendu en rapport à ce qui a été dit en 14.1).</p> <p><i>une nouvelle voiture =</i> complément d'objet direct.</p>
Q. 14.2 : <i>Hier, ton père a</i>	002	<p><i>« Heu, Ton père, moi, je mets ça encore dans le groupe sujet, groupe nom, là... Heu, a acheté une nouvelle voiture (...), je le mettrais dans le groupe verbe, puis Hier,</i></p>	<p><i>Ton père =</i> groupe sujet, groupe nom.</p>

<i>acheté une nouvelle voiture.</i>		<p><i>je le mettrais comme complément.</i> <i>I : Ok, donc, cette phrase-là vous a fait changer d'idée par rapport à tantôt.</i> <i>R : Oui (...) Qu'est-ce qui m'embête, ici, là... Il y a toujours le groupe nom; le groupe verbe il est toujours là. Mais là, si j'avais à... Peut-être davantage une nouvelle voiture au groupe verbe, puis hier, bien là je le placerais complément. Alors là, c'est juste parce qu'hier a été déplacé. »</i></p>	<p><i>a acheté une nouvelle voiture</i> = groupe verbe <i>Hier</i> = complément (changerait de fonction parce qu'il a été déplacé)</p>
Q. 14.2 : <i>Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.</i>	003	<p>« <i>Bien, s'il y a eu un déplacement, là... d'un complément. Complément de... que je sais plus comment on le nomme... Bien, le sujet reste le même; le verbe reste le même... »</i></p>	<p>Dépl. d'un complément. <i>père</i> = sujet / groupe du nom ensemble (?) <i>a acheté</i> = verbe <i>une nouvelle voiture</i> = autre groupe du nom, complément. Séparé du GV, donc pas inclus dans celui-ci. <i>hier</i> = complément du verbe. Le répondant ne reconnaît pas qu'il s'agit d'un complément de phrase.</p>
Q. 14.2 : <i>Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.</i>	004	<p>« (...) <i>on a déplacé le complément de phrase en début de phrase. Il répond encore à la question quand? Heu, le groupe sujet, c'est ton père. A acheté une nouvelle voiture, c'est le groupe verbe; puis le verbe conjugué, c'est a acheté; puis une nouvelle voiture, c'est le complément de verbe direct, qui répond à la question quoi? »</i></p>	<p><i>Ton père</i> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.) <i>a acheté une nouvelle voiture</i> = groupe verbe. <i>a acheté</i> = verbe conjugué. <i>une nouvelle voiture</i> = complément de verbe direct <i>Hier</i> = complément de phrase déplacé en début de P.</p>
Q. 14.2 : <i>Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.</i>	005	<p><i>Bien en fait, c'est la même chose que l'autre (...) c'est qu'on a commencé par... une circonstance, là (...) hier, là. Bien c'est pareil, les mêmes éléments, sauf qu'ils ont juste été déplacés dans la phrase. Tu sais, le sujet reste le même; le verbe aussi, puis heu, complément aussi... Groupe du nom, groupe de verbe... I : Ok. Le groupe de verbe, c'est...? R : C'est a acheté.</i></p>	<p><i>Ton père</i> = sujet. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs. <i>a acheté</i> = verbe et groupe du verbe.</p>

			<p><i>(une) nouvelle voiture</i> = complément, groupe de mots.</p> <p><i>hier</i> = complément, groupe du nom, circonstance; déplacé.</p>
	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.3 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne.</i>	001	<p>« Le verbe : est allé. Heu... Où? Quoi?... (inaudible) Heu... Le président de la République, d'accord, le sujet du verbe. Heu, est allé en Sardaigne. En Sardaigne, naturellement... (...) Il me semble qu'avec le verbe aller (...), il y a un complément, mais on ne peut pas dire que c'est un complément direct ou, heu... un complément... (...) »</p> <p>I : Ok. Mais diriez-vous qu'en Sardaigne, il entre dans le GV aussi?</p> <p>R : Ici, oui.</p> <p>I : Donc, le GV, ce serait est allé en Sardaigne, dont le noyau est... est allé... ?</p> <p>R : À mon avis, oui. »</p>	<p><i>Le président de la République</i> = sujet du verbe.</p> <p>Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs.</p> <p><i>est allé en Sardaigne</i> = GV</p> <p><i>est allé</i> = noyau du GV.</p> <p>(Note : biais possible : cette réponse peut être considérée comme ayant été suggérée par l'intervieweur.)</p>
Q. 14.3 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne.</i>	002	« Le président de la République, <i>groupe sujet</i> ; est allé, <i>groupe verbe</i> , puis en Sardaigne, <i>le groupe complément</i> . »	<p><i>Le président de la République</i> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.)</p> <p><i>est allé</i> = groupe verbe. N'inclut pas son complément obligatoire.</p> <p><i>en Sardaigne</i> = groupe complément. (On reconnaît qu'il s'agit d'un complément, mais on ne l'inclut pas dans le GV).</p>
Q. 14.3 : <i>Le président de la République est allé en</i>	003	« Alors, majuscule, point. (...) Le président de la République, <i>c'est le groupe du nom sujet</i> ; est allé en Sardaigne, il y a est allé, <i>qui est le verbe</i> ; en Sardaigne, <i>c'est le complément</i> . »	<p>Majuscule et point.</p> <p><i>Le président de la République</i> = groupe du nom sujet.</p>

<i>Sardaigne.</i>			<p><i>est allé en Sardaigne</i> = (relevé tel quel mais non identifié comme groupe quelconque).</p> <p><i>est allé</i> = verbe. (Correspond à l'ancienne définition « P = sujet, verbe, complément. »)</p> <p><i>en Sardaigne</i> = complément.</p>
Q. 14.3 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne.</i>	004	<p><i>Alors, ici, le groupe sujet, c'est Le président de la République. Est allé, c'est le groupe verbe, composé seulement du verbe conjugué; et en Sardaigne, c'est le complément de la phrase, qui répond à la question où? et il est placé à la fin de la phrase.</i></p>	<p><u><i>Le président de la République</i></u> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.)</p> <p><i>est allé</i> = groupe verbe N'inclut pas son complément obligatoire.</p> <p><i>en Sardaigne</i> = complément de phrase. Est séparé du GV par erreur. L'appellation correspond toutefois à celle de la nouvelle grammaire.</p>
Q. 14.3 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne.</i>	005	<p><i>Donc, encore là, je demanderais c'est quoi le verbe dans cette phrase-là. Donc qui est allé? En fonction de la question qui est-ce qui est allé? Donc, c'est Le président de la République qui devient sujet; puis en Sardaigne, ça devient le complément de la phrase.</i></p>	<p><u><i>Le président de la République</i></u> = sujet. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs.</p> <p><i>est allé</i> = verbe.</p> <p><i>en Sardaigne</i> = complément de phrase. Devrait plutôt être inclus dans le GV.</p>

	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.4 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.</i>	001	<p>La semaine dernière, je peux le déplacer réellement. Et là, c'est un complément de phrase. Heu, un complément circonstanciel de temps. Alors, Le président de la République, c'est le sujet. Verbe, est allé. C'est le verbe aller... Le verbe aller au passé composé. Alors, c'est pour ça que... (...) il me semble que c'est un complément...</p> <p>I : Vous parlez de...</p> <p>R : En Sardaigne. Il y a un type de complément qui va avec le verbe aller, qui est spécifique au verbe aller.</p> <p>I : Ok. La semaine dernière, est-ce que... Vous m'avez dit que c'est un complément de phrase. Est-ce que vous l'incluez, néanmoins, dans le GV?</p> <p>R : D'après ce que je sais, dans la nouvelle grammaire, oui. [Me fait un sourire interrogateur.]</p>	<p><u>La semaine dernière</u> = complément de phrase et complément circonstanciel de temps.</p> <p><u>La semaine dernière</u> serait inclus dans le GV. [Affirmation pas claire.]</p> <p><u>Le président de la République</u> = sujet. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs.</p> <p><u>est allé</u> = verbe. (Correspond à l'ancienne définition « P = sujet, verbe, complément. »)</p> <p><u>en Sardaigne</u> = complément de type spécifique au verbe <i>aller</i>. Il n'est pas spécifique à ce verbe, mais le répondant l'a heureusement inclus dans le GV.</p>
Q. 14.4 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.</i>	002	<p>Là, moi, je répondrais la même chose, mais là (...) sinon, Le président de la République, groupe sujet, groupe nom; (...) est allé, groupe verbe; puis en Sardaigne la semaine dernière, groupe complément. (...) Ok, je rattacherai peut-être davantage en Sardaigne avec le groupe verbe. Puis là, je mettrais la semaine dernière groupe complément. Oui, j'irais vers ça...</p>	<p><u>Le président de la République</u> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.)</p> <p><u>est allé en Sardaigne</u> = groupe verbe.</p> <p><u>la semaine dernière</u> = groupe complément.</p>
Q. 14.4 : <i>Le président de la République est</i>	003	<p>R : Alors, bon, ça ressemble pas mal à l'autre. La différence, c'est qu'il y a un groupe du nom, complément, supplémentaire, qui aurait pu être... bien, qui n'est pas nécessaire, là, qui n'est pas obligatoire...</p>	<p><u>Le président de la République</u> = groupe du nom sujet.</p>

<p><i>République est allé en Sardaigne la semaine dernière.</i></p>		<p><i>nécessaire, là, qui n'est pas obligatoire... I : Est-ce que tu me dis ça parce que en Sardaigne était obligatoire? Si tu prends la peine de me dire ça, là... R : En fait, il n'est peut-être pas nécessairement obligatoire, mais en même temps, c'est important de savoir vers où on s'en va, là... Donc, c'est pas obligatoire, même s'il complète la phrase de façon, heu, plus obligatoire que la semaine dernière... (rires.)</i></p>	<p><i>est allé en Sardaigne</i> = (relevé tel quel mais non identifié comme groupe quelconque). <i>est allé</i> = verbe. (Correspond à l'ancienne définition « P = sujet, verbe, complément. ») <i>en Sardaigne</i> = complément (mentionné comme non obligatoire mais plus obligatoire que <i>la semaine dernière</i>) <i>la semaine dernière</i> = groupe du nom, complément « supplémentaire » pas obligatoire.</p>
<p>Q. 14.4 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.</i></p>	004	<p><i>Là aussi, le groupe sujet, c'est le même : Le président de la République. Le groupe verbe, c'est est allé; seulement un verbe conjugué, il n'y a pas de complément de verbe. Heu, en Sardaigne, c'est un complément de phrase, qui répond à la question où? Et la semaine dernière, c'est un autre complément de phrase, qui répond à la quand? Ils sont tous les deux à la fin de la phrase.</i></p>	<p><i>Le président de la République</i> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.) <i>est allé</i> = groupe verbe. (N'inclut pas son complément obligatoire.) <i>en Sardaigne</i> = complément de phrase. <i>la semaine dernière</i> = autre complément de phrase.</p>
<p>Q. 14.4 : <i>Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.</i></p>	005	<p><i>Bien, c'est la même chose, sauf qu'on a ajouté un élément de plus. On a rajouté un groupe du nom supplémentaire, la semaine dernière... Donc, heu, le sujet, ça va être le même; le verbe, ça va être le même, sauf que... C'est ça, on a rajouté un groupe du nom de plus : la semaine dernière.</i></p>	<p><i>Le président de la République</i> = sujet. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs. <i>est allé</i> = verbe. <i>la semaine dernière</i> = groupe du nom de plus (supplémentaire). Non identifié comme complément de phrase.</p>

	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.5 : Retourne chez toi.	001	<p>R : C'est une phrase impérative. Alors, retourne, c'est le verbe. Chez toi, c'est, heu... je sais pas...</p> <p>I : Donc, les groupes de mots, dont on parlait...</p> <p>R : Heu, c'est un verbe... Un groupe verbal...</p> <p>I : Donc, c'est un seul groupe : cette phrase impérative comprend un seul groupe... Retourne chez toi; le noyau, c'est retourne... Chez toi, ce serait, heu...?</p> <p>R : Bon, heu... Le complément... Heu... Chez toi, c'est le complément circonstanciel de lieu...</p> <p>I : Donc, c'est le même type de complément que en Sardaigne...?</p> <p>R : Heu... Pas sûr.</p> <p>I : Est-ce que vous diriez que c'est un complément de phrase?</p> <p>R : Non, non... ça serait pas un complément de phrase... Parce que le complément de phrase, on pourrait le déplacer, dans la phrase. Chez toi, retourne... Bon, on pourrait toujours le dire, mais... Heu, je suis pas sûr...</p>	<p>Phrase impérative. Un seul groupe, un groupe verbal.</p> <p><u>retourne</u> : verbe</p> <p><u>chez toi</u> : complément circonstanciel de lieu.</p>
Q. 14.5 : Retourne chez toi.	002	<p>R : Alors, donc, c'est une phrase qui est différente des autres, là... Bien sûr, vu qu'il y a pas de sujet. Donc, il y a un verbe puis heu... Alors là, retourne, le verbe, puis chez toi, complément.</p> <p>I : Heu, vous dites le verbe ou le groupe verbal?</p> <p>R : Heu, excusez, pas le verbe, excusez. Je voulais dire le groupe verbal, heu, le groupe verbe. Retourne, là il est tout seul, puis chez toi, le groupe complément.</p>	<p>Phrase différente, pas de sujet.</p> <p><u>retourne</u> = groupe verbal. N'inclut pas son complément obligatoire. <u>chez toi</u> = groupe complément. Exclu du GV, non identifié comme complément de phrase.</p>
Q. 14.5 : Retourne chez toi.	003	<p>R : Ok. On a une phrase complète encore. Heu, mais il n'y a pas de sujet.</p> <p>I : Oui.</p> <p>R : (Hésitation.) Hum... Alors le verbe est un... le verbe est donné comme un ordre, donc c'est à l'impératif. Et chez toi, c'est le complément, qui est un groupe du nom, si je ne me trompe pas.</p>	<p>Voit la phrase comme complète, mais sans sujet. verbe (relevé mais pas nommé explicitement). Aucune mention d'un quelconque groupe verbal. <u>chez toi</u> = complément, groupe du nom (c'en est un selon le programme du primaire, mais pas selon celui du secondaire – GPrép.). Exclu du GV.</p>
Q. 14.5 : Retourne chez	004	<p>C'est une phrase impérative, qui donne un ordre. Heu, il n'y a pas de sujet, il n'y a pas de groupe sujet, puisque c'est une phrase impérative. Et le groupe verbe, qui est</p>	<p>P impérative, donc pas de sujet, pas de groupe sujet.</p>

Retourne chez toi.		c'est une phrase impérative. Et, le groupe verbe, qui est retourne, c'est un verbe conjugué à l'impératif. Heu, chez toi, je dirais que c'est un complément de phrase, mais on pourrait pas le déplacer, ici, parce que Chez toi, retourne, ça ne marche pas. (...)	<p><u>retourne</u> = groupe verbe. N'inclut pas son complément obligatoire.</p> <p><u>chez toi</u> = complément de phrase non déplaçable.</p>
Q. 14.5 : Retourne chez toi.	005	Bien, c'est une phrase impérative, donc, heu... On n'a pas de... Le sujet est toujours comme invisible, si on peut dire... (...) Le verbe, c'est retourne, et chez toi, bien, ça devient comme le complément.	<p>Sujet « invisible » (probablement dans le sens de sous-entendu).</p> <p><u>retourne</u> = verbe.</p> <p><u>chez toi</u> = complément.</p>
	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.6 : Nous pensons à notre voyage à la plage.	001	<p>Nous, c'est le groupe pronominal sujet. (...) Le groupe sujet, c'est Nous. Le groupe verbal, c'est pensons à notre voyage à la plage. Pensons à quoi? À notre voyage. À notre voyage, c'est, heu, complément indirect. Et à la plage... Tout dépendant du sens de la phrase... Heu... À la plage, nous pensons à notre voyage.</p> <p>I : Est-ce que c'est ça que ça dit...?</p> <p>R : ... Ça dépend du sens de la phrase. Est-ce que c'est le lieu? Ou c'est l'objet de notre voyage?</p> <p>I : Ok, donc, il y a quelque chose ici à quoi on peut pas répondre... Ok... Donc, à la plage, c'est pas sûr si c'est un complément de phrase, si je vous suis bien... Ou si c'est un complément du nom voyage...?</p> <p>R : Heu... Exactement.</p> <p>I : Est-ce que je vous mets des mots dans la bouche, un petit peu? (rires)</p> <p>R : Non, heu... Oui, c'est ça : ça peut être un complément de phrase comme un complément du nom.</p>	<p><u>Nous</u> = groupe pronominal sujet ou groupe sujet. (Note : « groupe pronominal sujet » a été utilisé dans quelques très rares cahiers, mais n'est jamais passé dans l'usage de la nouvelle grammaire.)</p> <p><u>pensons à notre voyage à la plage</u> = groupe verbal ou</p> <p><u>pensons à notre voyage</u> = groupe verbal. (Cette dernière possibilité serait erronée.)</p> <p><u>à notre voyage</u> = complément indirect. Il manque des mots à ce CI.</p> <p><u>à la plage</u> = complément de phrase ou complément du nom, dépendamment du sens que l'on donnerait à la phrase. Cette analyse est probablement fautive : c'est plus vraisemblablement un complément du nom.</p>

<p>Q. 14.6 : <i>Nous pensons à notre voyage à la plage.</i></p>	002	<p>Nous, <i>alors</i> groupe sujet; pensons à notre voyage, <i>je le mettrais</i> groupe verbe; <i>puis</i> à la plage, <i>groupe complément.</i> (...)</p>	<p><u>Nous</u> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.)</p> <p><u>pensons à notre voyage</u> = groupe verbal.</p> <p><u>à la plage</u> = groupe complément. (Exclu du groupe nominal « notre voyage », dont il complète le nom.)</p>
<p>Q. 14.6 : <i>Nous pensons à notre voyage à la plage.</i></p>	003	<p>R : Ok. Nous, <i>sujet</i>; pensons, <i>verbe...</i> (Longue hésitation.) Notre voyage à la plage, <i>je...</i> (...) <i>je dirais</i> que notre voyage, <i>ça serait</i> un groupe du nom, <i>puis</i> à la plage, <i>c'est</i> le groupe... Il fait partie du groupe du nom aussi, mais il est complément au groupe du nom. I : Ok, donc notre voyage à la plage, <i>c'est</i> un groupe du nom, <i>puis</i> à la plage, <i>dedans</i>, <i>c'est</i> un complément de ce groupe du nom-là. R : Oui. <i>Puis</i>, <i>heu...</i> Nous pensons, <i>ça pourrait être</i> le groupe du verbe, mais nous, <i>c'est</i> quand même le groupe du nom.</p>	<p><u>Nous</u> = sujet</p> <p><u>Nous pensons</u> = groupe du verbe incluant Nous, groupe du nom.</p> <p><u>notre voyage à la plage</u> = groupe du nom incluant un complément au groupe du nom.</p>
<p>Q. 14.6 : <i>Nous pensons à notre voyage à la plage.</i></p>	004	<p>Ici, le groupe sujet, <i>c'est</i> Nous; <i>c'est</i> un pronom. <i>Heu</i>, le groupe verbe, <i>c'est</i> pensons à notre voyage à la plage. Le verbe conjugué, <i>c'est</i> pensons. Le groupe verbe, <i>ici</i>, <i>c'est</i> indirect, parce que <i>c'est</i> amené par la préposition à... I : Tu m'as dit : « Le groupe verbe est indirect »? R : <i>Heu</i>, le complément de verbe, qui est indirect, et <i>c'est</i> à notre voyage à la plage.</p>	<p><u>Nous</u> = groupe sujet, pronom.</p> <p><u>pensons à notre voyage à la plage</u> = groupe verbe.</p> <p><u>à notre voyage à la plage</u> = complément indirect du verbe.</p>
<p>Q. 14.6 : <i>Nous pensons à notre voyage à la plage.</i></p>	005	<p>R : <i>C'est</i> toujours à partir du verbe; donc le verbe <i>c'est</i> pensons; <i>alors</i> qui pensons? <i>c'est</i> Nous. Et <i>puis</i>, <i>heu</i>, le complément <i>c'est</i> à notre voyage à la plage, qu'on pourrait séparer en deux groupes du nom... Bien, à notre voyage, <i>puis</i> à la plage. (...) Nous, <i>c'est</i> le sujet, qui est aussi le groupe du nom (...). Donc, Nous devient groupe sujet; on peut le mettre dans le sujet; <i>c'est</i> un groupe du nom, qui a juste un déterminant dedans. <i>Puis</i> notre voyage, <i>puis</i> à la plage, <i>c'est</i> deux groupes de nom différents. I : <i>Heu</i>, à notre voyage à la plage, <i>c'est</i> les groupes du nom... qui sont compléments? R : Oui, complément de la phrase : nous pensons à quoi? à notre voyage à la plage. I : Ok. <i>Puis</i>, tantôt tu parlais de groupe de verbe... Là, est-ce que tu parles encore de groupe de verbe, avec pensons?</p>	<p><u>Nous</u> = sujet, groupe sujet, groupe du nom.</p> <p><u>Nous</u> = déterminant Le répondant confond déterminant et pronom.</p> <p><u>pensons</u> = verbe et groupe du verbe. Le répondant soutient que tous deux correspondent à la même réalité</p> <p><u>à notre voyage à la plage</u> = complément</p>

		<p>avec pensons? <i>R : Ouais, bien tu peux l'appeler groupe de verbe. Avant, on l'appelait juste le verbe, là, mais avec ce que j'enseigne, là, ma méthode, là... Le verbe, ils l'appellent groupe du verbe, mais il y a juste rien d'autre que le verbe. Sauf que, ils doivent vouloir dire "groupe sujet, groupe nom, ça fait qu'on va ajouter le mot groupe devant", là... Mais, le verbe, le groupe du verbe... Moi, en ce qui me concerne, c'est la même, même chose.</i></p>	<p>à notre voyage = groupe du nom. à la plage = autre groupe du nom. Le répondant n'inclut pas le second dans le premier, mais suggère plutôt qu'il s'agit de deux groupes formant un seul complément..</p>
	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.7 : Zone sans fumée.	001	<p><i>Phrase averbale! (...) C'est qu'il n'y a pas de verbe, simplement. Zone sans fumée; c'est une zone sans fumée : il est sous-entendu.</i> <i>I : D'accord.</i> <i>R : Alors, j'ai un nom, qui est accompagné d'un, d'un...adjectif.</i></p>	<p><u>Zone sans fumée.</u> = phrase averbale (sans verbe, puisque ce dernier est sous-entendu). On pourrait parler plutôt de « phrase nominale ».</p> <p>Le nom <u>zone</u> serait accompagné d'un adjectif, <u>sans fumée</u>, qui est plutôt un GN (primaire) ou un GPrép. (secondaire).</p>
Q. 14.7 : Zone sans fumée.	002	<p><i>Zone sans fumée. Bien là, pour moi, c'est pas une phrase. (...) Il faut qu'il y ait un verbe au moins; pour moi, c'est comme une expression, ou ça peut être un vers de poésie, là, mais tu sais, pour moi c'est pas une phrase.</i> <i>I : Ok, parfait. Ça ne correspond pas à votre définition.</i> <i>R : Non.</i></p>	<p>Pas une phrase. N'explique pas pourquoi en termes de nouvelle grammaire (groupes de mots, etc.) : ce n'est pas une phrase de base, mais c'est une phrase tout de même. Distinction entre les deux pas faite par le répondant.</p>
Q. 14.7 : Zone sans fumée.	003	<p><i>Hum... Pour moi, ça c'est pas une phrase. C'est une indication (...) on imagine que ça doit être une affiche (...) dans un restaurant ou quelque chose comme ça. Le message est clair quand même, mais on sait pas trop... Il manque des informations, là.</i> <i>I : Pour que...? Il manque des informations pour que... ce soit une idée complète?</i> <i>R : Complète, c'est ça. Moi, c'est de même que je vois ça. Parce qu'il y a un groupe du nom... Je le vois comme un groupe du nom complet, mais il manque le...</i> <i>I : ... Pour faire une phrase... (Le répondant acquiesce.)</i></p>	<p><u>Zone sans fumée.</u> = groupe du nom complet, mais pas phrase complète (parce qu'il manque des informations pour que ce soit une idée complète). Or, c'est une phrase; seulement, ce n'est pas une phrase de base.</p>

Q. 14.7 : Zone sans fumée.	004	Ça, je dirais – selon mes connaissances à moi, là – que c'est pas une phrase. C'est peut-être un... pas un slogan, là, mais un (...) une affiche. J'ai aucune idée, mais je dirais que c'est pas une phrase.	<u>Zone sans fumée.</u> = Pas une phrase (selon ce qui est dit en 14.8, c'est parce qu'il n'y a pas de verbe conjugué). Or, si ce n'est pas une phrase de base, c'est tout de même une phrase.
Q. 14.7 : Zone sans fumée.	005	(...). Il n'y a pas de verbe. (...) Mais en tant que telle, c'est pas une phrase complète : elle a pas de verbe. Puis on présume que le sujet, ça va être l'endroit où ça va être écrit, là...	<u>Zone sans fumée.</u> = Pas une phrase complète parce qu'il n'y a pas de verbe. Or, si ce n'est pas une phrase de base, c'est tout de même une phrase. Sujet « présumé » = l'endroit où ce serait écrit. Définition du sujet complètement erronée.
	Rép.	Éléments clés de l'analyse faite par le (la) répondant(e)	Synthèse et remarques relatives à la conformité au programme
Q. 14.8 : On ne fume pas dans cette zone.	001	C'est une phrase affirmative négative. Ok, un sujet : le On, impersonnel. Heu, ne fume pas, c'est le verbe; bien... ne fume pas dans cette zone, c'est le verbe... I : Le GV? R : Heu... Le GV, oui. Ne fume pas dans cette zone... Ne fume pas où? C'est complément circonstanciel de lieu, mais en plus... Maintenant, les compléments circonstanciels, c'est compléments de phrase. On peut changer : Dans cette zone, on ne fume pas.	Phrase affirmative négative (devrait dire déclarative négative). <u>On</u> : sujet, impersonnel. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs. <u>ne fume pas dans cette zone</u> = groupe verbal Inclut par erreur le complément de phrase dans le GV. <u>dans cette zone</u> = complément circonstanciel de lieu, aussi complément de phrase, qui ferait partie tout de même du GV. Dans les faits, c'est un complément de phrase séparé du prédicat (GV).

<p>Q. 14.8 : <i>On ne fume pas dans cette zone.</i></p>	002	<p><i>Ok... On, le groupe sujet; ne fume pas, le groupe verbe; et puis dans cette zone, groupe complément.</i></p>	<p><u>On</u> = groupe sujet. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.)</p> <p><u>ne fume pas</u> = groupe verbe.</p> <p><u>dans cette zone</u> = groupe complément.</p> <p>On ne précise pas qu'il s'agit d'un complément de phrase.</p>
<p>Q. 14.8 : <i>On ne fume pas dans cette zone.</i></p>	003	<p><i>(...) On a le sujet, on a le verbe, on a le complément, un groupe du nom...</i> <i>I : C'est quoi le complément groupe du nom?</i> <i>R : Heu... Cette zone?</i> <i>I : Ok.</i> <i>R : Je crois... Puis, en plus il y a le ne pas, qui vient confirmer que... c'est une action qu'on ne doit pas faire. Mais, je crois que ne pas doit faire partie du groupe du verbe, nécessairement, là...</i></p>	<p>Sujet (selon le reste de l'analyse, il doit s'agir de <u>On</u>).</p> <p>Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs.</p> <p><u>ne fume pas</u> = groupe du verbe, incluant un verbe (non précisé).</p> <p><u>cette zone</u> = complément, groupe du nom (Devrait inclure le « dans » et pourrait être considéré comme GPrép. On ne dit pas qu'il s'agit d'un complément de phrase.</p>
<p>Q. 14.8 : <i>On ne fume pas dans cette zone.</i></p>	004	<p><i>« Là, ça c'est une phrase, parce qu'il y a un verbe, puis l'autre c'était pas une phrase parce qu'il n'y avait pas de verbe, de verbe conjugué... Donc, ça prend un verbe conjugué pour avoir une phrase, une phrase qui est complète... Bien, grammaticalement acceptée. Donc, ici, le groupe sujet, c'est (...) le pronom indéfini On. (...) je remarque que c'est une phrase négative parce qu'il y a le ne pas. Heu (...) Ne fume pas, ça serait le groupe du verbe. Il n'y a pas (...) de complément de verbe; seulement un verbe conjugué. Et dans cette zone, ça serait le complément de phrase, qui répond à la question où? »</i></p>	<p>Ici, c'est une phrase parce qu'il y a un verbe conjugué.</p> <p>C'est une phrase négative.</p> <p><u>On</u> = groupe sujet, pronom indéfini. (Devrait être GNs, mais on reconnaît tout de même qu'il s'agit d'un groupe de mots.)</p>

			<p><u>ne fume pas</u> = groupe du verbe. Il n'y a pas de complément du verbe (ce qui est vrai).</p> <p><u>dans cette zone</u> = complément de phrase.</p>
Q. 14.8 : <i>On ne fume pas dans cette zone.</i>	005	<p><i>R : (...) ici il y a un verbe... En plus, il est en négatif : ne fume pas, bien c'est le verbe, là... Sujet, c'est On; puis dans cette zone devient le complément de la phrase. Donc, c'est beaucoup plus complet que la phrase d'avant.</i></p> <p><i>I : Puis, heu, ne pas...?</i></p> <p><i>R : (inaudible) Bien, j'ai dit que c'est le fait de, de la phrase négative.</i></p> <p><i>I : (...) Donc, tu l'inclus pas dans un groupe, là...?</i></p> <p><i>R : Bien, ils vont faire... Attends un peu (réfléchit). Dans quoi qu'ils vont le rentrer...? (...) C'est sûr qu'il rentre pas dans le groupe de verbe, donc il va rentrer dans le groupe, probablement du... du nom. Mais j'avoue que là-dedans, là...</i></p>	<p><u>On</u> = sujet. Peut être exact si on enseigne la phrase de base en rapport avec ses fonctions, mais le programme du primaire préconise GNs.</p> <p><u>fume</u> = groupe du verbe.</p> <p><u>ne pas</u> entre dans le groupe du nom (ne précise pas lequel).</p> <p><u>dans cette zone</u> = complément de la phrase.</p>

Légende pour la question 14¹²⁵ :

- ◆ Pas de réponse ou réponse tout à fait erronée
- ◆ Correspond à la grammaire traditionnelle
- ◆ Correspond à une grammaire partiellement renouvelée
- ◇ Grammaire renouvelée

¹²⁵ Note : si des éléments de réponse correspondent tant à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire renouvelée, j'ai laissé la cellule du tableau en blanc

Question 15 : Voici des définitions de la phrase française telles que relevées dans des grammaires, cahiers et manuels en usage. Pouvez-vous commenter et comparer ces définitions?

La grille d'analyse, pour la colonne « Énoncés critiques (...) » dépend tant de la conformité des définitions fournies que de la critique qu'en font les répondants. Ainsi, un accueil favorable à une définition relevant de la grammaire traditionnelle provoquera une coloration orange clair de la cellule où il est relevé, alors qu'une remarque défavorable à cette même définition, qui montrerait justement ses lacunes et son caractère traditionnel, se trouverait dans une cellule laissée en blanc.

Légende pour la question 15¹²⁶ :

- ◆ Analyse du (de la) répondant(e) erronée et ne relevant ni de la grammaire traditionnelle, ni de la grammaire renouvelée.
- ◆ Analyse du (de la) répondant(e) relevant de la grammaire traditionnelle.
- ◆ Analyse du (de la) répondant(e) relevant d'une grammaire mi-traditionnelle, mi-renouvelée.
- ◇ Analyse du (de la) répondant(e) relevant de la grammaire renouvelée.

Rép.	Définition 15.1			
	<i>« La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. Elle peut être composée : d'un verbe (V); d'un sujet et d'un verbe (S V); d'un verbe et d'un complément (V C); d'un sujet, d'un verbe et d'un attribut (S V A); ou d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (S V C). »</i>			
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
001	<i>C'est réellement systématique.</i>	Cette définition correspond à une analyse traditionnelle.		Le répondant ne remarque pas qu'il définit lui-même la P de base mieux que les auteurs de celle-ci ne l'ont fait (voir Q.12).
	<i>Elle peut être composée d'un verbe; d'un sujet et d'un verbe (S V)... Ils écrivent une abréviation, bon, ça c'est clair pour moi...</i>	Ces abréviations, appréciées du répondant, ne correspondent pas à celles qui sont proposées par le MÉLS.	Cette analyse correspond à la définition proposée par le répondant de la P française, mais pas à celle qu'il a proposée pour la P de base.	

¹²⁶ Note : si des éléments de réponse correspondent tant à la grammaire traditionnelle qu'à la grammaire renouvelée, nous avons laissé la cellule du tableau en blanc.

	<i>Heu, la première phrase, « La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. » Ça, je pense que c'est essentiel : une seule idée par phrase, au primaire, là...</i>	Selon le MELS, la phrase ne saurait être un mot. Toutefois, dans le cas d'une P. impérative, elle peut n'être constituée que d'un groupe de mots (mais ce ne sera pas une P de base). Cette définition ne permet pas d'envisager une phrase comme comportant plus d'un groupe de mots, comme toute P de base. Ce n'est donc pas conforme au programme.		Cette appréciation correspond à une option didactique (on enseigne d'abord le plus simple aux élèves).
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théorique.
002	<i>Là, je suis d'accord avec ça... en partant.</i>	Cette définition est généralement non conforme au programme.		Cette définition correspond à une analyse traditionnelle.
	<i>Elle peut être composée... Là, ce que j'aime, c'est « elle peut être composée ».</i>	Cette propriété de certains constituants (d'être facultatifs) est conforme au programme.	N'avait pas relevé cette caractéristique dans ses propres définitions.	Le rép. semble remarquer le caractère facultatif de certains constituants de la P.
	<i>Ok, elle peut être composée d'un verbe... Hum, celle-là je l'aime moins... (...) sauf que, pour moi, elle peut être composée d'un verbe, ça, ça me dérange. (...) Un verbe tout seul, pour moi, c'est pas une phrase.</i>	Non conforme au programme : une phrase impérative peut très bien être composée d'un verbe seul; une phrase de base, cependant, doit avoir un sujet et un prédicat.	Conformes aux définitions mentionnées précédemment par le répondant.	
	<i>Ok, d'un sujet et d'un verbe (...) comme on a vu tantôt...</i>	Le répondant ne parle pas ici de groupes de mots. Non conforme au programme.	Conformes aux définitions mentionnées précédemment par le répondant.	Il s'agit toujours d'une analyse traditionnelle de la phrase.
	<i>... ou d'un verbe et d'un complément, alors donc, heu... phrase impérative, là, dans le sens ou on donne un ordre : Va t'asseoir... à ta place... Va à ta place (...) Ok, d'un sujet, d'un verbe, d'un attribut...</i>	Le répondant ne parle toujours pas de groupes de mots. Toujours non conforme au programme.	Le répondant n'avait pas parlé de la possibilité d'un attribut plutôt que le complément. Il n'avait pas non plus émis la possibilité qu'il n'y ait pas de complément.	Analyse traditionnelle de la phrase.
	<i>Bon, en fait, je suis tout d'accord avec ça (...) Sauf, avec d'un verbe.</i>	Même remarques que ci-haut.	Conformes aux définitions mentionnées précédemment par le répondant.	

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théorique.
003	<i>C'est vrai que la phrase, c'est « un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée »...</i>	Selon le MÉLS, la phrase ne saurait être un mot. Toutefois, dans le cas d'une P. impérative, elle peut n'être constituée que d'un groupe de mots (mais ce ne sera pas une P de base). Cette définition ne permet pas d'envisager une phrase comme comportant plus d'un groupe de mots, comme toute P de base. Ce n'est donc pas conforme au programme.		La grammaire traditionnelle ne proposait pas davantage que la phrase puisse ne compter qu'un mot.
	<i>Je trouve ça un peu difficile de composer une phrase en ayant seulement un verbe. Heu... c'est vrai que des fois on va donner un ordre (...) puis le sens est là, puis la personne, elle comprend ce qu'on veut dire... Mais, à mon avis, c'est pas nécessairement une idée complète. Ça va être la personne qui sait qu'est-ce qu'on veut lui exprimer... (...) Ça revient à dire ce que je disais tout à l'heure : il manquerait le sujet, peut-être, à mon avis.</i>	Non conforme au programme : une phrase impérative peut très bien être composée d'un verbe seul; une phrase de base, cependant, doit avoir un sujet et un prédicat.	Conformes aux définitions mentionnées précédemment par le répondant.	
	<i>Heu, sujet, verbe, ça va... Verbe et d'un complément, ça va...</i>	Non conforme au programme : notion de groupes de mots non abordée.	Conforme aux définitions précédentes du répondant.	Le répondant ne pense plus à la notion de complément de phrase qu'il avait abordée avant.
	<i>Heu, l'attribut – c'est vrai, j'avais pas pensé à l'attribut, tout à l'heure...</i>	Conforme au programme en tant que fonction faisant partie du GV, mais pas comme grand constituant de la phrase.	Non conforme à ses définitions précédentes, comme le mentionne le grand répondant.	
	<i>Heu... d'un sujet, d'un verbe et d'un complément...</i>	Non conforme au programme, puisque le répondant ne précise pas son désaccord avec cette énumération de constituants.	Conforme aux définitions précédentes du répondant.	Analyse de la phrase tout à fait traditionnelle.

	<i>Ce que j'aurais peut-être aimé, qu'ils précisent ce qui est obligatoire. Là, je vois que c'est pas précisé.</i>	Énoncé conforme au programme.	Le répondant n'avait pas abordé le concept de cette propriété des constituants de la phrase.	
	<i>Mais, le reste, je trouve que c'est assez complet... (...)</i>	Le répondant accepte généralement une définition non conforme au programme.		
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
004	<i>Moi, cette définition-là, je la trouve compliquée à comprendre, parce qu'ils répètent souvent les mêmes affaires : verbe, puis ils reviennent encore à verbe (...) Je pense que les abréviations qui sont à côté, ça aide pas vraiment à la compréhension, là... Le V, le VC, tout ça...</i>	Énoncé plutôt conforme au programme.	Conforme aux définitions précédentes du répondant.	Le répondant constate l'inutilité de ce type de définition traditionnelle, à l'instar des didacticiens de la grammaire (voir bibliographie).
	<i>Je l'aurais peut-être divisée, comme en trois parties, là... Ou en quatre parties.</i>	Pas suffisamment clair pour être mis en relation avec le programme. Parle-t-elle de groupes de mots?	Les définitions précédentes du répondant étaient beaucoup plus précises quant à ces « parties » de la phrase.	
	<i>Heu, bien, moi je ne pensais pas que la phrase, ça pouvait être un mot; parce que j'ai toujours pensé (...) qu'une phrase, ça devait avoir un verbe conjugué... Ça fait que déjà, en partant, heu... la phrase est un mot (...) Je ne suis pas d'accord avec ça.</i>	Plutôt conforme au programme : une phrase peut être constituée d'un groupe de mots minimal (le GV d'une phrase impérative), mais pas d'un seul mot. Et en effet, la P de base comporte un verbe conjugué.	Conforme aux définitions précédentes du répondant.	Le répondant commet l'erreur de considérer le « seul mot » comme n'étant nécessairement pas un verbe conjugué.

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
005	<i>Je trouve que c'est complexe pour rien, dans le sens que... on pourrait tout simplement dire que la phrase, c'est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée, qui peut être composé d'un des aspects suivants : le verbe, le sujet, le complément, puis même l'attribut...</i>	Généralement non conforme au programme, qui ne considère pas qu'une phrase puisse être composée d'un seul mot et qui n'inclut pas l'attribut dans sa grande structure, puisque celui-ci fait partie d'abord du GV. De plus, si l'on parle de la phrase de base, un seul groupe de mots ne pourrait suffire.	Le répondant demeure cohérent par rapport aux définitions données précédemment.	Le répondant montre bien qu'il ne voit pas que la phrase se construit en groupes de mots.
	<i>Au lieu de toujours dire verbe, sujet-verbe, verbe-complément... tu sais, on pourrait (...) globaliser la chose, là.</i>	Selon ce qui est dit précédemment, cette remarque n'est pas claire.	La cohérence ne peut être déterminée.	
	<i>(...) Sauf que je mettrais peut-être sur l'accent de ce qui est important, c'est qu'il y ait un verbe, tu sais. Mais après ça... Le reste, c'est peut-être un peu, bien pas facultatif, là...</i>	Oui, dans une phrase (de base du moins), il y a un verbe conjugué.	Conforme à ses définitions précédentes.	On remarque que le répondant emploie le mot facultatif dans un autre sens que celui qu'on lui réserve normalement en grammaire renouvelée.
	<i>R : Mais, on pourrait y ajouter des choses pour la rendre plus belle... I : La définition ? R : Non, la phrase.</i>	L'évaluation de l'esthétique n'entre pas dans la définition du programme.	Sans relation avec les définitions données précédemment.	Le répondant fait peut-être référence au fait d'enrichir ses phrases à l'aide de compléments, mais ce n'est pas clair.
Rép.	Définition 15.2 : <i>La phrase de base est d'abord composée de deux constituants obligatoires : un sujet (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive) et un prédicat (fonction exercée par un groupe du verbe). Elle peut aussi comporter un constituant facultatif : un complément de phrase (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe de l'adverbe ou une phrase subordonnée circonstancielle).</i>			
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
001	<i>Hum, ça c'est vraiment le jargon qui est dans les manuels d'aujourd'hui. Heu, si je compare, et toujours dans le contexte de la nouvelle grammaire, 15.2 est beaucoup plus claire que 15.1.</i>	Conforme au programme dans le sens où il s'agit bel et bien du métalangage actuel (donc de certains manuels d'aujourd'hui).	Conforme à ses réponses en 12 et 13, bien que celles-là étaient moins détaillées.	Il est à noter que la définition 15.2 est tout à fait conforme aux définitions actuelles et mises à jour, mais qu'elle est plus complexe que ce qui est proposé dans le programme du primaire.

	<i>Et, l'élément qui est différent, c'est tout simplement que la nomenclature est plus abordable pour les élèves en 15.1.</i>	Non conforme au programme.	Le répondant dit ici que la définition traditionnelle est plus accessible que la nouvelle.	Cette remarque est peu pertinente dans le contexte d'une analyse de ses savoirs savants et concerne davantage la question 16.
	<i>I: (...) L'autre différence, ça serait que... que c'est la première fois qu'on parle de... R: Oui (inaudible), du prédicat et... du groupe verbal, dans le fond.</i>	Conforme au programme.	Plutôt conforme aux définitions du répondant, bien qu'il n'avait pas mentionné le terme « prédicat ».	Léger biais possible : l'intervieweur a suggéré une poursuite de la réflexion du répondant.
	<i>I: Il y a une autre notion qui s'ajoute aussi, celle de constituants obligatoires... R: Oui, oui. Exactement, on vient ajouter la notion de constituants obligatoires, un sujet et un prédicat.</i>	Conforme au programme.	Même remarque que ci-dessus.	Biais : cet élément de l'analyse est tout à fait suggéré par l'intervieweur.
	<i>Et dans le fond, là je viens de voir que le constituant facultatif, le complément de phrase, moi je le mettais dans le complément du verbe, dans le groupe verbal. Je pense que c'est logique, mais en tout cas...</i>	Pas vraiment conforme au programme : il ne serait pas « logique » d'entrer le complément de phrase dans le complément du verbe selon le programme.	Le répondant remarque qu'il a peut-être commis une erreur dans ses définitions précédentes (à savoir que le complément de phrase ne ferait pas partie du GV).	Le répondant montre qu'il ne comprend pas vraiment pourquoi le complément de phrase ne ferait pas partie du GV.
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
002	<i>Ça, ça a bien de l'allure (...) Ok, ça, c'est en plein... Ça rentre dans (inaudible) ce que j'enseigne cette année.</i>	Conforme au programme.	Pourtant, dans sa définition, le répondant ne retenait de cette définition que la notion de complément de phrase.	Il est à noter que la définition 15.2 est tout à fait conforme aux définitions actuelles et mises à jour.
	<i>Tu sais, souvent, avant, comme je disais tantôt, le verbe tout seul, là, tu sais... Le verbe, puis souvent on rattachait pas d'autre mot au verbe. Puis là, je me rends compte qu'on peut en rattacher, puis ça fait partie du groupe du verbe. Alors, disons que, moi... Tu sais, ce qui me fatigue, c'est ça, c'est d'un verbe [en référence à 15.1]. (...) Tandis que là, ça répond davantage, pour moi, à la définition de la phrase...</i>	Conforme au programme.	À la lecture de cette définition, le répondant se ravise : on peut dire qu'il commence à nier ses définitions précédentes.	

	<i>Donc, deux constituants : un sujet, puis un prédicat...</i>	Conforme au programme puisqu'il manifeste son accord.	Se ravise par rapport à ses définitions précédentes.	
	<i>Puis, ce que j'aime, c'est que ça peut aussi comporter (...) complément de phrase, tout ça...</i>	Conforme au programme puisqu'il manifeste son accord.	Mêmes remarques que ci-dessus.	
	<i>Par contre, moi, c'est ça que je disais, au début... Il faut pas que je sois en contradiction avec ce que vous m'avez demandé au tout début, là, heu, dans les premières questions, là... C'est quoi une phrase de base, une phrase française, vous m'avez demandé ça... Pour moi, c'est nécessaire qu'il y ait un sujet, un verbe, un complément... Mais là, je me rends compte, en réfléchissant, que c'est pas toujours nécessaire qu'il y ait le complément. Mais, il faut qu'il y ait au moins le verbe, pour moi, puis un groupe sujet, tu sais...</i>	Plutôt conforme au programme en ce qui concerne la phrase de base.	Le répondant est tout à fait conscient que cette définition est conforme aux définitions actuellement en vigueur et que celles qu'il fournissait au début l'étaient moins.	L'entrevue a pour effet de modifier les conceptions du répondant.
	<i>Bon, alors le 15.2, là, je suis entièrement d'accord avec ce qu'ils annoncent.</i>	Donc, c'est conforme avec le programme, puisque la définition 15.2 l'est tout à fait.		
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
003	<i>Je la trouve assez complète. Je dirais que pour moi, c'est une définition qui est bonne, peut-être un peu complexe pour les enfants du primaire; peut-être que pour le secondaire, c'est plus complet.</i>	Conforme au programme, d'autant plus que cette définition s'adresse surtout au secondaire et que le programme du primaire ne donne pas autant de détails.	En totale contradiction avec les définitions tout à fait traditionnelles du répondant aux questions 11 à 13.	Le répondant ne souligne pas les différences entre ses propres définitions et celle-ci.
	<i>Heu, une chose qui me surprend, c'est le groupe infinitif : ça, ça ne me dit rien. J'aimerais savoir exactement qu'est-ce qu'ils veulent dire par le groupe infinitif.</i>	Le programme du primaire ne parle pas de ce groupe de mots.		Il est normal qu'un enseignant du primaire, puisqu'il n'a pas à l'enseigner, ne connaisse pas le groupe verbal infinitif.

	<p><i>I : Est-ce qu'il y a autre chose que tu ne connais pas là-dedans?</i></p> <p><i>R : (Long silence.) Le groupe de l'adverbe, là, ça ne me dit rien non plus. Je peux supposer qu'est-ce que c'est...</i></p>	Le programme du primaire ne parle pas de ce groupe de mots.		Élément de réflexion suggéré par l'intervieweur.
	<p><i>I : Donc, c'est une définition que tu trouves complète, mais complexe...?</i></p> <p><i>R : Oui.</i></p>	Plutôt conforme au programme.	Voir remarque ci-haut.	
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
004	<p><i>Moi, je pense que cette définition-là, elle est correcte parce que ça revient à ce que j'ai dit tantôt, là... de constituants obligatoires.</i></p>	Conforme au programme	Conforme aux définitions données par le répondant.	
	<p><i>La seule chose, je trouve qu'elle est expliquée dans des mots qui sont peut-être un peu compliqués. Heu, bien moi, je pense toujours au primaire, là... C'est sûr que, même moi, subordonnée complétive, là, je dois avouer que ça ne me dit pas grand-chose. Heu, c'est ça. (...) Mais, je pense que la définition est bonne, mais peut-être à un niveau plus avancé.</i></p>	Conforme au programme, d'autant plus que cette définition s'adresse surtout au secondaire et que le programme du primaire ne donne pas autant de détails.	En effet, il s'agit d'éléments de définitions qui n'étaient pas retenus par le répondant dans ses propres définitions.	La remarque (à l'effet de « penser au primaire » est peu pertinente dans le contexte d'une analyse des savoirs dits savants de l'enseignement : elle concerne davantage la question 16.
	<p><i>Mais, le prédicat, c'est un mot que j'ai déjà entendu, mais je pourrais pas l'expliquer, parce que moi, ça ne me dit rien.</i></p>	Conforme au programme, puisque celui du primaire n'offre pas non plus le concept de prédicat (celui du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2004, le fait).	Conforme avec ses propres définitions.	
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
005	<p><i>Ca, c'est la phrase de base, là... Ça tu vois, celle-là je passerais complètement par-dessus.</i></p>	Remarque non conforme au programme : cette définition est plus précise que celle du programme, mais elle est exacte selon la grammaire renouvelée.	Conforme avec ses propres définitions, qui étaient toutes traditionnelles.	

	<i>Tu lis ça, quelque part, puis ça te dis absolument rien, donc si tu veux apprendre ça à quelqu'un, tu veux lui montrer c'est quoi une phrase, là, tu commences par lui lire ça, là, puis... un écran, devant toi, c'est comme... il est perdu (...). En tout cas, c'est peut-être parce que je suis au primaire aussi, là, mais heu...</i>	Généralement non conforme au programme (bien qu'il est vrai que la définition qu'on y propose est moins complexe que celle-ci.	Conforme à ses propres définitions.	Cette définition est complexe en effet, surtout si l'on considère que le répondant enseigne dans un milieu défavorisé.
	<i>Les mots qu'ils utilisent, eux autres, c'est des mots qu'on n'utilise pas dans notre langage de tous les jours. (...) prédicat, là, puis des subordonnées complétives, je veux dire, je dirais ça à ma gang, là... Ça serait comme : « Allo, y a-tu quelque chose...? »</i>	Les mots mentionnés ne se retrouvent pas dans le programme du primaire en effet. On peut donc considérer cet énoncé comme relativement conforme à celui-ci.		Cette remarque suscite un questionnement pédagogique : les mots à utiliser à l'école sont-ils ceux qu'on utilise dans la vie de tous les jours? Le répondant suggère peut-être qu'il faille d'abord partir du connu, ce qui relève de méthodes pédagogiques traditionnelles.
Rép.	Définition 15.3 : <i>La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. Elle renferme deux constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou un pronom, et le prédicat, fonction toujours remplie par un groupe du verbe.</i>			
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
001	<i>C'est [15.2] beaucoup plus clair que 15.3. (...) C'est réellement minimal, 15.3, dans le sens que... J'enseignerai ça, peut-être, au premier cycle, au deuxième... Pas au troisième! Il manque beaucoup d'informations...</i>	En fait, cette définition correspond à celle qui est proposée pour le primaire.	Le répondant définissait à peu près la phrase de base comme ici, donc il se contredit en affirmant que cette définition n'est pas claire et qu'elle est trop minimale.	Le répondant ne précise pas que ce qui manque surtout par rapport à 15.2, c'est la notion de constituant facultatif.
	<i>On dit que la phrase commence par une majuscule et qu'elle se termine par un point. (...) Ça devrait être marqué en 15.2 et en 15.1, mais il me semble que c'est comme évident, évident.</i>	Pour le troisième cycle du primaire, le programme ne propose pas vraiment cet élément de définition, donc cette remarque est conforme.	Cohérent.	

	<p>« Elle renferme des constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou du pronom... » C'est à peu près la même chose qu'en [15.2], sauf qu'en 15.2, on dit un groupe nominal, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive...</p> <p>I : Ok, donc vous dites qu'il y en a plus en 15.2...</p> <p>R : Exactement. (silence)</p> <p>À mon avis.</p>	<p>Le programme du primaire n'est justement pas aussi précis que dans la définition 15.2, qui provient d'une grammaire s'adressant surtout aux élèves du secondaire).</p>	<p>Conforme à sa propre définition de la phrase de base.</p>	<p>L'analyse comparative du répondant est juste en tous points.</p>
	<p>Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).</p>	<p>Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.</p>	<p>Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13.</p> <p>(Analyse du chercheur)</p>	<p>Autres remarques théoriques.</p>
002	<p>Bien (...) je suis d'accord avec celle-ci, mais je trouve qu'elle est moins explicite ou enfin, moins élaborée comme définition – quoique c'est une bonne définition – que la 15.2.</p> <p>Bon, là, on dit ça aux élèves, que « c'est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point »... Bon, évidemment, là... (...) Je trouve, ça fait moins élaboré... Mais, je suis d'accord avec ça (...)</p>	<p>Vrai. Cependant, le programme du primaire propose une définition s'apparentant davantage à celle-ci qu'en 15.2.</p> <p>Pour le troisième cycle du primaire, le programme ne propose pas vraiment l'élément de définition relatif à la majuscule et au point, donc cette remarque semble conforme.</p>	<p>Le répondant s'étant ravisé lors de l'analyse de la définition 15.2, il continue ici de porter un jugement qui nie ses définitions précédentes.</p>	<p>Par « moins élaboré », le répondant semble vouloir dire « plus simpliste » ou « de niveau inférieur au troisième cycle du primaire ».</p> <p>Le répondant ne remarque pas que ce qu'il cite renferme une erreur : une phrase (de base du moins) ne peut renfermer qu'un groupe de mots.</p>
	<p>C'est parce qu'ils disent : « Elle renferme deux constituants obligatoires »... Ok, le sujet... Ok, et le prédicat... Bon. Obligatoires, je suis d'accord avec ça... Parce qu'ils rajoutent pas le « elle peut aussi comporter », là...</p>	<p>Conforme au programme.</p>	<p>Même commentaire que ci-haut.</p>	
	<p>Il y a juste ça [montre le constituant facultatif de la définition 15.2] qu'ils ont rajouté ici... Bon, je suis d'accord avec 15.3 aussi. D'accord, sauf que c'est pas assez élaboré, parce qu'on oublie un peu, là...</p>	<p>Conforme au programme du primaire : celui-ci aborde la notion de complément facultatif.</p>		

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
003	<i>En fait, c'est pas complet parce qu'on ne parle pas du complément.</i>	En effet, le programme du primaire parle du complément de phrase. Mais le répondant ne précise pas de quel type de complément il parle.		Peu précis : le répondant semble faire allusion au complément de phrase, et non à d'autres types de compléments.
	<i>(...) mais c'est la seule qui parle de la majuscule et du point, pour l'instant.</i>	Le programme du primaire ne parle pas de la majuscule et du point.	Conforme à ses définitions précédentes : le répondant mentionnait le point et la majuscule.	
	<i>On ne parle pas nécessairement du fait que la phrase, c'est une idée, que ça exprime une idée complète; ça aurait pu être mentionné, comme dans celle d'avant aussi.</i>	Non conforme avec la définition d'une phrase de base du programme, dont les critères de définition sont d'ordre morpho-syntaxique plutôt que sémantique : par contre, si on parle d'une phrase en général, cette remarque est plutôt conforme.		
	<i>(...) je trouve ça intéressant de pouvoir, surtout pour les enfants... qu'ils sachent qu'une idée doit être complète, parce que, même si tu mets juste un sujet puis un verbe, ça exprime pas exactement ce que tu veux dire; peut-être que c'est pas complet.</i>			Cette remarque concerne moins les savoirs dits savants que l'enseignement, abordé en 16.
	<i>Je trouve ça bien qu'ils parlent du groupe du nom, et qu'est-ce que... par quoi c'est rempli, ce groupe du nom-là.</i>	Plus ou moins conforme : le répondant dit qu'un groupe du nom est « rempli par »... une fonction? Pas clair.	Le répondant ne parlait pas de groupes de mots dans ses définitions : il semble donc se raviser.	Notion de fonction grammaticale pas maîtrisée par le répondant.
	<i>Puis le prédicat aussi, par quoi c'est rempli, je trouve ça bien.</i>	Il est un peu plus conforme de dire qu'une fonction est « remplie » par quelque chose.	La notion de prédicat n'était pas abordée par le répondant.	Encore une fois, la distinction entre classe et fonction n'est pas claire.
	<i>Parce que, qu'il y ait aussi le pronom et, effectivement, aussi, qu'il fait partie du groupe du nom.</i>	Plutôt conforme : un GN peut être formé avec un pronom.	Ces notions n'étaient pas abordées par le répondant dans ses définitions.	Cette affirmation n'est pas claire et est donc peu analysable.

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
004	<i>Heu, elle est exacte aussi; c'est une bonne définition. (...) Mais, elle est assez simple, puis je trouve qu'elle résume bien qu'est-ce que c'est, une phrase.</i>	Conforme avec le programme.	Elle concorde en effet assez bien avec ses propres définitions.	
	<i>Elle est un peu plus simple que la précédente, donc ça, je pourrais utiliser une définition comme ça par exemple avec mes élèves.</i>	Plutôt conforme au programme, bien que celui-ci aborde la notion de constituant facultatif, ce que ne fait pas cette définition.		Cette remarque concerne moins les savoirs dits savants que l'enseignement, abordé en 16.
	<i>Heu, je ne suis pas sûre que c'est nécessaire de dire que c'est un groupe de mots qui commence par une majuscule puis qui se termine par un point.</i>	Pour le troisième cycle du primaire, le programme ne propose pas vraiment cet élément de définition, donc cette remarque est conforme.	Conforme avec ses définitions précédentes.	Le répondant ne remarque pas l'erreur : une phrase (de base du moins) ne saurait être constituée d'un seul groupe de mots.
	<i>Il manque peut-être, heu, au sujet, peut-être du complément de phrase... La partie, complément de phrase, qu'ils auraient pu, peut-être, ajouter.</i>	Le programme de la réforme de 2001 pour le primaire inclut effectivement la notion de complément de phrase dans la définition.	Conforme avec ses définitions précédentes.	
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
005	<i>(...) je l'utiliserais peut-être pour les plus petits. Dans le sens que, tu sais on dit : « La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. » Donc, quand les jeunes commencent à écrire, donc premier cycle du primaire, que toujours leur rappeler que ça commence par une majuscule et que ça se termine par un point. Donc, je la verrais plus, cette phrase-là, dans un cahier qui s'adresse au premier cycle.</i>			Ces remarques concernent plutôt l'enseignement, donc relèvent davantage de la question 16.

	<i>Mais en même temps, si on regarde le... « deux constituants obligatoires, le su... » (...) cette définition-là, elle est comme sur deux plateaux qui sont pas pareils, dans le sens que, « toujours par une majuscule et se termine par un point », c'est comme la fonction plus bébé, puis après ça, ça arrive avec le... les beaux petits mots comme [prend un ton pincé] le prédicat et... fonction remplie par un groupe du nom et groupe de verbe... Donc c'est comme pas équilibré.</i>	Généralement non conforme, puisque le programme parle bel et bien des constituants obligatoires, du groupe du nom, du groupe du verbe, etc. La remarque est valable quand on parle du prédicat, cependant, qui ne figure pas au programme du primaire (mais il figure dans celui du secondaire).	Conforme avec ses définitions précédentes, qui n'incluaient pas ces termes.	
Rép.	Définition 15.4 : <i>La phrase comporte un sujet, un verbe et un complément (circonstanciel, direct ou indirect).</i>			
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
001	<i>Ça, c'est minimal, très, très minimal. Heu... Bon, je pourrais dire que c'est la vieille école. Heu... sujet, verbe, complément... Je me souviens, d'avoir entendu, moi... Quand j'étais (...) à Montréal!</i>	C'est exact : cette définition est traditionnelle et ne correspond donc pas aux propositions ministérielles.	Le répondant est cohérent par rapport à sa définition de la phrase de base; il oublie que cette définition est cependant conforme à sa définition de la phrase française.	
	<i>(...) si je prends les définitions, celle qui fait plus renouveau grammatical, c'est 15.2. Les deux autres, oui, ça complète, mais c'est incomplet, à mon avis. C'est vraiment incomplet.</i>	Le premier énoncé est conforme : oui, la 15.2 est adaptée au « renouveau grammatical »; la suite n'est pas assez claire pour être interprétée.	Remarques montrant une cohérence avec la définition fournie par le répondant de la phrase de base.	Le 2 ^e énoncé n'est vraiment pas clair (de quelles deux autres parle-t-on? en quoi complètent-elles...? que complètent-elles? etc.
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
002	<i>Ok, ça, c'est ce que j'ai appris tout jeune, à l'école, avec les frères... Ce que j'ai appris pendant des années.</i>	Conformité difficile à évaluer puisqu'il n'est pas clair si le répondant approuve ou non cette définition.		Cette définition relève en effet de la grammaire traditionnelle.

<p><i>Bon, là je suis d'accord, sauf que maintenant... Ça c'est ce que j'ai dit quasiment au début : une phrase comporte un sujet, un verbe, un complément... Et, heu, c'est ça, ce qui me fatigue, là, c'est... un sujet, un verbe, ça va... et un complément... et pourrait comporter un complément (...). C'est parce qu'ici... Le complément, je m'aperçois que dans une phrase, c'est pas obligatoire, nécessairement, pour qu'il y ait une phrase...</i></p>	<p>Plus ou moins conforme au programme : un verbe n'est pas en lui-même un constituant de la phrase (ce serait plutôt un GV); cependant, il est exact de dire qu'une phrase ne comporte pas nécessairement un complément (de phrase) comme il était traditionnellement affirmé.</p>	<p>Un peu contradictoire par rapport à sa définition de la phrase, qui ne montrait pas le caractère facultatif du complément; cependant, le répondant est ici conscient de se raviser.</p>	
<p><i>Alors que sujet-verbe, pendant des années, ça prend toujours des compléments... Là, je m'aperçois, depuis une dizaine d'années – est-ce que c'est à cause de la nouvelle grammaire? je ne sais pas... C'est-à-dire que je suis d'accord avec celle-ci, mais (...) si on avait écrit, à la place, « et peut (...) comporter un complément », je serais davantage d'accord...</i></p>	<p>Toujours conforme au programme, puisque la définition de la P de base comporte la propriété facultative du complément de phrase.</p>	<p>Mêmes commentaires que ci-dessus.</p>	
<p><i>Parce qu'elle est courte, elle est claire... Elle est moins élaborée que ça [montre 15.2], mais je suis d'accord avec celle-ci quand même. C'est juste le « et », là... C'est pas nécessairement qu'une phrase ait un complément.</i></p>	<p>Non conforme au programme : cette définition ne parle aucunement de groupes de mots, présents dans la définition du programme. Même remarque que ci-haut au sujet des compléments</p>	<p>Le répondant est ici cohérent par rapport à sa définition de la phrase française, mais il contredit sa définition de la phrase de base, qui comportait des groupes de mots. Même commentaire que ci-haut au sujet des compléments.</p>	
<p><i>Alors ça ici [montre 15.4], est-ce que ça veut dire que si tu n'as pas ces trois éléments-là (sujet, verbe et complément), c'est pas une phrase...? C'est là que je suis porté à les mettre en doute... Mais je reviens encore à celle-ci que j'aime [beaucoup] [montre 15.2]...</i></p>	<p>Encore conforme : revient sur le caractère facultatif du complément. Non conforme : il devrait aussi « met[tre] en doute » le fait qu'on ne parle pas de groupes de mots dans cette définition.</p>	<p>Mêmes commentaires que ci-dessus.</p>	<p>Généralement, il n'est pas vraiment logique de juger presque aussi favorablement les deux définitions très opposées que sont 15.2 et 15.4. Puisque le répondant donnait justement deux définitions concurrentes de la phrase à la Q.11, on constate qu'il tergiverse bel et bien entre la tradition et le renouveau en cette matière.</p>

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
003	<i>C'est court, précis, mais il manque beaucoup d'informations, là... (...) Bien, pour moi, c'est pas complet du tout (...).</i>	Plus ou moins conforme au programme : ce n'est pas la question d'un manque d'information qui devrait ressortir, mais plutôt qu'on n'y parle pas de groupes de mots.	Conforme avec ses définitions précédentes.	Le répondant continue d'approuver une définition traditionnelle de la phrase, même s'il reconnaît qu'il y manque des éléments de définition.
	<i>Heu, bien on parle pas ici du groupe du nom, du groupe du verbe ou prédicat.</i>	Conforme au programme.	Non conforme avec ses définitions précédentes. Le répondant n'usait pas de cette terminologie dans ses propres définitions. Rappelons qu'il s'était ravisée à ce propos.	
	<i>Heu, on parle des compléments circonstanciels, directs ou indirects... Je pense que c'est les termes qui sont utilisés dans la Grammaire de base (S-G. Chartrand), mais je ne suis pas certaine, là...</i>	Non conforme au programme : l'expression <i>compléments circonstanciels</i> n'est pas utilisé en grammaire renouvelée, alors que <i>compléments directs</i> et <i>indirects</i> ne sont pas inclus dans la définition de la phrase puisqu'ils sont constituants du groupe verbal.	Conforme avec ses définitions précédentes	Le répondant commet une erreur : l'ouvrage mentionné (de S-G. Chartrand) n'utilise pas ces termes pour définir la phrase.
	<i>Souvent, je suis encore dans mes vieilles histoires de grammaire... Je me souviens plus toujours des nouveaux termes qui sont donnés aux compléments, là, qu'ils ont enlevés...</i>			Le répondant est conscient de son usage d'une terminologie traditionnelle : il s'était ravisé en 14.
	<i>Nous autres, on disait complément d'objet direct; maintenant je le sais qu'on ne dit plus ça.</i>	Conforme au programme : on dit maintenant « complément direct ».	Non abordé dans ses définitions précédentes.	
	<i>Puis, on dit que ça comporte un complément; à mon avis, ça comporte pas nécessairement un complément.</i>	Conforme au programme, qui relève le caractère facultatif du complément de phrase.	Non conforme aux définitions précédentes : le répondant mentionnait que la phrase renfermait un complément.	

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
004	<p><i>Selon mes connaissances à moi... Heu, bien, elle est un peu trop courte, là : c'est un peu simple... (...)</i> <i>Puis, elle est un peu simple, là aussi. C'est un peu de base; ça dit pas grand-chose. Puis je pense que ça aide pas à la compréhension, cette définition-là.</i></p>		Conforme avec ses définitions précédentes : le répondant formulait une définition plus précise (et plus longue).	
	<p><i>R : Heu, l'affaire de complément circonstanciel, là... je l'aurais pas mis avec direct ou indirect.</i> <i>I : Pour quelle raison?</i> <i>R : Bien (...). J'utilise plus ce mot-là, circonstanciel. Puis, ça ne fait pas vraiment partie du complément qui va avec le verbe, parce que, selon mes connaissances – et c'est peut-être pas vrai –, le complément circonstanciel, c'est le complément de phrase, puis je le mettrais pas avec le complément indirect ou direct.</i></p>	Conforme au programme.	Conforme avec ses définitions précédentes.	Le répondant fait bien la nuance entre complément de phrase et complément de verbe.
	<p><i>Parce que là... Ils ont l'air de parler juste du sujet, de ce qui est comme obligatoire dans la phrase : sujet, verbe, complément, mais le complément circonstanciel, il ne fait pas partie du complément qui est obligatoire. C'est pour ça que je le mettrais pas.</i></p>	Conforme avec le programme; toutefois, elle considère toujours comme acceptable l'expression <i>complément circonstanciel</i> .	Conforme avec ses définitions précédentes.	Le répondant ne relève pas que cette définition ne parle pas de groupes de mots : il manque donc un aspect fondamental à la critique qu'il formule de cette définition.

	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
005	<i>Ça c'est la façon la plus basic qu'on pourrait décrire une phrase. Quelqu'un qui veut savoir c'est quoi une phrase, là : sujet, verbe, complément.</i>	Non conforme au programme, puisque cette définition est tout à fait traditionnelle.	Tout à fait conforme avec ses définitions précédentes.	
	<i>I : Donc, c'est celle avec laquelle tu es le plus à l'aise...? R : Bien, c'est pas une question d'être le plus à l'aise. C'est juste que (...) c'est celle-là, pour quelqu'un qui veut vraiment savoir c'est quoi une phrase... Là, après ça, il peut tricoter autour, il peut... Mais, sujet, verbe, complément. Ça, ça serait comme ça que je l'ai appris, là.</i>	Non conforme au programme (voir ci-dessus).	(Voir ci-dessus.)	Le répondant considère cette définition comme la définition de la phrase.
Rép.	Définition 15.5 : <i>La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.</i>			
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
001	<i>R : (...) On pourrait dire que ça ferait une introduction (...) à la phrase... Heu, c'est très général. Si j'y pensais vraiment, peut-être que je partirais avec 15.5, pour introduire, et j'irais en 15.2 (inaudible). I : Donc, elle vous paraît satisfaisante aussi...? R : Bien... Satisfaisante... Oui, dans la classe pour partir... Mais, celle qui est la plus élaborée, c'est 15.2. Je pense que c'est celle-là qui est la plus précise.</i>	Conforme avec le programme du primaire : cette définition est celle qui y correspond le plus, mais la 15.2, qui pourrait davantage être destinée aux élèves du secondaire, est la plus précise.	Assez conforme à sa définition de la phrase de base, qui ne mentionnait cependant que les groupes obligatoires.	Le répondant a bien compris la distinction entre les définitions plus précises et complexes, en opposition à celles qui sont plus accessibles.

	<p>R : Et 15.1, si je reviens en 15.1... ça rappelle beaucoup à 15.4...</p> <p>I : Que vous avez qualifiée de vieille école...</p> <p>R : Exactement.</p>	<p>Conforme au programme : 15.1 et 15.4 sont les deux définitions qui y correspondaient le moins.</p>	<p>Assez conforme à ses définitions précédentes.</p>	<p>En définitive, le répondant a retenu les deux meilleures définitions.</p>
	<p>Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).</p>	<p>Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.</p>	<p>Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)</p>	<p>Autres remarques théoriques.</p>
002	<p>R : (...) Écoute, ça a bien de l'allure... (...) Bon, je l'aime davantage, encore... à mon palmarès, là... que la 15.2, parce qu'elle est encore plus claire, plus précise... Mais, c'est la même chose que l'autre, mais l'autre, c'est parce qu'il y a pas mal de parenthèses, puis tout ça... Tu sais, l'autre est très bien aussi (...). Moi, j'opterais davantage, dans les cinq, pour la 15.5, parce que...</p> <p>I : Elle est plus précise?</p> <p>R : Parce qu'elle est plus simple, puis elle est plus précise en même temps.</p>	<p>Conforme au programme du primaire : cette définition y est tout à fait conforme. Toutefois, il est faux d'affirmer qu'elle est plus précise que la 15.2.</p>	<p>Plutôt conforme à ses définitions précédentes.</p>	
	<p>D'abord, quand on me dit deux groupes obligatoires, je suis obligé d'être d'accord avec ça... Un groupe nominal exerçant la fonction sujet... groupe verbe exerçant la fonction prédicat... <i>Totalement d'accord!</i></p>	<p>Conforme au programme.</p>	<p>Assez conforme avec ses définitions précédentes : le répondant n'avait toutefois pas abordé le concept de groupes obligatoires.</p>	
	<p>Mais aussi, on rajoute « elle comporte enfin un groupe facultatif – j'aime bien le mot facultatif – exerçant la fonction complément de phrase... » <i>Donc, effectivement, il y a des phrases dont le groupe facultatif est pas là, mais c'est une phrase.</i></p>	<p>Conforme au programme.</p>	<p>Plus ou moins conforme avec ses définitions précédentes, puisque le répondant n'avait pas non plus abordé le concept de groupe facultatif. Il s'est donc ravisé en cours de route.</p>	

	<i>Donc, ça ressemble beaucoup à la 15.2, sauf que 15.2, c'est long, là... À part de ça, ils ont fait juste une phrase, juste un point-virgule... Ils ont mis en pratique dans la phrase ce qu'ils annoncent... (rires) 15.5, pour moi, ça me convient parfaitement.</i>	Conforme au programme, puisque cette définition est celle qui y est la plus conforme.		Le répondant privilégie les définitions 15.5 d'abord, puis 15.2, ce qui constitue le meilleur choix à faire.
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
003	<i>R : Intéressant parce que là, on mise vraiment sur le groupe et non juste sur le sujet ou seulement le verbe (...) avec la fonction qu'ils ont, exactement.</i>	Conforme au programme : miser sur le sujet et sur le verbe (comme en 15.3) revient à une nomenclature traditionnelle.	Plus ou moins conforme, puisque dans ses définitions, le répondant avait retenu une nomenclature traditionnelle. Il s'est donc ravisé en cours de route.	
	<i>Heu, on dit que le groupe complément de phrase est facultatif...</i>	Conforme ou non? Le répondant manifeste ensuite son accord.	Non conforme avec ses définitions précédentes, puisque le répondant n'avait pas abordé cette notion. Il s'est donc ravisé.	
	<i>Heu, on parle pas de l'idée de phrase complète, mais ça l'inclut un peu dans la façon d'expliquer les groupes.</i>	Conforme au programme, qui ne précise pas qu'une phrase doit comporter une idée complète.	Non conforme : cette notion n'avait pas été abordée par le répondant.	
	<i>Je l'aime bien, moi, celle-là...</i>	Conforme au programme : cette définition y est la plus conforme.	A complètement changé d'avis depuis le début de l'entrevue.	

<p><i>I : Si je te demandais de me dire celle que tu préfères [d'un point de vue théorique], peut-être dans un ordre, là...? De préférence...</i></p> <p><i>R : Je pense que c'est la dernière, là, la 15.5, qui est ma préférée pour l'instant, même si j'ajouterais sûrement le fait qu'une phrase (...), ça exprime une idée. Puis après que ça commence par une majuscule et que ça se termine par un point. Parce que c'est celle que je trouve la plus, heu... la plus complète, surtout en lien avec la nouvelle grammaire. Heu, ça serait sûrement celle-là aussi (montre la 15.2). (...)</i></p>	<p>Conforme avec le programme; toutefois, l'idée complète, la majuscule et le point ne font pas partie de la définition du ministère.</p>	<p>Même commentaire que ci-dessus.</p>	<p>Le répondant a retenu, dans l'ordre, les deux meilleures définitions.</p>
<p>Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).</p>	<p>Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.</p>	<p>Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)</p>	<p>Autres remarques théoriques.</p>
<p><i>Bon, cette définition-là, je pense qu'elle est assez simple. (...) Bien, c'est vrai, ce qu'ils disent; je suis d'accord avec ça. (...) C'est sûr que c'est plus complexe que ça, mais à la base, là, je trouve que c'est une bonne définition.</i></p>	<p>Assez conforme, puisque cette définition est celle qui correspond le mieux à celle du programme.</p>	<p>Ne se contredit pas par rapport à ses propres définitions.</p>	
<p><i>Il manque peut-être un peu de précision, là : un groupe nominal – ils auraient peut-être pu ajouter qu'est-ce que c'est, un petit peu plus précis. Et, heu, moi j'ai toujours de la misère avec la fonction prédicat, qui me dit pas grand-chose. Quand je retrouve ça dans une définition, j'aurais tendance à avoir besoin de plus d'explications, là. Je trouve que juste fonction prédicat mis dans une définition... Moi, ça me dit pas qu'est-ce que c'est.</i></p>	<p>Plus ou moins conforme au programme : on n'y définit pas chacun des constituants dans la définition de la phrase de base.</p>	<p>Non conforme à ses propres définitions, qui, en fait, étaient sensiblement les mêmes que cette définition 15.5 (sauf que le répondant y précisait que le complément de la phrase précise celle-ci).</p>	<p>Le répondant semble souligner une différence avec d'autres définitions, qui seraient plus précises, or, la 15.2 et le 15.3 ne définissent pas davantage les constituants comme le groupe nominal (classe grammaticale) ou le prédicat (fonction).</p>

	<i>Mais, moi je trouve ça bien quand ils parlent que la phrase, ça a deux groupes obligatoires, puis un groupe facultatif: je pense que c'est la base de la phrase...</i>	Tout à fait conforme au programme.	Tout à fait conforme à ses propres définitions: le répondant définissait bien la phrase en fonction de ses constituants obligatoires et de son constituant facultatif.	Il est à noter que le répondant ne fait pas de distinction entre la phrase et la phrase de base.
	<i>Ils nomment c'est quoi les deux groupes, puis ils nomment qu'est-ce que c'est le groupe facultatif... C'est sûr que c'est plus complexe que ça (...).</i>	Plus ou moins conforme, puisque la définition du programme du primaire n'est pas davantage complexe que celle-là.	Encore une fois, cette remarque est non conforme à ses propres définitions, qui, en fait, étaient sensiblement les mêmes que cette définition 15.5.	
	<i>I: (...) ton premier choix, ton deuxième choix...? R: (...) c'est la 15.5, parce que dans la 15.5, ils ajoutent le complément de phrase. Ça fait que ça serait la première; après, ça serait la 15.3 (...). Ils se ressemblent quand même parce qu'ils parlent tous les deux de groupes obligatoires; heu, ils disent tous les deux qu'est-ce que c'est, un groupe obligatoire. J'aime mieux la façon que c'est expliqué, par exemple [en 15.3]: le sujet, groupe du nom, pronom... J'aime mieux ça qu'un groupe nominal... Mais, parce qu'ils parlent du complément de phrase dans la 15.5, je trouve qu'elle est plus complète.</i>	Conforme au programme: le fait de parler du complément de phrase rend en effet la définition 15.5 préférable à la 15.3.	Généralement conforme à ses définitions précédentes.	Le programme de 2001 (primaire) parle de groupe du sujet, donc ni de groupe nominal ou de groupe du nom. C'est une lacune du programme. Le répondant aime des aspects de 15.3 et de 15.5; il semble éliminer tout à fait la définition 15.2 (qu'il considérait comme très complexe et comme comportant de nombreux éléments inconnus).
	Énoncés critiques portant sur cette définition (rapportés intégralement ou de façon résumée).	Conformité des énoncés critiques du (de la) répondant(e) à la définition du MÉLS en vigueur.	Concordances ou contradictions par rapport aux définitions formulées en 11, 12 et 13. (Analyse du chercheur)	Autres remarques théoriques.
005	<i>Bien, tu vois, moi, je la relierais beaucoup avec ce qu'on vient de lire, la 15.4. (...) Sujet, verbe, complément. Pour moi, c'est la même chose. (...) Sauf qu'on a juste tricoté autour, pour la rendre, la définition, juste un petit peu plus belle. Mais, ça dit encore la même chose (...)</i>	Non conforme au programme. Il est totalement erroné d'associer ces deux définitions: la 15.4 est tout à fait traditionnelle, alors que la 15.5 est une parfaite définition de la phrase de base en grammaire renouvelée.	Conforme à ses définitions précédentes si l'on considère que le répondant avait apprécié la définition 15.4.	Le répondant ne différencie pas toujours le nouveau métalangage et le traditionnel.

<p><i>Puis encore, ça dit que c'est facultatif d'avoir un complément, puis on le disait pas nécessairement dans l'autre, là...</i></p> <p><i>I : Et ça, tu trouves ça bien, non?</i></p> <p><i>R : Oui, oui, bien... (...)</i></p> <p><i>Parce que c'est vrai que, qu'on n'est pas toujours obligé d'en avoir un, tu sais... (...) Admettons, on dit « Marie pleure. » Bien t'es pas obligé de dire la raison pourquoi qu'elle pleure, là. Ça doit être facultatif, mais...</i></p>	<p>Plus ou moins conforme au programme : le répondant reconnaît le caractère facultatif du complément, mais il ne parle pas de complément de phrase, comme si n'importe quel complément (dont le CD) peut être facultatif.</p>	<p>S'est ravisé par rapport à ses définitions puisqu'il n'y avait pas mentionné le caractère facultatif de quelque complément que ce soit.</p>	
<p><i>Ça fait que oui, oui, je l'aime bien aussi, la façon qu'elle définit...</i></p>	<p>Plus ou moins conforme : cette définition relève de la nouvelle grammaire, mais le répondant ne s'en rend pas compte.</p>	<p>Le répondant ne réalisant pas les différences fondamentales entre 15.5 et 15.4, on ne peut dire s'il se contredit ou non.</p>	<p>Le répondant ne comprend pas bien la grammaire renouvelée et n'est pas en mesure d'en remarquer les spécificités par rapport à la grammaire traditionnelle.</p> <p>Plus haut (15.2 et 15.3), il condamne l'emploi de termes comme <i>prédicat</i> et <i>groupe de mots</i>, mais ici, il trouve cela adapté au niveau de ses élèves.</p>

Rép.	<p>Question 16 : Il est possible que vous n'enseigniez pas la phrase française en utilisant les mêmes mots que ceux que vous utilisez pour la définir pour vous-même. Ainsi, pouvez-vous mentionner le métalangage (mots ou expressions) que vous utilisez en classe pour parler de la phrase ou pour la définir? En d'autres mots, comment nommez-vous ce qui constitue la phrase lors de l'enseignement?</p>		
	<p>Métalangage utilisé lors de l'enseignement tel que verbalisé.</p>	<p>Éléments clés</p>	<p>Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement.</p>
001	<p><i>Je peux utiliser les termes de la nouvelle grammaire : groupe verbal et tout et tout... Mais, en même temps, le pont entre les parents et les élèves – parce que les parents connaissent pas réellement le vocabulaire – m'amène à (...) faire une juxtaposition entre, bon, par exemple les compléments de phrases, à les distinguer, puis, heu, dire aux élèves qu'il y a aussi des (mots inaudibles)... Quand on parle d'un complément de la phrase, c'est aussi un complément circonstanciel. (...)</i></p>	<p>Groupe verbal Compléments de phrase = compléments circonstanciels</p>	<p>Le répondant utilise une terminologie double. Or, il ne semble pas réaliser que le complément de phrase a des propriétés que n'avait pas l'ancien complément circonstanciel. Ce dernier n'était pas nécessairement déplaçable dans toute la phrase ou pas nécessairement effaçable. Donc, de confondre les deux terminologies, sous prétexte de permettre aux parents d'aider, peut mener à des confusions chez les élèves.</p>
	<p><i>R : (...) Puis avec une question parmi les questions. Comme, les compléments directs, souvent j'utilise les deux... I : Donc, complément d'objet direct et complément direct.</i></p>	<p>Complément d'objet direct = complément direct</p>	<p>D'utiliser les termes complément d'objet direct n'est pas conforme. On peut se questionner sur l'utilité, au niveau de l'apprentissage, de maintenir à tout prix les deux appellations.</p>
	<p><i>Et, à un moment donné, il reste le repère, mais ils font la distinction. Heu, on est comme à cheval... Et je trouve, au primaire, que c'est difficile d'employer la nouvelle terminologie si les parents l'ont pas... (inaudible) où il y aurait un cours pour les parents...</i></p>		<p>Donc, le seul fait de vouloir utiliser un métalangage que reconnaîtraient les parents justifierait de risquer une confusion chez les élèves.</p>

	<p><i>I : Donc, vous allez utiliser des mots comme complément circonstanciel de lieu...</i></p> <p><i>R : Oui, mais, honnêtement, en disant complément de phrase...</i></p> <p><i>I : Ok, donc vous utilisez les deux.</i></p> <p><i>R : Exactement, j'utilise les deux et j'accepte les deux quand les élèves font de l'analyse, en devoir par exemple. Ils peuvent me décrire une phrase où il y a un complément circonstanciel ou un complément de phrase... (inaudible) Mais, les compléments circonstanciels dans tous les...</i></p> <p><i>I : Les énumérer...</i></p> <p><i>R : Les énumérer... Ça devient réellement beaucoup plus aidant pour l'élève pour... pour enrichir sa phrase.</i></p> <p><i>I : Donc, de temps, de lieu... Est-ce que vous en voyez d'autres que temps et lieu?</i></p> <p><i>R : Ben, oui... De manière, de moyen...</i></p>	<p>Complément de phrase = complément circonstanciel : les élèves sont libres de choisir ce qu'ils préfèrent.</p> <p>Compléments circonstanciels de temps, de lieu, de manière, de moyen, etc.</p>	<p>Le répondant retient généralement un ensemble terminologique et théorique correspondant à la grammaire traditionnelle.</p> <p>Les didacticiens appelant à un renouveau grammatical ont considéré que l'énumération des sortes de compléments circonstanciels, surtout au primaire, est trop lourde au plan cognitif et qu'elle présente peu d'avantages en termes de maîtrise grammaticale.</p>
	<p><i>Groupe sujet, groupe nominal sujet, groupe pronominal sujet, tout dépendant du noyau du groupe...</i></p>	<p>Groupe sujet, groupe nominal sujet, groupe pronominal sujet</p>	<p>L'appellation groupe pronominal sujet n'est pas conforme avec le programme du primaire et n'a pas été retenu de façon générale (malgré la logique de cette appellation et qu'un cahier du primaire en ait fait usage).</p>
	<p><i>R : Groupe verbal (...). Le groupe verbal (...) le noyau du groupe verbal, c'est le verbe... Qu'est-ce qu'on pose comme question avec le verbe pour trouver le sujet, le...</i></p> <p><i>I : Ok, donc qui? quoi? de qui? de quoi? à qui? à quoi?...</i></p> <p><i>R : Exactement...</i></p>	<p>Groupe verbal, verbe → noyau du groupe verbal, questions pour trouver le sujet, questions pour trouver le CD (COD), le CI (COI), etc.</p>	<p>Généralement conforme, même si le programme du primaire ne parle pas de l'emploi des questions pour trouver le CD et le CI; le programme du secondaire de 1995 favorisait la pronominalisation plutôt que les questions.</p>
	<p>Métalangage utilisé lors de l'enseignement tel que verbalisé.</p>	<p>Éléments clés</p>	<p>Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement.</p>
002	<p><i>Disons, moi, souvent, au lieu de dire groupe nominal, je vais dire groupe du nom, ok, ou groupe sujet...</i></p>	<p>Groupe du nom Groupe sujet</p>	<p>Ce métalangage est conforme avec le programme.</p>

	<i>Bon, groupe du verbe. Là, je commence à employer prédicat, parce que je ne connaissais pas, comme tel, le mot avant et c'est, comme je le disais tantôt, l'éditeur qui nous a expliqué un peu, là... Moi, les autres années (...) je disais toujours groupe du verbe. Bon, groupe verbal, je l'emploie...</i>	Groupe du verbe [avant], groupe verbal [depuis cette année], prédicat [depuis cette année].	Généralement conforme aux nouvelles appellations, même si le programme du primaire ne mentionne pas l'appellation <i>prédicat</i> .
	[Je résume cette partie ci-contre.]	Le répondant parle longuement des différences entre <i>groupe nominal</i> et <i>groupe du nom</i> , <i>groupe verbal</i> et <i>groupe du verbe</i> , etc.	Ces différences ne sont pas très importantes, bien que le programme du primaire préfère les appellations <i>groupe du nom</i> et <i>groupe du verbe</i> , ce que semble ignorer le répondant.
	<i>I : Complément de phrase, non? R : Oui, oui... Bien (...). Complément de phrase, c'est plus depuis quelques années... (...) Peut-être même davantage, de plus en plus, que complément... (...) Mais, effectivement, ça je vais l'employer aussi... Complément de phrase, oui, de plus en plus.</i>	Complément de phrase [de plus en plus souvent].	Conforme au programme.
	Métalangage utilisé lors de l'enseignement tel que verbalisé.	Éléments clés	Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement.
003	<i>Lors de l'enseignement, j'explique que le groupe du nom sujet peut être formé d'un seul nom, d'un nom ou d'un groupe complet, avec ses constituants.</i>	Groupe du nom sujet inclut : nom seul, nom, groupe complet avec ses constituants.	Donc, groupe du nom sujet serait dans l'enseignement même si, au départ, le répondant ne l'utilisait pas pour définir la phrase. L'enseignant ne semble pas saisir qu'un groupe minimal (avec son noyau seulement) constitue tout de même un « groupe complet ».
	<i>Et le groupe du verbe, qui peut être (inaudible) du verbe et (inaudible)... de son verbe et de son complément. Heu, pour moi, le complément reste un complément, donc ce n'est pas obligatoire...</i>	Groupe du verbe inclut : verbe et complément (non obligatoire).	Le fait que le complément (par exemple le CD) puisse être obligatoire n'est pas envisagé ici, ce qui constitue une erreur théorique.

	<i>Heu, puis j'explique aussi la fonction de donneur et de receveur dans la phrase, le fait que le groupe du nom donne ses caractéristiques au verbe et au complément...</i>	Groupe du nom est <i>donneur</i> de ses caractéristiques au verbe et au complément.	Ici, le répondant semble entendre genre et nombre quand il parle de caractéristiques. Cet emploi pourrait porter à confusion avec les propriétés du groupe (par ex. : obligatoire). De plus, cet énoncé laisse à penser que le groupe du nom (plutôt que son noyau) donne ses caractéristiques au complément, donc à un complément qui serait hors de ce GN : ce sera vrai seulement pour l'attribut du sujet – qui n'est pas appelé complément – et faux pour le CD ou le CI, ou encore pour le complément de phrase. Il y a donc ici de nouvelles erreurs théoriques.
	Métalangage utilisé lors de l'enseignement tel que verbalisé.	Éléments clés	Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement.
004	<i>Ok, bien, j'utilise à peu près les mêmes mots pour enseigner que ceux que j'utilise pour moi parce que, comme j'ai appris un peu en enseignant, bien c'est comme ça que j'ai fait mes connaissances.</i>	Le métalangage correspondant aux savoirs savants est celui utilisé par le répondant.	
	<i>Alors, moi, ce que je dis à mes élèves, c'est que la phrase de base, pour avoir une phrase complète, doit comprendre deux groupes obligatoires, qui se trouvent à être un groupe sujet, un groupe verbe... Puis, souvent, ce que je vais faire, c'est que je le fais comme en arbre, au tableau, là : je mets la P en haut, je la divise en deux... Et tu divises chaque élément, après, selon...</i>	P de base = groupe sujet (obligatoire) + groupe verbe (obligatoire).	Cela est tout à fait conforme au programme du primaire. Je ne retiens pas ici ce qui concerne l'enseignement (voir plutôt la Q. 17).
	<i>Ensuite, ce que je leur dis, c'est qu'un groupe sujet (...) ça peut être un nom propre, (...) un groupe du nom, (...) un pronom.</i>	Groupe sujet peut être constitué d'un : nom propre, groupe du nom, pronom.	Conforme au programme de 1993, où un pronom et un nom propre n'étaient pas considérés comme constituant un groupe du nom (mais pouvant constituer un groupe sujet). Cette façon de décrire peut porter à confusion.
	<i>Ensuite, le groupe verbe, je le re-divise en deux : je leur dis que c'est un verbe conjugué et un complément du verbe, mais que le complément du verbe, parfois, il est pas là... Il peut ne pas être là.</i>	Groupe du verbe constitué d'un : verbe conjugué, complément du verbe (non obligatoire).	Conforme au programme en termes de métalangage. Je ne retiens pas ici ce qui concerne l'enseignement (voir plutôt la Q. 17).

	<i>Heu, ensuite, je leur dis que le complément du verbe, on le retrouve en posant la question qui? ou quoi? à qui? à quoi? après le verbe; et que ça peut être un complément direct ou indirect. J'utilise beaucoup les abréviations : CVD et CVI.</i>	Questions <i>qui? quoi? à qui? à quoi?</i> après le verbe; CVD et CVI.	Les questions ne sont plus utilisées dans les deux derniers programmes (on y préfère la pronominalisation). Les abréviations équivalentes sont CD et CI, bien que le programme de 1993 parle uniquement de complément du verbe. Donc, les abréviations retenues par le répondant sont logiques.
	<i>Puis après, je leur dis aussi qu'on peut ajouter un groupe complément de phrase; je leur dis que le groupe complément de phrase, il y a des caractéristiques, on peut faire des choses pour le reconnaître : donc, il est non obligatoire; il est déplaçable; on peut le mettre au début, au milieu ou à la fin.</i>	Groupe complément de phrase. Ses caractéristiques : non obligatoire, déplaçable en diverses positions.	Tout à fait conforme au programme.
	<i>Au début, je leur dis souvent qu'on peut le reconnaître parce qu'il est suivi d'une virgule; au milieu, il est encadré de virgules; puis à la fin, bien il n'y a pas de virgules.</i>	Ponctuation relative au complément de phrase.	Conforme au programme.
	<i>Il sert à préciser la phrase; il répond aux questions où? quand? comment? avec qui?... Donc, à ces questions-là. Plus on met de compléments de phrases dans la phrase, bien, plus la phrase est complète, est précise, puis est longue.</i>	Questions <i>où? quand? comment? avec qui?</i> Les compléments de phrase complètent, précisent et allongent la phrase.	Les questions ne sont plus utilisées dans les deux derniers programmes (bien que celles que le répondant retient sont justes d'un point de vue sémantique et syntaxique).
	Métalangage utilisé lors de l'enseignement tel que verbalisé.	Éléments clés	Analyse en fonction de la conformité avec le programme et le métalangage préconisé actuellement.
005	<i>C'est sûr, bien, sujet, verbe, complément, déjà en partant. Plus, tous un peu les compléments circonstanciels ou compléments directs ou indirects (...)</i>	Sujet, verbe, complément. Compléments circonstanciels, compléments directs et indirects.	Non conforme au nouveau programme : presque tout ce métalangage est traditionnel (à l'exception de l'élimination de l' <i>objet</i> dans les compléments).
	<i>Ça fait que j'utilise les mêmes termes (...) que ce soit le groupe du nom, le groupe sujet, le groupe du verbe, donc heu... I : Ça, tu vas utiliser ça...? R : Oui, oui, je l'utilise en (inaudible).</i>	Groupe du nom, groupe sujet, groupe du verbe.	Donc, le répondant utiliserait concurrentement le métalangage traditionnel et de la grammaire renouvelée. Cependant, l'ensemble de l'entrevue démontre plutôt un usage du métalangage traditionnel.

<p><i>I : Alors les questions, là, les questions dont tu me parlais tantôt...</i></p> <p><i>R : Oui, oui, qui est-ce qui fait l'action, bon... La première chose que je leur dis toujours, c'est toujours de trouver le verbe.</i></p> <p><i>I : Ok.</i></p> <p><i>R : Puis, après ça, bien, de se poser la question « qui a posé cette action-là? », « pourquoi? »...</i></p> <p><i>C'est toujours plus facile, donc il faut pouvoir relier avec ton sujet.</i></p>	<p>Les questions : qui est-ce qui fait l'action? qui a posé l'action? pourquoi X a-t-il posé l'action?</p>	<p>Le fait d'associer les questions pour trouver le sujet à une action relève de la grammaire purement traditionnelle.</p>
--	--	--

<p>Rép.</p>	<p>Question 17 : Le cas échéant, pouvez-vous expliquer comment vous vous y prenez pour enseigner la phrase française en classe? Quelles sont vos stratégies et vos pratiques pédagogiques en classe? S'il y a lieu, quel matériel utilisez-vous (manuel, cahier, etc.)? Si vous utilisez du matériel didactique maison, pouvez-vous le montrer au chercheur?</p>	
	<p>Méthodes pédagogiques telles que verbalisées par le répondant.</p>	<p>Éléments clés et analyse par le chercheur</p>
<p>001</p>	<p><i>R : Je dirais, d'une part, l'analyse des fonctions et des natures des mots... C'est dur, ça, mais ça fonctionne... Puis, ça permet aussi d'inclure aussi les stratégies de correction (inaudible).</i></p> <p><i>I : Donc, quand vous me dites « natures des mots », par exemple, ça pourrait être nom...</i></p> <p><i>R : Exactement, reconnaître les verbes, reconnaître le nom, l'article, le déterminant, (inaudible).</i></p> <p><i>I : Donc, si vous utilisiez par exemple... Si vous voyez un adjectif, heu, vous allez l'analyser par rapport au nom...?</i></p> <p><i>R : On va l'analyser par rapport au nom, oui...</i></p>	<p><u>Cette partie de l'entrevue (la Q.17) est difficile à traiter et à analyser parce que le bruit ambiant a rendu la qualité de l'enregistrement médiocre.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse distincte des fonctions et des natures de mots : en nouvelle grammaire, on parle de classe grammaticale plutôt que de nature; de plus, on doit normalement analyser les groupes de mots en fonction de leur noyau. L'approche du répondant est donc purement traditionnelle : il part du mot et établit ensuite les connexions. ▪ Le répondant parle d'articles et de déterminants, alors qu'en nouvelle grammaire, il n'y a pas d'articles.
	<p><i>R : Dans le fond, j'y vais immédiatement avec les (inaudible) de la phrase en (inaudible) (...) groupes de mots, par exemple. En cherchant les temps de verbes, le pronom, le sujet... (inaudible)</i></p>	<p><u>Généralement inaudible</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant semble parler de groupes de mots en classe.
	<p><i>I : Donc, qu'est-ce que vous allez faire avec une phrase...? Vous écrivez au tableau...</i></p> <p><i>R : Une phrase minimale, sujet-verbe, ok, et à partir du sujet- verbe, on peut la, disons, la (dix secondes inaudibles) les questions...</i></p>	<p><u>Peu audible</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ On n'utilise pas l'expression « phrase minimale » en nouvelle grammaire, mais plutôt « phrase complexe ». Or, le répondant, malgré l'analyse faite aux questions 14 à 16, revient à une description tout à fait traditionnelle de la phrase : sujet-verbe.
	<p><i>En faisant l'analyse (...) j'introduis aussi les sigles... S - V... puis tous les groupes... Puis qu'est-ce que j'arrive à faire, après Noël, c'est de leur donner (inaudible) et sujet (...) complément.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant ne devrait pas parler de sigles mais bien d'abréviations : or, « S » et « V » ne sont pas des abréviations de la nouvelle grammaire : il aurait dû parler de GNs et de GV, ou encore de sujet et de prédicat... ▪ Le répondant ne parle toujours pas de complément de phrase, ni des propriétés qu'ont les groupes d'être obligatoires ou facultatifs.

	<p>R : Ils doivent en [des phrases] rédiger. Ou encore avec une banque de mots dans une enveloppe, ils doivent rechercher les mots selon un ordre...</p> <p>I : Oui, oui... Tout en respectant un schéma donné?</p> <p>R : On fait de l'analyse en (inaudible).</p> <p>I : En quoi?</p> <p>R : En nuages</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstituer une phrase avec des mots mis en désordre dans une enveloppe ne permet pas de faire ressortir la notion de groupes de mots; il s'agit donc encore d'une approche traditionnelle. ▪ L'analyse « en nuages », un exercice maison, a été illustrée sous la forme d'un croquis lors de l'entrevue : elle ne permet pas non plus de nommer des groupes de mots.
	<p>I : Est-ce que, de mémoire, il y a des exercices que vous trouvez dans un cahier pour travailler sur la phrase?</p> <p>R : (Inaudible) Non.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Important</u> : aucun matériel didactique n'est utilisé pour enseigner la phrase.
	<p>R : L'analyse logique, quand même, c'est important... Vraiment important.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'expression « analyse logique » relève tout à fait de l'enseignement grammatical traditionnel.
<p>Conclusion pour le répondant 001 : Malgré une définition de la phrase de base annonçant qu'il avait déjà entendu parler des groupes de mots constituants de celle-ci, le répondant enseigne d'une façon tout à fait traditionnelle. Il démarre son analyse des mots pour ensuite les relier aux autres, érudant alors la notion de groupes de mots; il parle d'une phrase minimale dont les constituants seraient sujet et verbe; il fait de l'analyse logique...</p>		
	<p>Méthodes pédagogiques telles que verbalisées par le répondant.</p>	<p>Éléments clés et analyse par le chercheur</p>
<p>002</p>	<p>Du matériel maison, ça j'en ai pas... (...) Bon, pour que ce soit efficace auprès des enfants, des élèves... (...) On va prendre Mordicus, ok? Ce que j'ai, ici, alors, j'ai mon livre, j'ai le condensé, puis j'ai le cahier d'activités.</p> <p>I : Est-ce que les élèves ont le condensé grammatical? Les élèves ont ça?</p> <p>R : Eux ont ça... Bon, sauf que là, c'est pas très populaire, dans le sens que lorsqu'ils ont des situations d'écriture, ils peuvent consulter au besoin...</p> <p>I : C'est une grammaire?</p> <p>R : C'est une grammaire, c'est ça... Parce que les enfants ont pas de grammaire. (...) Alors donc, ils ont ça à leur disposition. Sauf que des fois, c'est quasiment une punition de leur faire prendre ça. Alors quand ils ont des situations d'écriture, vu qu'ils ont pas de grammaire, ils peuvent utiliser ça. Il y a en a une pour chacun des élèves... pour s'autocorriger.</p> <p>I : Mais vous, quand vous enseignez, est-ce que vous l'utilisez?</p> <p>R : Heu, non, pas encore. Là, je ne suis pas encore allé là-dedans, parce que je travaille plus au tableau quand je travaille la phrase. Alors bon, également, ils ont ça, mais ça c'est mon corrigé... (Inaudible)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel didactique utilisé : le manuel, le condensé grammatical et le cahier d'activités de la série Mordicus (matériel de base et matériel non durable datant de 2003). ▪ Il dispose aussi du corrigé de ce matériel. ▪ Le répondant laisse à entendre que le condensé grammatical n'est pas vraiment utilisé parce qu'il n'est pas populaire auprès des élèves. Ils peuvent l'utiliser pour s'autocorriger lors des situations d'écritures mais ne le font pas vraiment. ▪ Le répondant dit préférer faire usage du tableau quand il enseigne la phrase.

<p><i>I : Mais, ça parle de la phrase quand même?</i> <i>R : Oui, oui...</i> <i>I : Des sujets...?</i> <i>R : Oui, oui. On travaille sur les conditions de la phrase (...). « Dans chaque phrase, souligne le sujet en bleu, le prédicat en jaune, et le complément de la phrase en rose. » Alors là, on en a deux pages. (...) On va apprendre aussi comment faire des phrases interrogatives, négatives, etc.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les conditions de la phrase? ▪ Le travail proposé dans ce cahier d'activités est mince mais conforme au programme (sujet d'une couleur, prédicat d'une autre, complément de phrase, etc.).
<p><i>I : En l'ouvrant [le manuel], je viens de voir une partie où il y avait des groupes, heu, des sujets surlignés d'une couleur, et le prédicat d'une autre, là... À la première page où vous l'avez ouvert (...) Donc, il y a de ça dans le manuel aussi...</i> <i>R : Oui, oui, c'est ça.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il y a le même genre de proposition didactique par rapport à la phrase dans le manuel que dans le cahier d'activités. C'est donc toujours conforme au programme.
<p>[Le répondant me montre des parties du manuel.] <i>Il y a toujours, à l'intérieur des sections, une partie grammaticale, une section grammaticale... (...) Ok, ici, on a le groupe du nom... (...) Ok, comment identifier le groupe du nom. Ensuite de ça, la phrase interrogative, puis après ça va revenir dans l'autre section. Bon, ensuite de ça, là ici, la phrase interrogative... Là, là-dedans, (...) je vais faire ça, puis après je vais inventer (...) au tableau. Moi, je trouve que pour travailler la phrase, là, c'est le tableau. Puis là, dans leur cahier. Ici, là, ça [montre le cahier] c'est des compléments. (Inaudible...) une feuille blanche, là, un crayon puis ça va faire l'affaire. Le meilleur, c'est le tableau.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le manuel comporte une partie grammaticale dans chacune de ses sections, par exemple le groupe du nom, comment l'identifier; les types de phrases... ▪ Le répondant part de l'explication du manuel, puis invente des activités au tableau, que les élèves font sur une feuille. ▪ Il fait aussi faire des exercices dans le cahier avant de passer au tableau à nouveau.
<p>[Je résume une partie de l'entrevue ci-contre...] [Au sujet des activités faites en classe sans le manuel ou le cahier :] <i>(...) je vais demander à des élèves, peut-être, d'écrire un texte, ok. Tu sais, un brouillon... Ok, un texte, un petit sujet, des choses comme ça, sans trop... Là, à ce moment-là, on va relever des phrases, ok (...) Et puis là, je vais demander aux élèves : « Bon, est-ce que ça, c'est une phrase? » Et là, je vais partir de ce que l'élève a écrit, a inventé... Parce que tu vois l'avantage quand ça vient d'eux autres que de prendre dans un manuel. Et là, on va dire, bien là à ce moment-là, identifie le groupe du nom, là, tu sais, ou bien le prédicat, ou bien le groupe du verbe, là, ou le complément de phrase, des choses comme ça. Et là, en en faisant faire... Puis là, au moins, ils sont capables d'identifier... (...) Ok, alors j'enlève, heu, j'efface le sujet... Ça, c'est un verbe; alors ça, c'est une phrase, comme, ou un verbe... Je trouve que, c'est ça... C'est la meilleure façon d'apprendre, (...). Mais là, en partant de leur vécu, en partant de leur texte, ok...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lorsque questionné sur le type d'activités qu'il fait au tableau, le répondant me dit que, finalement, il n'a pas encore vraiment commencé à en faire cette année, parce qu'étant nouveau à cette école, il doit se familiariser avec beaucoup de nouveau matériel. ▪ Animation de groupe au sujet de phrases acceptables ou non, à partir de leurs propres productions. ▪ À partir de leurs phrases : identifier le groupe du nom, le prédicat ou le groupe du verbe, le complément de phrase... ▪ Toujours à partir de leurs phrases, le répondant efface le sujet et demande ce qui reste (un verbe) ou ce qui, finalement, constitue une phrase. ▪ Telles que décrites, ces activités sont plutôt conformes au programme parce qu'elles favorisent l'observation et procèdent donc d'une méthode plutôt inductive.

	<p><i>Ou encore, je peux dire : « Écrivez-moi trois phrases, trois phrases différentes. » (...) Alors à ce moment-là, on est plus dans le (...) je dirais dans un genre de laboratoire. Et là, je trouve qu'on apprend davantage. Ça là, on peut aller à mon goût (...) on peut aller à mon goût, à fond là-dedans.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En parlant de « laboratoire », le répondant semble suggérer qu'il préconise une approche scientifique, inductive, ce qui est tout à fait conforme au programme.
	<p><i>Sauf que, je pense que la meilleure manière, c'est de travailler à partir des textes des élèves (...). Ça va mieux que juste de la théorie. Sauf que, pour revenir à la théorie, là, je vais leur dire, à un moment donné : « Fermez vos livres, là, on va y aller, là... » Tu sais, c'est souvent comme un aide-mémoire, le livre...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant semble favoriser un va-et-vient entre les phrases des élèves, leur observation, la réflexion théorique et la poursuite d'activités de production. Cette approche est généralement conforme au programme et s'inscrit dans l'esprit de la Réforme, puisque l'élève est constamment actif et donc impliqué directement dans son apprentissage.
<p>Conclusion pour le répondant 002 : Malgré que le répondant ne maîtrisait pas encore tout le métalangage de la grammaire renouvelée au cours de l'entrevue, il semblait bien savoir où s'en aller quand venait le moment de parler de l'enseignement de la phrase en classe. En outre, il utilise un matériel bien adapté, tant au niveau du métalangage que du type d'activités qu'il propose, mais plutôt restreint en rapport avec la phrase de base et ses constituants. Les compléments d'activités proposés par l'enseignant, entre autres au tableau, s'avèrent donc essentiels et semblent permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage; ils sont conformes au programme.</p>		
	<p>Méthodes pédagogiques telles que verbalisées par le répondant.</p>	<p>Éléments clés et analyse par le chercheur</p>
<p>003</p>	<p><i>R : Bien, au niveau auquel j'enseigne (5^e et 6^e années), il y a... La plupart savent qu'une phrase, ça commence par une majuscule et ça se finit par un point. C'est rare que j'ai à revenir (...) sur ces choses-là qui sont assez de base... Ça arrive, mais c'est vraiment pas la majorité des enfants... I : Tes élèves mettent des majuscules et ils mettent des points... R : C'est ça, ce qui fait qu'habituellement, ça ne fait pas partie de mon étape de réalisation d'une phrase.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant ne revient pas sur la majuscule et le point lors de l'enseignement de la phrase : cela ne s'avère pas nécessaire pour ses élèves.
	<p><i>C'est sûr que je reviens sur l'idée qu'une phrase, ça doit contenir une idée complète, puis pas nécessairement plusieurs idées... Ils sont mieux de couper une idée pour faire une phrase plus courte. Et, le matériel que j'utilise : souvent, je vais écrire une phrase au tableau. Je vais poser... On a un système de flèches, là... C'est plus sur la correction, dans le fond, de la phrase que, vraiment... I : Un système de flèches pour les accords...? R : C'est ça, pour les accords, qui va les amener à se rendre compte d'où est le nom, où est le groupe du nom sujet, où est le verbe, le... le donneur, c'est le nom, qui va donner ses caractéristiques au receveur, qui est le verbe... I : Donc, si je comprends bien, tu enseignes les accords avec les groupes de mots... R : C'est ça.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une phrase comporte une idée complète : mieux vaut couper, séparer les phrases que d'en rédiger qui soient agrammaticales. ▪ Enseignement des accords avec un système de flèches et par l'intermédiaire d'un apprentissage des groupes de mots.

<p>R : Puis, ça commence toujours par reconnaître le nom, le donneur... Une fois qu'on reconnaît le nom, bien qu'est-ce qui va avec ce nom-là? Est-ce qu'il y a autre chose qui est dans le groupe du nom? Où est le verbe? Quelles sont...?</p> <p>I : Est-ce qu'il y a autre chose qui pourrait recevoir (inaudible)?</p> <p>R : (Inaudible.) Et... ce qui va dans le groupe du verbe aussi. Après ça, on fait nos flèches... (...) Moi, la méthode que je demande aux enfants pour se corriger, par exemple... Ça fait qu'ils doivent quand même le travailler quand ils corrigent leurs textes écrits, là...</p> <p>I : Par exemple?</p> <p>R : Bien, par exemple, ils doivent trouver le nom, le donneur, écrire quels sont les... ajouter le genre, le nombre...</p> <p>I : (...) Heu, ils ont des phrases, puis ils le trouvent, ils l'identifient...</p> <p>R : Ils l'identifient : ils font la flèche vers le receveur, et donc, ça les aide quand même à les reconnaître (...).</p>	<p><u>Ce bloc ne concerne pas en tant que tel l'enseignement de la phrase ou de la phrase de base mais s'avère intéressant.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accords dans le groupe du nom à partir du nom donneur d'accord. ▪ Accord du verbe... ▪ Théorie du donneur et du receveur liée directement à la reconnaissance des catégories de mots. Conforme au programme.
<p>R : Heu, les compléments, bien est-ce qu'ils peuvent s'effacer, se déplacer? Ou est-ce qu'ils sont, vraiment, inclus dans les groupes?</p> <p>I : Pour quelle raison est-ce que tu demandes s'ils peuvent être déplacés ou effacés?</p> <p>R : Parce que, à mon avis, ils sont pas obligatoires, donc ça démontre qu'ils ne font pas nécessairement partie des groupes obligatoires de la phrase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effacement ou déplacement des compléments → le répondant semble faire référence aux propriétés, entre autres, du complément de phrase mais ne nomme pas ce complément clairement. Donc, plus ou moins conforme avec le programme tel que verbalisé, bien qu'elle fasse référence à des procédures d'observation spécifique à la grammaire renouvelée.
<p>I : Donc, ça c'est pour la théorie...</p> <p>R : Oui. C'est pour la théorie, mais c'est sûr que ça peut les amener, eux, à savoir comment construire leurs phrases et les améliorer aussi.</p> <p>I : Oui, oui, ou les changer...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant montre bien que le but de l'observation menant à la construction de savoirs grammaticaux chez les élèves est bien pratique : rédiger mieux.
<p>R : C'est ça. On a un cahier de grammaire, qui est La grammaire de base (de S-G. Chartrand) (...) Alors, on le manuel, et le cahier d'exercices...</p> <p>I : Heu, quand tu dis le manuel...?</p> <p>R : Heu, la grammaire!</p> <p>I : Ok, donc La grammaire de base de Suzanne Chartrand... Puis, les cahiers, tu en as un ou tu en as plus d'un?</p> <p>R : Il y en a un en cinquième année et un en sixième année. C'est pas le même...</p> <p>I : ... qui s'appelle Activités de réflexion grammaticale. Est-ce que vous l'utilisez?</p> <p>R : On l'utilise... On travaille un chapitre par semaine; les enfants travaillent tout seuls.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel didactique utilisé : La grammaire de base de S-G. Chartrand et ses cahiers d'exercices de 5^e et de 6^e années, intitulés <i>Activités de réflexion grammaticale</i> (matériel de base et matériel non durable). ▪ Le répondant dit que les élèves travaillent, seuls, sur un chapitre par semaine (grammaire et exercices). ▪ Au plan pédagogique, on doit se fier sur la méthode préconisée dans le matériel, puisque le répondant fait travailler les élèves seuls avec celui-ci.

<p><i>I : [J'observe un des cahiers] Donc, là on voit qu'il y a des constituants de la phrase... Il y a un exercice que je vois ici, là, à deux numéros : Reconnaître les constituants de la phrase; souligne en bleu le sujet de la phrase, en jaune le groupe du verbe et en rose le complément de phrase... Heu, réécris chaque phrase en ajoutant un complément de phrase... Donc, c'est ce qu'il y a, là, dans ce cahier-là... sur les constituants de la phrase.</i></p> <p><i>R : Il n'y a pas tant de choses que ça...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les activités concernant la phrase dans ce matériel est tout à fait conforme au nouveau programme mais s'avère mince (comme nous l'avons montré dans notre propre analyse proposé en annexe).
<p><i>R : Sinon, ça m'arrive d'essayer de faire des jeux... J'ai un Bingo avec les classes de mots (...) Au moins, qu'ils soient capables de classer dans quelles catégories de mots sont les... Mais ça n'a pas nécessairement rapport juste avec la phrase, là... Mais sinon, je pars d'une phrase... Donc, les enfants vont me dire : « ça va à tel ou tel endroit » dans les classes de mots. (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant travaille avec les élèves à l'identification des catégories (classes) de mots et ce, à partir de phrases. Cela demeure conforme, constituant un peu une condition pour bien identifier la classe grammaticale des groupes de mots.
<p><i>R : (...) je te dirais que je pense qu'à notre école, on fait pas mal moins de grammaire que dans les autres écoles.</i></p> <p><i>I : Oui, bien, c'est une école alternative...</i></p> <p><i>R : Oui, bien, on en parle dans plusieurs choses, là, mais un cours théorique...</i></p> <p><i>I : C'est ça, il y a moins de cours théoriques...</i></p> <p><i>R : C'est une heure par semaine, max! Le reste, c'est vraiment la façon naturelle d'apprendre la langue...</i></p> <p><i>I : Dans la pratique.</i></p> <p><i>R : Dans la pratique, dans la correction; c'est pas nécessairement par...</i></p> <p><i>I : Donc, vous développez l'instinct.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant affirme qu'à son école (alternative), on enseigne peu la théorie grammaticale, qu'on y insiste plutôt sur le développement d'un « instinct » grammatical lors de la rédaction. Il soutient qu'on y enseigne la grammaire pendant au plus une heure par semaine.
<p>Conclusion pour le répondant 003 :</p> <p>L'enseignement grammatical vise surtout l'amélioration de la qualité de la langue dans les productions écrites des élèves, par un système sophistiqué de réflexion portant sur les catégories grammaticales afin d'effectuer adéquatement les accords; on y observe aussi les compléments et leurs propriétés pour enrichir et mieux structurer les phrases. La classe de 5^e et 6^e années de cette répondante bénéficie d'un manuel et de cahiers d'activités tout à fait conformes avec le programme et la grammaire renouvelée, bien qu'au niveau de la phrase, le nombre d'activités soit plutôt restreint.</p>	
<p>Méthodes pédagogiques telles que verbalisées par le répondant.</p>	<p>Éléments clés et analyse par le chercheur</p>
<p>004 <i>Heu, bien, moi, ce que je vais faire, c'est que, tout d'abord ils n'ont rien devant eux, puis là, on est au tableau, puis je leur pose des questions. Donc, je leur demande, vraiment – les réponses vont venir d'eux...</i></p> <p><i>Comme là, justement cet après-midi, je vais faire une activité sur le complément de phrase, mais je vais revenir sur les autres constituants, et c'est eux qui vont me donner la réponse...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant insiste sur le fait qu'il ne donne pas un cours magistral, qu'on part des propositions des élèves sur ce qu'ils connaissent déjà. ▪ La leçon sur les compléments de phrase n'est pas morcelée. Conforme au programme.

<p><i>Puis je le fais sous forme de... un peu d'arbres, là, au tableau. Puis, je leur demande : « Qu'est-ce que vous savez à propos de la phrase? » Donc, ils vont vous dire que... « deux groupes obligatoires »... Puis j'écris, puis je l'organise au tableau; je le place, là, au tableau... Je l'organise pour que ça soit visuel, organisé, décortiqué; puis, au fur et à mesure je vais les questionner pour que les réponses viennent d'eux.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse structurale de la phrase. ▪ Le répondant se pose comme un guide, ce qui correspond aussi au rôle que la Réforme lui propose de jouer; les élèves, eux, jouent un rôle actif dans la construction de leurs savoirs, donc dans leur apprentissage.
<p><i>Puis, en cinq-sixième, ils ont des connaissances, déjà... On part pas de la base, là... Ça fait que souvent, il y en a un qui va savoir de quoi je parle et qui va guider les autres. Puis, avec ce qu'un autre dit, bien, l'autre va donner des réponses...</i></p> <p><i>I : Donc, tu me dis que même en quatrième année, ou avant, dans les années précédentes, il y a des éléments de ces notions-là qu'ils ont entendus...</i></p> <p><i>R : Oui, oui. Ensuite de ça, un coup que les notions de base sont au tableau, qu'on a débroussaillé un peu leurs connaissances, bien là je leur propose des exercices.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encore une fois, on part des savoirs déjà acquis des élèves. ▪ Quand les savoirs préalables ont été rappelés à la mémoire des élèves, le répondant propose des exercices pour en acquérir de nouveaux. ▪ Les exercices proviennent d'un matériel didactique (voir ci-dessous).
<p>[La partie portant sur le matériel est résumée ci-contre.]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel didactique utilisé : manuel <i>Mémo 6</i> (il a une classe mixte de 5^e et 6^e années; matériel durable) + <i>Mémo Mag</i> (matériel non durable, qui n'est pas un cahier d'activités; or, notre recherche nous a permis de trouver, pour chaque niveau, 10 dossiers – matériel durable – et 10 cahiers d'activités pour chacun – donc matériel non durable). exercices maison faits à l'ordinateur. <i>La grammaire de base</i> de S-G. Chartrand et ses cahiers d'exercices de 5^e et de 6^e années, intitulés <i>Activités de réflexion grammaticale</i> (matériel de base et matériel non durable). [Voir commentaires sur ce matériel dans l'entrevue 003.] Le répondant dit apprécier la grammaire, mais considère les cahiers nettement insuffisants en eux-mêmes, particulièrement en ce qui concerne la phrase. ▪ En utilisant le matériel non durable, le répondant dit faire toujours changer la consigne pour qu'ils développent une méthode plus systématique. ▪ Notre observation du matériel non durable nous montre qu'il est conforme à la nouvelle grammaire, malgré certaine lacunes en matière de métalangage (par ex. : <i>groupe sujet</i>). Les exercices qu'on y fait faire sont assez habituels : encadrer des groupes de mots, remplacer le groupe sujet par un pronom, etc. L'approche y est cependant déductive presque en tout temps, c'est-à-dire qu'on donne les règles dans le dossier et qu'on y fait faire des exercices, à partir de corpus bien ciblés, dans le cahier d'activités.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De nombreux exercices maison qui comportent toujours des consignes claires, précises et très organisées, séparées en numéros de façon systématique (ces consignes ne changent jamais).
<p><i>L'année passée, je travaillais avec le cahier d'activités de Complices plus, qui est extraordinaire. J'avais Complice plus cinquième...</i></p> <p><i>I : C'est récent, j'imagine? (...)</i></p> <p><i>R : Oui. Mais Complice plus cinquième, sixième, même troisième, quatrième... Il est extraordinaire. Il est vraiment poussé.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ RÉFÉRENCE PAS TROUVÉE. ▪ L'intervieweur n'a pas pensé à demander au répondant ce qu'il appréciait de ce matériel : cela est toutefois facile à imaginer avec ce qui précède et ce qui suit.
<p><i>Bien premièrement, pour diviser les constituants de phrases, je leur demande de faire des boîtes; donc ils séparent leurs phrases en boîtes... Ils doivent identifier chacune des boîtes avec les abréviations...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse des constituants de la phrase en boîtes, avec des abréviations les identifiant. Tout à fait conforme au programme.
<p><i>I : Les abréviations étant...?</i></p> <p><i>R : Groupe sujet, c'est GS; groupe verbe, c'est GV... Ensuite, le groupe sujet, je leur demande de me dire, heu, si c'est un pronom (inaudible). Si c'est un groupe du nom, ils doivent me dire par quel pronom il se remplace : donc si c'est « la fille », ils doivent m'écrire au-dessus que c'est « elle » au singulier. Le groupe du verbe, la boîte du groupe du verbe, ils doivent m'identifier le verbe et le complément de verbe. Donc, ils m'écrivent « V » en haut du verbe conjugué et ils écrivent CV en haut du complément de verbe, et ils me disent..., ils m'ajoutent un « D » ou un « I » s'il est direct ou indirect. C'est sûr que les premiers exercices...</i></p> <p><i>I : C'est difficile, quand même...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'analyse de la phrase est très détaillée et respecte la nouvelle grammaire en ce qu'elle part bel et bien des grands constituants de la phrase et « descend » ensuite vers ce qui les compose. ▪ Notons que l'abréviation GS est conforme au programme même si, depuis, l'appellation GNs se trouve favorisée; une analyse partant des grandes fonctions (sujet + prédicat) est aussi de plus en plus usitée dans le matériel didactique.
<p><i>Oui. Les premiers exercices que j'ai faits, c'était pas aussi complet. Ils devaient seulement séparer en boîtes et ils devaient identifier... Plus tard, je suis arrivée, j'ai entré la notion de complément du verbe, direct ou indirect. Puis là, ils devaient m'ajouter cette information-là, en plus de toutes les autres.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gradation des difficultés : grands constituants de la phrase cernés et identifiés → compléments du verbe cernés et identifiés, etc.
<p><i>Moi, je fonctionne avec un code de correction de couleurs, donc je vais leur demander... La démarche, pour en arriver à me donner ça, c'est qu'ils doivent toujours repérer leur verbe conjugué et le souligner en bleu – parce que c'est à partir du verbe conjugué qu'ils trouvent le groupe sujet. Donc, première étape, ils trouvent le verbe conjugué, souligné en bleu; ils trouvent leur groupe sujet; ils font leurs boîtes. À partir du verbe conjugué...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'élève commence par trouver le verbe conjugué pour, à partir de lui, trouver le groupe sujet et tracer une boîte qui encadre ce dernier.
<p><i>À partir du verbe conjugué, ils posent leurs questions qui? ou quoi? à qui? ou à quoi? Puis à ce moment-là, ils trouvent leur complément de verbe; ils font leurs boîtes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'élève, à partir du verbe conjugué, trouve le ou les compléments et encadre le GV.

<p><i>Puis là, je leur dis (inaudible) qui font pas partie des boîtes : ça se trouve à être un complément de phrase. Et ils m'écrivent la question à laquelle ils répondent... Puis, c'est de cette façon-là, en écrivant la question, qu'ils peuvent me dire s'il y en a deux dans une phrase ou [s']'il y en a trois [compléments de phrases différents]... Parce que si ça répond pas à la question, c'est trois différents.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant montre comment distinguer, cerner le(s) complément(s) de phrase pour ne pas les inclure dans la boîte du GV.
<p>Conclusion pour le répondant 004 : Le répondant effectue avec ses élèves un travail sur la phrase qui s'avère extrêmement précis et détaillé. Lors de nombreuses observations, où les connaissances antérieures sont réactivées et où on remarque une gradation de la finesse de l'analyse, les élèves sont amenés à intégrer leurs connaissances nouvelles dans un système d'autocorrection de leurs textes. L'enseignant fait usage d'un matériel didactique conforme au programme et emploie une démarche didactique surtout inductive.</p>	
<p>Méthodes pédagogiques telles que verbalisées par le répondant.</p>	<p>Éléments clés et analyse par le chercheur</p>
<p>005 <i>R : Bien, tout ce qui est grammaire, on le fait avec un matériel qui s'appelle Cyclades : c'est un matériel interdisciplinaire.</i> <i>I : C'est un manuel, ou c'est un cahier?</i> <i>R : C'est les deux, donc il y a un manuel, puis un cahier d'exercices. (...) Donc, c'est un matériel interdisciplinaire, donc ça veut dire que c'est toujours jumelé soit avec science et technologie, univers social, géographie, arts plastiques, arts dramatiques, puis dans toutes les... Toutes les semaines, il y a des leçons de grammaire, là.</i> <i>I : Puis, le matériel maison, tu m'as dit... pas vraiment?</i> <i>R : Bien, non... Le matériel maison qu'on utilise vraiment, c'est à la fin de la semaine, tu sais, l'évaluation de la fin de la semaine. À ce moment-là, c'est de voir... bien en fait, tout ce qu'on a fait pendant la semaine, y compris le point de grammaire. (...) Bien, sinon, c'est pas... Tu sais, il y a tellement d'exercices qu'ils fournissent.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matériel didactique utilisé : manuel et cahier interdisciplinaires <i>Cyclades</i> (matériel interdisciplinaire, durable et non durable). Le répondant ne parlera plus du cahier par la suite, seulement du manuel. Il dit apprécier ce manuel, sans dire pourquoi. ▪ Le répondant dit y faire une activité de grammaire chaque semaine. ▪ Aucun matériel maison, sauf un document d'évaluation de tous les acquis utilisé à la fin de la semaine. <p>Une analyse du matériel durable de <i>Cyclades</i> nous montre qu'on y use d'un métalangage adapté à la nouvelle grammaire mais qu'il n'est pas toujours constant et pas le plus à jour (par exemple, constituants obligatoires : groupe du nom sujet ou groupe du sujet, mais pas sujet, groupe du verbe, mais pas prédicat); on y parle bien du complément de phrase; dans l'ensemble, les manipulations sont proposées. La théorie est montrée d'abord, sans observation de corpus, ce qui découle d'une démarche plutôt déductive.</p>
<p><i>Quand est venu le temps de parler de la phrase, tu sais, on l'a vraiment décortiquée... Vraiment, une semaine, on a parlé juste du groupe du nom : donc, c'est quoi un groupe du nom? comment on fait pour identifier un groupe du nom? Heu, est-ce que ça se peut qu'il y ait plus qu'un groupe de nom dans une phrase? Donc, c'est tous des questionnements qu'on...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant dit avoir décortiqué la phrase avec ses élèves. ▪ Activité spécifique (dans le matériel) sur le groupe du nom : définition (et composition?), identification, etc.
<p><i>Bien moi, j'y vais beaucoup par le questionnement... Souvent, je vais écrire tout simplement une phrase au tableau... C'est sûr que c'est super facile, le groupe du nom, mais... tu y vas par le questionnement (...)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant dit utiliser beaucoup le questionnement avec ses élèves, entre autres pour l'enseignement du GN.
<p><i>Ça fait qu'on a fait ça, puis après ça, bon, le groupe du verbe. Donc, le groupe du verbe... Qu'est-ce qu'on peut avoir... Par rapport aux temps de verbes qu'on connaît aussi, qu'on a travaillés.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement du groupe du verbe en rapport avec les temps de verbes : non relié à l'enseignement de la phrase.

<p>R : (...) puis j'ai une phrase qui, qui est comme... Vraiment, il y a tout dedans, dans le fond, c'est une... I : C'est un prototype? R : Oui, oui, oui... Tu sais, c'est le genre : « Les gros chiens jappent à je-sais-pas-trop-quoi », là... (...) Donc, je leur dis toujours de partir... Si t'es pas sûr, pars de ton verbe... Donc, si on prenait cette phrase-là, donc de partir du verbe; c'est quoi le verbe? J'appent. Qui est-ce qui fait l'action? donc c'est Les gros chiens, donc déjà, en partant, t'es capable d'identifier ton verbe, ton sujet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisation d'une phrase type pour l'observation dans le but d'identifier le verbe et le sujet (traditionnel). ▪ La question posée pour trouver le sujet du verbe ramène la définition traditionnelle du verbe, mot qui dit l'action. ▪ Le sujet est bien montré comme un groupe de mots, même s'il n'est pas identifié comme tel.
<p>Ça fait que le restant devient ton complément. Mais ensuite de ça, tu sais, tu peux... C'est sûr que dans ton complément, ça se peut qu'il y ait plus qu'un groupe du nom. Donc, comment qu'on fait pour reconnaître un groupe de nom? Donc, qu'est-ce qu'il y a dans un groupe de nom pour qu'il soit complet? Alors... C'est tout du questionnement que tu fais (...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant ne montre pas à distinguer le complément du verbe et le complément de phrase, ce qui revient à un enseignement de notions traditionnelles. ▪ Le répondant enseignerait la phrase par le biais de l'observation et du questionnement des élèves lors de cette observation. ▪ Notion erronée : plus d'un GN dans un complément.
<p>(...) puis après ça, ils (dans le manuel et le cahier) demandent en plus des choses à faire par rapport à ça, puis moi, je vérifie à la fin de la semaine qu'ils ont comme compris. Mais, c'est sûr que moi, des notions de grammaire, (...) il y en a toutes les semaines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans le cahier, l'observation est suivie d'autres « choses à faire ». ▪ Fait des activités en lien avec la grammaire avec le cahier, toutes les semaines.
<p>R : Sur la phrase, on en a fait au début de l'année. (...) Il y a des élèves, malgré tout, encore, qui me disent que, genre, « Le chien », ça va être un groupe de verbe. Là, on a comme compris que... Dans un groupe de verbe, il y a juste un verbe en plus, là... (...) I : Donc, ils vont te nommer des groupes du verbe où il y a même pas de verbe... R : Oui, oui, c'est ça ce que je veux dire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La phrase est surtout enseignée à un moment, au début de l'année (donc, le contenu est plutôt segmenté, ce que désapprouve le MÉLS dans sa réforme. ▪ Difficulté à faire comprendre à certains élèves ce qu'est un verbe, un groupe du verbe.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le répondant dit enseigner la grammaire en début de semaine surtout, et tôt le matin, afin de profiter des meilleurs moments d'éveil des élèves (et du fait qu'avec la collation qu'ils reçoivent en arrivant, il sait qu'ils n'ont pas faim.)
<p>J'ai enseigné la matière, j'ai fait des exercices avec eux-autres au tableau, j'ai questionné, puis à ce moment-là je vais leur laisser faire du travail autonome, puis ils vont comme répondre à tout, puis c'est sûr qu'à ce moment-là, tu embêtes pas les quinze, vingt qui ont compris du premier coup, qui vont le faire... Puis après ça, puis tu peux donner plus de temps aux... aux cinq-six qui sont comme pas sûrs; là ils peuvent venir te voir, puis...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1^{re} phase : enseignement de la matière (avec le manuel); ▪ 2^e phase : exercices en groupes au tableau; ▪ 3^e phase : travail autonome où ceux qui n'ont pas compris peuvent aller lui poser des questions. <p>De façon générale, cet enseignement est plutôt déductif, puisque l'enseignant commence par voir la théorie du manuel avec les élèves, donner des exemples et, enfin, leur faire faire des exercices individuels.</p>
<p>Conclusion pour le répondant 005 : L'enseignant enseigne la phrase de façon morcelée et traditionnelle, bien qu'il dise faire référence aux groupes de mots. Toutefois, il ne distingue pas avec les élèves les types de compléments. L'enseignement de la grammaire a lieu très fréquemment sans qu'un lien avec le système des accords ne soit établi et sans autre usage précisé que d'« en faire ». Le matériel didactique utilisé est assez conforme, mais pas très à jour. Toutefois, le métalangage qu'on y retrouve est souvent assez différent (lire plus conforme) de celui utilisé par le répondant, particulièrement en ce qui concerne le groupe verbal et les compléments en général.</p>	

ANNEXE 8

**VERBATIM DE L'UNE DES CINQ ENTREVUES
LE RÉPONDANT 002**

ENTREVUE 002

I : Explications et précisions concernant les questions 11 à 15.

Question 11 :

I : (Lecture de la question.)

R : Ok, la phrase est constituée de mots comprenant un sujet, un verbe, un complément... ou c'est ça, un groupe du nom, un groupe verbe, un groupe complément. Pour moi, la phrase française, c'est... Pour qu'il y ait une phrase, là, ça prend ces trois éléments-là.

Question 12 :

I : Ok, parfait. Là, vous allez peut-être avoir l'impression que c'est redondant, mais tout dépend de comment vous répondez... (...) La nuance, je ne sais pas si vous allez l'entendre... (Lecture de la question.) Tantôt, on vous demandait la phrase française; là, on vous demande la phrase de base. Est-ce que c'est la même chose pour vous, ou est-ce que c'est différent?

R : Non, c'est la même chose. Ok, la phrase française... la phrase française de base?

I : (J'acquiesce.)

R : Bon, pour moi, une différence... Non. Moi, je dirais...

I : Que c'est la même définition...?

R : C'est la même définition. Moi, je vais [prendre] une phrase, là. Ok, indépendamment de mon enseignement, là, il faut qu'il y ait d'abord, bon, c'est ça, un sujet ou groupe nom, ensuite un groupe verbe, et puis un complément. C'est pas nécessaire qu'il y ait un complément, par contre, tu sais (...) Mais il faut qu'il y ait le noyau, au moins, un verbe, également, puis un sujet ou un groupe nom. Alors pour moi, c'est ça. Je vois pas bien, bien la différence entre *de base* puis *française*.

I : Ok.

Question 13 :

I : Bien, la question 13, vous y avez déjà répondu, dans votre façon de définir... C'est (lecture de la question). (Nous décidons de passer à la question suivante.)

Question 14 :

I : (Précisions sur la question puis lecture de celle-ci.)

Phrase 14.1 : *Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : Bien, dans le sens où il y a le sujet, le groupe nom... Dans ce sens-là?

I : Oui.

R : Bon, bien c'est ça, là... *Ton père*, ça serait le groupe sujet, là, le groupe nom... *A acheté* le groupe verbe, là. (...) Bon (...) *a acheté une nouvelle voiture*... *Une nouvelle voiture hier*, bon bien là ça le mettrait comme complément, groupe complément. Mais, je sais pas s'il ne pourrait pas faire partie aussi du groupe verbe. (...) Parce que là, j'utilise le groupe Mordicus; c'est du nouveau matériel... (...) Avec le groupe Mordicus, souvent, il y a quelques mots, s'ils trouvaient que c'était un complément avant, là ça fait partie du groupe verbe. Donc, si je fais abstraction de ça, je dirais *Ton père*, c'est le groupe sujet, groupe nom; *a acheté*, groupe verbe; *une nouvelle voiture hier*, groupe complément. Alors pour moi, c'est ça. Parce que Mordicus, là, moi, je suis là-dedans juste depuis septembre. Je connaissais pas ce matériel-là. (...)

Phrase 14.2 : *Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : Heu, *Ton père*, moi, je mets ça encore dans le groupe sujet, groupe nom, là... Heu, *a acheté une nouvelle voiture* (...) Bon, là, je vais changer ça... *A acheté une nouvelle voiture*, je le mettrais dans le groupe verbe, puis *Hier*, je le mettrais comme complément.

I : Ok, donc, cette phrase-là vous a fait changer d'idée par rapport à tantôt.

R : Oui, bien, c'est parce qu'on a déplacé *hier*, puis on l'a mis au début, puis avec la virgule, là... Alors là, c'est là (...) Si j'avais répondu à ça avant le mois de septembre, là, peut-être que, tu sais j'aurais eu, un peu par rapport à ma formation que j'ai eue... (incompréhensible – je ne sais pas de quelle formation il parle) le groupe sujet, puis circonstanciel (incompréhensible : il parle trop vite). Qu'est-ce qui m'embête, ici, là... Il y a toujours le groupe nom; le groupe verbe il est toujours là. Mais là, si j'avais à... Peut-être davantage *une nouvelle voiture* au groupe verbe, puis *hier*, bien là je le placerais complément. Alors là, c'est juste parce qu'*hier* a été déplacé. (...)

I : Ok, c'est bien. Je continue...

Phrase 14.3 : *Le président de la République est allé en Sardaigne.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : Bon, bien là (...) c'est clair. *Le président de la République*, groupe sujet; *est allé*, groupe verbe, puis *en Sardaigne*, le groupe complément.

I : Ok.

Phrase 14.4 : *Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : Là, moi, je répondrais la même chose, mais là (...) *la semaine dernière*, il est après *en Sardaigne*; il a pas bougé. Si *la semaine dernière*, il avait été placé là [montre le début de la phrase], virgule... Là, j'aurais peut-être changé d'idée. Alors, c'est ça qui m'embête un peu, mais sinon, *Le président de la République*, groupe sujet, groupe nom; *est allé*, heu... *est allé*, groupe verbe; puis *en Sardaigne la semaine dernière*, groupe complément. (Silence.) Ou, heu, peut-être : *est allé en Sardaigne*, groupe verbe; *la semaine dernière*, groupe complément, là. Mais là... C'est bien pour dire, hein, juste d'ajouter *la semaine dernière*... (...) Ok, je rattacherai peut-être davantage *en Sardaigne* avec le groupe verbe. Puis là, je mettrais *la semaine dernière* groupe complément. Oui, j'irais vers ça... Seigneur, c'est embêtant! Une chance que je suis pas dans la classe avec des élèves. (...) Ça, là... On l'a pas mal avec le Mordicus, puis des fois, je suis embêté, parce qu'effectivement, des fois, là, tu sais, le groupe verbe, son sujet... Souvent le participe passé avec l'auxiliaire être ou avoir... ou le verbe. Puis là, maintenant, ils rattachent souvent l'autre mot avec le groupe verbe.

I : Donc, ça dépend du matériel...

R : Bien c'est ça. Puis moi avant *Mordicus*, j'ai travaillé avec *Signets*, l'an passé, puis avant j'ai travaillé avec, heu... (...) *Des mots en liberté*. (...)

I : C'est un manuel?

R : C'est un manuel, c'est ça, avec un cahier d'exercices... (Incompréhensible – parle trop vite.) (...)

I : Puis en cinquième année, on a eu des *Mémo*, là, *Mémo Mag*... (...) Effectivement, c'est que d'un matériel à l'autre, ça change, hein...

Phrase 14.5 : *Retourne chez toi.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : Alors, donc, c'est une phrase qui est différente des autres, là... Bien sûr, vu qu'il y a pas de sujet. Donc, il y a un verbe puis heu... Alors là, *retourne*, le verbe, puis *chez toi*, complément.

I : Heu, vous dites le verbe ou le groupe verbal?

R : Heu, excusez, pas le verbe, excusez. Je voulais dire le groupe verbal, heu, le groupe verbe. *Retourne*, là il est tout seul, puis *chez toi*, le groupe complément.

I : Ok, parfait. Merci.

Phrase 14.6 : *Nous pensons à notre voyage à la plage.*

(...)

I : (Lecture de la phrase.)

R : (...) *Nous*, alors groupe sujet; *pensons*, groupe verbe; *à notre voyage à la plage* (hésitation).

Bon, là je suis embêté... (...) Je recommence. *Nous* le groupe sujet; *pensons à notre voyage*, je le mettrais groupe verbe; puis *à la plage*, groupe complément. (...)

Phrase 14.7 : *Zone sans fumée.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : *Zone sans fumée*. Bien là, pour moi, c'est pas une phrase, c'est comme une expression. (...)

Pour moi, bien là, c'est personnel... Il faut qu'il y ait un verbe au moins; pour moi, c'est comme une expression, ou ça peut être un vers de poésie, là, mais tu sais, pour moi c'est pas une phrase.

I : Ok, parfait. Ça ne correspond pas à votre définition.

R : Non.

Phrase 14.8 : *On ne fume pas dans cette zone.*

I : (Lecture de la phrase.)

R : Ok... *On*, le groupe sujet; *ne fume pas*, le groupe verbe; et puis *dans cette zone*, groupe complément.

(...)

Question 15

(Précisions et lecture de la question.)

Définition 15.1 :

I : La phrase est un mot ou un groupe de mots qui exprime une idée. Elle peut être composée : d'un verbe (V); d'un sujet et d'un verbe (S V); d'un verbe et d'un complément (V C); d'un verbe et d'un attribut (S V A); ou d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (S V C).

R : Là, je suis d'accord avec ça... en partant. Je sais pas s'ils ont fait exprès de la placer là tout de suite... (rires + inaudible) Non, mais je suis tout à fait d'accord avec ça. Bon, je vais la relire : *La phrase est un mot ou une groupe de mots qui exprime une idée*. Bon, bien d'accord... Elle peut être composée... Là, ce que j'aime, c'est « elle peut être composée ». D'un verbe... Oups! Il y a un point-virgule; là, un instant. Elle peut être composée d'un verbe tout seul, d'un sujet et d'un verbe... Ok, c'est pas attaché, là... (Hésitation)

I : (Je relis la définition, mais en insistant sur sa syntaxe pour que le répondant comprenne bien son sens.)

R : (...) Ok, *elle peut être composée d'un verbe*... Hum, celle-là je l'aime moins... Ok, *d'un sujet et d'un verbe* (...) comme on a vu tantôt... ou d'un verbe et d'un complément, alors donc,

heu... phrase impérative, là, dans le sens, ou on donne un ordre : *Va t'asseoir... à ta place... Va à ta place (...)* Ok, *d'un sujet, d'un verbe, d'un attribut...* (...) Bon, en fait, je suis tout d'accord avec ça, sauf que, pour moi, *elle peut être composée d'un verbe*, ça, ça me dérange. Pour le reste, je suis entièrement d'accord avec le reste... Je sais pas si c'est le genre de réponse que vous attendez, là... Sauf, avec *d'un verbe*. Un verbe tout seul, pour moi, c'est pas une phrase. Ok, est-ce que ça va pour cette définition? On va à 15.2?

Définition 15.2 :

I : La phrase de base est d'abord composée de deux constituants obligatoires : un sujet (fonction pouvant être exercée par un groupe nominal, un groupe infinitif ou une phrase subordonnée complétive) et un prédicat (fonction exercée par un groupe du verbe). Elle peut aussi comporter un constituant facultatif : un complément de phrase (fonction pouvant être exercée par un groupe du nom, un groupe de l'adverbe ou une phrase subordonnée circonstancielle).

R : Ça, ça a bien de l'allure... (inaudible) prédicat, c'est ça, là...? Ça, on en parle dans *Mordicus*. Moi, avant, j'avais jamais entendu parler de ça... (...) Le conseiller de la maison, il a dit, c'est ça... « fonction exercée par un groupe du verbe » Je vais la relire... (Il la relit en entier jusqu'à *facultatif*.) Ok, ça, c'est en plein... Ça rentre dans (inaudible) ce que j'enseigne cette année. (Il poursuit la lecture.) Bien d'accord avec ça aussi... Ça c'est un peu ce qu'on enseigne cette année... C'est nouveau pour moi, là... (...) Tu sais, souvent, avant, comme je disais tantôt, le verbe tout seul, là, tu sais... Le verbe, puis souvent on rattachait pas d'autre mot au verbe. Puis là, je me rends compte qu'on peut en rattacher, puis ça fait partie du groupe du verbe. Alors, disons que, moi... Tu sais, ce qui me fatigue, c'est ça, c'est *d'un verbe*. (...) Tandis que là, ça répond davantage, pour moi, à la définition de la phrase... Le 15.2, davantage que le 15.1... Ça, je suis pas d'accord avec ça... (...) Tandis qu'ici, là... Tantôt je me suis énervé... Donc, deux constituants : un sujet, puis un prédicat... Puis, ce que j'aime, c'est que ça peut *aussi* comporter (...) complément de phrase, tout ça... (...) Par contre, moi, c'est ça que je disais, au début... Il faut pas que je sois en contradiction avec ce que vous m'avez demandé au tout début, là, heu, dans les premières questions, là... C'est quoi une phrase de base, une phrase française, vous m'avez demandé ça... Pour moi, c'est nécessaire qu'il y ait un sujet, un verbe, un complément... Mais là, je me rends compte, en réfléchissant, que c'est pas toujours nécessaire qu'il y ait le complément. Mais, il faut qu'il y ait au moins le verbe, pour moi, puis un groupe sujet, tu sais... Bon, alors le 15.2, là, je suis entièrement d'accord avec ce qu'ils annoncent.

R : Ok, parfait.

Définition 15.3 :

I : La phrase est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point. Elle renferme deux constituants obligatoires : le sujet, fonction remplie par un groupe du nom ou un pronom, et le prédicat, fonction toujours remplie par un groupe du verbe.

R : Bien, c'est-à-dire... (...) Bien je suis d'accord avec... (...) Bon, là, on dit ça aux élèves, que « c'est un groupe de mots qui commence par une majuscule et qui se termine par un point »... Bon, évidemment, là... (...) Je trouve, ça fait moins élaboré... Mais, je suis d'accord avec ça, mais qu'est-ce qu'il manque... C'est parce qu'ils disent : « Elle renferme deux constituants obligatoires »... Ok, le sujet... Ok, et le prédicat... Bon. *Obligatoires*, je suis d'accord avec ça... Parce qu'ils rajoutent pas le « elle peut aussi comporter », là... Ok, ben, je peux pas être en désaccord avec ça. Parce que, en réalité, je peux pas être en désaccord avec ça (...) parce que ça rentre à l'intérieur... Il y a juste ça [montre le constituant facultatif de la définition 15.2] qu'ils ont rajouté ici... Bon, je suis d'accord avec 15.3 aussi. D'accord, sauf que c'est pas assez

élaboré, parce qu'on oublie un peu, là... Tu sais, ils disent « deux constituants obligatoires »... Ça prend le sujet et le prédicat. Je suis totalement d'accord avec ça. Sauf que (...) Ils parlent pas que... (...) Souvent, de la part des profs, ça reste souvent des compléments... Heu, alors donc, c'est-à-dire, je suis d'accord avec celle-ci, mais je trouve qu'elle est moins explicite ou enfin, moins élaborée comme définition – quoique c'est une bonne définition – que la 15.2.

I : Ok.

Définition 15.4 :

I : *La phrase comporte un sujet, un verbe et un complément (circonstanciel, direct ou indirect).*

R : Ok, ça, c'est ce que j'ai appris tout jeune, à l'école, avec les frères... Ce que j'ai appris pendant des années. Bon, là je suis d'accord, sauf que maintenant... Ça c'est ce que j'ai dit quasiment au début : *une phrase comporte un sujet, un verbe, un complément...* Et, heu, c'est ça, ce qui me fatigue, là, c'est... un sujet, un verbe, ça va... et un complément... et pourrait comporter un complément (...). C'est parce qu'ici... Le complément, je m'aperçois que dans une phrase, c'est pas obligatoire, nécessairement, pour qu'il y ait une phrase... Alors que sujet-verbe, pendant des années, ça prend toujours des compléments... Là, je m'aperçois, depuis une dizaine d'années – est-ce que c'est à cause de la nouvelle grammaire? je ne sais pas... C'est-à-dire que je suis d'accord avec celle-ci, mais (...) si on avait écrit, à la place, « et *peut* (...) comporter un complément », je serais davantage d'accord... Parce qu'elle est courte, elle est claire... Elle est moins élaborée que ça [montre 15.2], mais je suis d'accord avec celle-ci quand même. C'est juste le « et », là... C'est pas nécessairement qu'une phrase ait un complément. Alors ça ici [montre 15.4], est-ce que ça veut dire que si tu n'as pas ces trois éléments-là (sujet, verbe et complément), c'est pas une phrase...? C'est là que je suis porté à les mettre en doute... Mais je reviens encore à celle-ci que j'aime [beaucoup] [montre 15.2]...

Définition 15.5 :

I : *La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.*

R : Ouais... c'est pointu! (...) Écoute, ça a bien de l'allure... (Il relit la définition.) Bon, je l'aime davantage, encore... à mon palmarès, là... que la 15.2, parce qu'elle est encore plus claire, plus précise... Mais, c'est la même chose que l'autre, mais l'autre, c'est parce qu'il y a pas mal de parenthèses, puis tout ça... Tu sais, l'autre est très bien aussi (...). Moi, j'opterais davantage, dans les cinq, pour la 15.5, parce que...

I : Elle est plus précise?

R : Parce qu'elle est plus simple, puis elle est plus précise en même temps. Je trouve que là, elle répond très bien, comme la 15.2 aussi, comme les autres aussi... Sauf qu'ici [montre la 15.1], quand on me dit « juste un verbe », là je suis pas d'accord. Bon... D'abord, quand on me dit *deux groupes obligatoires*, je suis obligé d'être d'accord avec ça... *Un groupe nominal exerçant la fonction sujet... groupe verbe exerçant la fonction prédicat...* Totalement d'accord! Mais aussi, on rajoute *elle comporte enfin un groupe facultatif* – j'aime bien le mot facultatif – *exerçant la fonction complément de phrase...* Donc, effectivement, il y a des phrases dont le groupe facultatif est pas là, mais c'est une phrase. Donc, ça ressemble beaucoup à la 15.2, sauf que 15.2, c'est long, là... À part de ça, ils ont fait juste une phrase, juste un point-virgule... Ils ont mis en pratique dans la phrase ce qu'ils annoncent... (rires) 15.5, pour moi, ça me convient parfaitement.

2° : Questions 16 et 17

Question 16

I : (Lecture de la question et précisions sur le fait que dans cette dernière partie de l'entrevue, on ne cherche plus nécessairement à découvrir les savoirs savants du répondant, mais bien les connaissances qu'il utilise lors de l'enseignement. .)

R : C'est certain que quand, avec le nouveau matériel, Mordicus, on est un peu influencé... On est (inaudible) du matériel qu'on a. C'est un peu... à force de lire, de se préparer, c'est ça... C'est que veut, veut pas, on baigne là-dedans (...) puis on se rend compte qu'on va changer... pas dans la définition comme telle mais dans la manière qu'on l'enseigne... C'est le matériel qui nous a influencés, mais au bout de peut-être quelques mois. Disons, moi, souvent, au lieu de dire groupe nominal, je vais dire groupe du nom, ok, ou groupe sujet... Tout ça, ça fait longtemps... Bon, groupe du verbe. Là, je commence à employer prédicat, parce que je ne connaissais pas, comme tel, le mot avant et c'est, comme je le disais tantôt, l'éditeur qui nous a expliqué un peu, là... Moi, les autres années, j'employais jamais... je disais toujours *groupe du verbe*. Bon, groupe verbal, je l'emploie... Bon, moi, je le connaissais... Ou comme je le disais tantôt, le groupe nominal... Parce que souvent, c'est plus ou moins clair pour les enfants. Quand le groupe sujet, groupe du verbe, tu sais, c'est plus terre-à-terre, plus concret... Comme groupe du verbe, mais groupe verbal, à l'occasion, je peux l'employer... Puis, ensuite, groupe complément, ça... (...) Depuis un bon bout (...), c'est ce que je vais dire le plus souvent. Groupe du nom, ou groupe sujet, là... Et puis groupe du verbe, puis groupe complément... Donc, c'est pas mal ça.

I : Complément de phrase, non?

R : Oui, oui... Bien, complément de phrase, oui... (...) Complément de phrase, c'est plus depuis quelques années... (...) Complément de phrase, oui... J'ai oublié ça. (...) Peut-être même davantage, de plus en plus, que complément... (...) Mais, effectivement, ça je vais l'employer aussi... Complément de phrase, oui, de plus en plus.

Question 17 :

I : (Lecture de la question et précisions.)

R : Du matériel maison, ça j'en ai pas... J'en ai déjà eu, mais en changeant d'école (...). Bon, pour l'enseignement de la grammaire comme telle...

I : L'enseignement de la phrase... ou de la phrase de base.

R : Oui. C'est certain... Bon, il y a deux choses... Bon, pour que ce soit efficace auprès des enfants, des élèves... De sorte que, dans chacun de... On va prendre Mordicus, ok? Ce que j'ai, ici, alors, j'ai mon livre, j'ai le condensé, puis j'ai le cahier d'activités.

I : Est-ce que les élèves ont le condensé grammatical? Les élèves ont ça?

R : Eux ont ça... Bon, sauf que là, c'est pas très populaire, dans le sens que lorsqu'ils ont des situations d'écriture, ils peuvent consulter au besoin...

I : C'est une grammaire?

R : C'est une grammaire, c'est ça... Parce que les enfants ont pas de grammaire.

I : C'est nouveau?

R : C'est nouveau, oui. Heu... c'est de 2004, 2005.

I : (Je regarde la page du copyright.) 2003. (...)

R : Alors donc, ils ont ça à leur disposition. Sauf que des fois, c'est quasiment une punition de leur faire prendre ça. Alors quand ils ont des situations d'écriture, vu qu'ils ont pas de grammaire, ils peuvent utiliser ça. Il y a en a une pour chacun des élèves... pour s'autocorriger.

I : Mais vous, quand vous enseignez, est-ce que vous l'utilisez?

R : Heu, non, pas encore. Là, je ne suis pas encore allé là-dedans, parce que je travaille plus au tableau quand je travaille la phrase. Alors bon, également, ils ont ça, mais ça c'est mon corrigé... (Inaudible.)

I : Ça c'est le corrigé que vous, vous utilisez.

R : C'est ça, bon...

I : Mais ça [je montre un autre cahier]?

R : Ça, c'est... Les enfants ont acheté ça; les parents ont payé... Un cahier d'activités, finalement, qui est lié, beaucoup, au livre comme tel. Alors on a [ouvre le cahier d'activités]... comment, là, bon, on a les noms composés, c'est ça... C'est une [inaudible] comme telle... Ici, bon, la conjugaison... On a des, heu... pour former des mots dérivés, bon, heu... des préfixes, des choses comme ça...

I : Mais, ça parle de la phrase quand même?

R : Oui, oui...

I : Des sujets...?

R : Oui, oui. On travaille sur les conditions de la phrase (...). « Dans chaque phrase, souligne le sujet en bleu, le prédicat en jaune, et le complément de la phrase en rose. » Alors là, on en a deux pages. (...) On va apprendre aussi comment faire des phrases interrogatives, négatives, etc. Bon, alors, ça c'est un complément...

I : Donc, cet exercice-là que vous faites faire, vous allez donner ça en devoir...?

R : C'est-à-dire que c'est tout à l'école. Ok, en devoir, là, c'est-à-dire que si c'est donné en devoir, c'est toujours corrigé. Sinon, ça donne rien; c'est du remplissage de feuilles... Donc, moi, j'anime, à ce moment-là, tu sais? Et puis, là, ça me permet, avec ça, d'être certain à la fin de l'année que j'ai vu autant, mettons les homophones, mais j'ai vu autre chose que ça... Parce que, mon matériel de base, bien sûr c'est mon livre, ok... À l'intérieur duquel on a de la lecture, des choses comme ça. Il y a beaucoup par projets... Sauf que...

I : En l'ouvrant, je viens de voir une partie où il y avait des groupes, heu, des sujets surlignés d'une couleur, et le prédicat d'une autre, là... À la première page où vous l'avez ouvert, là, j'ai vu ça... Donc, il y a de ça dans le manuel aussi...

R : Oui, oui, c'est ça. Bon, Mordicus, ça fait deux ans : je vais juste m'assurer de la partie grammaire... à l'intérieur. Bon, ça c'est le recyclage puis les lectures... Puis ça ici (inaudible), c'est ça que les élèves ont à faire. Puis tout le questionnaire, c'est pareil, bon, ça c'est fantastique. (...) On va juste sortir la partie grammaticale [il cherche dans le manuel]. Bon, alors, la partie grammaticale, c'est ici. Il y a toujours, à l'intérieur des sections, une partie grammaticale, une section grammaticale... Orthographe d'usage, ok...? (...) Ensuite, la syntaxe (...) Ok, ici, on a le groupe du nom... (...) Ok, comment identifier le groupe du nom. Ensuite de ça, la phrase interrogative, puis après ça va revenir dans l'autre section. Bon, ensuite de ça, là ici, la phrase interrogative... Là, là-dedans, ce que je vais faire, là, je vais faire ça, puis après je vais inventer (...) au tableau. Moi, je trouve que pour travailler la phrase, là, c'est le tableau. Puis là, dans leur cahier. Ici, là, ça [montre le cahier] c'est des compléments. (Inaudible...) une feuille blanche, là, un crayon puis ça va faire l'affaire. Le meilleur, c'est le tableau.

I : Puis, le genre d'activités que vous allez faire, par exemple, au tableau...?

R : Bon, bien souvent, ce que je vais faire, au tableau, ok, bon... Je sais pas encore (...) Dans le sens que, les cartons, tout ça... J'ai pas encore travaillé assez à mon goût là-dessus. Tu sais,

parce que, j'arrive ici... J'ai, d'abord, un nouveau matériel, Mordicus... Puis ensuite de ça, un nouveau matériel, Sur la piste, dans le sens que... ils mettent histoire, géographie puis éducation à la citoyenneté. Je dois me taper un nouveau programme en anglais puis (inaudible), là... Ayoye! Je sais pas comment c'est une journée... (...) Je me demande comment! Alors, il y a ça. Sauf que je suis encore frustré par ça, parce que d'habitude, je vais travailler davantage au tableau. Alors ce qu'on va faire, à ce moment-là, je vais demander à des élèves, peut-être, d'écrire un texte, ok. Tu sais, un brouillon... Ok, un texte, un petit sujet, des choses comme ça, sans trop... Là, à ce moment-là, on va relever des phrases, ok. (...) Et puis là, je vais demander aux élèves : « Bon, est-ce que ça, c'est une phrase? » Et là, je vais partir de ce que l'élève a écrit, a inventé... Parce que tu vois l'avantage quand ça vient d'eux autres que de prendre dans un manuel. Et là, on va dire, bien là à ce moment-là, identifie le groupe du nom, là, tu sais, ou bien le prédicat, ou bien le groupe du verbe, là, ou le complément de phrase, des choses comme ça. Et là, en en faisant faire... Puis là, au moins, ils sont capables d'identifier... Bon, ensuite. Là, on pourrait le faire, ça. Ok, alors j'enlève, heu, j'efface le sujet... Ça, c'est un verbe; alors ça, c'est une phrase, comme, ou un verbe... Je trouve que, c'est ça... C'est la meilleure façon d'apprendre, d'après moi, avec une feuille blanche puis un crayon. Mais là, en partant de leur vécu, en partant de leur texte, ok... (...) Ou encore, je peux dire : « Écrivez-moi trois phrases, trois phrases différentes. » Alors donc, comme ça, tu sais... Alors à ce moment-là, on est plus dans le (...) je dirais dans un genre de laboratoire. Et là, je trouve qu'on apprend davantage. Ça là, on peut aller à mon goût (...) on peut aller à mon goût, à fond là-dedans. Là, tu sais, j'ai un peu de difficultés, tu sais, avec du nouveau matériel, eh! trois d'une claque dans une même année, là... Puis, ici, il y a des projets d'école, en plus de ça... Puis, là, embarque-toi pas trop dans les projets d'école, parce que là je suis débordé, tu sais... Dans le sens que, comme là, on va monter une scène de Roméo et Juliette, la scène du balcon... On va faire de la poésie avec ça... Bon, ça c'est des projets en classe, mais il y a des projets au niveau de l'école, tu sais, comme travailler sur la résolution de conflits, travailler en équipe, tu sais, tout ça... (...) Eux autres, ça va bien : ça fait des années qu'ils sont là-dedans. Mais ce qui arrive, là, tu sais c'est tout ça à avaler... (...) C'est beaucoup. (...) Mais là, de plus en plus, depuis la Réforme... Ici (...), c'est quand même un beau milieu. (...) Donc, c'est ça, en changeant de milieu, il faut s'adapter à ça. Alors donc, ici, j'aime bien le matériel : (inaudible) grammatical, comme la conjugaison (...). Il y a toute la partie théorique qui revient; puis après il y a comme un peu de pratique, ok. Alors après, il y a la partie de la lecture, il y a la partie où on peut inventer... C'est beaucoup par projets. On va faire, comme... communication orale. Ça peut être des projets en équipe, des choses comme ça... Donc, c'est pas mal dans la Réforme. (...) Sauf que, je pense que la meilleure manière, c'est de travailler à partir des textes des élèves (...). Ça va mieux que juste de la théorie. Sauf que, pour revenir à la théorie, là, je vais leur dire, à un moment donné : « Fermez vos livres, là, on va y aller, là... » Tu sais, c'est souvent comme un aide-mémoire, le livre...

ANNEXE 9

ANALYSE DES PHRASES PRÉSENTÉES À L'ITEM 14 DU QUESTIONNAIRE

ANALYSE DES PHRASES PRÉSENTÉES À L'ITEM 14 DU QUESTIONNAIRE

Ci-dessous se trouve une analyse des phrases présentées aux répondants pour fins d'analyse à l'item mentionné en titre. Elle correspond au cadre définitionnel du MÉQ (2004) et d'auteurs comme Suzanne G. Chartrand (1999), le CCDMD (2001) et Marie-Èva De Villers (2003).

14.1 *Ton père a acheté une nouvelle voiture hier.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Ton père</i>	GV : <i>a acheté une nouvelle voiture</i>	GAdv. : <i>hier</i>

14.2 *Hier, ton père a acheté une nouvelle voiture.*

Correspond au modèle de la phrase de base; déplacement du compl. de phrase.		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>ton père</i>	GV : <i>a acheté une nouvelle voiture</i>	GAdv. : <i>Hier</i>

14.3 *Le président de la République est allé en Sardaigne.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Le président de la République</i>	GV : <i>est allé en Sardaigne</i>	aucun

14.4 *Le président de la République est allé en Sardaigne la semaine dernière.*

Correspond au modèle de la phrase de base.		
sujet	prédicat	complément de phrase
GN : <i>Le président de la République</i>	GV : <i>est allé en Sardaigne</i>	GN : <i>la semaine dernière</i>

AUTRES CAS PARTICULIERS NON VUS LORS DE L'ENTREVUE

Ce qui compte, c'est que tu sois venue.

Ne correspond pas au modèle de la phrase de base → emphase sur l'attr. du sujet. Phrase de base : Que tu sois venue est ce qui compte. (ou P. de 13.6) ¹²⁷		
sujet	prédicat	complément de phrase
P.Sub.Compl. : <i>Que tu sois venue</i>	GV : <i>est ce qui compte</i>	aucun

Ce qui compte est que tu sois venue.

Correspond au modèle de la phrase de base.		
sujet	prédicat	complément de phrase
P.Sub.Compl. : <i>Ce qui compte</i>	GV : <i>est que tu sois venue</i>	aucun

Interdit de flâner.

Ne correspond pas au modèle de la phrase de base → phrase non verbale (adjectivale).		
sujet	prédicat	complément de phrase
aucun sous-entendu : GN : <i>Il</i>	GV : V sous-entendu : <i>est</i> + GPart : <i>interdit de flâner</i>	aucun

¹²⁷ : Il est à noter que la phrase de forme emphatique n'est pas dans le programme du primaire.

