

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XI
RÉSUMÉ.....	XII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire.....	4
1.2 La maîtrise de l'écriture des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés.....	6
1.3 La maîtrise de l'orthographe des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés.....	9
1.4 Les pistes didactiques relatives à l'apprentissage de l'orthographe en milieux socioéconomiquement défavorisés.....	14
1.5 Le domaine du verbe.....	18
1.6 La question de recherche.....	21
CHAPITRE II.....	24
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	24
2.1 La réalisation graphique du verbe.....	24
2.1.1 La notion de verbe.....	25
2.1.2 Les caractéristiques du verbe.....	25
2.1.2.1 Le verbe selon le critère sémantique.....	27
2.1.2.1.1 L'expression du temps.....	28
2.1.2.1.2 Les valeurs sémantiques du verbe.....	30
2.1.2.1.3 Les implications didactiques du critère sémantique.....	32
2.1.2.2 Le verbe selon le critère morphologique.....	33
2.1.2.2.1 Les catégories morphologiques.....	33
2.1.2.2.2 L'aspect et la structure des temps composés.....	36
2.1.2.2.3 Les implications didactiques du critère morphologique.....	37
2.1.2.3 Le verbe selon le critère syntaxique.....	40
2.1.2.3.1 Le verbe comme noyau du GV.....	40

2.1.2.3.2 Les structures syntaxiques commandées par le verbe.....	41
2.1.2.3.3 L'emploi du groupe adverbial ne... pas.....	43
2.1.2.4 Les implications didactiques du critère syntaxique et synthèse de section ....	44
2.1.3 Le sujet .....	45
2.1.3.1 Le sujet selon le critère syntaxique .....	47
2.1.3.1.1 Les réalisations du sujet.....	47
2.1.3.1.2 Les manipulations syntaxiques pour identifier le sujet : effacement, déplacement, encadrement et pronominalisation .....	49
2.1.3.1.3 Les implications didactiques du critère syntaxique.....	52
2.1.3.2 Le sujet selon le critère morphosyntaxique .....	52
2.1.3.2.1 Les implications didactiques du critère morphosyntaxique et synthèse de section .....	53
2.1.4 Synthèse conclusive de la première partie.....	54
2.2 Les représentations grammaticales .....	56
2.2.1 Le contexte théorique .....	57
2.2.2 Les représentations grammaticales sur le verbe .....	58
2.2.2.1 Les procédures graphiques .....	63
2.2.2.2 Études portant sur l'analyse de marques verbales et des raisonnements sous- jacents .....	65
2.2.2.2.1 La gestion orthographique dans les temps simples : l'apparition du -s .....	65
2.2.2.2.2 La gestion orthographique dans les temps simples : le nombre verbal et la marque <i>-nt</i> .....	67
2.2.2.2.3 Les obstacles au début du secondaire.....	70
2.2.2.3 La gestion orthographique dans les temps composés.....	71
2.2.2.3.1 La gestion orthographique des participes passés en /E/ .....	72
2.2.2.3.2 La gestion orthographique des participes passés en /i/ et en /y/ .....	73
2.2.2.4 Les définitions des notions relatives au verbe .....	75
2.2.2.5 Synthèse conclusive de cette section et du cadre de référence.....	79
2.2.2.6 L'objectif de recherche .....	80
CHAPITRE III.....	82
MÉTHODOLOGIE .....	82
3.1 Type de recherche .....	82
3.2 La population visée .....	85
3.3 Les sources des données.....	86
3.3.1 La dictée diagnostique.....	89
3.3.2 La tâche de réécriture .....	92
3.3.3 L'entretien métagraphique .....	93
3.3.4 La phrase donnée .....	95
3.3.5 Le test de connaissances grammaticales .....	98
3.4 Le déroulement et la collecte de données.....	100
3.5 Les orientations relatives au traitement et à l'analyse des données .....	101

CHAPITRE IV .....	105
RÉSULTATS .....	105
4.1 Premier objectif : décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants .....	105
4.1.1 Portrait du participant 1 .....	106
4.1.1.1 La gestion des participes passés .....	107
4.1.1.2 L'accord à la 3 <sup>e</sup> personne du singulier dans les temps simples .....	111
4.1.2 Portrait du participant 2 .....	114
4.1.2.1 La gestion des participes passés et formes homophoniques /E/ .....	115
4.1.2.2 Les constances graphiques dans les temps simples .....	116
4.1.3 Portrait du participant 3 .....	120
4.1.3.1 Les marques de personne dans les finales en /a/ .....	121
4.1.3.2 La gestion des formes homophoniques en /E/ .....	123
4.1.4 Portrait du participant 4 .....	126
4.1.4.1 La gestion de l'accord dans les structures syntaxiques variées .....	127
4.1.4.2 La gestion des participes passés .....	130
4.1.5 Portrait du participant 5 .....	133
4.1.5.1 La gestion des finales en /a/ .....	134
4.1.5.2 La gestion des participes passés en /i/ .....	137
4.1.6 Portrait du participant 6 .....	139
4.1.6.1 Les automatismes développés .....	140
4.1.6.2 La gestion des participes passés .....	143
4.1.7 Synthèse du premier objectif .....	146
4.2 Deuxième objectif : comparer les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants .....	147
4.2.1 La gestion des accords dans les temps simples .....	148
4.2.1.1 Les choix liés aux marques de personne .....	148
4.2.1.1.1 L'accord des finales en /a/ .....	150
4.2.1.1.2 L'accord avec le pronom <i>on</i> .....	152
4.2.2 Synthèse des représentations grammaticales relatives à la gestion des accords dans les temps simples .....	153
4.2.3 La gestion des accords dans les temps composés et les formes homophoniques en /E/ .....	154
4.2.3.1 Le fonctionnement des temps composés .....	155
4.2.3.1.1 L'utilisation de la stratégie <i>à/avait</i> .....	156
4.2.3.1.2 L'utilisation de la stratégie <i>vendre/vendu</i> .....	157
4.2.3.2 Synthèse sur l'utilisation des stratégies de substitution .....	158
4.2.3.3 L'accord en genre du participe passé en /i/ .....	159
4.2.3.4 Synthèse sur la gestion des accords dans les temps composés et les formes infinitives et synthèse du deuxième objectif .....	161
4.3 Conclusion du chapitre .....	161

CHAPITRE V.....	164
DISCUSSION.....	164
5.1 Discussion des résultats.....	164
5.1.1 Les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants .....	165
5.1.2 Les similitudes et les divergences dans les représentations grammaticales sur le verbe.....	167
5.1.2.1 La gestion de l'accord dans les temps simples.....	168
5.1.2.2 La gestion des participes passés et des formes homophoniques en /E/.....	171
5.1.2.3 La gestion des participes passés en /i/.....	173
5.1.3 Synthèse conclusive.....	174
5.2 Les recommandations.....	174
5.2.1 Recommandation 1 : prendre en compte les représentations grammaticales sur le verbe des élèves.....	175
5.2.2 Recommandation 2 : enseigner systématiquement le fonctionnement des temps composés.....	177
5.2.3 Recommandation 3 : repenser la distinction entre le système des accords et le système de la conjugaison.....	178
5.3 Les limites de la recherche.....	179
CONCLUSION.....	182
ANNEXE A.....	185
ANNEXE B.....	188
ANNEXE C.....	191
ANNEXE D.....	193
RÉFÉRENCES.....	199

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux de réussite aux épreuves d'écriture de cinquième secondaire pour l'année 2013-2014 selon le CSÉ (2016) .....	8
Tableau 2 : Caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques du verbe (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Genevay, 1994; Guillaume, 1965; Meleuc & Fauchart, 1999; Riegel et al., 2016; Roy & Désilets, 2005; Touratier, 1996) .....	27
Tableau 3 : Classes sémantiques du verbe selon Boivin et Pinsonneault (2008) et Chartrand et al. (1999) .....	30
Tableau 4 : Catégories morphologiques liées au verbe selon Boivin et Pinsonneault (2008, p. 48) .....	35
Tableau 5 : Sortes de verbes, inspirées de Chartrand et al. (1999).....	42
Tableau 6 : Caractéristiques syntaxiques et morphosyntaxiques du sujet (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Gauvin, 2011; Riegel et al., 2016).....	46
Tableau 7 : Particularités linguistiques des items de la dictée diagnostique .....	91
Tableau 8 : Tâche de réécriture et ses liens avec la PDA (MÉLS, 2011).....	93
Tableau 9 : Items sélectionnés pour l'entretien métagraphique.....	94
Tableau 10 : Phrase donnée et ses liens avec la PDA (MÉLS, 2011) .....	96
Tableau 11 : Test de connaissances grammaticales et ses liens avec la PDA.....	99
Tableau 12 : Portrait du participant 1 .....	106
Tableau 13 : Portrait du participant 2 .....	114
Tableau 14 : Portrait du participant 3 .....	120
Tableau 15 : Portrait du participant 4 .....	126
Tableau 16 : Portrait du participant 5 .....	134
Tableau 17 : Portrait du participant 6 .....	139
Tableau 18 : Catégories émergent des portraits grammaticaux.....	147

Tableau 19 : Définitions des notions <i>auxiliaire</i> et <i>participe passé</i> .....	155
--	-----

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MÉESR)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ)
- *Progression des apprentissages (PDA)*

## RÉSUMÉ

Certaines études ont montré que les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés rencontrent des difficultés plus marquées dans la discipline *français* que leurs pairs de milieux plus aisés (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Desrosiers & Tétreault, 2012; ministère de l'Éducation du Québec, 2005). Cela est particulièrement vrai lors de la transition primaire-secondaire, qui incarnerait un moment de vulnérabilité pour cette population d'élèves relativement à leurs apprentissages grammaticaux (Manesse & Bégin, 2009), si bien que certains acquis ne seraient pas consolidés à la fin du primaire. Plus spécifiquement, la réalisation graphique du verbe constituerait un nœud de difficultés pour cette population d'élèves (Totereau, Brissaud, Reilhac & Bosse, 2013). Afin d'élaborer des dispositifs didactiques relatifs à cette notion, certains chercheurs recommandent de prendre en compte les représentations grammaticales des élèves (Calame-Gippet, 2008; Cogis, 2005; Fisher, 2004). Dans une perspective constructiviste, il s'agit d'un ensemble structuré de savoirs et de savoir-faire grammaticaux qui orientent la production orthographique (Cogis, 2005; Geoffre, 2015).

Seulement, les écrits scientifiques en disent encore bien peu, à notre connaissance, sur les représentations grammaticales sur le verbe construites par les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire, alors que de telles données pourraient nourrir la réflexion didactique concernant l'enseignement et l'apprentissage de cette notion dans ces milieux. L'étude a donc cherché à répondre à cette question, en poursuivant deux objectifs : 1) décrire les représentations grammaticales sur le verbe d'élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire et 2) comparer ces représentations.

Pour y parvenir, une étude multicas a été conduite (Gagnon, 2005; Roy, 2016) auprès de six élèves de première secondaire fréquentant une école socioéconomiquement défavorisée. À partir des données linguistiques issues d'une dictée diagnostique, d'un test de connaissances grammaticales, d'une phrase donnée, d'une tâche de réécriture et d'un entretien métagraphique, nous avons procédé à une analyse qualitative. Dans un premier temps, six portraits grammaticaux ont été dressés pour rencontrer le premier objectif. Dans un deuxième temps, nous avons comparé les représentations grammaticales sur le verbe des participants, afin de faire ressortir des similitudes et des singularités.

Les résultats révèlent que les participants ont construit des représentations grammaticales hétérogènes, celles-ci étant traversées de variations intra-individuelles et interindividuelles. L'analyse a montré que les participants ont une maîtrise peu assurée des marques de personne et de mode-temps, maîtrise essentielle pour orthographier le verbe. Ils ont également une connaissance peu opératoire du fonctionnement des temps composés. En somme, les participants sont sensibles aux fréquences d'occurrence et développent de nombreux automatismes, qui les mènent parfois vers des réussites dans les temps simples, mais qui s'avèrent peu efficaces dans les temps composés. Leurs représentations grammaticales sont en construction; des décalages sont perçus entre leurs acquis et les prescriptions des programmes d'études (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

En conclusion, l'interprétation des résultats met l'accent sur la nécessité de la prise en compte des représentations grammaticales, de l'enseignement systématique du fonctionnement des temps composés et de l'enseignement conjoint du système de la conjugaison et de celui des accords verbaux.

Mots-clés : didactique; grammaire; orthographe; accord verbal; conjugaison; milieux socioéconomiquement défavorisés; représentations grammaticales; grammaire rénovée

## INTRODUCTION

Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans le contexte actuel où bon nombre d'élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés sont victimes d'inégalités scolaires, problématique qui fait consensus dans les écrits scientifiques depuis maintenant plus de cinquante ans (Coleman, 1966; Forquin, 1982; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2016; Crahay, 2012; Tondreau, 2016). Ces élèves obtiennent des résultats scolaires statistiquement plus faibles que leurs pairs de milieux plus aisés (CSÉ, 2016) et accusent du retard dans leur trajectoire scolaire (Sévigny, 2003).

Certaines études, circonscrites dans le champ de la didactique du français, attestent également des écarts de performance dans les différents milieux socioéconomiques. En effet, les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire rencontreraient des difficultés particulières avec l'orthographe grammaticale (Manesse & Bégin, 2009; Totereau, Brissaud, Reilhac & Bosse, 2013). Ces difficultés se manifesteraient entre autres dans la réalisation graphique du verbe (Totereau et al., 2013), alors que plusieurs acquis relatifs au verbe devraient être consolidés au terme du primaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2011). Ainsi, afin de nourrir la réflexion didactique sur l'enseignement et sur l'apprentissage du verbe en milieux socioéconomiquement défavorisés, notre étude se propose d'approfondir les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves en transition primaire-secondaire issus de ces milieux.

La pertinence de ce projet tient au fait que, à notre connaissance, peu d'études se sont intéressées à analyser ces représentations grammaticales en profondeur, alors que ces dernières constituent des ressources cognitives, soit un ensemble structuré de savoirs et de savoir-faire grammaticaux, dont la prise en compte préside à l'élaboration de dispositifs didactiques adaptés (Calame-Gippet, 2008; Cogis, 2005; Fisher, 2004). Ce mémoire vise donc à décrire ces représentations sur le verbe et à les comparer, enfin d'en tirer des pistes d'intervention didactiques.

Le premier chapitre fait état de la problématique de recherche, en portant une attention particulière aux études documentant les écarts de performance sociodifférenciés en orthographe grammaticale, notamment en ce qui concerne le domaine du verbe. La question de recherche y est formulée. Le deuxième chapitre traite des assises théoriques de l'étude : les notions relatives à la réalisation graphique du verbe, soit le verbe et le sujet, et le concept de représentation grammaticale. Ces concepts sont explorés à partir du cadre de la grammaire rénovée et dans une perspective constructiviste. En fin de chapitre, les objectifs sont fixés. Le troisième chapitre se consacre, quant à lui, aux orientations méthodologiques de la recherche. Nous nous penchons sur le type de recherche, sur les outils de collecte de données, sur l'analyse de celles-ci et sur les considérations éthiques. Le quatrième chapitre fait état de l'analyse des données, conformément aux deux objectifs de la recherche. Dans un premier temps, des portraits grammaticaux sont brossés et, dans un deuxième temps, une analyse comparative des données est réalisée. Le cinquième chapitre renvoie à une discussion des résultats. Cette

discussion est engagée à partir de notre cadre de référence et donne lieu à des recommandations. Les limites de la recherche y sont également présentées. Enfin, dans la conclusion, nous mettons en lumière la contribution de cette étude au champ de la didactique, en plus de suggérer des pistes de recherches futures.

# CHAPITRE I

## LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la recherche. Il se penche sur le niveau de maîtrise en orthographe grammaticale d'élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, plus particulièrement sur celui de cette population d'élèves en situation de transition du primaire vers le secondaire. Il est en fait question d'un important nœud de difficultés orthographiques pour ces élèves, celui lié à la réalisation graphique du verbe, et de l'importance des représentations grammaticales dans celle-ci. Le chapitre se conclut par la formulation de la question de recherche.

### 1.1 L'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire

Depuis plusieurs années maintenant, la réussite scolaire en milieux socioéconomiquement défavorisés constitue une préoccupation récurrente dans le monde de l'éducation au Québec (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2016; MÉLS, 2009; MÉLS, 2013). Cette préoccupation a notamment émergé dans les années 1960, dans la foulée du Rapport Parent, qui a entraîné une importante refonte du système scolaire afin de favoriser l'*égalité des chances*. Les années qui ont suivi la parution de ce rapport ont été marquées par ce qui représentait les assises d'un grand projet de démocratisation de l'école québécoise, cette dernière étant jusqu'alors principalement réservée aux élèves issus de milieux socioéconomiquement favorisés (Hohl, 1980). Plusieurs aménagements ont été mis en place, tels que la scolarisation gratuite et obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans et la création des prématernelles en zones défavorisées (Tondreau, 2016).

Cette entreprise d'envergure faisait écho à une idéologie de démocratisation généralisée dans les pays occidentaux pendant les années 1960 (Hohl, 1980). C'est sur cette base que plusieurs établissements scolaires ont ouvert leurs portes aux élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés. Il s'agissait d'un premier pas vers l'institution d'écoles démocratiques, mais les mesures engagées étaient loin d'être une panacée. Dans les faits, des chercheurs suggèrent que le principe d'*égalité des chances* s'est, au fil des ans, déplacé du principe d'accès à l'éducation, au cœur du Rapport Parent, à celui de réussite scolaire (Crahay, 2012; Tondreau, 2016). Bien qu'ayant désormais accès à l'éducation, les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés sont souvent victimes d'inégalités scolaires (Crahay, 2012; CSÉ, 2016). En effet, ces derniers obtiendraient des résultats scolaires statistiquement plus faibles que les élèves issus de milieux plus nantis (Coleman, 1966; Forquin, 1982; Sévigny, 2003; Tondreau, 2016).

Mis en lumière dès les années 1960 et 1970 (Forquin, 1982; Tondreau, 2016), l'écart de réussite entre les élèves issus de milieux socioéconomiques différents a favorisé la mobilisation d'un bon nombre d'acteurs du milieu éducatif afin de soutenir la persévérance et la réussite scolaires en milieux socioéconomiquement défavorisés. Le Québec a suivi cette vague : une série de programmes d'intervention ont été élaborés, puis mis en place depuis plus de cinquante ans (Deniger, 2012; Tondreau, 2016). Or, les apports de ces programmes québécois sur la réussite et la persévérance scolaires ne font pas consensus. Pour certains chercheurs, ils n'ont pas produit les effets escomptés

(CSÉ, 2016; Deniger, 2012; Janosz et al., 2010; Tondreau, 2016), les chances de réussite scolaire étant encore aujourd’hui plus faibles en milieux socioéconomiquement défavorisés (CSÉ, 2016; ministère de l’Éducation, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche [MÉESR], 2015; ministère de l’Éducation et de l’Enseignement Supérieur [MÉES], 2017; Sévigny, 2003). Au tournant du millénaire, Sévigny (2003) rapportait notamment que les élèves québécois résidant dans un milieu défavorisé, ou fréquentant une école défavorisée, accusaient un retard significatif dans leur trajectoire scolaire. Il constatait également que ces jeunes fréquentaient moins les écoles postsecondaires, un enjeu soulevé maintes fois par la communauté scientifique (Frenette & Chan, 2015; Giani, 2015; Kamanzi & Doray, 2015). Enfin, selon le MÉESR (2015), le taux de décrochage annuel dans les milieux socioéconomiquement défavorisés se chiffre à 24,2 % par rapport à 12,2 % pour les environnements plus aisés.

## **1.2 La maîtrise de l’écriture des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés**

Une étude de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) s’intéressant aux facteurs prédictifs du décrochage scolaire au secondaire tend à montrer que les élèves les plus à risque de décrocher obtiennent des performances plus faibles dans la discipline *français*. C’est aussi ce qu’avance le MÉES, qui identifie les compétences en lecture et en écriture comme d’importants facteurs de réussite scolaire<sup>1</sup>, d’où la

---

<sup>1</sup> Cette information est disponible sur le site Internet du MÉES, à l’adresse suivante : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/programme->

nécessité de s'intéresser à l'apprentissage de ces compétences (CSÉ, 2016). Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à la compétence en écriture pour ces raisons, mais également parce que les élèves doivent obligatoirement réussir l'examen d'écriture standardisé de cinquième secondaire pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

En 2005, le ministère de l'Éducation (MÉQ) (2005) révélait que les taux de réussite à l'examen d'écriture standardisé de cinquième secondaire étaient plus faibles dans les écoles défavorisées comparativement à ceux des écoles plus favorisées. En milieu défavorisés, 26,3 % des élèves ont échoué à cet examen pour l'année scolaire 2001-2002 (MÉQ, 2005). Plus récemment, le CSÉ (2016) a reconduit le même exercice, avec les taux de réussite de juin 2014, afin de vérifier si le statut socioéconomique<sup>2</sup> influençait toujours de façon aussi importante la performance des élèves. Le tableau 1 illustre une partie des résultats de l'étude.

---

d'intervention-pour-favoriser-la-reussite-scolaire-dans-les-milieus-defavorises/facteurs-de-reussite-par-cible/

<sup>2</sup> Le Ministère calcule le taux de défavorisation d'une école par le biais de l'indice de milieu socioéconomique, qui considère l'inactivité professionnelle des parents de l'élève ainsi que le niveau de scolarité de la mère. Les écoles de rangs 8, 9 et 10 sont considérées comme étant socioéconomiquement défavorisées. Plus le rang s'approche de 1, plus l'école est considérée favorisée.

**Tableau 1 : Taux de réussite aux épreuves d'écriture de cinquième secondaire pour l'année 2013-2014 selon le CSÉ (2016)**

<b>Discipline</b>	<b>Milieux favorisés</b>	<b>Milieux moyens</b>	<b>Milieux défavorisés</b>	<b>Écart entre les milieux favorisés et défavorisés</b>
<b>Français</b>	76,4	73,7	69,7	6,7

L'étude du CSÉ (2016) montre que le taux de réussite est plus faible en milieux socioéconomiquement défavorisés. Dans ces milieux, la moyenne du taux de réussite s'établit à 69,7 %, alors que la moyenne des milieux plus favorisés atteint 76,4 %. Un écart de 6,7 % entre ces milieux est donc observé. Ces données sont toutefois à prendre avec nuance, puisqu'un nombre substantiel d'élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés ont décroché avant la passation de cet examen (MÉESR, 2015). Ces données ne révèlent peut-être donc pas adéquatement la profondeur de l'écart entre ces deux milieux.

Il importe également de rappeler que des écarts de performance en écriture ne sont pas exclusifs à l'ordre d'enseignement secondaire, car ils s'observent déjà à la fin du primaire selon une étude longitudinale de Desrosiers et Tétreault (2012). Les chercheuses avancent que les élèves du primaire « fréquentant une école située dans un territoire considéré défavorisé présentent un taux de réussite moindre en lecture et en écriture » (Desrosiers & Tétreault, 2012, p. 19). Devant de tels constats, il semble pertinent de s'attarder à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture dans ces

milieux. Nous nous penchons plus spécifiquement sur le volet orthographique, l'orthographe constituant un système complexe que l'apprenant doit s'approprier au fil de sa scolarité obligatoire.

### **1.3 La maîtrise de l'orthographe des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés**

Quel que soit le milieu de provenance des élèves, l'analyse fine des épreuves d'écriture de cinquième secondaire dévoile que les résultats des élèves en orthographe sont les plus bas. Depuis la toute première épreuve écrite de mai 1986 (CSÉ, 1987), ce volet est jugé comme faiblement réussi pour l'ensemble des élèves québécois (Blais, 2008; MÉLS, 2012) et son taux de réussite n'aurait pas progressé entre 1989 et 2008 (Lombard, 2012). Selon Chartrand (2012), la moyenne pour ce critère ne se serait jamais élevée à plus de 60 % depuis près de 30 ans.

Les difficultés orthographiques des élèves s'expliquent notamment par la complexité du système graphique du français (Catach, 1978). Qualifiée d'opaque, la langue française ne présente pas de relation biunivoque entre ses sons et ses marques écrites (Cogis, 2005). En effet, la correspondance entre ses phonèmes (sons) et ses graphèmes (marques écrites) n'est respectée que dans 71 % des cas (Fayol & Jaffré, 2008). À titre d'exemple, le phonème /o/ peut être graphiquement représenté par plusieurs formes graphiques, telles que *-eau*, *-o*, *-ô*, *au*, etc. Inversement, le graphème *-o* n'est pas

toujours reproduit par le phonème /o/, notamment lorsqu'il fait partie d'un digramme, comme *-oi*, *-on* ou *-oo*.

La présence de lettres muettes est également complexe pour les scripteurs en apprentissage (Fayol & Jaffré, 2014), ce qui est particulièrement vrai lorsqu'il est question d'orthographe grammaticale. Dans une phrase comme *Ils ouvrent le coffre à jouets*, où les graphèmes *-s* (*jouets*) et *-nt* (*ouvrent*) sont inaudibles, le scripteur doit accéder au sens de la phrase et au contexte afin de marquer les accords. La réalisation de ces derniers implique un certain degré d'abstraction, puisque l'élève doit mobiliser des marques écrites qui ne respectent pas la correspondance graphophonétique et qui, surtout, diffèrent en fonction de la syntaxe et des classes et règles grammaticales en jeu. Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau (2016) expliquent que « l'existence d'une multiplicité de fonctionnements qui n'obéissent pas à un principe unique dans un même domaine génère de l'incertitude [...] et oblige le scripteur à une grande activité d'analyse quand il écrit » (p. 126). Cogis et al. (2016) considèrent que, pour analyser la phrase, l'élève doit développer une capacité de mise à distance avec la langue, ce qui signifie que l'élève doit être en mesure de comprendre les règles de fonctionnement du système et du code linguistiques. Il s'agit notamment de développer des capacités métalinguistiques, qui concernent « la compréhension des concepts grammaticaux et de la terminologie grammaticale ainsi que la capacité à analyser consciemment les structures de la langue » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 154).

Maitriser le système graphique du français est donc un processus de longue haleine et pose de nombreux défis aux apprenants, comme en témoignent les résultats aux épreuves écrites de cinquième secondaire (Blais, 2008; Chartrand, 2012; MÉLS, 2012). Ces difficultés orthographiques à la fin des études obligatoires sont loin d'être négligeables en raison de la place prépondérante qu'occupe la maîtrise de l'orthographe dans le processus scriptural (Bourdin, Cogis & Foulin, 2010). Des études en psychologie cognitive révèlent qu'une bonne gestion de l'orthographe en situation de production écrite permet au scripteur de rédiger des textes de plus grande qualité (Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2005; Bourdin et al., 2010). Ce phénomène est dû au fait que l'automatisation de l'orthographe permet à la mémoire de travail de se décharger et d'ainsi allouer des ressources attentionnelles qui profitent aux autres aspects de la langue écrite. Dès lors, développer sa compétence en orthographe s'avère fondamental pour développer plus largement sa compétence en écriture (Bourdin et al., 2010).

En ce qui concerne plus spécifiquement les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, certaines contributions québécoises ont mis en évidence que leur maîtrise de l'orthographe lexicale est plus faible au primaire que celle d'élèves de milieux plus favorisés (Bégin, Saint-Laurent & Giasson, 2005; Boudreau, Nootens & Diallo, 2015). En France, des chercheuses ont fait valoir qu'ils ont également maille à partir avec l'orthographe grammaticale (Brissaud, Cogis & Totereau, 2014; Manesse & Bégin, 2009; Totereau et al., 2013). Les études de Manesse

et Bégin (2009) et de Totereau et al. (2003) montrent que l'entrée au collège (l'entrée au premier cycle du secondaire) représente un moment de vulnérabilité pour les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, au point où leur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale stagnerait pendant près de deux ans (Manesse & Bégin, 2009). Ces constats ne sont pas sans rappeler un récent avis de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2016), qui souligne le déclin des performances dans la discipline *français* pour l'ensemble des élèves en transition primaire-secondaire. Selon l'ISQ (2016), « [l]a moyenne en français ainsi que celle en mathématiques baissent de façon significative entre les deux ordres d'enseignement » (p. 8).

Cette difficile transition entre le primaire et le secondaire en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe suscite de nombreux questionnements. Pour Vaubourg (2015), c'est la continuité pédagogique non assurée lors de cette transition qui est à critiquer. Manesse et Bégin (2009) avancent une hypothèse connexe, voulant que les résultats plus faibles des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire soient possiblement causés par un enseignement non systématique de certains contenus grammaticaux dès l'entrée au secondaire. De leur avis, « [...] toute une frange de compétences supposées acquises [...] ne sont même plus objet d'apprentissage ni de contrôle au collège » (Manesse & Bégin, 2009, p. 25). Les chercheuses supposent que la grande hétérogénéité des savoirs des élèves s'avère problématique pour les enseignants, étant donné que ces derniers « n'ont vraisemblablement plus le temps de consacrer du temps à un accord qu'ils

voudraient acquis; les résultats des élèves de ZEP<sup>3</sup>, sur ce qui fait partie des fondements de l'orthographe, restera (sic) bien en-deçà de ceux des autres élèves et sans recours [...]» (Manesse & Bégin, 2009, p.26). Ces réflexions laissent entrevoir que l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire doit continuer à être rigoureux et systématique au secondaire, ce qui semble encore plus vrai en milieux socioéconomiquement défavorisés.

En somme, des écrits scientifiques soulignent qu'il existe un écart important relativement aux résultats scolaires entre les milieux socioéconomiquement défavorisés et les milieux plus favorisés (Coleman, 1966; Crahay, 2012; CSÉ, 2016; Forquin, 1982; Sévigny, 2003; Tondreau, 2016). Les élèves issus des milieux défavorisés ont davantage de chances de décrocher des bancs d'école (MÉESR, 2015), en plus d'accuser un retard en écriture (CSÉ, 2016; Desrosiers & Tétreault, 2012; MÉQ, 2005). Plus particulièrement, l'orthographe grammaticale donne du fil à retordre à ces élèves lorsqu'ils sont en transition primaire-secondaire (Manesse & Bégin, 2009; Totereau et al., 2013). Dans la prochaine section, nous examinerons les pistes de solutions didactiques avancées par certains chercheurs.

---

<sup>3</sup> La ZEP, soit la « zone d'éducation prioritaire », est située en France et est notamment constituée de milieux socioéconomiquement défavorisés pour lesquels des ressources supplémentaires sont déployées.

#### **1.4 Les pistes didactiques relatives à l'apprentissage de l'orthographe en milieux socioéconomiquement défavorisés**

À ce stade, il semble pertinent de nous intéresser au retard accusé par les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés et aux considérations didactiques que cela implique. Pour plusieurs chercheurs (Bautier, 2001; Lahire, 1993; Vargas, 1999), la raison de ce retard tirerait essentiellement son origine dans les inégalités produites dès l'entrée à l'école, les pratiques langagières se retrouvant au cœur de ce phénomène. Selon Lahire (1992, 1993, 1994), les élèves qui entretiendraient un rapport instrumental au savoir et à la langue auraient davantage de difficultés à maîtriser la norme écrite. Plus spécifiquement, Lahire (1994) tient ces propos :

« L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle. Or, les élèves qui "échouent" ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles) [...] ».  
(p. 22)

Les travaux de Lahire (1992, 1993, 1994) donnent à penser que cette difficile mise à distance est plus répandue en milieux socioéconomiquement défavorisés, les élèves de ces milieux ayant des habitudes ou des pratiques langagières qui diffèrent de celles d'élèves de milieux plus nantis et, surtout, de celles qui sont valorisées en contexte scolaire (Bautier, 2001). Pour cette raison, Bautier (2001) estime que les réquisits scolaires et que la didactique du français jouent un rôle important dans la construction

de ces inégalités. Il s'agit, en fait, de contrer le déterminisme social en demandant à l'école de s'adapter à toutes les populations d'élèves, plutôt que de demander aux élèves de s'adapter à l'école (CSÉ, 2016). Certains travaux de Calame-Gippet (2008) ont d'ailleurs montré que des solutions didactiques pouvaient profiter aux élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés. D'entrée de jeu, Calame-Gippet (2008) explique ceci :

« Divers travaux ont montré que l'accès à un rapport distancié ne va pas de soi pour les élèves de milieu défavorisé par rapport à la langue et à la culture scolaires (pour une synthèse, Bautier, 2001). À partir de ces travaux, j'ai voulu explorer une autre piste avec l'idée que cet accès dépend aussi, pour partie, des enseignants et du sort qu'ils font aux ressources des élèves. J'ai tenté de montrer que, dans un contexte où la représentation de la discipline est objectivée, des élèves de milieu défavorisé sont capables de s'approprier les notions de catégorie linguistique et de critère; de situer la posture métalinguistique et le métalangage scolaire ». (p. 121-122)

Les résultats de son étude exploratoire indiquent que les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés sont en mesure de développer autant de capacités métalinguistiques que leurs pairs de milieux plus aisés. En outre, l'étude de Calame-Gippet (2008) laisse entrevoir que, pour enrayer certaines inégalités scolaires, la réflexion didactique en milieux socioéconomiquement défavorisés doit prendre forme de façon à « rompre avec la vision traditionnelle d'un cours de grammaire ennuyeux et surtout de contrer l'idée sous-jacente d'un déterminisme socioculturel contre lequel l'enseignant ne peut pas grand-chose » (Calame-Gippet, 2008, p. 132). Calame-Gippet (2008) estime que l'une de pistes d'intervention prometteuse consiste à mobiliser les

ressources cognitives des élèves, de leurs « déjà-là », dont font partie leurs représentations grammaticales.

Dans une perspective constructiviste, les représentations grammaticales se définissent comme des structures cognitives personnelles relativement stables, mais non figées (Nadeau & Fisher, 2006), qui participent à la construction dynamique (von Glasersfeld, 2004) d'un concept ou d'une notion grammaticale. Elles englobent un ensemble de connaissances et de savoir-faire grammaticaux, dont le déploiement est nécessaire à la résolution de problèmes orthographiques (Cogis, 2005). Cela suppose que, si les représentations grammaticales de l'apprenant sont erronées ou incomplètes, elles sont susceptibles d'engendrer des erreurs d'orthographe grammaticale (Nadeau & Fisher, 2006). Selon cette conception de l'apprentissage, l'erreur jouit d'un statut différent de celui qu'on lui connaît traditionnellement. Plutôt que de représenter une faute encourageant une pénalité, l'erreur évoque l'état d'une représentation (Astolfi, 1997; Nadeau & Fisher, 2006).

Présentées comme telles, les représentations grammaticales se révèlent dignes d'intérêt dans le champ de la didactique de l'orthographe, si bien que de nombreux dispositifs innovants s'articulant autour de ces représentations et autour du nouveau statut de l'erreur ont été élaborés au cours des dernières décennies. On peut notamment penser à *la dictée 0 faute* (Angoujard, 1994), à *l'atelier de négociation graphique* (Haas & Lorrot, 1996), à *la phrase dictée du jour* (Cogis & Ros, 2003) ou à *la phrase donnée*

(Cogis, 2005). Ces dispositifs ont l'avantage de faire émerger les représentations grammaticales des élèves, celles-ci n'étant pas directement observables. La didacticienne Fisher (2004) soutient que de tels dispositifs gagnent en pertinence si les représentations grammaticales qui en émergent sont analysées. Cette analyse permet à l'enseignant de mettre le doigt sur les possibles dissonances entre ce qui est enseigné et ce qui est appris (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2005; Cogis, 2005; Gourdet & Roubaud, 2016). De cette façon, une remise en question des pratiques professionnelles peut être opérée à la lumière de ces observations (Gourdet & Roubaud, 2016), en plus de documenter les obstacles à l'apprentissage (Fisher, 2004).

Pour Fisher (2004), il est important de décrire les représentations que construisent les élèves relativement à une notion grammaticale avant d'élaborer des interventions didactiques ou des dispositifs qui la ciblent. Or, bien que les écrits scientifiques regorgent de données relativement aux connaissances, aux savoir-faire et aux représentations grammaticales d'élèves en transition primaire-secondaire (notamment Brissaud et Cogis, 2004; Boyer, 2012; Gauvin, 2011; Geoffre & Brissaud, 2012), on en sait encore bien peu sur celles des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés. Les études citées précédemment qui attestent des écarts de performance dans des milieux socioéconomiquement différenciés (Brissaud et al., 2014; Manesse & Bégin, 2009; Totereau et al., 2013) ne documentent pas les obstacles à l'apprentissage des élèves. Pourtant, il s'agit d'informations essentielles pour nous permettre de mieux intervenir dans ces milieux.

### 1.5 Le domaine du verbe

Afin de cerner les obstacles à l'apprentissage de l'orthographe en milieu socioéconomiquement défavorisés et d'en dégager des orientations didactiques, il est pertinent de s'intéresser aux représentations grammaticales construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire. Nous avons choisi un cas de figure, emblématique des difficultés orthographiques de nombreux scripteurs en apprentissage (Angoujard, 1996; Boyer, 2012; Brissaud & Cogis, 2004; Brissaud et al., 2014; Gauvin, 2011; Geoffre & Brissaud, 2012; Meleuc & Fauchart, 1999), et qui apparaît aussi comme une difficulté plus marquée pour les élèves issus milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire (Brissaud et al., 2014; Totereau et al., 2013) : le verbe. En effet, les erreurs liées aux formes verbales sont souvent considérées comme « graves » pour un lecteur. Comme le dit Cogis (2005), « [...] le plus infime décalage graphique entraîne une perturbation de la syntaxe - et de la signification - pouvant aller jusqu'à une transformation du sens de l'énoncé » (p. 116).

Le verbe nous interpelle également parce que sa réalisation graphique se heurte à de nombreux obstacles, qui peuvent entraîner des erreurs de conceptualisation se cristallisant sous la forme de représentations grammaticales erronées ou incomplètes. Brissaud (2002) souligne que les obstacles liés au verbe demandent à être investigués en profondeur, puisqu'ils « ne sont pas forcément là où on les attend » (p. 59). En fait,

trois caractéristiques du verbe complexifient sa réalisation graphique : l'irrégularité du système du verbe, l'homophonie verbale et les connaissances et les savoir-faire grammaticaux liés au verbe.

Premièrement, le système du verbe est irrégulier en français (Meleuc & Fauchart, 1999; Blanche-Benveniste, 2002). Ce qui est particulièrement problématique a trait au fait que les verbes les plus fréquents dans l'usage, comme *avoir*, *être*, *dire*, *faire* ou *aller*, sont les plus irréguliers sur le plan morphologique (Blanche-Benveniste, 2002; Roy-Mercier & Chartrand, 2016), c'est-à-dire sur le plan de la forme. L'indicatif présent, le mode-temps le plus fréquemment utilisé, est également le mode-temps le plus irrégulier (Meleuc & Fauchart, 1999). En outre, les nombreuses irrégularités du système du verbe demandent aux scripteurs de développer des procédures graphiques expertes (Cogis, 2005), qui reposent notamment sur une bonne compréhension du verbe et de son système.

Deuxièmement, l'homophonie verbale peut entraver la réalisation graphique du verbe. En fait, plusieurs verbes ont une morphologie silencieuse. Cela signifie que ces verbes comportent des lettres muettes qui véhiculent des informations grammaticales. Ainsi, plusieurs verbes se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment. Par exemple, les lettres *-nt* du verbe *parlent* sont inaudibles, mais donnent des informations sur la personne verbale et permettent de différencier *parlent*, à l'écrit, de ses homophones hétérographes comme *parle* ou *parles*. Conséquemment, puisqu'il existe

un réel décalage entre la conjugaison orale et écrite (Brissaud, 2002), les scripteurs ne peuvent pas s'appuyer sur leur connaissance des formes orales pour réussir à tout coup l'orthographe d'un verbe.

Troisièmement, bon nombre de connaissances et de savoir-faire grammaticaux doivent être mobilisés pour orthographier le verbe. Par exemple, afin de marquer adéquatement l'accord sujet-verbe, les apprenants doivent comprendre la relation syntaxique donneur-receveur entre le sujet et le verbe, en plus d'être capables d'identifier ces notions grammaticales en contexte phrastique (Gauvin, 2011; Geoffre & Brissaud, 2012). Quoiqu'on en pense, leur identification peut être difficile pour les scripteurs tant et aussi longtemps que leurs représentations grammaticales sont en construction (Brissaud & Cogis, 2004). Ainsi, lorsque ces représentations sont encore fragmentaires, les apprenants peuvent être incapables d'identifier le sujet et de transférer ses traits morphologiques au verbe, particulièrement dans le cas de phrases qui diffèrent de la phrase canonique (Boyer, 2012). Toute singularité syntaxique, comme un large empan ou une inversion sujet-verbe, est susceptible de faire chuter les taux de réussite liés à l'accord (Boyer, 2012; Totereau et al., 2013). Pour cette raison, la conceptualisation des notions de sujet et de verbe, qui se traduit par la connaissance de leurs différentes caractéristiques et de leur mobilisation en contexte, est autant un facteur déterminant qu'un écueil à la réalisation graphique du verbe.

Somme toute, la réalisation graphique du verbe demande aux élèves de mobiliser plusieurs connaissances et savoir-faire grammaticaux, comme en témoignent *La progression des apprentissages* (PDA) à l'intention du primaire (MÉLS, 2011) et celle à l'intention du secondaire (MÉLS, 2011b). Ces documents ministériels présentent les contenus à maîtriser à chaque ordre d'enseignement, en plus de proposer une logique de progression du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, et ce, en dépit du fait que les deux documents ne soient pas complètement harmonisés. Il faut noter que, malgré la volonté d'un enseignement et d'un apprentissage progressifs, certaines études québécoises (Boyer, 2012; Gauvin & Boivin, 2013; Lefrançois, 2009) montrent qu'il existe une tension entre ce qui est appris et ce qui est prescrit dans ces documents, notamment dans le domaine du verbe. Ces constats sont révélateurs quant aux défis didactiques qu'induit cette notion grammaticale.

### **1.6 La question de recherche**

La problématique de recherche d'abord a jeté la lumière sur le fait que, dans les années 1960, un mouvement de démocratisation de l'école a été observé en Occident (Hohl, 1980), mouvement auquel l'école québécoise a participé. Malgré les mesures prises par le gouvernement québécois pour assurer l'*égalité des chances*, dont les programmes d'intervention pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires dans les milieux socioéconomiquement défavorisés (Deniger, 2012), il est attesté dans les écrits que les élèves issus de ces milieux obtiennent, sur le plan statistique, des résultats scolaires

plus faibles que les élèves issus de milieux plus aisés (Sévigny, 2003; Tondreau, 2016). Encore aujourd'hui, ces jeunes ont moins de chances d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et d'effectuer des études postsecondaires (Frenette & Chan, 2015; Kamanzi & Doray, 2015; MÉESR, 2015; Sévigny, 2003).

Les écarts de performance dans les différents milieux socioéconomiques sont notamment observés en écriture (CSÉ, 2016), tant à la fin des études obligatoires (CSÉ, 2016; MÉQ, 2005) qu'à la fin du primaire (Desrosiers & Tétreault, 2012). Selon plusieurs chercheurs, les jeunes issus de milieux socioéconomiquement défavorisés démontrent une maîtrise moins assurée de certaines notions grammaticales, si bien que, dès leur entrée au secondaire, des acquis du primaire ne seraient pas encore consolidés (Manesse & Bégin, 2009; Totereau et al., 2013). C'est le cas du verbe, qui donne du fil à retordre à ces élèves lors de la transition du primaire-secondaire (Totereau et al., 2013). Sa réalisation graphique sous-tend la connaissance et la mobilisation d'un bon nombre de connaissances et de savoir-faire grammaticaux (Brissaud, 2002; Cogis, 2005; MÉLS, 2011; MÉLS, 2011b) et repose sur les représentations grammaticales des élèves. Susceptibles d'être erronées ou incomplètes, ces représentations sont peu connues des chercheurs pour la population concernée. Elles sont pourtant essentielles à l'élaboration d'interventions didactiques ciblées sur les besoins réels des apprenants (Fisher, 2004).

Face au manque de données scientifiques à ce sujet et guidée par la volonté de défendre une école québécoise plus équitable et égalitaire, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante :

- *Quelles sont les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire?*

Pour fixer des objectifs de recherche conséquents à cette question, nous présentons, dans le prochain chapitre, les assises théoriques qui sous-tendent cette dernière, c'est-à-dire les notions relatives à la réalisation graphique du verbe, soit le verbe et le sujet, et le concept de représentation grammaticale.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le deuxième chapitre, nous délimitons les principaux concepts qui sous-tendent notre question de recherche. Cette mise en lumière est faite par l'exploration des notions relatives à la réalisation graphique du verbe, soit le verbe et le sujet, et de leurs enjeux didactiques. Dans la première partie, leurs multiples dimensions sont présentées à partir des points de vue de la grammaire rénovée et de la linguistique. Dans la deuxième partie, nous nous penchons sur le concept de représentation grammaticale dans une perspective constructiviste. Nous traitons des obstacles liés à la construction de représentations grammaticales concernant le verbe. Les objectifs sont fixés en fin de chapitre.

#### 2.1 La réalisation graphique du verbe

Dans notre problématique, nous avons soutenu que l'apprentissage du verbe est fort complexe pour les élèves, dont les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire (Totereau et al., 2013). Afin de nourrir la réflexion sur l'enseignement et sur l'apprentissage de cette notion pour cette population d'élèves, nous devons en circonscrire les assises théoriques. Cette clarification nécessite d'explorer le point de vue de la grammaire rénovée et ne peut faire l'économie du point de vue de la linguistique, compte tenu de la contribution substantielle de cette discipline à l'élaboration de la grammaire rénovée (Lebrun & Boyer, 2004).

Il importe de concentrer nos efforts sur deux notions grammaticales qui jouent un rôle de premier ordre dans la réalisation graphique du verbe, soit le verbe et le sujet. La description que nous proposons ici n'est toutefois pas axée uniquement sur la relation syntaxique donneur-receveur. En effet, nous cherchons à avoir une vue d'ensemble sur les

éléments gravitant autour du verbe qui peuvent potentiellement affecter sa réalisation graphique.

### **2.1.1 La notion de verbe**

Dans cette section, nous présentons la notion de verbe, une catégorie grammaticale. Nous mettons brièvement en évidence l'importance de l'analyse en contexte pour être en mesure de discriminer une catégorie grammaticale d'une autre. Ensuite, nous introduisons chacun des critères de définition qui permettent de délimiter le verbe, soit les critères sémantique, morphologique et syntaxique.

### **2.1.2 Les caractéristiques du verbe**

Selon Riegel, Pellat et Rioul (2016), une définition strictement théorique du verbe apparaît insuffisante pour parvenir à le définir. Cela s'explique par le fait que la grammaire rénovée considère que les catégories grammaticales, dont le verbe, présentent des caractéristiques particulières qui sont balisées dans un contexte syntaxique (Boivin & Pinsonneault, 2008; Cogis, 2005). Cette analyse en contexte syntaxique s'avère entre autres nécessaire dans la mesure où certains mots sont qualifiés de transcatégoriels. Ces mots transcatégoriels se rattachent à plus d'une catégorie grammaticale, ce qui rend risquée l'association d'un mot décontextualisé à une catégorie grammaticale spécifique (Nadeau & Fisher, 2006). Par exemple, selon le contexte dans lequel il est employé, le mot *pilote* peut autant se rapporter à la catégorie du *nom* (*Le pilote est prêt*) qu'à celle du *verbe* (*L'homme pilote l'engin*).

Cette différenciation est également difficile lorsque le scripteur est confronté à des homophones hétérographes. Les homophones hétérographes correspondent à des mots partageant une prononciation identique, mais qui s'écrivent différemment. On peut notamment penser au verbe *avoir* dans sa forme fléchie *a*, qui se différencie de la préposition *à* par l'absence d'accent grave.

Pour que le scripteur soit en mesure d'identifier les catégories grammaticales dans un contexte syntaxique, et potentiellement d'orthographier adéquatement le verbe, la linguistique et la grammaire rénovée proposent de prendre en compte de façon concomitante ses critères sémantique, morphologique et syntaxique. Le tableau 2 rapporte les principales caractéristiques que nous avons relevées dans plusieurs ouvrages de didactique et de linguistique (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand, Aubin, Blain & Simard, 1999; Genevay, 1994; Guillaume, 1965; Meleuc & Fauchart, 1999; Riegel et al., 2016; Roy & Désilets, 2005; Touratier, 1996).

**Tableau 2 : Caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques du verbe (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Genevay, 1994; Guillaume, 1965; Meleuc & Fauchart, 1999; Riegel et al., 2016; Roy & Désilets, 2005; Touratier, 1996)**

Critères	Caractéristiques du verbe
<b>Sémantique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le verbe exprime le temps du procès.</li> <li>- Le verbe possède une valeur sémantique.</li> </ul>
<b>Morphologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le verbe se conjugue, c'est-à-dire qu'il reçoit des marques des catégories morphologiques (personne, nombre, mode, temps et aspect).</li> <li>- Le verbe présente une forme simple ou une forme composée.</li> </ul>
<b>Syntaxique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le verbe constitue le noyau du groupe verbal.</li> <li>- Le verbe peut être transitif, intransitif, pronominal ou attributif.</li> <li>- Le verbe est le seul constituant de la phrase qui puisse être employé avec le groupe adverbial <i>ne...pas</i>.</li> </ul>

Il importe de noter que ces caractéristiques distinctives et leur importance ne font pas nécessairement l'objet d'un consensus; elles tendent à changer selon la tradition grammaticale des ouvrages consultés (Moeschler & Auchlin, 2009), comme nous le verrons.

### 2.1.2.1 Le verbe selon le critère sémantique

Le critère sémantique porte sur le sens que l'on attribue à un mot dans son contexte. Dans la grammaire traditionnelle, ce critère était déterminant dans l'identification des catégories grammaticales. Dans la grammaire rénovée, il est plutôt jugé insuffisant pour les délimiter à lui seul (Lord & Elalouf, 2016; Nadeau & Fisher, 2006). Il est néanmoins nécessaire de définir les caractéristiques relevant de ce critère, puisqu'elles appuient l'utilisation des critères syntaxique et morphologique dans la démarche d'identification du verbe (Nadeau

& Fisher, 2006). Deux caractéristiques sémantiques sont identifiées comme importantes : l'expression du temps et la valeur sémantique.

#### 2.1.2.1.1 L'expression du temps

Depuis les travaux du linguiste Gustave Guillaume (1965), l'expression du temps est considérée par plusieurs comme une importante caractéristique du verbe (Chartrand et al., 1999; Genevay, 1994; Meleuc & Fauchart, 1999; Riegel et al., 2016; Vargas, 1995b). Le verbe permettrait de situer temporellement le *procès* de l'énoncé, qui désigne soit une action, un fait, un événement ou un état. L'ancrage temporel du procès ferait appel aux concepts de passé, de présent ou de futur. Pour Guillaume (1965), cette caractéristique est même le « propre du verbe » (p. 7).

Ce trait sémantique, définitoire pour certains, appelle tout de même à la prudence, puisque des travaux ont démontré que le temps du procès pouvait être exprimé par d'autres catégories grammaticales. À cet effet, Touratier (1996) s'en remet à Martinet (1950) :

« D'abord, il est parfaitement possible d'exprimer le temps avec d'autres sortes d'unités linguistiques que les verbes : "rien n'empêche, observe en effet fort justement André Martinet, d'envisager un concept comme "mon père" sous l'angle du passé. Nous dirons dans ce cas "feu mon père". [...] En d'autres termes, nous faisons usage pour exprimer le "passé" des noms, de procédés lexicaux et syntaxiques ». (1950, p. 103, dans Touratier, 1996, p. 7)

Pour illustrer ces propos, prenons cet exemple : *Alors que j'enfile mon pyjama, feu mon père se prépare à me raconter des histoires*. Dans cet énoncé, le verbe *enfile* est conjugué au présent de l'indicatif, mais l'on devine, grâce au groupe nominal *feu mon père*, que le

récit se déroule dans le passé. Il est ainsi possible de situer le procès dans le temps grâce à une autre catégorie grammaticale que le verbe, le cas échéant l'adjectif *feu*. Dans la même veine, Chartrand et al. (1999) notent que, par sa fonction syntaxique *modificateur*, l'adverbe a cette possibilité d'insérer le procès dans le temps. Par exemple, dans la phrase *Demain, je pars en voyage*, l'adverbe *Demain* évoque le futur, alors que le mode-temps du verbe (indicatif présent) n'implique, dans ce contexte, aucune représentation temporelle. Sans la présence de l'adverbe, il est difficile d'identifier clairement le temps du procès, car nous avons besoin d'informations supplémentaires lorsque l'indicatif présent est en cause. Des linguistes sont d'avis que le présent est une forme intemporelle de l'indicatif (Serbat, 1980; Touratier, 1996), puisqu'il ne se compose d'aucun morphème<sup>4</sup> temporel.

Touratier (1996) ajoute à ces considérations que d'autres formes verbales ne sous-tendent pas de temps. Par exemple, dans la phrase *Pleurer n'était pas rire*, les unités linguistiques *Pleurer* et *rire* sont des verbes, au même titre que le verbe *était*, mais n'offrent pourtant aucune indication temporelle. Les modes impersonnels, qui regroupent l'infinitif présent, l'infinitif passé, le participe présent et le participe passé, ne donnent aucun indice sur le temps du procès (Chartrand et al., 1999). Présentée ainsi, la caractéristique sémantique d'expression du temps ne peut à elle seule distinguer le verbe des autres catégories grammaticales.

---

<sup>4</sup> Le morphème est la plus petite unité écrite porteuse de sens.

### 2.1.2.1.2 Les valeurs sémantiques du verbe

La deuxième caractéristique sémantique du verbe concerne ses valeurs sémantiques. Elles constituent des classes non exclusives qui servent à catégoriser le verbe selon son sens en contexte. Le tableau 3 rapporte les principales classes sémantiques telles que circonscrites par Chartrand et al. (1999, p. 174) et par Boivin et Pinsonneault (2008, p. 51).

**Tableau 3 : Classes sémantiques du verbe selon Boivin et Pinsonneault (2008) et Chartrand et al. (1999)**

Classes sémantiques du verbe selon Chartrand et al. (1999, p. 174)	Classes sémantiques du verbe selon Boivin et Pinsonneault (2008, p. 51)	Exemples
Verbes d'action	Verbes d'action	Dessiner, construire, frapper, etc.
Verbes de connaissance Verbes d'opinion	Verbes de connaissance et d'opinion	Savoir, apprendre, comprendre, etc.
Verbes de déplacement	Verbes de mouvement	Courir, aller, entrer, etc.
Verbes d'existence	-	Être, dormir, vivre, etc.
Verbes météorologiques	Verbes météorologiques	Pleuvoir, tonner, neiger, etc.
Verbes de parole	Verbes de parole	Parler, dire, affirmer, etc.
Verbes de sensation ou de perception	Verbes de perception	Sentir, écouter, voir, etc.
Verbes de sentiment	Verbes de sentiment	Aimer, désirer, détester, etc.
Verbes de transformation	Verbes de changement d'état	Rougir, jaunir, maigrir, etc.

La grammaire traditionnelle s'est essentiellement appuyée sur l'une de ces classes sémantiques, l'action, pour en faire un critère déterminant d'identification du verbe<sup>5</sup>. Cette façon d'appréhender le verbe a ses limites pour deux raisons. Premièrement, un verbe n'évoque pas toujours une action (*Il sait tout*) et, deuxièmement, un même verbe peut à la fois évoquer une action ou non, selon le contexte. Par exemple, le verbe *trouver* peut être répertorié comme un verbe d'action (*Nous trouvons une clé*), un verbe d'opinion (*Elle la trouve intelligente*) ou encore un verbe de sentiment (*J'ai trouvé du plaisir à vous parler*). Ainsi, un même verbe peut se raccrocher à diverses classes sémantiques.

L'intérêt de catégoriser les verbes selon leur valeur sémantique tient au fait que ces classes impliquent parfois des considérations syntaxiques (Boivin & Pinsonneault, 2008). À titre d'exemple, les verbes météorologiques représentent une catégorie de verbes défectifs, c'est-à-dire qu'ils ne reçoivent pas toutes les catégories morphologiques<sup>6</sup> liées au verbe (Adouani, 1994). Ils s'emploient strictement dans des formes impersonnelles (*Il pleut, Il neige, etc.*). De leur côté, les verbes de sentiment vont commander le mode subjonctif dans la subordonnée complétive (*La jeune mère souhaite que son fils finisse son assiette*). En ce sens, prendre en compte le sens du verbe a cet avantage de donner des indices quant à la grammaticalité de la phrase.

---

<sup>5</sup> La grammaire traditionnelle s'est également appuyée sur la notion de *verbe d'état*, qui n'est pas une classe sémantique à proprement parler. Cette notion faisait plutôt référence à une classe syntaxique malgré sa définition sémantique.

<sup>6</sup> Pour faire référence au mode, au temps, à la personne et au nombre du verbe, certains auteurs utilisent le terme « catégorie grammaticale ». Pour éviter toute confusion avec les catégories grammaticales, comme le verbe, le nom, l'adverbe, etc., nous utilisons le terme « catégorie morphologique » lorsque nous faisons référence aux catégories liées au système du verbe.

Selon Chartrand et al. (1999), cette catégorisation n'est pas discriminante pour identifier le verbe, car ses valeurs sémantiques ne sont pas l'apanage de cette catégorie grammaticale. Par exemple, un nom peut lui aussi évoquer un sentiment (*amour* ou *haine*), comme peut le faire un adverbe (*amoureusement* ou *haineusement*).

#### **2.1.2.1.3 Les implications didactiques du critère sémantique**

Eu égard à ce qui précède, se référer au sens du verbe n'est pas toujours pertinent pour le délimiter hors de tout doute. En effet, malgré les nuances apportées par la grammaire renouvelée, de telles catégorisations basées exclusivement sur le sens du verbe peuvent porter à confusion. Lord et Elalouf (2016) soulignent que l'analyse grammaticale doit plutôt permettre à l'élève de « comprendre comment le critère sémantique s'articule à d'autres critères dans un faisceau singulier de propriétés dont toutes les dimensions sont à prendre en considération pour la compréhension de la notion » (p. 71). Pour elles, la prise en compte exclusive du critère sémantique d'une notion peut entraîner une conceptualisation erronée de celle-ci. En cohérence avec cette idée, on spécifie dans la PDA à l'intention du primaire (MÉLS, 2011, p. 34) et dans celle à l'intention du secondaire (MÉLS, 2011b, p. 54) que c'est à l'articulation des critères sémantique, morphologique et syntaxique que l'on peut délimiter une catégorie grammaticale.

### **2.1.2.2 Le verbe selon le critère morphologique**

La morphologie s'intéresse à la structure interne du mot (Boivin & Pinsonneault, 2008; Moeschler & Auchlin, 2009). Le critère morphologique fait ainsi référence aux diverses formes que peut revêtir un mot. Par exemple, la classe grammaticale de l'adjectif peut prendre jusqu'à quatre formes, car elle peut varier en genre (féminin ou masculin) et en nombre (singulier ou pluriel). Le verbe, de son côté, utilise beaucoup plus de formes que les autres classes grammaticales, ce qui contribue à sa complexité (Roy-Mercier & Chartrand, 2016). En raison de ses nombreuses variations morphologiques, le verbe tire plusieurs de ses propriétés essentielles du critère morphologique et c'est pourquoi la grammaire rénovée a recours à ce dernier lors de l'analyse grammaticale (Nadeau & Fisher, 2006). Nous nous arrêtons donc plus longuement à la morphologie du verbe dans cette section, soit les catégories morphologiques, l'aspect et la structure des temps composés (voir tableau 2).

#### **2.1.2.2.1 Les catégories morphologiques**

La principale caractéristique morphologique du verbe implique la conjugaison. Cette dernière se définit essentiellement comme l'ensemble des formes verbales (Touratier, 1996), y compris celles générées par les modes impersonnels. La forme du verbe varie alors qu'il reçoit les marques spécifiques de catégories morphologiques, soit celles du mode et du temps et parfois de la personne et du nombre.

Il est utile de rappeler que ce sont deux unités morphologiques du verbe qui portent les marques morphologiques. Il s'agit de la terminaison (ou désinence) et du radical. Par exemple, dans la phrase *Tu parlais*, le segment verbal *parl-* représente le radical, alors que le segment *-ais* concerne la terminaison. La terminaison est composée de morphèmes grammaticaux<sup>7</sup> et donne des informations sur les catégories morphologiques, puisqu'elle est affectée des marques de mode-temps et des marques de nombre et de personne, ces deux dernières étant indissociables dans les formes personnelles du verbe (Meleuc & Fauchart, 1999; Riegel et al., 2016). Dans l'exemple donné précédemment, *Tu parlais*, la marque *-ai* indique que le verbe est conjugué à l'imparfait de l'indicatif (mode-temps), alors que la marque *-s* est celle de la 2<sup>e</sup> personne du singulier (personne et nombre). Quant à lui, le radical, qui porte le sens lexical ou permanent du verbe (Chartrand et al., 1999; Riegel et al., 2016), serait parfois porteur de marques morphologiques. Ce phénomène grammatical s'observe particulièrement lorsqu'il est question de verbes irréguliers, comme les verbes *aller*, *être* et *avoir*, qui sont par ailleurs les verbes les plus fréquents (Meleuc & Fauchart, 1999; Riegel et al., 2016; Roy-Mercier & Chartrand, 2016). Par exemple, le verbe *aller* à l'indicatif présent, comportent deux radicaux, appelés bases, soit *va-* (*je vais, tu vas, il va, ils vont*) et *all-* (*nous allons, vous allez*). Plusieurs radicaux sont néanmoins insensibles aux variations morphologiques, notamment certains verbes qui se terminent en *-er* à l'infinitif (Roy-Mercier & Chartrand, 2016).

---

<sup>7</sup>Les morphèmes grammaticaux de la terminaison sont appelés des morphèmes flexionnels.

En somme, la structure interne du verbe se voit affectée par quatre catégories morphologiques, qui sont définies par Boivin et Pinsonneault (2008, p. 48) dans le tableau qui suit.

**Tableau 4 : Catégories morphologiques liées au verbe selon Boivin et Pinsonneault (2008, p. 48)**

<b>Catégories morphologiques</b>	<b>Définitions</b>	<b>Exemples tirés de l'ouvrage</b>
<b>Le mode</b>	« Information relative à l'attitude du locuteur à l'égard de son propos » (p. 48)	<i>Je sais que Jean viendra à la réunion.</i> (indicatif) <i>Il faut que Jean vienne à la réunion.</i> (subjonctif)
<b>Le temps</b>	« Information relative au moment du procès et située par rapport à un point de repère donné » (p. 48)	<i>Nous regardons le ciel.</i> (présent) <i>Nous regarderons le ciel.</i> (futur)
<b>La personne</b>	« Information relative aux participants dans le discours » (p. 48)	<i>Je regarde le ciel.</i> (1 <sup>re</sup> personne) <i>Tu regardes le ciel</i> (2 <sup>e</sup> personne)
<b>Le nombre</b>	« Information relative à l'opposition singulier / pluriel » (p. 48)	<i>Tu regardes le ciel.</i> (singulier) <i>Vous regardez le ciel.</i> (pluriel)

Ce tableau nous éclaire sur la définition de chacune de ces catégories morphologiques. Dans une perspective didactique, plusieurs auteurs sont d'avis que le mode et le temps devraient être considérés d'un seul tenant, tout comme le nombre et la personne (Gourdet, Cogis & Roubaud, 2016; Roy-Mercier & Chartrand, 2016). En cohérence avec ces auteurs, nous emploierons, dans le cadre de ce mémoire, le terme mode-temps, référant au mode et au temps, ainsi que le terme personne, ce dernier terme référant à la fois aux marques de personne et de nombre. Il importe tout de même de noter que, dans la PDA à

l'intention du primaire et dans celle à l'intention du secondaire (MÉLS, 2011, 2011b), ces catégories morphologiques sont traitées séparément. Cela dit, cette particularité morphologique du verbe constituerait une de ses caractéristiques fondamentales, puisque, comme le stipule Vargas (1995), seul le verbe reçoit les marques spécifiques de ces catégories, à l'exception du nombre.

#### **2.1.2.2.2 L'aspect et la structure des temps composés**

La morphologie verbale ne se réduit pas aux variations engendrées par les catégories de mode-temps et de personne. Certaines structures, ou organisations internes du verbe (Roy & Désilets, 2005), appellent à considérer la morphologie verbale dans un spectre linguistique plus large. Pour plusieurs auteurs, dont Chartrand et al. (1999) et Genevay (1994), l'aspect constitue une autre catégorie morphologique liée au verbe. Traditionnellement, l'aspect réfère plutôt à une dimension sémantique. Cette dernière « renvoie à la manière dont on envisage la durée de l'évènement désigné par le verbe, indépendamment de sa situation dans le temps chronologique » (Chartrand et al., 1999, p. 195). Autrement dit, l'aspect sémantique du verbe se rapporte à la dimension accomplie (temps simple) ou inaccomplie du procès (temps composé). Ainsi, les formes simples des verbes présentent des actions ou des faits inaccomplis (*je parle*), alors que les formes composées des verbes présentent des actions ou des faits accomplis (*j'ai parlé*). En grammaire rénovée, l'aspect revêt cette dimension sémantique, jointe à une dimension morphologique, qui relève de la structure des temps simples (ex. : présent de l'indicatif) et des temps composés (ex. : passé composé de l'indicatif), sans égard à la durée de

l'action. Les temps simples ne comptent qu'un seul constituant, composé du radical et de la terminaison, ces derniers recevant les marques morphologiques de mode-temps et de personne (Boivin & Pinsonneault, 2008). La structure interne des temps composés est gérée différemment, car elle est constituée d'un auxiliaire (*avoir* ou *être*) et d'un participe passé<sup>8</sup> (Boivin & Pinsonneault, 2008). À l'instar des verbes conjugués à des temps simples, l'auxiliaire reçoit des marques de mode-temps et de personne, alors que, dans certains cas, le participe passé reçoit les catégories morphologiques de genre et de nombre (*elles étaient sorties*). La distinction morphologique s'avère donc importante à considérer, puisque les constituants des temps composés reçoivent leurs marques morphologiques selon des logiques distinctes, ce qui peut compliquer la réalisation graphique du verbe. Meleuc et Fauchart (1999) avancent même que « l'appartenance du *genre* à la conjugaison fait problème et engage une conception soit large soit étroite de la morphologie du verbe » (p. 31). La catégorie du genre se révèle comme étant problématique, puisqu'elle n'est pas systématique dans les temps composés et parce qu'elle n'apparaît pas dans les temps simples. Pour reprendre le terme de Vargas (1995b), il s'agit là d'un phénomène du verbe plutôt « marginal » (p. 7), qui fait foi de la complexité de la morphologie verbale.

#### **2.1.2.2.3 Les implications didactiques du critère morphologique**

Ces phénomènes morphologiques compliquent la réalisation graphique du verbe et engendrent, de la même façon, certaines embuches pour la reconnaissance du verbe dans

---

<sup>8</sup> On parlera également d'un semi-auxiliaire et d'un infinitif dans le cas d'une périphrase verbale (Roy et Désilets). Nous n'entrons toutefois pas dans ces détails.

la phrase. Des études ont en effet démontré que certains élèves avaient de la difficulté à considérer l'auxiliaire et le participe passé comme faisant partie de la catégorie du verbe (Meleuc & Fauchart, 1999; Quet & Dourojeanni, 2004). Pour arriver à identifier un verbe selon ses caractéristiques morphologiques, il faut ainsi se doter d'outils efficaces, comme les manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012b). Entre autres, la grammaire rénovée propose de cibler le mot que l'on pense être un verbe et d'en faire varier les marques de mode-temps pour vérifier s'il appartient bien à la catégorie du verbe ou non. À titre d'exemple, dans la phrase *Son manteau est couvert de poussière*, *est* pourrait être conjugué au futur simple de l'indicatif (*Son manteau sera couvert de poussière*). Or, cette manipulation de substitution n'est pas infaillible, notamment quand elle est effectuée sur un verbe conjugué à un mode impersonnel, celui-ci ne pouvant recevoir les marques morphologiques d'un autre mode-temps. Cela pourrait compromettre la grammaticalité de la phrase. Par exemple, dans la phrase *Il faut un permis spécial pour conduire cette voiture*, on ne pourrait appliquer d'autres marques morphologiques au verbe *conduire* (*\*Il faut un permis spécial pour conduira cette voiture*). Ce phénomène grammatical peut engendrer une réticence à considérer le critère morphologique comme un critère discriminant du verbe (Touratier, 1996).

En dépit de sa complexité, le critère morphologique occupe une place importante dans les contenus d'apprentissage de la PDA à l'intention du primaire et dans celle du secondaire (MÉLS, 2011, 2011b). Dans celle du secondaire, on aspire à ce que l'élève reconnaisse le verbe grâce aux caractéristiques morphologiques suivantes : la variation du radical et de

la terminaison ainsi que la correspondance des temps simples et des temps composés (MÉLS, 2011b, p. 56). Dans le document à l'intention du primaire, on mentionne que, pour identifier le verbe, l'élève doit connaître ces caractéristiques morphologiques suivantes (MÉLS, 2011, p. 30) :

- le verbe est un mot qui se conjugue;
- le verbe change de forme selon le temps de conjugaison;
- le verbe conjugué est receveur d'accord;
- il reçoit sa personne et son nombre du sujet;
- le participe passé employé avec l'auxiliaire être ou sans auxiliaire se comporte comme un adjectif.

À l'exception de cette dernière caractéristique, qui demande une capacité de conceptualisation plus importante (MÉLS, 2011), l'élève devrait être capable d'identifier un verbe par des caractéristiques morphologiques dès la fin du deuxième cycle du primaire.

En résumé, pour arriver à délimiter le verbe selon le critère morphologique, l'élève doit mobiliser des connaissances variées sur les structures complexes du verbe, qui sont parfois encore difficiles d'accès, parce qu'elles se construisent progressivement et de façon itérative. Ainsi, la morphologie du verbe se présente à la fois comme un critère d'identification fondamentale du verbe et comme un potentiel obstacle à son identification et à la réalisation graphique du verbe. Pour être en mesure d'identifier adéquatement un

verbe et de bien l'orthographe, l'élève doit également acquérir et mobiliser des connaissances sur le critère syntaxique du verbe.

### **2.1.2.3 Le verbe selon le critère syntaxique**

Vargas (1995b) est d'avis que c'est avant tout grâce à l'environnement syntaxique d'un mot que l'on peut identifier sa catégorie grammaticale. Le critère syntaxique porte plus particulièrement sur « toute propriété relevant de la structure phrastique dans laquelle un mot peut se retrouver » (Boivin & Pinsonneault, 2008, p. 47). Dans cette section, nous nous penchons sur les caractéristiques syntaxiques du verbe, à commencer par la place qu'il occupe dans le groupe verbal (GV) (voir tableau 2).

#### **2.1.2.3.1 Le verbe comme noyau du GV**

Le verbe se présente comme le noyau du groupe verbal, c'est-à-dire son élément irréductible (Riegel et al., 2016). Lorsque le verbe est conjugué à un mode personnel, le GV dont il fait partie comble la fonction syntaxique de prédicat et devient par le fait même un constituant obligatoire de la phrase syntaxique. Par exemple, dans la phrase *Elliott et Simon préfèrent les journées ensoleillées*, le GV *préfèrent les journées ensoleillées* exprime le prédicat, soit le pivot ou « l'élément constructeur de la phrase » (Vargas, 1995b, p. 4), et ne peut être ni effacé ni déplacé. Subséquemment, ce groupe obligatoire joue un rôle majeur dans la grammaticalité de la phrase. Lorsque conjugué à un mode impersonnel, le groupe verbal n'exprime pas un prédicat. À titre d'exemple seulement, il

peut assumer la fonction de sujet (*Sauter sans parachute est une mauvaise idée*) ou de complément direct (*Ils veulent réfléchir à leur avenir*). Parce que le GV peut exprimer différentes fonctions syntaxiques, la reconnaissance du verbe implique une compréhension fine de celles-ci. À cet effet, Chartrand (2010) déplore que les modes impersonnels, particulièrement l'infinitif, soient souvent considérés à tort, par les enseignants, comme des verbes non conjugués, ce qui peut induire les apprenants en erreur lors du processus d'identification du verbe. Meleuc et Fauchart (1999) considèrent qu'il faudrait distinguer l'infinitif issu du lexique de l'infinitif conjugué dans la phrase. Ce point de vue des chercheurs entre en contradiction avec certains contenus de la PDA à l'intention du primaire, laquelle demande aux élèves de distinguer l'infinitif présent des formes du verbe conjuguées (MÉLS, 2011), ce qui laisse sous-entendre que l'infinitif présent n'est pas une forme conjuguée.

#### **2.1.2.3.2 Les structures syntaxiques commandées par le verbe**

Une autre caractéristique syntaxique du verbe est qu'il est susceptible de commander une structure syntaxique particulière. De l'avis de Chartrand et al. (1999), il existe trois sortes de verbes : les verbes intransitifs et transitifs, les verbes attributifs et les verbes pronominaux. Selon la sorte du verbe, ce dernier régit un complément ou non. Le tableau 5, inspiré de Chartrand et al. (1999), en propose un découpage plus fin.

Tableau 5 : Sortes de verbes, inspirées de Chartrand et al. (1999)

Sortes de verbes		Définitions	Exemples
<b>Transitifs et intransitifs</b>	Transitifs directs	Se construisent avec un complément direct	<i>Je préfère <u>les vestons</u>.</i> (préférer)
	Transitifs indirects	Se construisent avec un complément indirect	<i>Je parle à la <u>réceptionniste</u>.</i> (parler)
	Double transitifs	Se construisent avec un complément direct et avec un complément direct	<i>Je donne <u>une sucrerie</u> à mon fils.</i> (donner)
	Intransitifs	Ne se construisent avec aucun complément	<i>Je dors.</i> (dormir) <i>Je chante.</i> (chanter)
<b>Attributifs</b>	Essentiellement attributifs	Se construisent toujours avec un attribut du sujet	<i>Je suis <u>chanceuse</u>.</i> (être)
	Occasionnellement attributifs	Se construisent parfois avec un attribut du sujet	<i>Ils sortent <u>grandis</u> de leur aventure.</i> (sortir)
		Se construisent parfois avec un attribut du complément direct	<i>Je te trouve <u>bavarde</u>.</i> (trouver)
<b>Pronominaux</b>	Essentiellement pronominaux	Se construisent toujours avec un pronom personnel conjoint de la même personne que le sujet	<i>Je <u>m'évanouis</u>.</i> (s'évanouir)
	Occasionnellement pronominaux	Se construisent parfois avec un pronom personnel conjoint de la même personne que le sujet	<i>Je <u>me demande</u> si c'est l'heure.</i> (se demander)

Riegel et al. (2016) estiment que « ces critères classificatoires définissent moins des classes de verbes<sup>9</sup> que des classes d'emplois de verbes, car le même verbe pris en différents sens peut appartenir à plusieurs de ces classes » (p. 392). Il y a donc une considération sémantique liée à ce critère syntaxique, d'où la pertinence de considérer de façon concomitante les différents critères de définition du verbe. Il faut également ajouter que les connaissances intégrées à ce tableau demandent un important effort de conceptualisation chez l'élève, puisque d'une part, elles ne sont pas exclusives (Chartrand et al., 1999) et, d'autre part, elles doivent se juxtaposer à d'autres connaissances liées au système du verbe pour être opérationnelles, comme la connaissance des types de complément du verbe et la pronominalisation. Les sortes de verbes (verbes attributifs) ne sont d'ailleurs à l'étude qu'à partir du troisième cycle du primaire (MÉLS, 2011) et leur apprentissage ne se finalise qu'à la fin du secondaire (MÉLS, 2011b), notamment en ce qui concerne les verbes pronominaux.

### 2.1.2.3.3 L'emploi du groupe adverbial *ne... pas*

Dans plusieurs ouvrages, on considère que seule la manipulation syntaxique d'ajout permet de discriminer le verbe d'autres catégories grammaticales (Chartrand, 2012b). Elle consiste précisément à encadrer le verbe du groupe adverbial *ne...pas* dans les temps simples (*Je ne chante pas*), d'encadrer l'auxiliaire dans les temps composés (*Je n'ai pas chanté*) et d'antéposer ce groupe au verbe dans le cas d'un infinitif (*Pour ne pas chanter*).

---

<sup>9</sup> Classes de verbes réfèrent aux sortes de verbes de Chartrand et al. (1999).

Cette manipulation conduit à une reconnaissance opérationnelle du verbe, car elle est fonctionnelle dans presque toutes les situations, tandis qu'elle ne fonctionne avec aucune autre catégorie grammaticale (Boivin & Pinsonneault, 2008; Gauvin, 2011). Pour cette raison, elle permet notamment de distinguer le participe passé de l'adjectif participe. Cette manipulation syntaxique s'avère donc prometteuse pour assurer une meilleure gestion des accords. Elle doit d'ailleurs être enseignée dès la première année du primaire et devrait être maîtrisée par les élèves en troisième année lorsqu'il s'agit d'un verbe conjugué à un mode personnel et en cinquième année en ce qui concerne le verbe conjugué à l'infinitif (MÉLS, 2011).

#### **2.1.2.4 Les implications didactiques du critère syntaxique et synthèse de section**

Ce que l'on retient des caractéristiques syntaxiques du verbe est que la manipulation syntaxique d'ajout (*ne...pas*) est la seule qui puisse délimiter le verbe sans conteste. L'on pourrait ainsi s'en tenir à cette seule manipulation pour l'identifier dans la phrase (Chartrand, 2012b). Malgré ce constat, il demeure important d'amener les élèves à explorer les autres caractéristiques du verbe, dont les caractéristiques syntaxiques, mais aussi celles liées aux critères sémantique et morphologique. Même si le critère sémantique prend moins d'importance en grammaire rénovée (Nadeau & Fisher, 2006), c'est l'articulation des trois critères qui permet « d'accéder à une représentation plus opératoire et plus rigoureuse du fonctionnement de la langue » (Lord & Elalouf, 2016, p. 71).

Ces considérations faites, force est d'admettre que l'identification du verbe dans la phrase n'est pas garante d'une bonne gestion orthographique. La réalisation graphique du verbe nécessite souvent la délimitation du sujet et demande à l'élève de comprendre la relation que cette notion grammaticale entretient avec le verbe (Gourdet et al., 2016). La prochaine section vise donc à explorer les différents critères définitoires du sujet et ses implications didactiques.

### **2.1.3 Le sujet**

La notion de sujet, avant toute chose, ne constitue pas une classe grammaticale à l'instar de la notion de verbe. Le sujet est plutôt une fonction syntaxique, parfois appelée fonction grammaticale (par exemple dans Boivin & Pinsonneault, 2008). Selon Riegel et al. (2016), la fonction syntaxique « se définit toujours en termes relationnels » (p. 207) et constitue, en d'autres mots, « la relation grammaticale qu'un groupe entretient avec d'autres groupes » (Chartrand et al., 1999, p. 102) dans la phrase. Pour identifier un sujet en contexte et ses catégories morphologiques, et ce, afin de les transférer au verbe, il faut connaître ses caractéristiques syntaxiques et morphosyntaxiques. Les caractéristiques du sujet, tirées de différentes contributions (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Gauvin, 2011; Riegel et al., 2016), sont rapportées dans le tableau 6.

**Tableau 6 : Caractéristiques syntaxiques et morphosyntaxiques du sujet (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Gauvin, 2011; Riegel et al., 2016)**

Critères	Caractéristiques du sujet
<b>Syntaxique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sujet peut être matérialisé en différentes réalisations (groupe nominal, groupe pronominal, groupe infinitif/subordonnée infinitive ou subordonnée complétive).</li> <li>- Le sujet ne peut être effacé.</li> <li>- Le sujet peut rarement être déplacé.</li> <li>- Le sujet peut être encadré par <i>c'est...qui</i>.</li> <li>- Le sujet peut être pronominalisé.</li> </ul>
<b>Morphosyntaxique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le noyau du groupe en fonction sujet, donneur d'accord, donne ses catégories morphologiques au verbe, receveur d'accord, lorsqu'il est conjugué à un mode-temps personnel.</li> </ul>

La lecture de ce tableau nous amène à souligner que la caractéristique sémantique est occultée de ce découpage. Cela nous renvoie à l'idée que la grammaire rénovée est peu encline à utiliser le critère sémantique pour l'identification des catégories grammaticales et des fonctions syntaxiques, bien qu'il appuie au final l'analyse grammaticale (Nadeau & Fisher, 2006). C'est qu'une fonction syntaxique est essentiellement circonscrite par ses caractéristiques syntaxiques, étant donné la prégnance, dans sa définition même, de sa relation avec d'autres éléments dans la phrase, et notamment ici le verbe.

Nous constatons également que les caractéristiques morphologiques du sujet sont écartées, au profit des caractéristiques morphosyntaxiques. Ici, la relation syntaxique, ou l'interdépendance, entre le sujet et le verbe affecte directement les formes verbales, et c'est pourquoi nous nous intéressons plutôt au critère morphosyntaxique.

### 2.1.3.1 Le sujet selon le critère syntaxique

Nous présentons, ici, les différentes caractéristiques syntaxiques du sujet. La première section cherche à documenter ses possibles réalisations, soit le groupe nominal, le groupe pronominal, le groupe infinitif (ou subordonnée infinitive <sup>10</sup>) et la subordonnée complétive, alors que la deuxième section présente quatre manipulations syntaxiques utiles à sa reconnaissance en contexte phrastique, soit l'effacement, le déplacement, l'encadrement et la pronominalisation.

#### 2.1.3.1.1 Les réalisations du sujet

L'une des caractéristiques syntaxiques du sujet a trait à ses possibles réalisations. Les écrits que nous avons consultés mettent en évidence le fait que le sujet se manifeste à l'aide de quatre réalisations : un groupe nominal (*La rampe est brisée*), un groupe pronominal (*Elle est brisée*), un groupe infinitif (*Chanter est interdit*) et une subordonnée complétive (*Que tu viennes me fait plaisir*) (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999). Boivin et Pinsonneault (2008) précisent que le sujet peut également se réaliser sous la forme d'un pronom relatif, comme dans la phrase *C'est toi qui adores les framboises*. Dans un tel cas, plus complexe sur le plan de l'analyse grammaticale, le verbe *adores* reçoit les marques des catégories morphologiques du sujet *qui*, dont l'antécédent est *toi*. Ici, une difficulté réside dans l'identification de l'antécédent. L'analyse peut également s'avérer compliquée lorsque les groupes nominaux présentent des expansions (*La rampe de mes amis est*

---

<sup>10</sup> Le terme utilisé tend à changer selon les ouvrages consultés. Dans ce mémoire, nous privilégions le terme *groupe infinitif* à l'instar de Chartrand et al. (1999).

*brisée*). Dans pareilles circonstances, il faut non seulement identifier le sujet, mais également isoler son noyau (*rampe*, 3<sup>e</sup> personne du singulier), afin de cibler les traits à transférer au verbe. La présence d'un rupteur ou d'un écran entre le verbe et le sujet (*Je vous dis quelque chose*) peut également constituer un défi pour le scripteur en apprentissage, qui doit analyser la phrase malgré la distance entre le verbe et le sujet.

Ces différentes réalisations ont des implications directes sur la capacité à reconnaître un sujet dans une phrase, puisqu'elles sous-tendent la mobilisation de connaissances grammaticales éparses, notamment sur les types de subordonnées et sur les expansions du groupe nominal. Au primaire, les connaissances liées à l'identification du sujet sont ainsi restreintes à des réalisations plus simples. L'élève doit être capable d'identifier deux réalisations possibles du sujet, soit le groupe nominal ainsi que le groupe pronominal (MÉLS, 2011). Deux éléments sont à considérer. Premièrement, l'identification du noyau du groupe nominal avec expansion n'est consolidée qu'à la toute fin du primaire, en sixième année. Deuxièmement, les pronoms qui ne prennent pas la forme d'un pronom de conjugaison (*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils et elles*), tels que *cela*, ne sont à l'étude qu'au troisième cycle, leur apprentissage se continuant au secondaire, comme c'est le cas des pronoms relatifs, réservés à cet ordre d'enseignement. Les réalisations du sujet plus complexes sont ainsi introduites plus tardivement dans le cheminement scolaire, bien qu'il soit possible que l'élève les utilise dans ses productions écrites.

Pour aider l'élève à identifier le sujet nonobstant sa réalisation, l'élève est amené à connaître ses autres caractéristiques syntaxiques, qui prennent la forme de manipulations syntaxiques : l'effacement, le déplacement, l'encadrement et la pronominalisation.

#### **2.1.3.1.2 Les manipulations syntaxiques pour identifier le sujet : effacement, déplacement, encadrement et pronominalisation**

L'une des caractéristiques syntaxiques du sujet concerne la manipulation syntaxique d'effacement, celle-ci voulant que le sujet ne puisse pas être effacé de la phrase. Cela est dû au fait que le sujet exprime l'un des deux constituants obligatoires de la phrase syntaxique (Boivin & Pinsonneault, 2008), l'autre étant le prédicat. Par exemple, effacer le sujet dans la phrase *Ils racontaient des bobards* donne lieu à une phrase agrammaticale : *\*Racontaient des bobards*. Toutefois, il faut user de prudence lorsque cette manipulation est utilisée, car certains cas donnent à penser que la phrase demeure grammaticale malgré l'absence du sujet. Par exemple, si l'on efface le sujet de la phrase *Tu racontes des bobards*, le résultat, à l'oral, peut sembler grammatical : *\*Racontes des bobards*. Il est en effet possible de confondre la phrase transformée avec une phrase de type impératif. Enfin, la manipulation d'effacement n'est pas décisive, car elle n'est pas exclusive à cette fonction syntaxique (Chartrand, 2012b); c'est le cas notamment du prédicat, le deuxième constituant obligatoire de la phrase.

La deuxième manipulation syntaxique suggérée se rapporte au déplacement du sujet. Cette caractéristique positionnelle (Riegel et al., 2016) implique que le sujet ne peut

généralement pas se déplacer dans la phrase (Chartrand et al., 1999). Le sujet se situe généralement avant le verbe (Riegel et al., 2016), bien que ce ne soit pas toujours le cas. À cet effet, Riegel et al. (2016) et Chartrand et al. (1999) comptent certaines configurations où le sujet et le verbe sont inversés, comme les inversions emphatiques (*C'est ici que se trouvent les outils*), les inversions interrogatives (*Que fait-il?*), les inversions dues à un attribut du sujet ou à un complément de phrase placé en tête de phrase (*Dans cette maison demeuraient vingt garçons*). Comme on peut le constater, la manipulation de déplacement ne constitue pas une manipulation décisive, puisque d'autres constituants de la phrase ne peuvent être déplacés sans affecter la grammaticalité de la phrase. À titre d'exemple, dans la phrase *Les enseignants donnaient des privilèges aux enfants sages*, il n'est pas possible de déplacer le prédicat *\*Donnaient les enseignants des privilèges aux enfants sages* et les compléments du verbe *\*Les enseignants aux enfants sages des privilèges donnaient*.

La manipulation d'encadrement consiste en une autre caractéristique syntaxique du sujet (Chartrand et al., 1999). Celle-ci permettrait de le délimiter sans contredit (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand, 2012b). Elle implique d'encadrer le sujet par *C'est...qui* (ou *Ce sont... qui*) lorsqu'il s'agit d'un groupe nominal (*C'est l'orthographe qui cause des problèmes au scripteur*), d'un groupe infinitif (*C'est danser qui est plaisant*) ou d'une subordonnée complétive (*C'est que tu viennes qui me fait plaisir*). Quand un pronom de conjugaison est impliqué, la phrase requiert une autre manipulation, qui consiste à changer le pronom de conjugaison par son pronom personnel conjoint. Par exemple, on modifierait

la phrase *Tu cours rapidement* par *C'est toi qui cours rapidement*. De plus, cette manipulation devient on ne peut plus complexe lorsque le sujet et le verbe sont inversés dans la phrase. Dans l'énoncé *C'est dans cette chambre que gazouillaient les bébés*, l'encadrement par *C'est...qui* est hasardeux, car le scripteur doit revenir à la phrase de base pour arriver à identifier le sujet par l'entremise de cette manipulation (*Ce sont les bébés qui gazouillaient dans cette chambre*). Même si cette manipulation possède quelques subtilités, il n'en demeure pas moins qu'elle est exclusive à cette notion grammaticale. Elle s'avère ainsi relativement efficace pour délimiter le sujet (Chartrand, 2012b).

La dernière manipulation envisageable lorsque l'on souhaite identifier le sujet est la pronominalisation. Pour Chartrand (2012b) et pour Boivin & Pinsonneault (2008), cette manipulation est décisive. Elle consiste précisément à substituer le sujet par un pronom personnel conjoint (Chartrand, 2012b). Par exemple, dans la phrase *Son grand-père est malin*, *Son grand-père* peut être remplacé par les pronoms associés à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, c'est-à-dire *Il* (*Il est malin*) ou *On* (*On est malin*). Lorsque le sujet du verbe est réalisé par un pronom de conjugaison, il n'est pas nécessaire d'utiliser cette manipulation, car plusieurs d'entre eux sont exclusivement sujets. Cependant, lorsque la phrase implique les sujets *nous* et *vous*, il vaut mieux utiliser la manipulation d'encadrement, puisque ces pronoms peuvent occuper d'autres fonctions dans la phrase. Cela dit, la manipulation de pronominalisation est fonctionnelle pour identifier le sujet (Chartrand, 2012b).

En résumé, les manipulations syntaxiques comportent certaines limites, notamment lorsque le sujet et le verbe sont inversés et lorsque la phrase en est une transformée. Il faut ainsi concevoir ces manipulations comme des outils d'analyse complémentaires, en plus de recourir à la phrase de base. Dans la PDA (MÉLS, 2011), il est d'ailleurs suggéré que ces quatre manipulations soient enseignées conjointement dès la quatrième année.

#### **2.1.3.1.3 Les implications didactiques du critère syntaxique**

La connaissance des caractéristiques syntaxiques du sujet présentées ci-haut mène vers une identification plus assurée de cette fonction syntaxique. Le recours aux manipulations syntaxiques apparaît efficace (Chartrand, 2012b), malgré qu'elles ne soient pas infaillibles. Or, Brissaud et Cogis (2004) estiment que d'arriver à employer ces manipulations sans commettre d'erreurs demande « de la part des élèves une capacité d'abstraction telle, que pour trouver la bonne procédure, il faut quasiment avoir résolu le problème » (p. 250). Ce commentaire montre à quel point la réalisation de l'accord du verbe est complexe, et ce, malgré les outils d'analyse disponibles. Cela n'est probablement pas étranger au fait que les élèves ne produisent pas uniquement des phrases simples dans leurs écrits (Gourdet & Roubaud, 2016).

#### **2.1.3.2 Le sujet selon le critère morphosyntaxique**

La seule caractéristique morphosyntaxique du sujet met en lumière la relation entre le sujet et le verbe. Le noyau du groupe en fonction sujet régit l'accord du verbe conjugué à

un mode-temps personnel. En tant que donneur d'accord, il transfère ses traits morphologiques au verbe (receveur), soit les traits de personne et, parfois, de genre dans le cas de certains participes passés (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999). Il faut préciser que le transfert des traits morphologiques du sujet au verbe est ainsi intimement lié au mode-temps impliqué dans la phrase, ces traits n'étant pas indépendants à celui-ci (Chartrand et al., 1999). Par exemple, l'accord à la 3<sup>e</sup> personne du singulier sera marqué différemment selon le mode-temps employé, comme le présent de l'indicatif (-t, -e) ou le futur simple de l'indicatif (-a) (Chartrand et al., 1999).

Au primaire, les marques de personne sont introduites aux contenus d'apprentissage dès la troisième année (MÉLS, 2011). On s'attarde principalement aux marques de personne de trois modes personnels, soit l'indicatif (présent, imparfait, futur simple, conditionnel présent et passé simple), le subjonctif (présent) et l'impératif (présent). Les autres modes-temps sont étudiés au secondaire (MÉLS, 2011b).

#### **2.1.3.2.1 Les implications didactiques du critère morphosyntaxique et synthèse de section**

Pour Cogis et Brissaud (2004), le critère morphosyntaxique est particulièrement complexe, car il est lié à la connaissance des traits morphologiques du sujet :

« [...] il suffirait de chercher les marques du verbe pour trouver le sujet... et de chercher le sujet pour trouver les marques du verbe. Ce critère ne manque pas d'entraîner l'élève lecteur et scripteur dans un cercle vicieux, y compris dans les configurations syntaxiques les plus régulières. » (p. 250)

Ces propos laissent entrevoir que la réalisation de l'accord dans les modes-temps personnels exige la compréhension de l'interdépendance entre la notion de sujet et de verbe. C'est qu'il n'est pas suffisant d'identifier le verbe et le sujet pour marquer l'accord. Encore faut-il que l'élève identifie la personne et qu'il en extraie les bonnes marques verbales selon le mode-temps impliqué, et ce, pour les transférer au verbe. Pour dégager les bonnes marques verbales, des auteurs (Gourdet et al., 2016; Roy-Mercier & Chartrand, 2016) suggèrent de miser sur les régularités du système et sur les verbes utilisés les plus fréquemment. Malheureusement, ces pistes comportent leurs limites, puisque, comme nous l'avons constaté, la réalisation de l'accord du verbe peut être entravée par de nombreux facteurs linguistiques, comme la syntaxe de la phrase.

#### **2.1.4 Synthèse conclusive de la première partie**

La première partie du cadre de référence s'est penchée sur les notions relatives à la réalisation graphique du verbe, soit le verbe et le sujet. Nous les avons définies, en empruntant les angles d'analyse de la linguistique et, surtout, de la grammaire rénovée. Cette dernière demande d'appréhender les notions grammaticales selon trois critères de définition : sémantique, morphologique et syntaxique (Boivin & Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Nadeau & Fisher, 2006). Comme nous l'avons mentionné précédemment, le critère sémantique est relégué au second plan en grammaire rénovée (Nadeau & Fisher, 2006), bien qu'il appuie l'analyse grammaticale. Celle-ci repose principalement sur les critères morphologique (forme des mots) et syntaxique (position des mots et relations entre eux).

Dans un premier temps, nous avons dressé le portrait du verbe, une classe grammaticale qui possède des caractéristiques participant à le délimiter en contexte phrastique. Sur le plan sémantique, le verbe exprime le temps du procès et possède une valeur sémantique; sur le plan morphologique, il se conjugue et présente une forme simple ou composée et, enfin, sur le plan syntaxique, il constitue le noyau du GV, il peut être transitif, intransitif attributif ou pronominal et il est le seul constituant de la phrase qui peut être employé avec le groupe adverbial *ne...pas*. Lors de l'analyse grammaticale, c'est la combinaison de ces caractéristiques, dont certaines liées aux manipulations syntaxiques, qui permettent de construire une représentation complète et globale du verbe.

Dans un deuxième temps, le sujet a été décrit à partir de ses critères syntaxique et morphosyntaxique. Les caractéristiques syntaxiques du sujet concernent ses réalisations possibles (groupe nominal, groupe pronominal, groupe infinitif et subordonnée complétive) et les manipulations syntaxiques qui permettent de le délimiter (effacement, déplacement, encadrement et pronominalisation). Nous avons défendu l'idée que les caractéristiques syntaxiques du sujet le définissent, étant donné qu'il s'agit d'une fonction syntaxique. Cependant, une caractéristique morphosyntaxique du sujet permet de s'en faire une représentation plus assurée : la relation entre le sujet et le verbe occupe une place toute particulière. Dans les modes-temps personnels, la réalisation graphique du verbe exige la compréhension de la relation donneur-receveur entre le sujet et le verbe, en plus de la connaissance des marques verbales associées aux différents modes-temps.

Au terme de cette première partie, nous avons constaté que, pour arriver à identifier le verbe et le sujet, il faut connaître et mobiliser bien plus que ce qui appartient à la règle d'accord. Il faut notamment développer des connaissances sur la phrase de base, sur les types et formes de phrases et, surtout, sur la conjugaison. La connaissance ou la méconnaissance de ces notions peuvent potentiellement affecter la réalisation graphique du verbe. Ce constat entraîne des considérations didactiques : il semble plutôt difficile d'identifier des obstacles précis à la réalisation graphique du verbe, ces obstacles étant dynamiques et multiples. Ainsi, pour être en mesure de les cerner et d'en tirer des pistes d'intervention didactiques, il apparaît pertinent d'explorer les représentations grammaticales sur le verbe construites par les scripteurs en apprentissage. La deuxième partie de ce cadre de référence porte donc sur le concept de représentation grammaticale.

## **2.2 Les représentations grammaticales**

La première partie de notre cadre de référence tend à montrer que la réalisation graphique du verbe est complexe et qu'elle demande la mobilisation de nombreuses connaissances liées au système du verbe. L'apprentissage du verbe ne peut pas reposer uniquement sur la mémorisation. En effet, la mémorisation doit s'accompagner de réflexions métalinguistiques, d'observations des faits de langue et de manipulations afin d'assurer la bonne orthographe des verbes (Cogis et al., 2016). Il s'agit d'un long processus de conceptualisation, qui se fonde notamment sur la construction de représentations grammaticales (Nadeau & Fisher, 2006). Dans cette section, nous présentons brièvement le concept de représentation grammaticale, en le situant dans son contexte théorique, le

constructivisme, et nous brosons par la suite un large portrait des représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves du primaire et du secondaire.

### **2.2.1 Le contexte théorique**

Selon la théorie constructiviste, l'apprentissage se réalise grâce à la construction d'un réseau conceptuel de connaissances, où les nouvelles connaissances se greffent aux connaissances antérieures déjà en place (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2005). Ce réseau se construit progressivement et de façon singulière, les connaissances étant modelées au gré des expériences de l'apprenant et au gré de ses connaissances antérieures. Ainsi présentée, cette conception de l'apprentissage implique un défi didactique, puisqu'elle suppose que chaque élève apprend différemment selon ses déjà-là et que chaque élève s'approprie de façon personnelle ce qui est enseigné (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2005; Larochelle & Bednarz, 1994). Il y a donc un intérêt à sonder ce que savent les élèves à priori afin d'articuler efficacement les interventions didactiques de l'enseignant aux besoins réels des élèves (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2005).

Dans cette théorie de l'apprentissage, l'accent est surtout mis sur les processus de conceptualisation qui sous-tendent les apprentissages (Larochelle & Bednarz, 1994). Le constructivisme se penche entre autres, et non exclusivement, sur *comment* l'élève apprend et comprend les notions et les concepts enseignés (von Glasersfeld, 1994). Les représentations cognitives sont ce qui permet de mieux comprendre comment l'élève s'approprie ces notions et ces concepts et comment il déploie ses connaissances et ses

savoir-faire lors d'une tâche spécifique. Ainsi, Legendre (2005) définit les représentations cognitives comme un « [m]ode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée » (p. 1179). Il s'agit de structures cognitives dynamiques (von Glasersfeld, 2004) se formant « par un processus d'abstraction et de généralisation à partir d'observations, d'actions, d'informations » (Cogis, 2005, p. 58-59). Pour Cogis (2005), elles se comportent comme « le filtre qui permet d'interpréter le réel et d'agir dessus » (p. 59).

Ces représentations peuvent être stables dans le temps, mais peuvent également être de courte durée. Certains auteurs utilisent le terme de *conception* à l'instant où on évoque une représentation qui perdure et qui est partagée par plusieurs personnes (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006). Le terme *représentation* englobe quant à lui les structures cognitives évanescences, passagères. Comme le font remarquer Nadeau et Fisher (2006), il serait vain de trancher entre l'un ou l'autre des termes, puisqu'il apparaît difficile de juger si l'on est confronté à une structure cognitive stable ou éphémère. Pour éviter toute ambiguïté, nous utilisons exclusivement le terme *représentation* dans notre cadre de référence. Et parce que nous nous intéressons à l'apprentissage du verbe nous traitons, à juste titre, des *représentations grammaticales*, c'est-à-dire des représentations cognitives portant sur des notions grammaticales.

### **2.2.2 Les représentations grammaticales sur le verbe**

Des didacticiens du français confèrent un rôle de premier plan aux représentations grammaticales dans l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire (Cogis, 2005;

Nadeau & Fisher, 2006). Si les représentations des apprenants sont lacunaires ou fautives, elles peuvent engendrer des erreurs (Astolfi, 1997; Cogis, 2005). Geoffre (2015) explique :

« que chaque élève construit, à partir de ses savoirs appris, acquis et hérités, son propre système orthographique, c'est-à-dire un système de représentations de la langue et de son fonctionnement qui va servir de système de justification de ses choix orthographiques (lorsque l'élève est apte à le faire) ». (p. 3)

Pour cette raison, on incite l'enseignant à faire émerger ces représentations, dans l'optique d'élaborer des dispositifs susceptibles de les modifier (Astolfi, 1997; Cogis, 2005; Fisher, 2004). À l'instant où l'on considère que les représentations sont propres à chaque élève, cette tâche peut paraître colossale. Or, des travaux (notamment Boyer, 2012; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006; Cogis, 2005; Brissaud & Sandon, 1999; Cordary, 2003; 2010; Gourdet & Roubaud, 2016; Guyon, 2003; Jaffré & David, 1999; Lefrançois, 2009; Meleuc & Fauchart, 1999; Totereau et al., 2013) permettent de mieux appréhender ces représentations, ceux-ci décrivant des points de convergences et, parfois, des tendances dans les représentations grammaticales sur le verbe et son accord construites par les élèves du primaire et du secondaire. Avant de rapporter ces études, nous présentons dans cette section les orientations méthodologiques qui s'en dégagent.

Ces travaux proviennent entre autres de deux champs contributifs à la didactique du français, soit la psychologie cognitive et la psycholinguistique (Guyon, 2003; Totereau, Thevenin & Fayol, 1997). L'une des méthodologies privilégiées consiste à analyser les marques écrites des élèves, notamment en situation d'accord du verbe. Plus

spécifiquement, les études en psychologie cognitive nous permettent de mieux comprendre les processus cognitifs impliqués dans la gestion orthographique. L'analyse des graphies contribue notamment à étudier le développement d'automatismes, qui se rapportent à la récupération directe et rapide en mémoire de certains morphogrammes lors d'une situation de production (Largy & Dédéyan, 2002). Il s'agit, autrement dit, de l'automatisation peu coûteuse d'une procédure graphique qui permet d'alléger la tâche d'écriture, tant chez l'expert que chez le scripteur en apprentissage (Largy & Dédéyan, 2002; Nadeau & Fisher, 2006). Plusieurs facteurs linguistiques et contextuels peuvent influencer le développement et le déploiement des automatismes, comme la régularité ou la fréquence d'occurrence d'un verbe, les indices sonores, les constructions syntaxiques ou la nature de la tâche. En somme, ces automatismes et autres facteurs linguistiques doivent être explorés, car « les représentations des élèves sont aussi liées à leur capacité à gérer leurs connaissances, à faire face aux exigences des tâches d'écriture et au traitement qu'ils accordent aux régularités de la langue » (Nadeau & Fisher, 2006, p. 166). En psycholinguistique, l'analyse des graphies permet, quant à elle, de dégager une tendance ou une progression, ce qui participe à la formulation d'hypothèses sur les stades d'acquisition de certaines notions grammaticales. Ces stades contribuent, en quelque sorte, à avoir une meilleure idée du niveau de conceptualisation des élèves à un moment donné, car les graphies produites, qu'elles soient erronées ou non, portent les traces du cheminement cognitif des apprenants (Astolfi, 1997; Bastien & Bastien-Toniazzo, 2005; Boyer, 2012; Cogis, 2005; Guyon, 2003).

Toutefois, l'analyse des graphies n'est pas toujours satisfaisante, puisqu'elle ne donne pas accès au raisonnement sous-jacent à la production orthographique. C'est pourquoi d'autres études, issues du champ de la psycholinguistique, mais aussi de la didactique, empruntent une voie méthodologique différente, souvent qualitative, qui complète la première. Il s'agit d'analyser les verbalisations orales ou écrites des scripteurs (Brissaud & Sandon, 1999; Cordary, 2010; David & Dappe, 2013; Jaffré & David, 1999). Ces verbalisations donnent aux chercheurs une porte d'accès plus directe vers les représentations grammaticales, bien que certaines d'entre elles demeureront toujours inaccessibles.

Outre ces deux approches méthodologiques, certaines études décrivent plutôt le niveau de conceptualisation des apprentis scripteurs par l'entremise de définitions que ces derniers donnent aux notions relatives au verbe ou par l'entremise de tâches d'identification (Elalouf, Gourdet & Cogis, 2016; Meleuc & Fauchart, 1999; Quet & Dourojeanni, 2004; Roubaud & Touchard, 2004). Principalement circonscrites dans le champ de la didactique, ces études permettent de cibler les potentielles sources de difficultés des apprenants ainsi que les décalages entre ce qui est mobilisé par ceux-ci et ce qui est enseigné ou prescrit dans les programmes d'études.

À ce stade, il est nécessaire de mentionner que l'idée d'une trajectoire développementale, souvent mise de l'avant dans les études en psycholinguistique, est sujette à la critique (Geoffre, 2014), puisque, comme le souligne Cogis (2005), « [...] il est difficile de tracer une ligne claire du développement des graphies verbales » (p. 117). Les variations

interindividuelles sont importantes : cela est notamment dû au fait que les notions grammaticales et les relations qu'elles entretiennent entre elles sont conceptualisées singulièrement selon les caractéristiques individuelles des apprenants. Mais les variations intra-individuelles sont également non négligeables, puisque les notions grammaticales s'incarnent dans un contexte linguistique unique (la phrase) et dans une tâche plus ou moins difficile cognitivement (Cogis, 2005). Ainsi, malgré les tendances observées dans les graphies des élèves, les représentations individuelles des apprenants sont hétérogènes et difficiles à prévoir. C'est pourquoi le processus d'acquisition et l'apprentissage des principes orthographiques et grammaticaux peuvent difficilement se traduire en stades imperméables et successifs (Geoffre, 2014). Sachant cela, la posture que nous adoptons dans ce cadre de référence ne vise pas à rapporter une trajectoire développementale qui se voudrait statique, voire normalisante, mais vise plutôt à fournir des repères sur les représentations grammaticales sur le verbe construites par les élèves pendant leurs études primaires et secondaires. Cela dit, il faut noter que le portrait que nous dressons ci-bas n'est pas propre aux milieux socioéconomiquement défavorisés, les études s'intéressant spécifiquement à ces milieux se faisant plus rares.

Dans un premier temps, nous introduisons le concept de procédures graphiques, qui s'avère nécessaire pour mieux comprendre les résultats d'études que nous présentons par la suite. Dans un deuxième temps, nous mettons en lumière des études ayant porté sur l'analyse de marques verbales et de raisonnements sous-jacents d'élèves de la fin de

primaire et du début du secondaire. Dans un troisième temps, nous explorons des études portant sur des tâches de définition et des tâches d'identification du verbe.

### 2.2.2.1 Les procédures graphiques

Selon Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré (1999), la production orthographique repose sur la construction d'univers de représentations, ou de mondes cognitifs : « la notion de monde cognitif renvoie à un ensemble plus ou moins organisé de représentations et de procédures associées, significatif de la conception du sujet, à un moment donné » (p. 32). Ces procédures, des procédures graphiques, correspondent plus spécifiquement à des « *composants linguistiques* qui interviennent dans le processus de production » (Cogis, 2005, p. 87). Geoffre (2015) l'explique ainsi : « les procédures cognitives utilisées par l'apprenant forment un système explicatif avec ses limites, des limites qu'il faudra confronter à la réalité de “ l'expérience ” pour les faire évoluer » (p. 3).

Cogis (2005) recense trois types de procédures, qui peuvent se concurrencer et se déployer de façon concomitante. La première est la procédure phonologique ou logographique, aussi appelée phonocentrée (Guyon, 2003). Cette procédure prend strictement appui sur la forme orale de mots. Par exemple, cette procédure pourrait amener un apprenant à justifier sa production orthographique \**Vous semblé* du fait qu'il entend le son /E/ dans la finale du verbe. Cette procédure est parfois erronée, parfois exacte. Souvent, lorsqu'il s'agit du verbe, cette procédure s'avère inefficace, en raison de la morphologie silencieuse des marques verbales (Brissaud, 2002; Cogis, 2005). La deuxième procédure en est une

de type morphosémantique, qui explique l'emploi des marques orthographiques par des considérations sémantiques. Cette procédure peut entraîner certaines erreurs orthographiques. Par exemple, dans la phrase *\*J'aimes mes amis*, l'élève pourrait justifier l'emploi du *s* en mentionnant qu'il aime plus d'une personne. Pour orthographier le verbe, l'élève se fierait ainsi à sa connaissance du monde, à une pluralité extralinguistique. La troisième procédure, la procédure morphosyntaxique, concerne les relations syntaxiques entre les mots. Cette procédure se rapproche d'une procédure experte, bien qu'elle puisse engendrer certaines erreurs. À titre d'exemple, l'élève pourrait accorder au féminin le participe passé dans la phrase *\*Elle a dormie*, considérant que *\*dormie* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Malgré l'erreur produite, le raisonnement repose sur la morphosyntaxe, soit sur la relation donneur-receveur. En outre, les procédures morphosyntaxiques sont intimement liées à la compétence morphographique, qui est définie par Boyer (2012) comme « l'un des aspects de la compétence langagière qui réfère à l'usage de morphogrammes, c'est-à-dire des graphèmes généralement muets qui véhiculent des informations autres que la correspondance avec un phonème » (p. 42).

Le déploiement de procédures morphosyntaxiques est généralement nécessaire pour la réalisation graphique du verbe. En effet, les terminaisons des verbes comportent souvent des morphogrammes, la conjugaison orale comprenant moins de formes verbales que son versant écrit (Brissaud, 2002; Cogis, 2005). Les élèves se trouvent ainsi aux prises avec diverses possibilités graphiques, puisque les deux tiers des formes verbales présentent des formes homophones (Honvault-Ducrocq, 1984, cité dans Brissaud & Sandon, 1999).

Dans ce qui suit, nous rapportons des études qui témoignent de représentations grammaticales d'élèves relativement au verbe, en faisant notamment référence aux procédures qu'ils déploient pour orthographier le verbe. La plupart de ces études s'intéressent surtout à l'accord sujet-verbe.

#### **2.2.2.2 Études portant sur l'analyse de marques verbales et des raisonnements sous-jacents**

Plusieurs études ont documenté les représentations grammaticales d'élèves du primaire et du secondaire, et ce, en s'intéressant à leurs traces graphiques et à leurs verbalisations. Nous présentons les résultats de ces études en explorant en premier lieu, la gestion orthographique dans les temps simples et, en deuxième lieu, celle dans les temps composés.

##### **2.2.2.2.1 La gestion orthographique dans les temps simples : l'apparition du -s**

Certaines études ont montré que l'interprétation des marques verbales par les enfants du primaire précède généralement leur production orthographique (Largy, 2001; Morin, 2004; Totereau et al., 1997). Les premières marques d'accord réalisées sur le verbe se produisent néanmoins assez tôt, bien qu'elles soient orientées par une logique autre que celle qui régit le système verbal, soit celle du système nominal (Guyon, 2003). Selon une étude de Guyon (2003), menée auprès de 469 enfants de la deuxième année du primaire à

la première année du secondaire<sup>11</sup>, les apprenants automatisent progressivement le morphogramme *s* dans le système nominal (*les enfants*) pour marquer le pluriel, cette automatisation s'étendant subséquentement au système verbal, où les apprenants y surgénéralisent l'usage de ce morphogramme (*\*Ils pleures*). Convoquant une règle unique pour le nom et le verbe, les apprenants associent systématiquement le *s* au pluriel de ces deux classes grammaticales.

Selon Jaffré et David (1999), l'emploi du *s* dans le système verbal ne constituerait donc pas un phénomène d'accord basé à proprement parler sur une réflexion grammaticale. Ce phénomène devrait plutôt être perçu comme l'automatisation d'un protosigne, le *s*, puisque, comme le mentionne Guyon (2003), « l'enfant n'a probablement pas construit la notion de classe grammaticale ou n'a pas construit les outils intellectuels permettant de les distinguer les unes des autres » (p. 60).

Malgré tout, la surgénéralisation du *s* au système verbal tend à montrer que les apprenants emploient de façon concomitante des procédures phonologiques et des procédures morphographiques (David & Dappe, 2013). Même si les procédures morphosémantiques sont plus prégnantes au début du primaire et qu'elles persistent longtemps, elles se juxtaposeront rapidement à des procédures morphosyntaxiques (Lefrançois, 2009). Comme l'indiquent David et Dappe (2013), des variations interindividuelles et intra-individuelles existent, puisque « des stratégies différentes, voire opposées, s'affrontent

---

<sup>11</sup> Plus précisément, l'étude a été menée auprès d'élèves de CE1 à la 5<sup>e</sup>. Cependant, nous faisons le choix d'écrire les équivalences québécoises, et ce, afin de faciliter la lecture.

d'un élève à l'autre et parfois chez le même élève » (p. 118).

#### **2.2.2.2.2 La gestion orthographique dans les temps simples : le nombre verbal et la marque *-nt***

Une fois que la distinction est opérée entre le verbe et le nom, les élèves peuvent graduellement cheminer dans leur maîtrise de l'accord et réussir la marque *-nt* (Guyon, 2003). Le répertoire des marques disponibles s'agrandit pour les élèves, si bien que, selon Guyon (2003), ils en surgénéralisent parfois l'utilisation à d'autres formes verbales (*\*Ils ont sourient*), causant des graphies fautives. Ils utilisent également la marque *-nt* de façon erronée, notamment quand l'empan est long. En effet, l'accord de proximité ou dit « d'attraction » est souvent privilégié par les apprenants (Guyon 2003). Par exemple, l'expansion d'un sujet réalisé par un groupe nominal peut les berner (Guyon, 2003) (*\*L'enseignant des enfants préfèrent les petites voitures*), notamment lorsque l'expansion est un sujet plausible du verbe (Hupet, Schelstraete, Demaeght & Fayol, 1996). En somme, les tentatives de repérage du sujet en contexte phrastique se solderaient souvent, au primaire, par l'identification du mot antéposé au verbe (Guyon, 2003; Quet & Dourojeanni, 2004), étant donné que c'est sa place habituelle (Riegel et al., 2016) et que les représentations grammaticales liées au sujet sont toujours en construction (Brissaud & Cogis, 2004; Guyon, 2003; Lefrançois, 2009).

Cela dit, une étude conduite par Lefrançois (2009), qui s'est intéressée à explorer les représentations d'élèves quant à la construction de la notion de pluriel verbal, est éclairante à ce sujet. Menée auprès 114 élèves, l'étude démontre que des élèves de troisième,

quatrième et cinquième années du primaire sont capables de déployer des procédures morphosyntaxiques pour justifier un accord verbal réussi, car ils le font en s'appuyant d'arguments syntaxiques et en faisant référence au bon donneur d'accord. Ce qui est particulièrement intéressant dans cette étude est le fait que les élèves n'ont pas recours aux mêmes arguments pour justifier les marques verbales produites dans un contexte pluriel ou dans un contexte singulier (Lefrançois, 2009). En fait, la référence au bon donneur d'accord est plus fréquente en contexte pluriel, alors que les contextes singuliers sont plus difficiles à justifier (Lefrançois, 2009). Les résultats de l'étude laissent également entrevoir que la référence au bon donneur d'accord est moins fréquente lorsque les élèves ne produisent pas les marques verbales attendues. Fait à noter, des arguments sémantiques sont toujours utilisés de façon importante en cinquième année pour justifier les graphies produites. En somme, le nombre du verbe apparaît comme une notion encore abstraite pour les élèves entre huit et dix ans, si bien que, selon Lefrançois (2009) :

« lorsque les élèves commencent à élaborer le concept de pluriel, ils le construisent en soi plutôt que par opposition au concept de singulier et que, ce faisant, ils sont tellement obnubilés par les arguments leur permettant de justifier le pluriel qu'ils en perdent ceux qui les aideraient à justifier le singulier ». (p. 198)

Même si les marques du pluriel semblent plus faciles à justifier que les marques du singulier, la justification du pluriel verbal n'est toutefois pas chose aisée pour tous les élèves, puisqu'il apparaît plus laborieux à justifier que le pluriel du nom (David & Dappe, 2013; Jaffré & David, 1999), le verbe étant indénombrable ou évoquant difficilement une pluralité extralinguistique. Comme le soulignent David et Dappe (2013), s'il apparaît

plutôt simple « de se faire une représentation mentale des -s singulière ou plurielle d'un nom, en revanche le même calcul est inopérant pour le verbe » (p. 121).

La fragilité des représentations liées au nombre du verbe se reflète également dans les performances des élèves qui sont en fin de parcours au primaire. Dans l'étude de Totereau et al. (2013), les élèves accordent mieux les verbes au singulier que les verbes au pluriel. Les chercheuses remarquent que les élèves ont en fait besoin d'un indice phonologique pour réussir plus facilement les accords au pluriel. Par exemple, elles observent que certains verbes (*Ils s'agrandissent*, *Ils vivent*), qui comportent un appui oral, sont plus facilement accordés que d'autres qui se prononcent de la même façon au singulier (*Ils voient*, *Ils brillent*).

Ces considérations faites, Brissaud et Cogis (2004) vont jusqu'à considérer que, vers la fin du primaire, un accord verbal réussi relève parfois plus de la chance que d'une gestion orthographique consciente et appuyée de connaissances et de savoir-faire grammaticaux :

« le verbe est donc entré dans une configuration relationnelle et tout se passe comme si l'élève devait chercher ce qui gouverne le verbe. Dans les situations régulières, il tombe la plupart du temps sur le sujet. » (Brissaud & Cogis, 2004, p. 251)

En somme, la fin du primaire se caractérise par une représentation inachevée du sujet (Brissaud & Cogis, 2004) et, parallèlement, par une maîtrise peu assurée du nombre verbal (Lefrançois, 2009).

### 2.2.2.3 Les obstacles au début du secondaire

Peu d'études ont été réalisées au secondaire pour rendre compte des représentations grammaticales sur le verbe construites par les élèves. Par contre, celles disponibles vont dans le même sens que ce qui a été exposé ci-haut. Les résultats d'une étude de Boyer (2012), réalisée auprès de 295 élèves de première secondaire, tendent à montrer que l'inversion sujet-verbe, les rupteurs dans la chaîne morphologique<sup>12</sup> et un sujet très éloigné du verbe seraient ce qui donne le plus de mal aux élèves. Boyer (2012) souligne néanmoins que ces derniers sont capables de réussites : les marques de personne semblent acquises pour un bon nombre d'entre eux, de même que les formes usuelles des verbes *avoir* et *être*. Ce sont les marques de la 3<sup>e</sup> personne du singulier qui sont encore problématiques, notamment dans le choix des graphies *s*, *t* ou *d*. En troisième secondaire, si une étude de Brissaud (2015) menée auprès de 98 élèves montre à son tour que la difficulté liée au rupteur perdure, la chercheuse remarque que les formes fréquentes, notamment celles d'*avoir* et d'*être*, sont généralement réussies à l'indicatif présent. Les marques de personne à la 3<sup>e</sup> personne du singulier à l'indicatif présent et les formes de l'imparfait obtiennent un taux de réussite satisfaisant, respectivement 87,8 % et 87 %.

Bien que ces études soulignent que les apprenants progressent dans la production des marques verbales et qu'ils utilisent davantage de procédures morphosyntaxiques, l'accord

---

<sup>12</sup> Boyer (2012) définit la chaîne morphologique comme « une suite d'unités dans la phrase qui entretiennent une solidarité morphologique, s'accordant à partir du même donneur » (p. 47).

du verbe ne serait pas acquis à la fin du primaire (Boyer, 2012; Geoffre & Brissaud, 2012; Totereau et al., 2013). À plus forte raison, les représentations des élèves seraient fortement hétérogènes et fragiles (Boyer, 2012), ce qui se traduirait notamment par d'importants écarts dans leurs compétences à marquer le verbe (Boyer, 2012; Geoffre & Brissaud, 2012; Totereau et al., 2013).

En somme, il faut souligner que certaines des études rapportées dans cette section visent surtout à proposer une trajectoire développementale, ou à identifier des « paliers cognitifs », notamment dans l'optique de mieux comprendre la progression des apprentissages relative à la réalisation graphique du verbe. Ces études sont certes nécessaires, mais si les représentations grammaticales sont propres à chaque individu (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006), il serait également pertinent de documenter les variations intra-individuelles des élèves, ce qui demeure, somme toute, encore peu exploré dans les travaux antérieurs.

### **2.2.2.3 La gestion orthographique dans les temps composés**

Nous traitons dans une section distincte de la gestion orthographique dans les temps composés pour la simple raison que le mécanisme d'accord du participe passé est différent de ce qui a été présenté précédemment et parce que les représentations grammaticales que s'en construisent les apprenants sont également d'un autre ordre. Nous présentons donc les résultats d'études s'intéressant aux participes passés en /E/, souvent contrastés avec les formes infinitives, et ceux portant sur les finales en /i/ et en /y/.

### 2.2.2.3.1 La gestion orthographique des participes passés en /E/

Les apprenants ont tendance, dès le début de la scolarité, à privilégier des procédures phonologiques et à évacuer les procédures morphographiques pour la réalisation graphique des formes verbales en /E/. Au départ, les élèves utilisent la marque *é* sans égard au contexte (Brissaud & Sandon, 1999). Aussitôt que le verbe est reconnu comme une classe grammaticale, vers la troisième année du primaire, les élèves privilégient plutôt la marque *er* pour orthographier les formes verbales en /E/ (Brissaud et al., 2006; Brissaud & Sandon, 1999; Cogis, 2005).

Les difficultés liées aux formes verbales en /E/ s'imposent avec plus d'acuité vers l'âge de 11-12 ans, alors que les apprenants appliquent trois principes, qui tantôt les mènent vers la réussite, mais le plus souvent vers des erreurs (Brissaud & Sandon, 1999). Le premier principe, ou tendance, dégagé par Brissaud et Sandon (1999) consiste à privilégier à nouveau une forme en *é* (*é, és, ée, ées*) pour marquer toutes formes verbales, dont l'infinitif (*\*Elle alla les cherchés*). Le deuxième principe appliqué par les apprenants concerne l'accord du participe passé en genre et en nombre avec le sujet. Cela donne inévitablement lieu à des combinaisons erronées, comme *\*Elle ne les avait jamais fermée ses volets*. Les élèves savent que le participe passé peut s'accorder en genre et en nombre, mais ils ne maîtrisent pas la règle (ou ne la connaissent pas) et n'identifient donc pas le bon donneur d'accord. Le dernier principe évoqué par Brissaud et Sandon (1999), et aussi par d'autres (Boyer, 2012; Cogis, 2005), concerne l'accord de proximité, qui affecte tant les participes

passés que les formes à l'infinitif. Par exemple, le pronom-écran *les* ou *vous* sont de potentiels leurres (Boyer, 2012) (*\*de vous donnez*).

#### 2.2.2.3.2 La gestion orthographique des participes passés en /i/ et en /y/

Certains chercheurs ont fait des participes passés en /i/ et en /y/ leur objet d'études, mais il n'en demeure pas moins que les recherches qui explorent cette question sont plus rares. Celle de Brissaud et Cogis (2008) montre que, vers la sixième année, les élèves ont tendance à accorder le participe passé en /i/ avec le sujet. Les finales choisies sont variées : *it, ient, ies, ie, is*. Brissaud et Cogis (2008) soutiennent que les élèves éprouvent un malaise à laisser une finale en *-i*, préférant ajouter un graphème à la suite du *-i*, puisque « trop nue, cette lettre appelle une finition » (p. 417).

Boyer (2012) présente des résultats similaires en première secondaire, alors qu'un nombre substantiel d'élèves tendent à ajouter un morphogramme après le /i/ et le /y/ (*\*les contes très amusants avaient plus aux élèves, \*aux élèves qui avaient rit aux éclats*). Cette difficulté proviendrait, entre autres, d'une incapacité à faire la distinction entre un verbe conjugué à un temps simple et un participe passé lorsqu'il n'est pas question d'une finale en /E/ (Boyer, 2012; Cordary, 2003). Cordary (2003) soutient dans le même sens que, si un pronom réalise le sujet du verbe, les élèves ont une propension à marquer le participe passé en fonction de sa marque de personne (*\*Il est prit*), les fréquences d'occurrence des formes fléchies pouvant également être en cause (Boyer, 2012). Selon Cordary (2003), les élèves éviteraient toutefois de marquer d'un *s* la finale d'un participe passé en /i/ et en /y/,

ce graphème évoquant pour eux la marque de la 2<sup>e</sup> personne du singulier. Boyer (2012) constate, en outre, qu'il est difficile de dégager une tendance claire dans les comportements graphiques pour ces participes passés au début du secondaire. En deuxième secondaire, les élèves s'en tiendraient plutôt à la marque *-i* (Brissaud & Cogis, 2008). Selon Brissaud et Cogis (2008), ce choix est preuve d'une progression dans la compréhension du fonctionnement du participe passé.

En résumé, les études présentées dans cette section tendent à montrer que la transition primaire-secondaire est marquée par des variations interindividuelles lorsqu'il s'agit d'orthographier les verbes, qu'ils soient conjugués à des temps simples ou composés et qu'il est difficile d'établir des trajectoires ou des tendances dans la maîtrise de ces notions (Boyer, 2012; Brissaud & Cogis, 2008; Brissaud & Sandon, 1999; Cordary, 2003; Geoffre & Brissaud, 2012; Totereau et al., 2013). Nous avons vu que certains facteurs linguistiques peuvent influencer la réalisation de l'accord, comme la réalisation du sujet, les indices phonologiques, la complexité de la structure syntaxique, la longueur de l'empan, les pronoms-écrans, les rupteurs dans la chaîne morphologique et les fréquences d'occurrence. Malgré les défis liés à la réalisation de l'accord et les erreurs commises par les apprenants, certains apprentissages se mettent tout de même en place en cours de scolarité (Brissaud & Cogis, 2008; Brissaud & Sandon, 1999), les élèves s'approprient lentement le système du verbe. Il conviendrait toutefois de s'intéresser plus en profondeur aux variations intra-individuelles des élèves dans une perspective qualitative, en

particulier ceux issus des milieux défavorisés, afin de mieux comprendre l'hétérogénéité des représentations grammaticales de ces élèves.

#### **2.2.2.4 Les définitions des notions relatives au verbe**

Les études portant sur l'analyse des graphies et de leur raisonnement sous-jacent ne sont pas les seules permettant d'avoir accès aux représentations des apprenants. Certaines études, qui sont rapportées dans cette section, explorent comment ceux-ci définissent certaines notions relatives au verbe et, parfois, comment leurs représentations concourent, ou non, à reconnaître le verbe dans une phrase. Nous en faisons une courte synthèse.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les élèves utilisent, au début du primaire, des procédures phonographiques, morphographiques, et surtout morphosémantiques, pour orthographier le verbe. Selon Jaffré et David (1999), l'emploi de procédures morphosémantiques s'explique probablement parce qu'ils établissent déjà « une relation entre la trace écrite et leur connaissance du monde » (p. 10). Ce phénomène n'est sans doute pas étranger au fait que les élèves du primaire ont avant tout une représentation du verbe largement sémantique (Quet & Dourojoanni, 2004; Roubaud & Gomila, 2014; Roubaud & Touchard, 2004; Tisset, 1997). En effet, Roubaud et Touchard (2004) observent, grâce à l'analyse de verbalisations orales, que les élèves de sept ans n'ont certes pas tous le même degré d'abstraction relativement à la notion de verbe, mais que les critères sémantiques sont les plus prégnants au moment où ils en donnent une définition. À la question « Qu'est-ce qu'un verbe? », les participants de leur étude répondent

majoritairement à l'aide de traits sémantiques, en mettant en avant l'idée que le verbe est une action.

Une étude de Quet et Dourojeanni (2004), qui visait à documenter les verbalisations écrites d'élèves entre huit et dix ans, présente des résultats similaires. Quet et Dourojeanni (2004) sont d'avis que la représentation sémantique du verbe pose problème, même à ce jeune âge, car les élèves ont tendance à identifier comme des verbes des mots issus d'autres catégories grammaticales référant à des actions. Les critères morphologiques et syntaxiques de définition du verbe sont quant à eux employés dans une moindre mesure lorsqu'il s'agit de définir et d'identifier le verbe (Quet & Dourojeanni, 2004; Roubaud & Touchard, 2004). Roubaud et Touchard (2004) soulèvent, au final, que les connaissances déployées sont variées et hétérogènes d'un élève à l'autre.

Qui plus est, ces connaissances sont fragiles, ce qui a pour conséquence d'entraver la reconnaissance du verbe dans la phrase (Tisset, 1997). Roubaud et Touchard (2004) soulèvent, plus spécifiquement, trois catégories d'embuches à la reconnaissance du verbe. La première est relative à certaines propriétés du lexique : le sens du mot, l'homophonie, la graphie du mot, les mots transcatégoriels et le phénomène de synonymie. La deuxième, quant à elle, se rapporte au repérage des verbes monosyllabiques, alors que la troisième concerne l'identification du verbe dans des contextes syntaxiques qui s'éloignent de la phrase de base. Dès que les apprenants sont confrontés à une configuration complexe, leurs chances de repérer le verbe se voient ainsi diminuer. Selon Quet et Dourojeanni (2004), les élèves se fient principalement à leur intuition pour repérer le verbe entre huit

et dix ans, leurs justifications s'avérant, dans la plupart des cas, variées et inefficaces. En outre, Tisset (2004) estime que :

« La représentation première du verbe est celle du verbe d'action ce qui ne signifie pas qu'oralement les élèves ne construisent pas des énoncés avec d'autres types de verbe mais les verbes d'action semblent plus facilement repérables. Cette représentation est un palier cognitif. » (p. 35)

Dans une autre étude, plus récente, Elalouf et al. (2016) montrent que la première représentation du verbe, plutôt sémantique (Tisset, 1997; Quet & Dourojoanni, 2004; Roubaud & Gomila, 2014; Roubaud & Touchard, 2004), évolue de la troisième à la cinquième année du primaire. Menée auprès de 491 élèves, l'étude longitudinale montre que, plus les élèves vieillissent, plus les définitions qu'ils donnent sont grammaticales ou linguistiques, « ce qui signifie que les réponses complexes associant plusieurs critères sont en augmentation » (Elalouf et al., 2016 p. 33). Le critère de définition qui connaît la plus grande augmentation est le critère morphologique : les élèves ont recours à ce critère dans 78 % des cas en cinquième année, comparativement à 53 % en troisième année. Les traits sémantiques et syntaxiques sont moins évoqués par les participants à l'étude, bien que l'entrée sémantique reste tout de même évoquée chez 39 % des élèves en cinquième année, celle-ci affichant une croissance de 9 % entre les deux moments de la collecte de données. Ainsi, ils n'évacuent pas complètement l'entrée sémantique, plus proche du courant de la grammaire traditionnelle. Il n'en reste pas moins qu'Elalouf et al. (2016) remarquent que les élèves utilisent à bon escient leurs connaissances syntaxiques pour identifier le verbe en contexte phrastique.

Au secondaire, nous disposons d'une étude de Meleuc et Fauchart (1999), toutefois moins récente, pour nous amener à mieux comprendre les représentations des élèves adolescents. Interrogés en deuxième et de troisième secondaires, 68 élèves définissent le verbe par des traits morphologiques, mais aussi par des traits sémantiques. Encore à cet âge, le verbe est considéré comme une action, ce qui en fait, pour ces participants, un important critère de reconnaissance (Meleuc & Fauchart, 1999). Ces auteurs ont également exploré un autre concept avec leurs participants : celui de pronom. En demandant aux élèves d'expliquer ce que représentaient ceux retrouvés dans les tableaux de conjugaison, les chercheurs constatent un flou conceptuel. Presque un tiers des participants avouent ne pas connaître la réponse ou mentionnent qu'il s'agit du « mot qui est avant le verbe » (p. 82). D'autres élèves évoquent le rôle du pronom dans le choix de la terminaison du verbe. Le quart souligne la relation du pronom avec le monde réel, alors qu'un autre quart souligne, de façon erronée ou non, le rôle syntaxique du pronom. Au final, c'est un quart seulement des participants à l'étude qui « voit dans la présence du pronom une représentation du GN sujet, établissant ainsi une relation avec la syntaxe de la phrase » (p. 83).

En somme, les constats présentés dans cette section révèlent que, du primaire au secondaire, les représentations sur le verbe évoluent. Les élèves ont d'abord une représentation sémantique du verbe, puis les caractéristiques morphologiques et syntaxiques du verbe sont progressivement prises en compte, mais la dimension sémantique conserve longtemps son importance.

Enfin, il apparait utile de mentionner que les études présentées dans cette section donnent des indications et des repères quant au niveau de conceptualisation des élèves sur le verbe, mais qu'elles ne permettent pas de cerner comment les définitions données par les élèves s'articulent à leurs graphies et à leurs raisonnements sous-jacents. Nous estimons qu'une étude comme la nôtre, qui s'intéresse à cette articulation, est pertinente pour mieux comprendre la complexité des représentations grammaticales sur le verbe, et qu'elle gagne à être conduite en milieux socioéconomiquement défavorisés étant donné leur difficulté plus marquée dans la réalisation graphique du verbe (Totereau et al., 2013).

#### **2.2.2.5 Synthèse conclusive de cette section et du cadre de référence**

Eu égard à ce qui a été présenté dans notre deuxième chapitre, nous pouvons affirmer que la réalisation graphique du verbe est particulièrement complexe. Les notions qu'il faut conceptualiser afin d'orthographier le verbe sont difficilement accessibles pour certains élèves à la fin du primaire. On sait, en fait, que l'entrée sémantique pour définir le verbe est encore en place dès l'entrée au secondaire (Meleuc & Fauchart, 1999), bien qu'elle soit concurrencée par les autres traits du verbe (Elalouf et al., 2016), et que ce moment est marqué par la construction d'autres notions grammaticales : la notion de pluriel verbal (Cogis, 2005; Guyon, 2003; Lefrançois, 2009), celle de sujet (Boyer, 2012; Brissaud & Cogis, 2004) et celle de participe passé (Boyer, 2012; Brissaud et al., 2006; Brissaud & Sandon, 1999).

Le portrait que nous avons présenté donne à voir que la réalisation graphique du verbe n'est pas consolidée pour un bon nombre d'élèves en transition primaire-secondaire. Ce portrait nous a également permis de constater que les représentations des élèves sont complexes et éclatées, et qu'elles sont sensibles à certains phénomènes linguistiques, comme les fréquences d'occurrence ou la complexité de la syntaxe.

#### **2.2.2.6 L'objectif de recherche**

Au terme de ce chapitre, dont l'objectif est de nous aider à répondre à la question de recherche *quelles sont les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire?*, nous observons que les études citées ne s'intéressent pas spécifiquement aux représentations grammaticales d'élèves issus de ces milieux, alors que leurs performances liées la réalisation graphique du verbe sont plus faibles que celles d'élèves plus favorisés (Totereau et al., 2013). Elles nous en disent effectivement bien peu sur les représentations de ces élèves et ne contribuent pas à enrichir la réflexion didactique dans ces milieux, pourtant nécessaire pour défendre une école plus équitable.

De plus, les études présentées comportent certaines limites. Elles ne permettent pas toujours d'apprécier simultanément les variations interindividuelles et intra-individuelles des élèves et, ainsi, à explorer leurs représentations en profondeur. Si plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les représentations sont propres à chaque individu (Cogis, 2005; Geoffre, 2015; Nadeau & Fisher, 2006), et qu'elles sont complexes (Boyer, 2012; Cogis,

2005), les études rapportées proposent une vision plutôt restreinte des représentations grammaticales concernant le verbe et ne participent donc pas à en saisir toute la complexité. En effet, comme nous l'avons vu, le choix d'une graphie peut reposer sur de nombreuses configurations de représentations grammaticales. Mais ces configurations sont encore peu explorées dans une perspective qualitative et de façon à porter un regard croisé sur les définitions que donnent les élèves des notions liées au verbe, sur leurs graphies et sur leurs raisonnements sous-jacents. Pourtant, investiguer en profondeur les représentations grammaticales des élèves par l'entremise des différents outils méthodologiques présentés dans ce cadre pourrait contribuer à intervenir plus efficacement dans tous les milieux, dont les milieux socioéconomiquement défavorisés. C'est pourquoi notre étude vise à pallier certaines limites de ces études, en répondant à aux deux objectifs de recherche suivants :

- Décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire.
- Comparer les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire.

Le prochain chapitre explique les orientations méthodologiques nécessaires à l'atteinte de ces objectifs.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se penche sur les balises méthodologiques nécessaires à la conduite de la recherche. Nous présentons le type de recherche, la population visée, la source des données, le déroulement de la collecte de données, les orientations relatives au traitement et à l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

#### 3.1 Type de recherche

La question de recherche qui guide cette étude est la suivante : *quelles sont les représentations grammaticales sur le verbe construites par les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire?* Le cadre de référence, qui a exploré les assises théoriques de l'étude, soit les notions relatives à la réalisation graphique du verbe (le verbe et le sujet) et le concept de représentation grammaticale, tend à montrer que, selon une perspective constructiviste, les représentations grammaticales sont susceptibles d'être dynamiques et variées entre les individus (variation interindividuelle) et chez un même individu (variation intra-individuelle). Ces constats nous amènent à poursuivre deux objectifs : 1) décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire et 2) comparer ces représentations.

En conformité avec les objectifs de la recherche, l'étude en est une de type descriptif.

En effet, les objectifs sont cohérents avec l'orientation que donne Thouin (2014) aux

recherches en didactique portant sur les représentations des élèves; selon lui, ces recherches sont souvent de nature descriptive. Ces propos ne sont pas étrangers à ceux de Simard et al. (2010), qui expliquent que la didactique, comme discipline de recherche, « tient essentiellement une posture descriptive ou explicative » (p. 14).

Bien que les descriptions envisagées soient linguistiques, le champ d'investigation de cette étude est nettement celui de la didactique, en ceci qu'elle s'intéresse spécifiquement aux modes d'appropriation des savoirs d'élèves, par l'entremise d'une exploration de leurs représentations cognitives. Comme le souligne Ulma (2014), s'intéresser au verbe en matière de représentations, voire en matière de conceptualisation, a des apports tant sur le plan linguistique que sur le plan cognitif :

« Sur le plan linguistique, cela permet d'en construire une représentation “unifiée” dépassant les cloisonnements imposés par le découpage des grammaires scolaires en grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe; sur le plan cognitif et développemental, cela permet de mobiliser des outils conçus pour étudier et accompagner la formation des concepts scientifiques. » (p. 62)

Notre cadre de référence, se rapportant notamment aux champs de la linguistique et de la psycholinguistique, permet en fait d'apporter un éclairage pour interpréter les résultats de cette étude, cet éclairage contribuant à une analyse des données en profondeur. Dans ce sens, l'étude ne vise pas une généralisation statistique des données selon une logique hypothéticodéductive, mais plutôt une description émergeant d'une analyse qualitative des données. En effet, puisque les représentations grammaticales sont singulières et variables d'un individu à l'autre et chez un même individu (Jaffré &

David, 1999; Nadeau & Fisher, 2006), notre étude se campe dans le courant de la recherche qualitative et dans le paradigme interprétatif par sa quête d'hétérogénéité à travers des expériences cognitives singulières (Del Ré & Nogarini Hilário, 2014). Ainsi, notre recherche sera réalisée à partir d'une étude multicas (Karsenti & Demers, 2011; Roy, 2016), soit une approche méthodologique qui permet de mettre en lumière la singularité des cas, mais aussi les convergences et les divergences entre ceux-ci.

L'étude multicas (ou étude de cas multiples) est souvent utilisée pour décrire des phénomènes nouveaux, notamment dans le cadre d'études exploratoires (Gagnon, 2005; Karsenti & Demers, 2011; Roy, 2016). Dans notre étude, nous justifions l'emploi de l'étude multicas du fait que le concept de représentation grammaticale évolue encore dans le champ de la didactique du français (Fisher, 2004; Geoffre, 2015) et que les études conduites jusqu'à maintenant sont souvent réalisées dans une perspective quantitative. Ces études ne permettent pas toujours de mettre en valeur la singularité des cas, de les analyser en profondeur et de les comparer, ce qui est particulièrement vrai en milieux socioéconomiquement défavorisés.

En somme, l'étude multicas nous apparaît tout indiquée pour favoriser la description qualitative des expériences singulières et leur mise en parallèle (Roy, 2016), en plus d'être féconde du point de vue de la didactique de la grammaire, puisqu'elle permettra de faire émerger des pistes d'intervention didactiques (Geoffre, 2014), susceptibles

d'intéresser la communauté de praticiens (Roy, 2016). La perspective constructiviste que nous adoptons concorde d'ailleurs avec ce type d'approche (Gagnon, 2005).

### **3.2 La population visée**

Dans le courant de la recherche qualitative, il est entendu que les participants sont choisis en fonction de critères d'inclusion liés à « leur appartenance à une culture, à un processus social ou à un phénomène d'intérêt » (Fortin, 2010, p. 56). Deux critères d'inclusion sont pris en compte pour atteindre les objectifs de la recherche, soit 1) l'appartenance à un milieu socioéconomiquement défavorisé et 2) le fait de se situer en transition primaire-secondaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement la méthode d'échantillonnage, les participants ont été recrutés par choix raisonné (Fortin, 2010), une méthode d'échantillonnage non probabiliste. Pour Pires (1997), une telle méthode se justifie du fait que, en recherche qualitative, « l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet plus que sur les règles techniques d'échantillonnage » (p. 116). Ainsi, pour recruter les participants, nous avons pris contact avec la direction d'une école de milieu défavorisé d'une commission scolaire du Centre-du-Québec. Elle nous a référée à un enseignant de français de première secondaire, qui nous a donné accès à sa salle de classe, en octobre 2016, afin d'expliquer le projet de recherche à ses élèves. Ces élèves répondaient tous aux deux critères d'inclusion, ceux-ci étant tous issus de milieux socioéconomiquement

défavorisés parce qu'ils fréquentaient une école secondaire considérée comme défavorisée selon les cotes administrées par le MÉES (critère d'inclusion 1) et parce qu'ils étaient en transition primaire-secondaire (critère d'inclusion 2), plus précisément au début de leur première secondaire.

Parmi les élèves, onze ont accepté de participer à la recherche<sup>13</sup> et leur(s) parent(s) nous ont accordé leur consentement. Seulement six participants ont été retenus aléatoirement puisque, selon Gagnon (2005), une étude multicas peut être conduite à l'aide de quatre à dix cas, trop de cas pouvant complexifier l'analyse (Roy, 2016). Ce nombre de participants apparaissait suffisant, la recherche qualitative requérant un petit nombre de participants lorsque les cas font l'objet d'une analyse en profondeur (Fortin, 2010). Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, ces six cas nous ont permis d'atteindre nos objectifs de recherche.

### **3.3 Les sources des données**

L'atteinte des objectifs de la recherche exigeait le recours à une analyse qualitative de données linguistiques générées par des sujets cognitifs. Ces données linguistiques correspondent à un corpus de productions verbales et écrites. Comme nous l'avons vu dans le cadre de référence, analyser des productions verbales et écrites est une tendance méthodologique fréquemment empruntée dans les études visant la description de

---

<sup>13</sup> Les considérations éthiques relatives au recrutement sont traitées plus loin au point 3.6.

représentations grammaticales d'élèves (Boyer, 2012; Cogis, 2005; Cordary, 2010; David, 2003; Jaffré & David, 1999). Bien que la description prenne essentiellement racine dans la linguistique, elle permet, ultimement, de dégager des pistes d'intervention didactiques.

Lorsqu'il est question de décrire des représentations grammaticales, trois voies méthodologiques sont préconisées : 1) analyser les graphies par l'entremise de productions d'élèves, 2) analyser les verbalisations écrites et orales d'élèves, notamment à partir d'entretiens métagraphiques et 3) analyser leurs représentations grâce à des tâches de définition ou d'identification. Ces trois voies, qui ont des visées similaires, mais complémentaires, s'actualisent par des moyens différents, qui ont eux-mêmes des limites spécifiques qu'on ne peut occulter.

En effet, quoique l'analyse des graphies d'élèves permette de documenter leurs performances et de poser des hypothèses sur leurs connaissances effectives, elles ne constituent pas un accès direct à leurs représentations grammaticales (Boyer, 2012). Plus encore, cette analyse donne bien peu d'information sur les fausses réussites (Cogis, 2005), c'est-à-dire les cas où les élèves produisent une graphie normée, sans avoir déployé les connaissances grammaticales attendues pour y arriver. Bien qu'elle soit riche à plusieurs égards, l'analyse de graphies s'avère ainsi souvent insuffisante pour brosser un portrait fidèle des représentations grammaticales de scripteurs. De leur côté, l'analyse des verbalisations, qu'elles soient orales ou écrites, permet un accès plus direct

aux représentations grammaticales (Cordary, 2010). Seulement, cette façon de faire a comme inconvénient d'être fastidieuse pour certains participants, car elle demande un effort cognitif substantiel, ceux-ci étant appelés à verbaliser leurs raisonnements grammaticaux. Cet exercice est en outre plus difficile pour les participants s'ils sont peu habitués à verbaliser, en particulier à l'écrit. L'accès aux représentations grammaticales peut dès lors être entravé. Enfin, les tâches de définition et d'identification sont plutôt utiles pour comprendre où sont les obstacles linguistiques à la conceptualisation de certaines notions (Meleuc & Fauchart, 1999), mais ne documentent en aucun moment comment ces connaissances se traduisent en situation de production.

Ces limites mettent en lumière le fait que plusieurs outils doivent être déployés si l'on souhaite décrire de façon plus juste les représentations grammaticales des participants à notre étude. C'est en ayant ces considérations en tête que nous avons fait le choix de concevoir et d'exploiter cinq outils de collecte de données issus des traditions méthodologiques de la psycholinguistique et la didactique, et ce, afin de pallier leurs limites spécifiques. L'analyse des graphies sera effectuée par l'entremise d'une dictée diagnostique (outil 1) et d'une tâche de réécriture (outil 2), l'analyse des verbalisations sera réalisée à partir d'un entretien métagraphique (outil 3) et d'une phrase donnée (outil 4), et, enfin, l'analyse des définitions sera concrétisée à l'aide d'un test de connaissances grammaticales (outil 5).

Ces outils complémentaires offrent un regard croisé sur les représentations des élèves. Ils permettent une triangulation des sources (Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire le recours à différents points de vue pour éclairer le phénomène étudié, ce qui s'avère fécond lors de la réalisation d'une étude multicas (Roy, 2016).

De façon assez large, l'élaboration de ces outils a été orientée par trois éléments inhérents à la réalisation graphique du verbe qui peuvent affecter, de loin ou de près, son orthographe : l'irrégularité du système (Blanche-Benveniste, 2002), l'homophonie verbale (Cogis, 2005) et le réseau de connaissances grammaticales nécessaires à mobiliser pour réaliser les accords (Gauvin, 2011). Dans la section qui suit, nous précisons comment chacun des outils a été élaboré.

### **3.3.1 La dictée diagnostique**

La dictée diagnostique est un outil fréquemment utilisé dans le domaine de la didactique de l'orthographe et de la grammaire (Boyer, 2012; Brissaud et al., 2014; Manesse & Bégin, 2009; Totereau et al., 2013). Selon Brissaud et al. (2014), « [e]lle seule assure la présence des éléments qu'on entend étudier. Reproductible, elle présente l'avantage de permettre la comparaison dans le temps et dans l'espace, ce que la production d'un écrit ne permet qu'imparfaitement » (p. 868). Afin de tirer profit de la dictée, cette dernière doit être rigoureusement bâtie. En plus d'avoir intégré les contenus d'apprentissage de la PDA du primaire (MÉLS, 2011) à la dictée, nous avons

établi des catégories prédéterminées d'items dans l'intention de couvrir une vaste étendue de connaissances et de savoir-faire grammaticaux, se manifestant à travers les graphies produites. Les catégories prédéterminées sont les suivantes :

1. les structures syntaxiques variées;
2. les verbes fréquents;
3. les temps de verbes simples à l'étude;
4. les participes passés et les formes homophoniques en /E/.

Nous tenons à préciser que ces catégories prédéterminées ne sont pas à proprement parler des catégories d'analyse, mais bien des catégories servant à documenter des écueils linguistiques possiblement générés par l'homophonie verbale (Cogis, 2005), par l'irrégularité du système (Blanche-Benveniste, 2002) ou, encore, par une maîtrise peu assurée des connaissances nécessaires pour réaliser les accords verbaux (Gauvin, 2011). Autrement dit, ces catégories assurent une « variété linguistique » (Boyer, 2012) à travers les énoncés et nous amènent à appréhender certains obstacles linguistiques. Le tableau qui suit présente les particularités linguistiques des items de la dictée en fonction des catégories prédéterminées.

Tableau 7 : Particularités linguistiques des items de la dictée diagnostique

Catégories prédéterminées	Particularités linguistiques des items
a) Les structures syntaxiques variées (9 verbes)	<p>Dictée de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupe nominal sujet sans expansion</li> <li>• Groupe nominal sujet avec un groupe adjectival comme expansion</li> <li>• Groupe nominal sujet avec expansion d'un autre ordre</li> <li>• Sujet coordonné</li> <li>• Pronom-écran</li> <li>• Inversion sujet-verbe</li> </ul> <p>Verbes utilisés : <i>trouver, danser, aimer, travailler et donner</i> (verbes réguliers)  Mode-temps exploité : imparfait de l'indicatif (temps régulier)</p>
b) Les temps de verbes simples à l'étude (20 verbes)	<p>Dictée trouée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupe nominal sujet sans expansion</li> <li>• Pronoms de conjugaison variés</li> </ul> <p>Verbes utilisés : <i>prendre, mettre, vouloir, devoir, pouvoir et faire</i> (les verbes à l'étude fréquents)  Mode-temps exploité : futur simple de l'indicatif, conditionnel présent de l'indicatif, imparfait de l'indicatif (temps de verbes simples à l'étude).</p>
c) Les verbes fréquents (18 verbes)	<p>Dictée trouée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronoms de conjugaisons variés</li> </ul> <p>Verbes utilisés : <i>dire et aller</i> (verbes fréquents)  Mode-temps exploité : présent de l'indicatif (temps irrégulier)</p>
d) Les participes passés et les formes	<p>Dictée trouée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finales en /E/, en /i/ et en /y/</li> </ul>

homophoniques en /E/ (19 verbes)	Verbes avec auxiliaire <i>avoir</i> : <i>finir, vouloir, devoir, trouver, danser, prendre et mettre</i> Verbes avec auxiliaire <i>être</i> : <i>mourir, appeler, partir et finir</i> Modes-temps exploités : participe passé et plus-que-parfait  Verbes conjugués à l'infinitif présent (forme homophonique en /E/) : <i>reposer, marquer et fermer</i>
----------------------------------	--

La dictée comprend deux sections distinctes : une dictée de phrases et une dictée trouée.

La dictée de phrases comporte cinq phrases à rédiger entièrement, celles-ci comptant cinq verbes, soit ceux associés à la catégorie *structures syntaxiques variées*. La dictée trouée, quant à elle, compte 57 verbes. Bien que ce type de dictée ne requiert pas nécessairement un raisonnement grammatical complet (Nadeau & Fisher, 2006), elle permet de vérifier si des automatismes ont été développés chez les élèves, en plus de prévenir une surcharge cognitive.

### 3.3.2 La tâche de réécriture

La tâche de réécriture demande aux participants de conjuguer deux verbes à l'imparfait de l'indicatif à un autre mode-temps, soit au futur simple. Le tableau 8, qui suit, présente la phrase et ses liens avec les contenus d'apprentissage de la PDA (MÉLS, 2011).

**Tableau 8 : Tâche de réécriture et ses liens avec la PDA (MÉLS, 2011)**

<b>Consigne</b>
Dans la phrase qui suit, les verbes soulignés sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif. Écris la phrase en mettant ces verbes au futur de l'indicatif.
<b>Phrase</b>
<i>Je <u>prenais</u> tous les conseils que tu <u>voulais</u> me donner.</i>
<b>Liens avec la PDA (MÉLS, 2011)</b>
<i>Connaitre les temps simples du mode indicatif et mémoriser les terminaisons (imparfait et futur simple) (p. 23)</i> *L'apprentissage se consolide en quatrième année.
<i>Identifier, dans une phrase ou dans un texte, le temps de conjugaison d'un verbe à l'aide de la terminaison selon les temps à l'étude (p. 26)</i> *L'apprentissage se consolide en sixième année.

Cette courte tâche cherche à vérifier la connaissance des participants de certains modes-temps à l'étude au primaire et leur compétence à mobiliser leurs connaissances en contexte phrastique. Les verbes *prendre* et *vouloir* ont été choisis puisqu'ils sont à l'étude au primaire. L'apprentissage de l'imparfait de l'indicatif et du futur simple de l'indicatif de ces verbes est consolidé en sixième année (MÉLS, 2011).

### 3.3.3 L'entretien métagraphique

L'entretien métagraphique correspond à un protocole de recherche visant à faire émerger des commentaires métagraphiques, qui donnent accès au cheminement cognitif des élèves et, corolairement, à leurs représentations grammaticales (Cogis, 2005; Cordary, 2010; Jaffré & David, 1999). Plus particulièrement, les commentaires métagraphiques correspondent à « l'ensemble des activités mentales destinées à

comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits » (Jaffré, 1995, p. 108). Pour recueillir ces commentaires, le protocole prévoit que le chercheur s'entretienne avec le participant en le questionnant sur ses choix orthographiques. Le participant est ainsi amené à justifier l'orthographe de mots qu'il a produits dans un écrit antérieur ou qu'il produit au moment de l'entretien. Comme le souligne Cordary (2010), cette démarche ne fait pas nécessairement l'unanimité, particulièrement lorsque la production orthographique n'a pas lieu lors de l'entretien. En fait, il serait peu probable qu'un participant « reconstrui[se] l'expérience qu'il a faite au moment où il écrivait » (p. 79). Malgré cet écueil, le retour du participant sur ses graphies, lors de l'entretien, et ses verbalisations donnent des informations, d'une façon ou d'une autre, sur ses savoirs et ses savoir-faire grammaticaux (Cogis, 2005; Cordary, 2010).

Les entretiens métagraphiques réalisés dans le cadre de notre étude portent sur certains items de la dictée diagnostique, que nous présentons dans le tableau 11. Au total, ce sont 11 items qui ont été ciblés.

**Tableau 9 : Items sélectionnés pour l'entretien métagraphique**

<b>Items sélectionnés</b>
<b>Section : dictée de phrases</b>
<i>On trouvait que tu <u>dansais</u> très bien.</i>
<i>C'est dans la dernière section de l'avion que se <u>trouvaient</u> tous les passagers qui dansaient le mieux.</i>
<b>Section : dictée trouée</b>

<i>Je prendrai tous les conseils que tu <u>voudras</u> me donner.</i>
<i>Elle va à la cuisine, elle <u>fini</u> son repas et elle dit que c'était délicieux.</i>
<i>Tu as trouvé la chanson sur laquelle nous <u>avons dansé</u> durant des heures.</i>
<i>Il dit que je <u>vais</u> au chalet.</i>
<i>Le plombier <u>voudra</u> certainement de nouveaux outils, mais son patron n'en verra pas l'utilité.</i>
<i>Elle <u>a dansé</u> toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer.</i>
<i>J'ai mis beaucoup de temps pour vous <u>trouver</u>.</i>
<i>Le dentiste a fini sa journée et il est parti sans <u>fermer</u> la porte.</i>
<i>Tu as voulu danser avec ta belle robe, mais lorsque tu l'as portée, la soirée <u>était finie</u>.</i>

Ces items ont été sélectionnés après une analyse sommaire des résultats de la dictée, puisqu'il nous fallait traiter, lors des entretiens, à la fois d'items apparaissant plus problématiques que d'items réussis. La pertinence de traiter d'items réussis tient à deux raisons : 1) cela permet de documenter de potentielles fausses réussites, ce qui est difficilement réalisable à partir de l'analyse de graphies et 2) de mettre à l'aise les participants en les amenant à verbaliser des connaissances plus facilement. Il convient également de souligner que tous les participants ont reçu les mêmes consignes et qu'ils ont été questionnés sur les mêmes items, ce qui préside à une analyse comparative des données (objectif 2).

### 3.3.4 La phrase donnée

Cogis (2005) conçoit une phrase donnée comme un dispositif donnant accès au raisonnement grammatical des élèves. Les élèves disposent d'une phrase dans laquelle

on ne retrouve aucune erreur orthographique ou grammaticale et dans laquelle certains mots sont soulignés. La tâche des élèves consiste à justifier l'orthographe ou l'accord de ces mots en s'appuyant de leurs connaissances et de leurs savoir-faire grammaticaux. Ce dispositif présente l'avantage de donner à l'enseignant ou au chercheur un accès aux représentations grammaticales des élèves, en plus de « travaille[r] indirectement les conceptions des élèves par la confrontation directe aux régularités qui régissent la norme » (Cogis, 2005, p.268). Cette activité constitue également une piste d'appropriation des connaissances dans la section *Accords* de la PDA (MÉLS, 2011), cette dernière demandant à l'élève de « justifier [les accords] dans des phrases correctement orthographiées en exprimant un raisonnement grammatical complet » (p. 37). En outre, la justification de l'accord exige la mobilisation d'un réseau de connaissances variées sur le système du verbe et ce dispositif les fait émerger.

Pour élaborer la phrase donnée, nous avons sélectionné des items qui correspondaient aux contenus d'apprentissage de la PDA (MÉLS, 2011). Il s'agit par ailleurs de la dernière phrase de la dictée diagnostique. Le tableau 9 présente la phrase donnée et ses liens avec la PDA.

**Tableau 10 : Phrase donnée et ses liens avec la PDA (MÉLS, 2011)**

<b>Consigne</b>
Dans la phrase qui suit, explique-moi pourquoi les mots soulignés sont accordés de cette façon.
<b>Phrase donnée</b>
Monsieur, vous <u>êtes mort</u> (a), mais vous <u>avez trouvé</u> (b) comment <u>marquer</u> (c) nos vies.

Items	Liens avec la PDA (MÉLS, 2011)
a) êtes mort	<p><i>Connaitre les principaux verbes qui forment toujours leurs temps composés avec l'auxiliaire être : [...] mourir (p. 24)</i> *L'apprentissage se consolide en sixième année.</p> <p><i>Connaitre la règle d'accord en personne et en nombre du verbe à un temps simple ou de l'auxiliaire d'un verbe (avoir et être) à un temps composé avec le sujet : un pronom de conjugaison qui précède immédiatement le verbe (p. 33)</i> *L'apprentissage se consolide en quatrième année.</p> <p><i>Connaitre la règle d'accord en genre et en nombre du participe passé employé avec l'auxiliaire être avec le sujet (p. 34)</i> *L'apprentissage se consolide en sixième année.</p> <p><i>Identifier les donneurs d'accord dans les mots ou groupes de mots qui occupent la fonction sujet : pronom de conjugaison (p. 32)</i> *L'apprentissage se consolide en quatrième année.</p> <p><i>Le pronom qui remplace un groupe du nom a le même genre, le même nombre et la même personne que le nom noyau de ce groupe du nom (p. 31)</i> *L'apprentissage se consolide en sixième année.</p>
b) avez trouvé	<p><i>Connaitre la règle d'accord en personne et en nombre du verbe à un temps simple ou de l'auxiliaire d'un verbe à un temps composé avec le sujet : un pronom de conjugaison qui précède immédiatement le verbe (p. 33)</i> *L'apprentissage se consolide en quatrième année.</p> <p><i>Identifier les donneurs d'accord dans les mots ou groupes de mots qui occupent la fonction sujet : pronom de conjugaison (p. 32)</i> *L'apprentissage se consolide en quatrième année.</p>
c) marquer	<p><i>Distinguer le verbe à l'infinitif présent de ses formes verbales conjuguées (p. 22)</i> *L'apprentissage se consolide en cinquième année.</p>

Il faut noter que l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* n'est pas au programme du primaire (MÉLS, 2011). Cependant, l'élève est invité à justifier son raisonnement grammatical complet concernant l'accord de l'auxiliaire *avoir* dans un temps composé (MÉLS, 2011).

### **3.3.5 Le test de connaissances grammaticales**

Le test de connaissances grammaticales, notre dernier outil, est inspiré de la méthodologie utilisée dans l'étude de Meleuc et Fauchart (1999). Tel que nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, ces chercheurs ont sondé des élèves du secondaire à propos de certaines notions inhérentes au verbe. L'analyse de ces définitions peut être utile à une meilleure compréhension du niveau de conceptualisation des participants à l'étude, car elle permet de constater les liens que font les participants entre les différentes notions et participe, de surcroît, à cibler où se situent leurs flous conceptuels. Nous avons donc repris l'idée de Meleuc et Fauchart (1999), en créant nos questions en conformité avec notre cadre de référence et, aussi, de façon à respecter les contenus d'apprentissage de la PDA du primaire (MÉLS, 2011). Onze questions ont ainsi été intégrées au test de connaissances. Elles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 11 : Test de connaissances grammaticales et ses liens avec la PDA

Questions		Liens avec la PDA (MÉLS, 2011)
1	Qu'est-ce que la conjugaison?	Observer les éléments qui structurent un tableau de conjugaison (p. 25) *L'apprentissage est consolidé en sixième année.
2	Qu'est-ce qu'un sujet?	Justifier l'identification du sujet (pronom et groupe du nom) en recourant à ses caractéristiques et aux manipulations syntaxiques (p. 36) *L'apprentissage est consolidé en sixième année.
3	Comment fais-tu pour trouver un sujet dans une phrase?	Justifier l'identification du sujet (pronom et groupe du nom) en recourant à ses caractéristiques et aux manipulations syntaxique (p. 36) *L'apprentissage est consolidé en sixième année.
4	Qu'est-ce qu'un verbe?	Observer des caractéristiques du verbe (p. 30) *L'apprentissage est consolidé en quatrième année.
5	Comment fais-tu pour trouver un verbe dans une phrase?	Connaitre les manipulations pour identifier un verbe (p. 30) *L'apprentissage est consolidé en sixième année.
6	Qu'est-ce qu'un auxiliaire?	Identifier les éléments qui forment un verbe conjugué à un temps composé : l'auxiliaire avoir ou être (p. 23) *L'apprentissage est consolidé en sixième année.
7	Qu'est-ce qu'un participe passé?	Identifier les éléments qui forment un verbe conjugué à un temps composé : le participe passé porteur du sens du verbe (p. 23) *L'apprentissage est consolidé en sixième année.

8	<b>Qu'est-ce que le mode du verbe?</b>	<i>Connaitre le rôle de la terminaison : expression du mode (p. 22)</i> *L'apprentissage se continue au secondaire.
9	<b>Qu'est-ce que le temps du verbe?</b>	<i>Connaitre le rôle de la terminaison : expression du temps (p. 22)</i> *L'apprentissage est consolidé en quatrième année.
10	<b>Qu'est-ce que la personne du verbe?</b>	<i>Connaitre le rôle de la terminaison : l'expression de la personne (p. 22)</i> *L'apprentissage est consolidé en quatrième année.
11	<b>Qu'est-ce que le nombre du verbe?</b>	<i>Connaitre le rôle de la terminaison : l'expression du nombre (p. 22)</i> *L'apprentissage est consolidé en quatrième année.

Dans le deuxième chapitre, nous avons préféré ne pas disjoindre les notions de personne et de nombre et les notions de temps et de mode à l'instar de certains chercheurs du champ de la didactique (Gourdet et al., 2016; Roy-Mercier et Chartrand, 2016). Or, parce que la PDA (MÉLS, 2011) présente ces notions de manière isolée, nous avons fait le choix de les séparer dans le test de connaissances grammaticales. L'analyse contribuera néanmoins à vérifier comment les participants appréhendent ces notions.

### 3.4 Le déroulement et la collecte de données

La collecte de données a eu lieu dans une classe de première secondaire d'une école socioéconomiquement défavorisée. Après avoir obtenu le consentement des participants à la recherche et celui de leur(s) parent(s), nous avons rencontré les

participants à trois moments différents, étalés entre la fin octobre et la mi-novembre 2016.

Le premier moment de la collecte de données visait à administrer l'outil 1, soit la dictée diagnostique (45 minutes). Le deuxième moment étant destiné à la passation des outils 3, 4 et 5 (30 minutes). Les consignes ont été explicitées aux participants pour chacun des outils. Ils ne pouvaient ni poser de questions ni consulter des ouvrages grammaticaux, ce qui faisait partie du protocole de passation pour ces quatre outils (voir annexe A et annexe B). Pendant le troisième moment de la collecte de données, des entretiens métagraphiques ont été conduits. Tous les participants ont été rencontrés individuellement et les mêmes consignes (voir annexe C) leur ont été présentées. Chaque entrevue, d'une durée de 8 à 18 minutes approximativement, a été enregistrée puis retranscrite à des fins d'analyse.

### **3.5 Les orientations relatives au traitement et à l'analyse des données**

Comme nous l'avons expliqué plus tôt dans ce chapitre, les outils méthodologiques nous ont donné accès à trois type de données linguistiques, tant verbales qu'écrites : 1) les graphies produites par les participants, 2) leurs justifications écrites ou orales et 3) leurs définitions de notions liées au verbe.

Pour atteindre le premier objectif de recherche, qui consiste à décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants, un corpus de données linguistiques a été créé pour chacun d'entre eux. Ce corpus comprend les graphies produites ainsi que les justifications et les définitions grammaticales données. D'une part, les graphies, issues de la dictée et de l'activité de réécriture, ont été codées de façon à faire émerger des unités linguistiques, correspondant essentiellement aux terminaisons verbales. Leur analyse permet de décrire les réussites et les erreurs, ainsi que de poser des hypothèses sur les potentielles causes de ces succès et insuccès. Quant à elles, les justifications et les définitions ont été analysées à la lumière de notre cadre de référence, soit à la lumière du cadre de la grammaire rénovée. L'analyse porte sur les procédures graphiques utilisées, sur l'emploi des manipulations syntaxiques, sur l'usage de la terminologie grammaticale et sur l'utilisation des différents critères de définition (sémantique, morphologique et syntaxique). Cette analyse contribue avant tout à approfondir l'interprétation des graphies fautives des participants et à étayer nos hypothèses. En outre, pour articuler ces trois corpus, et ainsi décrire plus finement les représentations des participants, un portrait grammatical (Geoffre, 2014) a été créé pour chacun d'entre eux. Au total, six portraits ont été créés.

Le deuxième objectif de la recherche, cherchant à comparer les représentations grammaticales des participants, est atteint grâce à la mise en parallèle de l'ensemble des données linguistiques. La comparaison des représentations grammaticales permet

de dégager des tendances ou des divergences, qui participeront notamment à la formulation de recommandations dans le chapitre V.

### **3.6 Les considérations éthiques**

Certains critères éthiques ont été respectés tout au long de la recherche, en vertu de l'approbation éthique de la recherche obtenue par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat CER-16-226-07.16).

Lors du recrutement, une lettre d'information a été lue et expliquée à tous les participants. Ainsi, l'objectif de la recherche, les activités prévues, les risques, les inconvénients, les inconforts, les bénéfices, les considérations liées à la confidentialité ainsi que celles liées à la participation volontaire des participants ont été présentés. Les élèves intéressés à participer ont signé le formulaire de consentement, ainsi que leur(s) parent(s) (consentement substitué, voir annexe D). En tout temps, les participants pouvaient se retirer de la recherche, et ce, sans avoir à motiver leur décision et sans subir quelconque préjudice.

En ce qui concerne plus spécifiquement le critère de confidentialité, l'anonymat des participants a été conservé; la confidentialité a été assurée par l'utilisation d'un code numérique. En aucun moment les noms des participants, le nom de leur enseignant de

celui de leur école n'ont été dévoilés. Nous avons par ailleurs signé un formulaire d'engagement à la confidentialité, de même que notre directrice de recherche.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche et vise à répondre à ses deux objectifs. En procédant à une analyse qualitative des données par l'entremise d'une étude multicas, nous décrivons, en premier lieu, les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants à l'étude (objectif 1). En deuxième lieu, ces représentations grammaticales sont comparées (objectif 2), et ce, de façon à faire sortir des singularités et des similitudes.

#### **4.1 Premier objectif : décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants**

Afin de répondre au premier objectif de la recherche, qui vise à décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants, nous brossons six portraits grammaticaux. Ces derniers sont bâtis et présentés à partir des erreurs et des tendances relevées dans les graphies des participants. Ils prennent en compte les résultats de la dictée, les réponses données au test de connaissances grammaticales, à la tâche de réécriture et à la phrase donnée, en plus de mettre en lumière les propos tenus par les participants lors de l'entretien métagraphique. Il importe de souligner que, en raison de l'analyse qualitative des données, ces portraits sont présentés différemment d'un participant à l'autre, les représentations grammaticales étant d'ailleurs uniques à chaque individu (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006). Ainsi, chaque portrait comporte ses propres catégories émergentes, qui ont été dégagées à partir de la triangulation des données, et qui mettent en lumière les erreurs fréquentes et récurrentes des participants ainsi que leurs tendances orthographiques.

#### 4.1.1 Portrait du participant 1

Nous présentons dans cette section le profil du participant 1. Dans sa dictée, 55 items sur 66 ont été réussis, pour un taux de réussite de 83,3 %. Ce participant utilise une terminologie grammaticale généralement appropriée et juste, en plus d'utiliser à maintes reprises des critères de définition morphologique et syntaxique ainsi que des procédures morphosyntaxiques. Le tableau 12 donne un aperçu des représentations du participant.

**Tableau 12 : Portrait du participant 1**

<b>Graphies produites</b>	Résultat global de la dictée : 55/66 Par catégories prédéterminées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures syntaxiques variées : 9/9 (aucune erreur)</li> <li>• Temps de verbes simples à l'étude : 18/20 (2 erreurs)</li> <li>• Verbes fréquents : 18/18 (aucune erreur)</li> <li>• Participes passés et formes homophoniques en /E/ : 10/19 (9 erreurs)</li> </ul>
<b>Critères de définition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition sémantique et morphosyntaxique du sujet</li> <li>• Définition sémantique du verbe</li> </ul>
<b>Procédures déployées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour orthographier les participes passés en /i/; la marque <i>-t</i> est choisie presque systématiquement</li> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour orthographier les participes passés en /E/ dont le sujet est féminin : le participe passé est accordé en genre</li> <li>• Utilisation de la stratégie <i>vendre/vendu</i> pour déterminer la finale des participes passés et formes homophoniques en /E/</li> </ul>

Pour présenter le portrait du participant 1, nous focalisons notre attention sur deux sources de difficultés observées chez ce participant, soit la gestion des participes passés et l'accord à la 3<sup>e</sup> personne du singulier dans les temps simples.

#### 4.1.1.1 La gestion des participes passés

Presque toutes les erreurs que le participant 1 commet se trouvent dans la catégorie des *participes passés et formes homophoniques en /E/*, où elles suivent une certaine constance, se concentrant autour de l'accord du participe passé, quel que soit l'auxiliaire employé (*avoir* ou *être*). L'analyse de ces graphies erronées donne à voir que le participant a maille à partir avec les finales en /i/ : *\*elle a prit*, *\*le dentiste a finit*, *\*il est partit*, *\*la soirée était finis*. L'entretien métagraphique, qui, rappelons-le, n'a pas porté sur l'ensemble des items de la dictée, nous donne plus d'informations sur sa connaissance des temps composés, et sur ses erreurs, le participant étant appelé à justifier le segment *\*la soirée était finis* :

C <sup>14</sup> : « Tu as voulu danser avec ta belle robe, mais lorsque tu l'as portée, la soirée était finie ». Je m'intéresse à « était finie ». Comment tu as fait pour écrire le verbe? (*était finis)
<b>P : Ben<sup>15</sup>... « était ». La soirée, c'est une soirée, alors c'est féminin. C'est « elle était finis », alors j'ai pris « elle », troisième personne du singulier. Fait que là, j'ai dit que ça s'écrivait avec un « t » à la fin et vu que c'était au passé composé, ça s'écrivait comme ça. Et « finis », vu que lui c'est pas un verbe avec « er » à la fin, ça s'écrivait avec un « s ».</b>
C : Avec un « s »?
<b>P : Ouais.</b>
C : Toujours avec un « s »?
<b>P : Pas toujours, mais quand on dit « je finis », ça s'écrit pas de même... ça s'écrit peut-être de même... Mais dans ce cas-là ça s'écrivait comme ça... Mais je sais que « finis » ça aurait pas pu être autre chose que ça... Peut-être avec un « t », mais non, je préférerais peut-être plus avec un « s », parce qu'avec un « t », ça aurait été « La soirée finit ». Ça, ça aurait été un « t ».</b>
C : C'est pas la même chose?
<b>P : Non.</b>
C : « La soirée finit » ou « La soirée était finie », c'est quoi la différence?
<b>P : Ben... Ça c'est le verbe être et après l'auxiliaire.</b>
C : « Finis » serait l'auxiliaire?
<b>P : Oui.</b>

<sup>14</sup> « C » fait référence à la chercheuse, alors que « P » fait référence au participant.

<sup>15</sup> Les paroles des participants et leurs réponses dans les tests écrits sont rapportées telles quelles.

L'extrait laisse entrevoir que le participant a des connaissances sur le fonctionnement des temps composés. Il semble notamment être en mesure de faire la distinction entre les temps simples et les temps composés et il sait qu'un temps composé comprend deux constituants, bien qu'il se trompe en les nommant. Dans le test de connaissances grammaticales, des définitions syntaxiques plus justes, bien qu'incomplètes, sont données quant à la notion d'auxiliaire et quant à la notion de participe passé :

<b>Qu'est-ce qu'un auxiliaire?</b>
<i>C'est le verbe avant le participe passé. Exemple : J'<u>ai</u> mangé. « ai » est l'auxiliaire. Il y a deux sortes d'auxiliaires « être » et « avoir ».</i>
<b>Qu'est-ce qu'un participe passé?</b>
<i>Un participe passé est le verbe placé à la suite d'un auxiliaire. J'ai <u>mangé</u>. « Mangé » est le participe passé de « ai ».</i>

Ainsi, ces données donnent à penser que la marque *-t* apposée sur les participes passés en /i/ dans la dictée (*\*elle a prit*, *\*le dentiste a finit*, *\*il est partit*) n'est probablement pas choisie par le participant parce qu'il confond le participe passé avec un verbe conjugué à un temps simple. Il est possible que le participant ne veuille pas laisser un vide morphographique et qu'il oriente ses choix orthographiques en fonction des fréquences d'occurrence.

Le participe passé en /E/, quant à lui, est généralement bien orthographié par le participant. Sans surprise, celui-ci commet néanmoins quelques erreurs qui témoignent de sa méconnaissance (commune pour le niveau scolaire) de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Notamment, il semble adopter un comportement

grammatical différent selon le sujet, en particulier lorsque ce dernier est féminin. En effet, avec les sujets féminins à la 3<sup>e</sup> personne, le participant a tendance à marquer le participe passé en genre :

C : « Elle a dansé toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer ». « Elle a dansé », je voulais savoir pourquoi tu avais écrit ce verbe de cette façon-ci. (*a dansée)
<b>P : J'ai mis un « e » parce que c'était « elle ». C'est féminin, alors il fallait dire « dansé » avec un « e ».</b>
C : Pourquoi? Quand c'est féminin on met un « e »?
<b>P : Parce que c'est comme les noms. Les noms, on va ajouter un nom au féminin ou on va les transformer. Et c'est ça, il fallait l'accorder.</b>

Nous pensons que le participant agit ainsi spécifiquement en présence d'un sujet féminin, puisque la présence d'un sujet pluriel n'affecte pas l'accord du participe passé en /E/ de la même manière : *nous avons dansé, vous avez trouvé*. À première vue, c'est le genre féminin qui provoque chez l'élève le déclenchement d'un signal d'accord. En effet, ce n'est que lorsque le participant est explicitement interrogé à propos de *nous avons dansé* qu'il remet en question l'invariabilité du participe passé et qu'il estime devoir lui ajouter un s :

C : « Tu as trouvé la chanson sur laquelle nous avons dansé durant des heures ». Ici, on s'intéresse au verbe « avons dansé ». Je veux savoir pourquoi tu as écrit « avons dansé » de cette façon-là. (avons dansé)
<b>P : Je l'ai écrit avec un « é » parce que si j'aurais pu dire « vendre », ben j'aurais mis « er », mais là je pouvais dire « vendu ». « Que nous avons vendu », alors j'ai mis un « é ».</b>
[...]
C : Tu as choisi le « é », est-ce que tu aurais pu mettre autre chose?
<b>P : C'est sûr que si ç'avait été « elles ont dansé », j'aurais pu mettre un « e ». Là c'était pluriel, c'est vrai...! J'aurais pu mettre un « s ».</b>
C : Pourquoi?
<b>P : Parce que « nous », c'est au pluriel. Ça aurait été la deuxième personne du pluriel, alors ça aurait été au pluriel, alors ça aurait pris un « s ».</b>

En somme, le participant ne connaît pas la règle d'accord du participe passé avec

l'auxiliaire *avoir* et il applique sa propre règle, soit l'accord du participe passé avec le sujet. Par contre, il semble avoir une plus grande facilité à faire ses accords en présence de sujet féminin, alors que la présence de sujet pluriel, et notamment des pronoms, semble court-circuiter la mise en œuvre de cet accord. Pour approfondir cette représentation, il aurait été intéressant d'observer comment le participant accorde un participe passé dont le sujet est féminin pluriel (*elles*). Malheureusement, un tel item n'était pas présent dans la dictée.

Fait notable chez ce participant, il n'a jamais été question d'utiliser la graphie *er* pour orthographier les participes passés en /E/. Dans l'entretien et dans la phrase donnée, le participant mentionne utiliser le « truc », ou la manipulation, de remplacement *vendre/vendu*<sup>16</sup> pour sélectionner la finale des verbes en *-er*. Dans son cas, cette manipulation semble porter fruits, notamment parce que les infinitifs sont tous orthographiés adéquatement. Il faut souligner que l'utilisation de la manipulation est soutenue par un raisonnement métalinguistique :

C : « Le dentiste a fini sa journée et il est parti sans fermer la porte ». Ici, dans « fermer », pourquoi « er »? (fermer)
<b>P : C'est encore une fois « vendre ».</b>
C : C'est la même chose?
<b>P : Oui.</b>
C : Comment tu procèdes?
<b>P : Ben je lis la phrase et je vérifie toujours mot par mot. J'essaye « vendre » ou « vendu », et je prends celui qui se dit le mieux. Des fois, y'a des phrases qui n'a pas de sens, mais je prends celui qui se dit le mieux.</b>
C : Qu'est-ce que tu veux dire par « pas de sens »?

<sup>16</sup> Ce truc consiste à sélectionner la graphie *er* lorsqu'on peut substituer le verbe par *vendre* (ou *mordre*) et à sélectionner la graphie *é* lorsqu'on peut le substituer par *vendu* (ou *mordu*).

**B : Ben, des fois dedans une phrase, ça peut être... « Le chien m'a vendu » ça aurait pas sens, mais ça dirait quand même comment ça s'écrit.**

Le participant utilise à bon escient son jugement de grammaticalité pour choisir la finale du verbe, en distinguant le sens syntaxique du sens de la phrase. Nous pensons également que ses connaissances sur les temps composés appuient l'utilisation de la manipulation. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le participant est en mesure de distinguer les deux constituants d'un temps composé, ce qui est une notion incontournable sur laquelle s'appuyer pour réaliser l'accord.

#### 4.1.1.2 L'accord à la 3<sup>e</sup> personne du singulier dans les temps simples

En ce qui concerne les temps simples, le participant 1 ne commet aucune erreur dans les catégories *structures syntaxiques variées* et *verbes fréquents*. Il n'enregistre que deux erreurs sur les radicaux pour la catégorie des *temps de verbes simples à l'étude* (\**si tu fesais* et \**je prenais*). Ce qui est particulier chez ce participant, c'est que, dans les temps simples, l'accord à la 3<sup>e</sup> personne du singulier semble reposer sur des représentations incomplètes. Bien que toutes les graphies soient exactes, l'entretien métagraphique montre sa méconnaissance liée notamment aux choix des marques.

C : La phrase c'est « Elle va à la cuisine, elle finit son repas et elle dit que c'était délicieux ». Ce qui m'intéresse, c'est le verbe « finit » et je te pose la même question. Pourquoi as-tu orthographié ce mot-là de cette façon? (finit)

**P : Parce que je sais qu'à la troisième personne du singulier, ça peut finir par un « t », un « a », un « d », un « e » et que là ça finissait par un « t » parce qu'on ne peut pas mettre de « s ».**

C : Pourquoi on ne pourrait pas mettre de « s »?

**P : Parce que c'est avec un « tu ». On ne met jamais de « s » à la troisième personne du**

<b>singulier.</b>
C : C'est intéressant. Tu me dis aussi que tu aurais pu mettre un « e », un « d », pourquoi tu as alors choisi le « t »?
<b>P : Je ne sais pas trop comment te dire ça. Ça fait moins beau. Je ne sais pas... c'est automatique.</b>
C : Tu dis que c'est automatique?
<b>P : Oui, dans ma tête, ça le dit direct, c'est un « t ».</b>

L'extrait suggère qu'il connaît les marques de personne et qu'il les a automatisées, mais qu'il est incapable d'en justifier l'usage. Plus précisément, il n'évoque pas l'idée que la marque de personne (-d, -a, -t, -e) dépend notamment du mode-temps et de la finale du verbe en cause. Cette même représentation se manifeste plus tard dans l'entretien :

C : « Le plombier voudra certainement de nouveaux outils, mais son patron n'en verra pas l'utilité ». Je m'intéresse à « voudra ». Ici, comment tu as procédé? Pourquoi tu as mis un « a »? (voudra)
<b>P : Parce que « le plombier », c'est « il » au singulier, alors on pouvait dire « Il voudra », alors « il » ça prend un « a » et rien d'autre.</b>
C : Tantôt tu m'as dit qu'avec « il » au singulier on pouvait mettre un « t » ou un « e ». Et là, pourquoi, dans ce cas-là, on ne mettra pas de « t » ou de « e »?
<b>P : Parce que c'est « d », « a », « t », « e ».</b>
C : Mais aurais-tu pu ajouter quelque chose au « a » ?
<b>P : Non.</b>

Les graphies sont réussies, mais la procédure qui les sous-tend semble surtout relever d'un automatisme. Il serait intéressant de tester ces représentations en apparence efficaces en situation de surcharge cognitive, en présence d'un verbe moins fréquent ou en contexte phrastique plus complexe.

Sur ce dernier point, une erreur en fin de dictée est révélatrice quant au fait que les marques de la 3<sup>e</sup> personne du singulier ne sont pas si stables : *\*on finient*. Les réponses données au

test de connaissances grammaticales nous suggèrent une source potentielle d'erreur : la reconnaissance du sujet est strictement basée sur un critère sémantique.

<b>Qu'est-ce qu'un sujet?</b>
<i>Le sujet est un pronom ou un nom. C'est lui qui donne l'accord au verbe.</i>
<b>Comment fais-tu pour trouver un sujet dans une phrase?</b>
<i>Je me demande qui fait l'action.</i>

Étant donné la caractéristique sémantique évoquée, cette procédure de reconnaissance a probablement guidé la graphie fautive : le pronom *on* évoque une pluralité extralinguistique, d'où le choix de la marque de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Ainsi, certains cas plus sensibles viennent perturber des représentations qui sont efficaces dans des circonstances moins complexes.

En résumé, les constats présentés laissent supposer que le participant 1 possède la base de connaissances nécessaires, voire des représentations opératoires, pour orthographier correctement les verbes. En ce qui concerne l'accord dans les temps simples, le participant 1 produit des graphies normées, probablement par automatisme, celles-ci reposant sur des représentations efficaces mais partielles des marques de personne. Du côté des participes passés et des formes homophoniques en /E/, il sait distinguer une forme infinitive et un participe passé. Cependant, la méconnaissance de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* contribue à perpétuer des erreurs sur deux plans. Lorsqu'il s'agit d'une finale en /i/ dont le sujet est la 3<sup>e</sup> personne du singulier, la marque *-it* est privilégiée. Lorsqu'il est question d'une finale en /E/ dont le sujet est féminin, la marque *-ée* est sélectionnée, ce qui occasionne son lot d'erreurs. Ainsi, le participant accorde les

finale des participes passés en s'appuyant sur des représentations en construction.

#### 4.1.2 Portrait du participant 2

Dans la dictée, le participant 2 n'a réussi que 29 items sur 66, pour un taux de réussite de 43,9 %. Ce résultat est probablement tributaire d'une compréhension limitée des notions liées au verbe, le participant ayant notamment des représentations sémantiques du sujet et du verbe, comme on peut le constater dans le tableau qui suit.

**Tableau 13 : Portrait du participant 2**

<b>Graphies produites</b>	Résultat global de la dictée : 29/66 Par catégories prédéterminées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures syntaxiques variées : 3/9 (6 erreurs)</li> <li>• Temps de verbes simples à l'étude : 8/20 (12 erreurs)</li> <li>• Verbes fréquents : 9/18 (9 erreurs)</li> <li>• Participes passés et formes homophoniques en /E/ : 9/19 (10 erreurs)</li> </ul>
<b>Critères de définition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition sémantique et syntaxique du sujet</li> <li>• Définition sémantique du verbe</li> </ul>
<b>Procédures déployées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement d'une procédure unique pour marquer les finales en <i>-a</i> dans les temps simples : la graphie <i>as</i> est choisie systématiquement</li> <li>• Déploiement d'une procédure unique pour marquer l'auxiliaire <i>avoir</i> au passé composé : la graphie <i>a</i> est choisie systématiquement</li> <li>• Utilisation de la stratégie <i>à/avait</i> pour déterminer l'orthographe de l'auxiliaire <i>avoir</i></li> <li>• Déploiement d'une procédure phonologique unique pour marquer les participes passés et formes homophoniques en /E/ : la graphie <i>-er</i> est choisie systématiquement</li> </ul>

Pour présenter le profil de ce participant, nous nous penchons particulièrement sur les tendances fortes qui émergent de l'analyse des graphies, soit les procédures phonologiques

déployées pour réaliser l'accord des participes passés en /E/ et pour gérer les formes homophoniques en /E/ ainsi que les tendances qui émergent dans les temps simples.

#### 4.1.2.1 La gestion des participes passés et formes homophoniques /E/

Une difficulté importante du participant 2 se manifeste lorsqu'il accorde les participes passés en /E/. En effet, ceux-ci portent tous la finale fautive *-er* : *\*cette femme est l'appeler*, *\*tu a trouver*, *\*nous avons danser*, *\*elle a danser*, *\*tu a voulue danser*, *\*tu la porter*, *\*vous avez trouver*). Quant aux verbes conjugués à l'infinitif présent, tous sont orthographiés selon la norme. Il ressort de l'analyse que le participant applique une procédure unique, hypothétiquement phonologique, pour orthographier tout ce qui se rapporte au son /E/, et ce, même lorsqu'il est question du futur simple de l'indicatif à la 1<sup>re</sup> personne du singulier : *\*je prendrer* et *\*je ferer*. Questionné sur ses choix orthographiques, le participant se voit, à deux reprises, incapable de les justifier et les réponses qu'il donne sont laconiques. Par exemple :

C : « Elle a dansé », tu sais pourquoi tu as mis « er »? (*danser)
--

P : Non.
----------

Dans son test de connaissances grammaticales, la définition d'un participe passé est également inexacte.

<b>Qu'est-ce qu'un participe passé?</b>
---

<i>Le participe passé est un temp de verbe.</i>
---

De la même façon, ses commentaires concernant les formes infinitives laissent transparaître des représentations grammaticales en construction, comme en témoigne cet

extrait :

C : « J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouver ». Ici, tu as mis « er ». (trouver)
<b>P : Je sais que j'ai une erreur. Parce que c'est « vous », ça serait censé être avec un « z ».</b>
C : Pourquoi?
<b>P : Parce que c'est « vous », il me semble.</b>
C : « Vous », c'est quoi?
<b>P : C'est des personnes.</b>
C : Okay. Pourquoi est-ce que « vous » ça prendrait un « z »?
<b>P : Non, mais quand on écrit « vous », c'est avec un « z ».</b>
C : « Vous », avec un « z ». Okay. Ici, tu changerais ton « r » pour un « z »?
<b>P : Ouais!</b>
C : Sans hésiter?
<b>P : [longue pause] Ah non, ça pas d'allure.</b>
C : Comment ça?
<b>P : Parce que ça peut pas... c'est le verbe « trouver ». Non. Ça serait pas avec un « z ».</b>
C : Non?
<b>P : Non.</b>
C : Alors, pourquoi est-ce que tu garderais le « r »?
<b>P : Je garderais peut-être pas le « r », je mettrais peut-être « ée ».</b>

La procédure phonologique qu'il utilise systématiquement pour orthographier les formes infinitives est, ici, court-circuitée par la présence du pronom *vous*. Le participant hésite à accorder le verbe avec le pronom, puis se ravise en envisageant la possibilité de la finale *-ée*. Il semble se fier à la fréquence d'occurrence du verbe *trouver*, comme si la forme *trouvez* n'était pas plausible. En outre, les connaissances du participant relativement aux formes infinitives et quant à la notion de participe passé sont inexactes et ne démontrent pas une compréhension du fonctionnement du système des accords verbaux.

#### 4.1.2.2 Les constances graphiques dans les temps simples

On pourrait penser que les marques de la 2<sup>e</sup> personne du singulier sont acquises en

première secondaire, mais ce n'est pas le cas pour le participant 2, qui produit parfois des marques marginales pour cette personne : *\*tu dansait*, *\*tu fesait*, *\*tu dit*, *\*tu fini*. Les propos tenus par le participant montre qu'il n'a pas les connaissances nécessaires pour orthographier le verbe :

C : Dans la phrase « On trouvait que tu dansais très bien », je voulais savoir pourquoi tu avais écrit le verbe « dansais » de cette façon-là. ( <i>*dansait</i> )
<b>P : Je le sais pas.</b>
C : Tu ne le sais pas du tout?
<b>P : Non.</b>
C : Pourquoi as-tu écrit « ait » à la fin?
<b>P : [pause] Je sais pas.</b>
C : Si tu t'imagines en train d'écrire ce verbe, pourquoi tu aurais mis un « t » à la fin?
<b>P : Ben parce que c'est « tu ».</b>
C : Parce que c'est « tu »?
<b>P : [longue pause]</b>
C : « Tu », c'est quoi exactement?
<b>P : C'est comme « il », c'est « tu ».</b>

Le participant ne connaît pas les marques de la 2<sup>e</sup> personne du singulier, celui-ci se référant au pronom *il* pour justifier l'usage du *-t*. Dans les faits, l'analyse des graphies montre que le participant suit différentes constances lorsqu'il orthographie les verbes dans les temps simples. Notamment, il ajoute un *s* à toutes les finales en /a/, ce qui occasionne des réussites (*tu pourras*, *tu voudras*, *tu mettras*), mais également de nombreuses erreurs lorsque l'accord est réalisé à la 3<sup>e</sup> personne du singulier : *\*elle vas*, *\*il iras*, *\*le plombier voudras*, *\*son patron verras*, *\*on vas*, *\*il vas*. Une confusion est d'ailleurs observée dans les justifications verbales du participant quant à la graphie *\*voudras* :

C : « Le plombier voudra certainement de nouveaux outils, mais son patron n'en verra pas l'utilité ». Donc, ici, tu as mis un « s » à « voudras ». Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as fait ce choix-là? ( <i>voudras</i> )
---

<b>P : [longue pause] C'est le plombier... mais je ne sais pas pourquoi je l'ai écrit avec un « s ».</b>
C : Aucune idée? Es-tu sûr de ta réponse?
<b>P : [longue pause] Non, je ne suis pas sûr.</b>
C : Non? Mais pourquoi aurais-tu choisi le « s »? Quand tu l'as écrit?
<b>P : [pause] Non. Parce que... je ne sais pas pourquoi je l'ai écrit.</b>

On peut supposer que sa méconnaissance à l'égard du nombre verbal et de la personne verbale participe à cette confusion :

<b>Qu'est-ce que la personne du verbe?</b>
<i>Je n'est jamais entendu sa.</i>
<b>Qu'est-ce que le nombre du verbe?</b>
<i>Je n'est jamais entendu sa.</i>

Un autre phénomène se produit relativement aux finales en /a/ dans la dictée. Dans les temps composés, le participant ne tend pas à ajouter un *s* à l'auxiliaire, mais plutôt à ne rien y ajouter : \**tu a voulu* danser, \**tu la porter*, \**elle a du*, *le dentiste a fini*, *elle a pris*. Deux interprétations sont à envisager pour expliquer cette tendance. Premièrement, il est possible que la fréquence d'occurrence soit en cause, la forme *a* étant plus fréquente que la forme *as*. Deuxièmement, le choix automatique du *a* dans les temps composés peut être dû à l'utilisation mécanique de la stratégie de substitution rapportée dans cet extrait :

C : « Elle a dansé toute la nuit ». Donc, encore une fois, « elle a dansé ». Pourquoi as-tu écrit le « a » comme ça et « dansé » comme ça? (*a danser)
<b>P : [pause]. Je fais le test du « avait ».</b>
C : Ah oui? C'est quoi?
<b>P : Ah... je l'ai mal écrit. Ben, mettons, j'aurais pu dire « Elle avait ».</b>
C : Peux-tu m'expliquer la stratégie?
<b>P : Ben parce qu'« elle avait », il faut mettre un accent.</b>
C : Un accent?
<b>P : Oui.</b>
C : Tu es sûr?

**P : Ben c'est peut-être le contraire. Peut-être qu'avec « Avait » faut pas mettre d'accent...**

La stratégie consiste à remplacer le mot dans la phrase par la forme verbale *avait*, afin de savoir si l'on est en présence de la préposition *à* ou de l'auxiliaire *a*. Une mauvaise compréhension de la stratégie peut mener le participant à sélectionner la forme *a* sans se soucier du donneur d'accord et des marques associées. Cette interprétation nous apparaît plausible, puisque, dans l'extrait, le participant évoque cette manipulation, mais est confus quant à la façon de l'utiliser. Ainsi, les représentations du participant sont très fragiles; il ne comprend pas comment fonctionne les temps composés et ne fait jamais référence au principe donneur-receveur, à la notion de sujet et à celle de marque verbale pour orthographier les finales en /a/.

Enfin, l'analyse tend à montrer que le participant 2 est particulièrement sensible aux fréquences d'occurrence, à défaut d'avoir les connaissances nécessaires pour déployer des procédures morphosyntaxiques efficaces. Des procédures phonologiques sont ainsi utilisées : 1) toutes formes verbales en /E/ s'orthographient avec la finale *-er* (sauf pour l'accord à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel); 2) les finales en /a/ prennent toujours un *s* dans les temps simples, quel que soit leur donneur d'accord et 3) dans les temps composés, la finale *-a* est privilégiée. Nous ajoutons à ces observations que les verbes *dire* et *faire* constituent également des repères quant au niveau de conceptualisation du participant. Ce dernier orthographie, chaque fois qu'il le peut, même si cela occasionne des erreurs, la forme *dit* (*elle dit, on dit, il dit \*je dit, \*tu dit*) et la forme *fini* (*le dentiste a fini, \*elle fini, \*je fini*,

*\*tu fini*, *\*la soirée étais fini*). La seule exception réside dans la forme *\*on finients*, confirmant, de surcroît, la présence de représentations grammaticales en construction faisant obstacle à une production orthographique normée.

#### 4.1.3 Portrait du participant 3

Le participant 3 a réussi 44 items sur 66 dans la dictée, pour un taux de réussite de 66,66 %. L'analyse des catégories de la dictée montre que ce participant réussit à accorder les verbes fréquents ainsi que ceux dans des structures syntaxiques variées. Cependant, les verbes à l'étude conjugués à des temps simples et les participes passés et formes homophoniques en /E/ ont un taux de réussite nettement plus bas. Le tableau ci-dessous présente plus finement les représentations du participant.

**Tableau 14 : Portrait du participant 3**

<b>Graphies produites</b>	Résultat global de la dictée : 44/66 Par catégories prédéterminées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures syntaxiques variées : 8/9 (1 erreur)</li> <li>• Temps de verbes simples à l'étude : 11/20 (9 erreurs)</li> <li>• Verbes fréquents : 18/18 (aucune erreur)</li> <li>• Participes passés et formes homophoniques en /E/ : 7/19 (12 erreurs)</li> </ul>
<b>Critères de définition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition sémantique du sujet</li> <li>• Définition syntaxique et sémantique du verbe</li> </ul>
<b>Procédures déployées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour marquer les finales des verbes au futur simple à la 3<sup>e</sup> personne du singulier : la finale <i>t</i> est choisie systématiquement</li> <li>• Déploiement d'une procédure unique pour marquer l'auxiliaire <i>avoir</i> au passé composé : la graphie <i>a</i> est choisie systématiquement.</li> <li>• Déploiement d'une procédure phonologique unique pour marquer les participes passés et formes homophoniques en /E/ : la graphie</li> </ul>

	é est choisie systématiquement
--	--------------------------------

Nous nous intéressons aux deux principales sources de difficultés du participant, soit les marques de personne dans les finales en /a/ ainsi que les formes homophoniques en /E/.

#### 4.1.3.1 Les marques de personne dans les finales en /a/

Le participant 3 orthographie sans difficulté les verbes fréquents. Pour ces verbes spécifiquement, les marques de personne semblent choses acquises. Lorsque le participant est questionné sur celles-ci, il montre effectivement les avoir mémorisées. C'est le cas, notamment, pour la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

C : « Elle va à la cuisine, elle finit son repas et elle dit que c'était délicieux ». Pourquoi un « t » à « finit » ?
---

<b>P : Parce que, comme je te l'ai dit tantôt, c'est parce que c'est un « elle » pis un « elle » au singulier pis ça finit par un « t ».</b>
--

C : « Elle » c'est singulier?
-------------------------------

<b>P : Ouais.</b>
-------------------

C : Et le « t »? Quel est le lien entre le singulier et le « t »?
---

<b>P : Parce qu'avec « elle », ça peut finir par « d », « a », « t », « e ».</b>
--

Nous constatons cependant que les connaissances déclaratives acquises ne sont pas suffisantes pour réaliser certains accords, soit ceux des verbes à l'étude conjugués à des temps simples, lorsque la finale attendue est en /a/. Par exemple, au futur simple de l'indicatif, des erreurs sont commises : *\*son patron vérat*, *\*il irat* et *\*le plombier voudrat*.

Le participant justifie le *t* de *voudrat* de cette façon :

<b>P : Parce que le plombier tu peux le remplacer par « il » et « voudrat », c'est au futur. Pis vu que tu peux pas mettre un « s », faut tu mettes un « t », parce que c'est « d », « a », « t », « e ». Et « voudrat » pas de « t » ça paraîtrait mal et ça ne s'écrit pas de même.</b>
---

Il amorce une réflexion grammaticale et déploie une procédure morphosyntaxique, en proposant que les marques de personne sont liées à la fois au sujet (*il*) et au temps du verbe (futur simple). Cependant, la graphie produite est erronée. La justification qui suit est, quant à elle, logographique : choisir le *a* « paraîtrait mal ». Il semble donc y avoir une volonté, chez le participant, de justifier la marque en faisant référence au temps et au donneur, mais ses connaissances partielles le conduisent vers une justification inadéquate. Plus encore, les propos du participant semblent contradictoires, car, dans les temps composés, il justifie la marque *a* sans faire référence à cette dimension graphique :

C : « Elle a dansé toute la nuit ». (a dansé)
---

<b>P : « Elle a dansé », et bien « a » comme « elle », « elle a », ça peut se terminer par « d », « a », « t », « e » et j'ai choisi le « a ».</b>
--

Dans cet extrait, le participant ne se réfère ni au donneur d'accord, ni au temps verbal, ni à la notion d'auxiliaire pour justifier ses graphies. En fait, dans les temps composés, c'est la fréquence d'occurrence qui dicte probablement son choix graphique, à l'instar du participant 2, car il opte pour la forme fautive *a* lorsque l'accord est réalisé à la 2<sup>e</sup> personne du singulier : *\*tu a trouvé*, *\*tu a voulu*, *\*tu la porté*.

L'extrait qui suit laisse présager, à son tour, que les choix orthographiques du participant reposent à la fois sur sa connaissance des marques de personne et sur les fréquences d'occurrence :

C : Dans la phrase « On trouvait que tu dansais très bien ». Je voulais savoir pourquoi tu avais écrit « dansais » de cette façon-là. (dansais)
---

<b>P : Parce que dans le fond c'est à l'imparfait.</b>
C : C'est à l'imparfait?
<b>P : C'est à l'imparfait et, aussi, parce qu'avec le « tu », il y a toujours un « s ».</b>
C : Toujours un « s »?
<b>P : Un « s » ou un « x ».</b>
C : Un « x »?
<b>P : Ouais.</b>
C : Et là tu as choisi un « s ». Pourquoi ?
<b>P : Parce que je n'ai jamais vu « tu dansais » avec un « x ».</b>

Le participant 3 respecte la plupart du temps les marques de personne. Mais, comme le participant 1, il ne sait pas pourquoi il choisit l'une ou l'autre. Ses représentations grammaticales sont efficaces dans les verbes fréquents, mais nous faisons l'hypothèse que sa sensibilité aux fréquences d'occurrence l'amène à commettre des erreurs, particulièrement prégnantes lorsque la finale attendue est en /a/.

#### 4.1.3.2 La gestion des formes homophoniques en /E/

Dans la dictée, toutes les formes infinitives en /E/ sont fautives (*\*reposé*, *\*trouvez*, *\*fermé*, *\*marqué*). L'analyse montre que le participant 3 a une représentation abstraite de l'infinitif. Dans la phrase donnée, il a du mal à justifier l'orthographe du verbe *marquer*.

<b>Explique-moi pourquoi les mots soulignés sont accordés de cette façon.</b>
<b>Phrase : Monsieur vous êtes mort, mais vous avez trouvé comment <u>marquer</u> nos vies.</b>
<i>C'est un verbe à l'impératif.</i>

La justification est courte et ne permet pas d'accéder aux connaissances du participant. La seule notion à analyser est celle de temps verbal. Celui-ci n'est pas bien identifié; il évoque l'impératif plutôt que l'infinitif. Pourtant, il connaît l'infinitif, puisqu'il s'y réfère lors de

l'entretien :

C : « Tu as trouvé la chanson sur laquelle nous avons dansé durant des heures ». « Nous avons dansé »? (avons dansé)
<b>P : « avons dansé » je ne me souviens plus c'est quoi le verbe. [pause] Le passé composé, il me semble.</b>
C : Le passé composé? Donc?
<b>P : Je pense, je suis pas sûr. C'est ça?</b>
C : <i>rires</i> Ah ben je peux pas te le dire!
<b>P : En tout cas... Je sais que lorsque tu m'as dit la phrase, je savais que c'était « avons » et c'était que « dansé » ça peut pas se terminer avec un verbe à l'infinitif « er », parce que, dans un verbe, tu peux pas l'avoir de même. Alors, tu le remplaces avec un « é ».</b>
C : Dans un verbe, on ne peut pas mettre « er »?
<b>P : Parce qu'il est accordé.</b>

Les propos tenus donnent l'impression qu'un verbe à l'infinitif n'est pas un verbe accordé (ou conjugué), ce qui fait en sorte qu'on ne pourrait retrouver cette forme (-er) dans cette phrase. Un autre extrait de l'entretien, portant sur le segment *\*pour vous trouvez*, concorde avec cette représentation fautive, le participant expliquant brièvement comment il a marqué ce verbe.

C : « J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouver ». « Trouver », pourquoi est-ce que tu l'as écrit de cette façon, avec « ez » à la fin? (trouvez)
<b>P : Parce qu'avec « vous », c'est un « z » ou un « es » dans certains verbes.</b>

Dans son cas, le participant n'a ni besoin d'identifier les constituants des temps composés (auxiliaire et participe passé), ni besoin d'utiliser une stratégie de remplacement telle que *vendre/vendu* pour orthographier la forme en /E/. Il réalise plutôt un accord de proximité et, s'il n'y a pas de pronom personnel proche, il désigne un autre sujet pour accorder le verbe, comme le montre cet autre extrait :

C : Ici, « Le dentiste a fini sa journée et il est parti sans fermer la porte ». « Fermer », pourquoi
---

est-ce que tu as mis un « é »? (*fermé)
<b>P : Ben, c'est un verbe pas à l'infinitif, mais c'est un verbe conjugué, mais pas... son verbe c'est « la porte ».</b>
C : Il est conjugué avec « la porte », c'est ça que tu me dis?
<b>P : Non. [longue pause]</b>
C : Si c'est pas à l'infinitif... c'est à quoi?
<b>P : C'est un verbe, mais c'est pas subjonctif, mais c'est les verbes qui sont juste à un... [pause] comme pas subjonctif, mais en tout cas, c'est un verbe qui peut juste avoir une affaire. C'est « ayez »... « ayez quelque chose ». Je sais plus c'est quoi le verbe.</b>

Encore ici, le participant utilise une terminologie grammaticale inexacte, en distinguant le verbe « conjugué » de l'infinitif. Il faut noter que, sans en être vraiment conscient, il fait une fois de plus référence à l'impératif; il sait que ce mode-temps a une particularité, mais il ne trouve pas les mots pour exprimer sa pensée abstraite. En outre, les représentations du participant sont en construction quant à la notion d'infinitif. Pour cette raison, il applique une seule procédure lorsqu'il est face à un participe passé et à une forme infinitive : il marque le verbe avec la finale *-é*, sauf dans les cas où un pronom personnel conjoint (*vous*) l'amène à réaliser un accord de proximité.

Pour clore le portrait du participant 3, nous rappelons qu'il a réussi une bonne partie des verbes dans la dictée. Les verbes dans les temps simples sont bien orthographiés, sauf lorsque les finales attendues sont en /a/. Le participant tend à déployer une procédure morphosyntaxique erronée en privilégiant la finale *-t* à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. Dans les temps composés, la forme verbale *a* est automatiquement choisie pour l'auxiliaire, un automatisme guidant probablement le choix du participant. En ce qui a trait aux participes passés en /E/ et aux formes infinitives, il utilise une procédure phonologique unique, et

souvent non opératoire, en appliquant systématiquement la marque -é aux formes verbales. En somme, comme le participant 2, le participant 3 semble sensible aux fréquences d'occurrence, mais cela lui est plus bénéfique. Ses réussites sont peut-être dues au fait que certaines connaissances sont en place ou qu'elles sont sur le point de l'être, même si sa terminologie grammaticale et la façon dont il définit les notions grammaticales sont encore inadéquates.

#### 4.1.4 Portrait du participant 4

Dans sa dictée, le participant 4 a réussi 61 items sur 66, pour un taux de réussite de 92 %. Ce taux de réussite est élevé, et ce, bien que le participant ait une représentation incomplète des notions grammaticales, puisqu'il en a une représentation uniquement sémantique. D'emblée, cela nous amène à supposer que le participant a pu développer plusieurs automatismes ou que sa dictée comporte certaines fausses réussites. Le tableau qui suit montre plus en détail les particularités de son portrait.

**Tableau 15 : Portrait du participant 4**

<b>Résultats de la dictée</b>	Résultat global de la dictée: 61/66 Par catégories prédéterminées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures syntaxiques variées : 7/9 (2 erreurs)</li> <li>• Temps de verbes simples à l'étude : 19/20 (1 erreur)</li> <li>• Verbes fréquents : 18/18 (aucune erreur)</li> <li>• Participes passés et formes homophoniques en /E/ : 17/19 (2 erreurs)</li> </ul>
<b>Critères de définition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition sémantique du sujet et du verbe</li> </ul>
<b>Procédures déployées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement de procédures morphosyntaxiques pour orthographier les verbes dans les temps simples</li> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour</li> </ul>

	<p>orthographier les finales en /E/ dont le sujet est féminin</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilisation de la stratégie <i>vendre/vendu</i> pour déterminer la finale des participes passés en /E/ et celle des formes homophoniques en /E/</li> </ul>
--	---

Un regard est porté sur quatre des cinq erreurs qu'il a commises dans la dictée, soit deux dans les structures syntaxiques variées et deux dans la catégorie des participes passés. Ces erreurs permettent de nous en dire plus sur les représentations que le participant a construites et d'ainsi mieux comprendre la dynamique de celles-ci.

#### 4.1.4.1 La gestion de l'accord dans les structures syntaxiques variées

La première erreur du participant 4 dans la catégorie des structures syntaxiques variées concerne une inversion sujet-verbe, qui n'a d'ailleurs été réussie que par deux participants : *\*c'est dans la dernière section de l'avion que se trouvait tous les passagers*. Le participant accorde le verbe au singulier, alors que l'accord devrait plutôt être réalisé à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Cela dit, lorsque lorsqu'interrogé sur la marque produite, il répond ceci :

C : « C'est dans la dernière section de l'avion que se trouvaient tous les passagers qui dansaient le mieux ». « Trouvaient », pourquoi l'as-tu écrit de cette façon-là? (*trouvait)
<b>P : Je ne sais pas.</b>
C : Tu ne sais pas? Pourquoi as-tu mis un « t » quand tu l'as écrit?
<b>P : [pause] Je ne sais pas.</b>
C : Aucune idée?
<b>P : Non.</b>
C : Pourquoi mets-tu un « t » lorsque tu écris un verbe?
<b>P : Parce que c'est avec « elle » et « il ».</b>
C : Et là? C'est pas le cas?
<b>P : Je ne sais pas.</b>
C : Comment ferais-tu pour savoir si c'est « elle » ou « il »?
<b>P : Ben, c'est quoi qui « se trouvait »?</b>

C : Et c'est quoi qui « se trouvait »?
<b>P : « Les passagers »?</b>
C : Tu laisserais ça comme ça?
<b>P : Non, je mettrais « ent ».</b>
C : « ent »?
<b>P : [pause]</b>
C : Pourquoi tu mettrais « ent » avec « les passagers »?
<b>P : Parce que c'est pluriel. Pis que c'est « ils » ou « elles » au pluriel.</b>

L'entretien métagraphique permet au participant de se rendre compte de son erreur; il aurait plutôt accordé le verbe avec *les passagers*, le sujet du verbe se rapportant à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel. Ainsi, le participant se ravise et il utilise, au passage, une caractéristique sémantique du sujet (*qui, quoi*) pour l'identifier dans la phrase. Il déploie également une manipulation syntaxique de substitution par *ils* ou *elles*. Malgré l'utilisation de cette dernière manipulation, les réponses données au test de connaissances grammaticales laissent entrevoir que le participant a une représentation avant tout sémantique du sujet, ce qui est également le cas pour la notion de verbe.

<b>Qu'est-ce qu'un sujet?</b>
<i>Je sais pas comment l'expliquer!</i>
<b>Comment fais-tu pour trouver un sujet dans une phrase?</b>
<i>Je regarde où est le verbe et ensuite je me dis : Qui ou quoi fait ça.</i>
<b>Qu'est-ce qu'un verbe?</b>
<i>Le verbe est une action. (marcher, parler, rire...)</i>
<b>Comment fais-tu pour trouver un verbe dans une phrase?</b>
<i>Je connais mes verbes!</i>

Au regard de ces données, on constate des variations intra-individuelles dans les représentations grammaticales du participant, des représentations syntaxiques et sémantiques se trouvant en concurrence.

De plus, en portant un regard croisé sur les réponses données à ce test et à celles données dans l'entretien, il semble que le participant ait, comme nous l'avons dit, une représentation sémantique des notions liées au verbe, mais qu'il ait aussi développé des automatismes qui l'aident à orthographier certains verbes de façon normée. Par exemple :

C : « Elle va à la cuisine, elle finit son repas et elle dit que c'était délicieux. » « Finit », pourquoi est-ce que tu as mis un « t »? (finit)
<b>P : Parce que c'est avec « elle ».</b>
C : Donc...?
<b>P : [pause]</b>
C : « Elle », c'est quoi?
<b>P : Ben, c'est au singulier, fack on met un « d » « a » « t » ou « e ».</b>
C : Pourquoi le « t » ? Pourquoi pas le « d »? Pourquoi pas le « e »?
<b>P : Je ne sais pas. Je trouve que ça s'écrit mieux.</b>

Le participant connaît les finales de la 3<sup>e</sup> personne du singulier, mais, comme d'autres participants, se voit incapable d'en justifier l'usage. Il n'est d'ailleurs pas rare, chez ce participant, de justifier la finale normée d'un verbe du fait que « c'est plus beau ainsi » ou que « c'est comme ça ». Ces considérations faites, il semble que, dans cet extrait, le participant déploie une procédure morphosyntaxique, puisqu'il évoque la relation donneur-receveur, mais que la production orthographique est guidée par une intuition fondée sur les automatismes qu'il a développés. Ceux-ci sont efficaces, étant donné les nombreuses réussites dans la dictée.

La deuxième erreur observée dans la section des structures syntaxiques variées nous amène à penser que les représentations sémantiques du participant peuvent lui causer certaines difficultés, notamment lorsqu'il n'est pas en mesure d'inhiber ses automatismes.

Par exemple, dans le cas où un groupe nominal ayant pour fonction sujet comporte une expansion pluriel, une erreur est commise : *\*la fille de mes voisins travaillaient*. Dans cet énoncé, le sujet est loin du verbe, ce qui peut contribuer à la réalisation d'un accord de proximité avec l'expansion *voisins*, un rupteur qui peut être un sujet plausible. Si le participant a une définition sémantique du sujet et du verbe, il n'est pas étonnant que celui-ci accorde le verbe avec l'expansion. Cette interprétation nous apparaît également probable du fait que d'autres rupteurs réalisés par des pronoms personnels conjoints n'entravent pas la production orthographique du participant, ceux-ci ne constituant pas une réponse possible à la question « qui? » ou « quoi? », qu'il utilise pour identifier le sujet. Par exemple, dans l'énoncé *la jeune astronaute les aimait beaucoup*, l'orthographe est normée, ce qui n'est peut-être pas étranger au fait que le pronom-écran *les* ne constitue pas une réponse aux questions sémantiques.

#### 4.1.4.2 La gestion des participes passés

Les erreurs sont rares dans la catégorie des participes passés. Seules deux erreurs sont commises : *\*elle a dansé* et *\*la soirée était fini*. Dans les deux cas, la question de l'accord en genre pose problème. En ce qui concerne plus spécifiquement le dernier énoncé (*\*La soirée était fini*), le participant 4 va même jusqu'à identifier son erreur pendant l'entretien métagraphique :

C : « Tu as voulu danser avec ta belle robe, mais lorsque tu l'as portée, la soirée était finie ». Pourquoi est-ce que tu as écrit « était » comme ça, et « fini » comme ça ? (*était fini)
<b>P : Ben là, je crois que j'ai une erreur.</b>
C : Ah oui? Pourquoi?
<b>P : Parce que c'est la soirée et c'est féminin et je n'ai pas mis de « e » à la fin.</b>

C : Pourquoi est-ce que tu aurais mis un « e »?
---

<b>P : Parce que c'est féminin.</b>
-------------------------------------

Selon le participant, le participe passé s'accorde en genre avec le sujet du verbe. Quoique le participant ait relevé son erreur pour le segment *\*la soirée était fini*, il faut noter que sa connaissance des règles d'accord est encore lacunaire, puisqu'il justifie son autre erreur *\*elle a dansé* avec les mêmes arguments, cette fois-ci inefficaces, compte tenu du changement d'auxiliaire :

C : « Elle a dansé », peux-tu m'expliquer pourquoi tu as écrit « a » et « dansé » de cette façon-là? (*a dansée)
--

<b>P : « a », on ne met pas de « s » parce que c'est avec « elle ». Et « dansée », j'ai mis « ée », parce que c'est une fille. On met ça au féminin.</b>
--

Le participant semble donc déployer une procédure morphosyntaxique pour orthographier le participe passé; il l'accorderait avec le genre du sujet, en ne portant aucune considération au type d'auxiliaire employé, ce qui peut être normal pour son niveau scolaire. Cela l'amène bien entendu à produire des graphies normées avec l'auxiliaire *être* : *cette femme est appelée, ma copine est partie*. Mais cette procédure s'avère inopérante lorsqu'il est question de l'auxiliaire *avoir*.

Cela dit, cette procédure n'est pas systématique dans la dictée, le participant produisant une graphie normée en n'accordant pas le participe passé avec le sujet pour le segment *elle a pris*. Il est possible que la fréquence d'occurrence de *pris* soit en cause ou que ce soit parce que le féminin de *pris* implique un indice sonore (*prise*). Pour cette raison, des variations intra-individuelles, reflétant des représentations grammaticales en cours de

construction, sont constatées. Il faut ajouter à cela que, à l'instar du participant 1, le genre du sujet est pris en compte dans l'accord du participe passé, mais que le participant ne l'accorde jamais avec son nombre : *nous avons dansé, vous avez trouvé*. Ainsi, certaines personnes verbales appellent à l'accord, alors que d'autres, non.

Ces phénomènes linguistiques portent à croire que le participant n'a pas une compréhension tout à fait exacte du fonctionnement des temps composés. Notamment, il en méconnaît les constituants :

<b>Qu'est-ce qu'un auxiliaire?</b>
<i>Je sais pas!!! Ex : J'ai <u>vendu</u>. Je crois que c'est l'auxiliaire (vendu).</i>
<b>Qu'est-ce qu'un participe passé?</b>
<i>C'est un temps de verbe.</i>

Dans le même sens, le participant évoque l'utilisation du truc *vendre/vendu* pour trouver la finale des formes homophoniques en /E/, sans comprendre les prémisses de cette stratégie :

C : Ici, « J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouver ». Pourquoi tu l'as écrit avec « er » à la fin? (trouver)
<b>P : Parce qu'on dit « J'ai mis beaucoup de temps pour vous vendre ».</b>
C : Donc?
<b>P : On met « er ».</b>
C : Pourquoi pas une autre façon de l'écrire?
<b>P : Parce que « J'ai mis beaucoup de temps pour vous vendu », ça ne marche pas. Et « J'ai mis beaucoup de temps pour vous vendez », ça ne marche pas non plus.</b>
C : Okay. « Vendre » et « trouver » ce n'est pas le même son?
<b>P : D'habitude avec les verbes, c'est ça qu'on fait.</b>
C : Est-ce que tu sais pourquoi?
<b>P : Non.</b>

Par chance, l'analyse des graphies montre que l'utilisation de ce truc s'avère bénéfique

pour le participant, les finales homophoniques en /E/ étant bien orthographiées dans la dictée.

En somme, le participant 4 a développé des automatismes et des stratégies qui lui permettent d'orthographier adéquatement les verbes dans presque tous les cas. Ses automatismes s'articulent à des représentations sémantiques des notions liées au verbe, ce qui lui pose seulement problème dans des structures syntaxiques plus complexes et qui lui demandent d'activer sa vigilance orthographique. Il déploie donc des procédures morphosyntaxiques souvent efficaces, mais qui gagneraient à être testées dans des contextes syntaxiques plus complexes. De plus, le participant semble gérer l'accord du participe passé en se fiant à des procédures morphosyntaxiques, parfois inefficaces, qui reposent sur des connaissances lacunaires liées à la règle d'accord. Il accorde le participe passé en fonction du genre du sujet, sans considérer le type d'auxiliaire employé.

#### **4.1.5 Portrait du participant 5**

Le participant 5 a réussi 45 items sur 66 dans la dictée, pour un taux de réussite de 68,18 %. Son portrait, qui est présenté dans le tableau qui suit, montre qu'il éprouve des difficultés à orthographier de nombreux verbes, particulièrement les verbes conjugués à des temps simples à l'étude et les participes passés et formes homophoniques en /E/.

**Tableau 16 : Portrait du participant 5**

<b>Résultats de la dictée</b>	Résultat global de la dictée: 45/66 Par catégories prédéterminées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures syntaxiques variées : 6/9 (3 erreurs)</li> <li>• Temps de verbes simples à l'étude : 12/20 (8 erreurs)</li> <li>• Verbes fréquents : 15/18 (3 erreurs)</li> <li>• Participes passés et formes homophoniques en /E/ : 12/19 (7 erreurs)</li> </ul>
<b>Critères de définition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition syntaxique du sujet et du verbe</li> </ul>
<b>Procédures déployées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour marquer les finales en /a/ : la marque <i>s</i> est choisie pour la 3<sup>e</sup> personne du singulier et on note une absence de marque pour la 2<sup>e</sup> personne du singulier</li> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour orthographier les participes passés en /i/; la marque <i>-t</i> est choisie presque systématiquement</li> <li>• Utilisation de la stratégie <i>vendre/vendu</i> pour déterminer la finale des participes passés en /E/ et celle des formes homophoniques en /E/</li> </ul>

Pour décrire ses représentations, nous nous intéressons à certaines constances relevées à travers ses erreurs. Plus spécifiquement, nous documentons certaines procédures qu'il déploie pour orthographier les finales en /a/ et nous portons notre attention sur l'orthographe des participes passés en /i/.

#### 4.1.5.1 La gestion des finales en /a/

Lorsqu'on observe les graphies du participant 5, on remarque certaines constances dans ses choix quand la finale est en /a/, qu'il soit question des temps simples ou des temps composés. Entre autres, les verbes conjugués au futur simple et accordés à la 3<sup>e</sup> personne du singulier sont tous erronés. En effet, la marque *s* est ajoutée comme terminaison : *\*il*

*iras*, *\*le plombier voudras*, *\*son patron verras*, *\*il devras*. Parfois, mais pas toujours, des erreurs sont également commises pour la même personne verbale au présent de l'indicatif : *\*elle vas*, *\*on vas*.

Pour aller plus loin, pour toutes les finales en /a/, quel que soit le mode-temps, le participant omet le *s* à la 2<sup>e</sup> personne du singulier : *\*tu pourra*, *\*tu voudra*, *\*tu mettra*, *\*tu va*. La même erreur est d'ailleurs commise dans la phrase donnée : *\*tu va*. Les auxiliaires dans les temps composés sont également affectés par la même logique : *\*tu a trouvé*, *\*tu a voulu danser*, *\*tu la porté*. L'analyse tend à montrer que le participant associe le *s* à la 3<sup>e</sup> personne du singulier pour les finales en /a/, mais qu'il ne fait pas la même association pour la 2<sup>e</sup> personne du singulier.

Cette représentation apparaît forte chez le participant, puisque, lors de l'entretien, il pense avoir commis une erreur d'accord dans le segment *elle a dansé*, alors qu'il avait bien orthographié ce verbe, au préalable, dans la dictée.

C : « Elle a dansé toute la nuit ». Pourquoi est-ce que tu as mis « a » et pourquoi est-ce tu as écrit « dansé »? (a dansé)
<b>P : Ben, pour le « a », en fait, j'étais pas sûr. Je pense que, finalement, c'est « as ».</b>
C : « as »? Pourquoi?
<b>P : Parce que « elle » c'est comme « il », alors ça fait... je ne sais pas comment l'expliquer!</b> <i>rires</i>
C : Alors, tu mettrais un « s »...
<b>P : Au « a ».</b>

En somme, les graphies du participant suivent une certaine constance pour les finales en /a/, mais elle est fondée sur des représentations inexactes (le *s* étant associé à la 3<sup>e</sup> personne

du singulier).

Malgré les constances observées, il faut noter que deux extraits de l'entretien métagraphique nous permettent de constater des variations intra-individuelles dans les représentations grammaticales du participant en ce qui concerne les finales en /a/. En clair, ce qu'il mentionne lors de l'entretien métagraphique ne va pas dans le même sens que l'analyse des graphies; les propos tenus semblent contradictoires par rapport à son comportement. En effet, dans cet extrait, l'élève semble bien connaître les finales de la 2<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup> personnes du singulier :

C : « On trouvait que tu dansais très bien ». Je voulais savoir pourquoi tu avais écrit « dansais » de cette façon-là. (dansais)
<b>P : Parce que « je », « tu » c'est avec un « s ». Pis « il », c'est avec un « t ».</b>

Plus tard, lorsque le participant est interrogé sur le verbe *\*tu voudra*, qu'il avait mal orthographié, il semble même prendre connaissance de son erreur :

C : Question ici : « Je prendrai tous les conseils que tu voudras me donner ». Donc, pourquoi est-ce que tu as écrit « dra ». (*voudra)
<b>P : [longue pause] Huh, je ne sais pas!</b>
C : Tu en as aucune idée?
<b>P : Non! Celui-là, je ne le sais vraiment pas. Parce que j'hésitais entre le « as » et le « a » tout court.</b>
C : Et pourquoi tu hésitais?
<b>P : Parce que... [pause]. Mais en fait, c'est « as ».</b>
C : Ah oui? Pourquoi?
<b>P : Parce que « je », ça serait « voudra » sans « s ». [pause] Et « tu » ça serait avec un « s », il me semble.</b>
C : « Tu », ça serait avec un « s » ?
<b>P : Oui.</b>
C : Donc tu corrigerais ça ici?
<b>P : Oui.</b>

Dans le dernier extrait, le participant hésite quant à la marque d'accord, ce qui donne à voir qu'il possède des connaissances peu stables relativement aux finales. En outre, il orthographie les finales en /a/ selon un calcul précis, soit en déployant une procédure morphosyntaxique l'amenant à confondre les marques de la 2<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup> personnes du singulier, alors que, paradoxalement, ses justifications grammaticales s'appuient sur des connaissances fragiles, mais qui se rapprochent davantage de la norme.

#### 4.1.5.2 La gestion des participes passés en /i/

Lorsqu'on s'attarde aux temps composés dans la dictée du participant 5, on remarque que celui-ci orthographie de façon normée les participes passés en /E/ et les formes infinitives. Ce sont les finales en /i/ qui semblent lui donner du mal : *\*elle a prit*, *\*le dentiste a finit* et *\*la soirée était finit*. L'entretien métagraphique nous donne des indices quant aux procédures qu'il utilise alors qu'il est interrogé sur le segment *\*la soirée était finit*.

C : Et « finit ». Pourquoi, ici, un « t »?
<b>P : Parce que « elle était finit » ça se conjugue avec « était ».</b>
C : Ça se conjugue avec « était »?
<b>P : Oui.</b>
C : Et pourquoi?
<b>P : [pause]</b>
C : Pourquoi un « t »? Ça se conjugue comment?
<b>P : Ben... [pause]. Huh, je ne sais pas trop comment l'expliquer [pause]. « La soirée, elle finit ». Ça se conjugue avec « elle » aussi. Alors ça prend un « t ».</b>

L'extrait montre que le participant fait fi de la notion d'auxiliaire, et donc du type d'auxiliaire employé, lorsqu'il orthographie le participe passé. Il accorde *finit* comme s'il s'agissait d'un verbe conjugué à un temps simple. Il lui appose donc une des marques de

la 3<sup>e</sup> personne du singulier, le *t*. On observe également une hésitation quant au donneur, qui est soit le sujet, soit l'auxiliaire.

On peut se demander pourquoi cette logique est appliquée par le participant. Le test de connaissances grammaticales nous donne quelques repères à cet effet :

<b>Qu'est-ce qu'un auxiliaire?</b>
<i>Je ne sais pas.</i>
<b>Qu'est-ce qu'un participe passé?</b>
<i>Un participe passé est un verbe qui se termine par é(e). Exemple : mangé.</i>

Notre hypothèse est que le participant ne comprend pas le fonctionnement du système des temps composés et qu'il ne reconnaît pas les participes passés en /i/, ce qui l'amène à les accorder comme s'il s'agissait de verbes conjugués à des temps simples. Il faut également noter que le participant marque le participe passé en /i/ d'un *t*, sauf dans deux cas : *ma copine est partie* et *il est parti*. Il est possible que le traitement du participe passé *parti* soit différent étant donné sa fréquence d'occurrence et parce qu'il est un mot transcatégoriel (la partie, le parti). Cela renforce notre hypothèse à l'effet que le participant ne reconnaît pas les participes passés en /i/ comme tels.

Pour conclure, le participant 5 présente des représentations relativement fragiles quant aux notions liées au verbe, celles-ci étant marquées par des variations intra-individuelles importantes. D'une part, les représentations du participant s'avèrent inefficaces en situation de production orthographique lorsque la finale attendue est en /a/. Nous pensons que c'est bien cette finale qui génère une confusion chez le participant, à l'instar du

participant 3. Il confond en effet les marques de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> personnes du singulier quand les finales en /a/ sont en cause, et ce, malgré qu'il soit en mesure, lors des entretiens métagraphiques, de verbaliser des connaissances plus près de la norme. D'autre part, il applique les marques des temps simples sur les participes passés en /i/, cherchant un donneur dans l'auxiliaire ou le sujet. Ainsi, les erreurs du participant sur les finales des verbes laissent entrevoir qu'il a une connaissance inexacte du fonctionnement du système verbal.

#### 4.1.6 Portrait du participant 6

Le participant 6 a réussi 49 items sur 66 dans la dictée, pour un taux de réussite de 74,24 %. Le participant a réussi l'accord de plusieurs verbes, mais force est de constater qu'il a une représentation incomplète de la notion de verbe et que la section des participes passés et des formes homophoniques en /E/ comporte des formes fautives, comme en fait foi le tableau qui suit.

**Tableau 17 : Portrait du participant 6**

<b>Résultats de la dictée</b>	Résultat global de la dictée: 49/66 Par catégories prédéterminées : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structures syntaxiques variées : 8/9 (1 erreur)</li> <li>• Temps de verbes simples à l'étude : 15/20 (6 erreurs)</li> <li>• Verbes fréquents : 15/18 (3 erreurs)</li> <li>• Participes passés et formes homophoniques en /E/ : 11/19 (8 erreurs)</li> </ul>
<b>Critères de définition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition syntaxique du sujet</li> <li>• Définition sémantique du verbe</li> </ul>
<b>Procédures déployées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique juste pour marquer les verbes dans les temps simples quand la 3<sup>e</sup> personne du singulier ne régit pas l'accord</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour marquer le verbe <i>finir</i> à la 3<sup>e</sup> personne du singulier : la forme <i>fini</i> est choisie systématiquement</li> <li>• Déploiement d'une procédure morphosyntaxique erronée pour marquer les verbes dans les temps composés à la 3<sup>e</sup> personne du singulier : les participes passés en /E/ s'accorde en genre avec le sujet et les participes en /i/ prennent la marque <i>t</i>.</li> <li>• Utilisation de la stratégie <i>vendre/vendu</i> pour déterminer la finale des participes passés en /E/ et celle des formes homophoniques en /E/</li> <li>• Utilisation de la stratégie <i>à/avait</i> pour déterminer l'orthographe de l'auxiliaire <i>avoir</i></li> </ul>
--	---

L'analyse des données nous amène à décrire les représentations du participant en nous concentrant spécifiquement sur certains automatismes qu'il a développés ainsi que sur sa gestion des participes passés.

#### 4.1.6.1 Les automatismes développés

Quatre des cinq erreurs que le participant 6 commet dans les *temps de verbes simples à l'étude* concernent les radicaux et doubles consonnes : *\*tu fesais*, *\*tu metrais*, *\*nous fesions* et *\*tu metras*. Malgré tout, ce participant fait peu d'erreurs dans la dictée alors qu'il orthographie les verbes conjugués à des temps simples. Pour réaliser certains accords, le participant s'appuie notamment sur sa connaissance des marques de personne, comme celles de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> personnes du singulier. Par exemple :

C : « Il dit que je vais au chalet ». « Je vais », tu as mis « ais ». (vais)
<b>P : Ouais. Parce que [pause], ben c'est une des terminaisons. Ben, la terminaison.</b>
C : C'est la terminaison?
<b>P : La terminaison « d'aller ».</b>
C : Aller?
<b>P : Ouais.</b>

C : Okay. C'est bon! Continue!
--------------------------------

<b>P : J'ai mis un « s » parce que c'est avec « je ».</b>
---

Dans l'extrait présenté, le participant déploie une procédure morphosyntaxique, en tissant un lien entre le verbe, le sujet (*je*) et la marque de personne (*s*), en plus d'utiliser le terme exact *terminaison*.

L'entretien métagraphique présente également d'autres moments où le participant explicite de telles connaissances. Cependant, il s'avère que certaines parmi elles sont encore peu stables. C'est le cas des marques associées à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, comme en témoignent les propos tenus par le participant :

C : « Le plombier voudra certainement de nouveaux outils ». Donc, « voudra », tu as mis un « a ». (voudra)
--

<b>P : Ouais, je pense que j'avais mis un « t ».</b>
--

C : Oui, on voit que tu l'as effacé. Qu'est-ce que tu en penses?
--

<b>P : [pause] Ben, c'est « il voudra ». Ben, j'avais mis un « t ».</b>
---

C : C'est « il » ?
--------------------

<b>P : Le plombier. Ça serait « il ». J'avais mis un « t », mais je trouvais que ça se lisait pas bien. J'avais comme pas vraiment vu ça à une place.</b>
---

C : T'avais pas vu...
-----------------------

<b>P : Ouais, ben je lis quand même gros. Pis, je sais pas... Dans le fond, j'avais pas vraiment souvent vu ça. Peut-être que je l'avais déjà vu aussi, pis peut-être que j'ai fait une erreur. Mais...</b>
---

C : Mais tu as mis un « a »! Est-ce qu'il y aurait une autre raison en particulier pour laquelle tu aurais mis un « a »?
--

<b>P : [longue pause]. Non, je ne pense pas.</b>
--

Dans l'extrait, le participant mentionne timidement la relation donneur-receveur en identifiant adéquatement le sujet. Les propos tenus donnent l'impression qu'il ne connaît pas les finales possibles de la 3<sup>e</sup> personne du singulier. Ce qu'il évoque montre plutôt que, pour orthographier certains verbes, il a développé des automatismes et qu'il se fie à son

intuition. En fait, quand la 3<sup>e</sup> personne du singulier commande l'accord, des hésitations persistent chez le participant, ce qui l'amène à déployer des raisonnements métalinguistiques moins poussés ainsi que des procédures qui ne se rapprochent pas de procédures expertes. Ainsi, il semble que la 3<sup>e</sup> personne du singulier soit plus difficile à gérer et appelle au déploiement d'automatismes qui guident les choix orthographiques du participant, et qui sont, de surcroît, difficiles à justifier. Par exemple :

C : « Elle finit son repas et elle dit c'était délicieux ». « Elle finit », je voulais savoir pourquoi est-ce que tu avais écrit « finit » comme ça? (*fini).
<b>P : [longue pause] Je sais pas!</b>
C : Tu ne le sais pas?
<b>P : Non!</b>
C : Pourquoi est-ce que tu aurais mis un « i » à la fin?
<b>P : Ben parce que je pouvais pas mettre un « y ». Cela ne serait pas bien écrit et ça arrive pas souvent. Je sais pas! Dans ma tête, c'est comme ça que ça s'écrivait.</b>

Ici, la justification de l'accord du verbe *finir* semble reposer sur une procédure phonologique. Il faut noter que l'analyse montre que ce verbe spécifique, *finir*, constitue une zone sensible chez le participant, celui-ci orthographiant la forme *fini* dès que la 3<sup>e</sup> personne du singulier est impliquée dans l'accord : \*elle fini, \*il fini, \*la soirée était fini et \*on fini. Pour illustrer ce phénomène linguistique, voici comment le participant justifie le segment \*la soirée était fin<sub>i</sub> :

C : « Tu as voulu danser avec ta belle robe, mais lorsque tu l'as portée, la soirée était finie ». Je veux savoir pourquoi tu as écrit « était » comme ça et « finie » comme ça? Pourquoi « ait » à la fin? (*était fini)
<b>P : Parce que c'était « la soirée » et que tu peux le remplacer par « Elle était finie ». Alors, j'ai mis « ait ».</b>
C : Tu as mis un « t »?
<b>P : Ouais!</b>
C : Parfait et « fini »? Il y a sûrement une raison pour laquelle tu as mis « i » à la fin.
<b>P : [longue pause] rires</b>
C : Es-tu capable de l'expliquer?

<b>P : Non! Je sais pas! Je ne sais même pas pourquoi j'ai mis « i ». Pis j'ai pas mis une autre lettre...</b>
--

C : Il n'y a pas de raisons?
------------------------------

<b>P : Non, pas vraiment!</b>
-------------------------------

Outre le déploiement d'automatismes, une méconnaissance du fonctionnement des temps composés peut expliquer l'erreur du participant. Il faut ajouter à cela que, lorsque le verbe *finir* est accordé à la 1<sup>re</sup> et à la 2<sup>e</sup> personnes du singulier, le participant ne commet aucune erreur : *tu finis* et *je finis*. Nous pensons ainsi que la connaissance des marques de la 3<sup>e</sup> personne du singulier l'aiderait probablement à orthographier adéquatement le verbe de façon normée dans des cas où le participant n'est pas capable d'inhiber de forts automatismes.

#### 4.1.6.2 La gestion des participes passés

La gestion des participes passés est plutôt difficile chez le participant 6, étant donné les erreurs commises dans cette section de la dictée. Ces erreurs sont surtout commises sur les participes passés en /i/ (*\*ma copine est parti<sub>t</sub>*, *\*elle a prit<sub>t</sub>*, *\*il est parti<sub>t</sub>*, *\*la soirée était fini<sub>t</sub>*), une seule erreur étant cumulée sur ceux en /E/ (*\*elle a dansée<sub>e</sub>*). L'analyse des données tend à montrer que la présence de ces marques erronées et que des raisonnements qui les sous-tendent relèvent surtout d'une confusion lorsque la 3<sup>e</sup> personne du singulier régit l'accord. En effet, lorsque d'autres personnes verbales sont impliquées, les participes passés sont bien orthographiés, que les finales soient en /i/ ou en /E/ : *tu as trouvé*, *nous avons dansé*, *j'ai mis*, *vous êtes mort*, *vous avez trouvé*, etc.

Cela démontre que le participant a une représentation lacunaire du fonctionnement des temps composés, cette idée se renforçant à la lecture des réponses données dans le test de connaissances grammaticales :

<b>Qu'est-ce qu'un auxiliaire?</b>
<i>J'en est déjà entendue parler mais je ne m'en rappelle plus...</i>
<b>Qu'est-ce qu'un participe passé?</b>
<i>La conjugaison du verbe est accordé au passé.</i>

Ces réponses donnent à penser que le participant ne connaît pas les constituants des temps composés et les modes-temps qui lui sont associés. Cette méconnaissance du système est également perçue à travers les propos que le participant tient dans l'entretien métagraphique :

C : « Elle a dansé toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer ». « Elle a dansé », donc, même question, pourquoi as-tu écrit « a » de cette façon-là et « dansé » de cette façon-ci? (*a dansée)
<b>P : Ben, le « a » c'est parce que si j'avais mis un accent, ça aurait pas pu être « elle avait dansé ».</b>
C : Elle avait dansé?
<b>P : Ouais, ben j'ai fait « elle avait dansé » pour savoir si le « a » prenait un accent. Mais il n'en a pas pris, c'était un verbe.</b>
C : Un verbe, donc pas d'accent?
<b>P : Ouais. Pis « dansée », j'ai fait avec mordre/mordu et « mordu » ça se disait mieux. Pis un « e » parce que c'est avec le féminin.</b>
C : Féminin avec un « e »?
<b>P : Ouais!</b>

Dans l'extrait, le participant évoque les deux stratégies de substitution orientant ses choix orthographiques dans les temps composés, soit la stratégie *à/avait* et la stratégie *mordre/mordu*. Même si ces stratégies montrent qu'il a une compréhension limitée du fonctionnement des temps composés, elles lui permettent de ne pas confondre les formes homophoniques en /E/ ainsi que l'auxiliaire et la préposition. Ces stratégies sont également

évoquées dans la phrase donnée, où les justifications, sommaires, ne reposent pas sur des procédures morphosyntaxiques. Cependant, il semble que l'utilisation de ces stratégies ne permettent pas au participant d'accorder adéquatement les participes passés. Il est en fait probable que le participant ne connaisse pas les différentes règles qui régissent l'accord du participe passé.

Cela dit, des variations intra-individuelles sont observées dans les graphies du participant, puisque l'analyse des segments *\*ma copine est parti*, *\*il est parti* et *\*elle a pri* porte à croire qu'il a tendance à orthographier les participes passés /i/ selon une logique différente, puisqu'ils ne portent pas de marque du féminin. Son comportement tend ainsi à montrer à qu'il ne reconnaît pas les formes en /i/ des participes passés. Il les considère probablement comme des verbes accordés à des temps simples. Malheureusement, l'entretien ne nous donne pas plus d'informations à ce sujet et notre interprétation des marques produites s'en trouve limitée.

Pour conclure, il semble pertinent de rappeler que le participant 6 a connu plusieurs réussites dans sa dictée, mais que, malgré celles-ci, ses représentations grammaticales des notions liées au verbe sont souvent incomplètes. À titre d'exemple seulement, le participant peine à reconnaître les modes-temps dans l'entretien, mais également dans la tâche de réécriture, où il confond le futur simple de l'indicatif et le conditionnel présent. Ce manque de connaissances l'amène forcément à commettre des erreurs ou à suivre des automatismes, qui portent leurs fruits, mais pas toujours. En somme, le participant déploie

généralement des procédures morphosyntaxiques justes dans les temps simples, sauf quand la 3<sup>e</sup> personne du singulier commande l'accord. Dès lors, il semble plutôt se fier à son intuition. Par exemple, lorsque le verbe *finir* est accordé à cette personne, le participant déploie une procédure phonologique, guidé par un automatisme, et orthographie systématiquement la forme *fini*. Lorsqu'il s'agit de l'accord à la 3<sup>e</sup> personne du singulier dans les temps composés, la logique du participant est plus complexe : il déploie une procédure morphosyntaxique pour marquer les participes passés en /E/, les accordant probablement en genre avec le sujet, et il appose la marque *t* aux participes passés en /i/, sauf lorsqu'il s'agit du verbe *finir*.

#### **4.1.7 Synthèse du premier objectif**

Le premier objectif de la recherche visait à décrire les représentations grammaticales sur le verbe construites par les six participants. Pour ce faire, nous avons présenté leur portrait grammatical, en triangulant les données et en en faisant émerger des catégories d'analyse, propres à chaque participant. À travers ces portraits, nous avons notamment constaté de nombreuses variations intra-individuelles dans les représentations des participants. Guidés surtout par des automatismes, parfois par des procédures phonologiques, morphosémantiques ou morphosyntaxiques, les participants affichent des représentations grammaticales parfois en concurrence les unes avec les autres, hétérogènes et éclatées. Mais des tendances émergent malgré tout de cette analyse; nous estimons possible de faire certains rapprochements entre les représentations des participants. C'est à cette tâche que nous nous consacrons par le biais de notre deuxième objectif de recherche.

#### 4.2 Deuxième objectif : comparer les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants

Le deuxième objectif de la recherche vise à comparer les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants. Pour y arriver, nous mettons celles-ci en parallèle à partir des portraits grammaticaux et puisons dans l'ensemble des données pour apporter des précisions aux résultats. La section qui suit est découpée en fonction de catégories émergent de ces portraits, dont le tableau ci-dessous donne un aperçu.

**Tableau 18 : Catégories émergent des portraits grammaticaux**

<b>Catégories relatives à la gestion des accords dans les temps simples</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les choix liés aux marques de personne <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'accord des finales en /a/</li> <li>○ L'accord avec le pronom <i>on</i></li> </ul> </li> </ul>
<b>Catégories relatives à la gestion des accords dans les temps composés et la gestion des formes homophoniques en /E/</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La connaissance du fonctionnement des temps composés <ul style="list-style-type: none"> <li>○ L'utilisation des stratégies <i>à/avait</i> et <i>vendre/vendu</i></li> </ul> </li> <li>• L'accord du participe passé en /i/</li> </ul>

Ces catégories ont été créées à partir des erreurs ou tendances fréquentes relevées dans les portraits grammaticaux des participants. Elles nous permettent de décrire les similitudes dans ces portraits, mais aussi de cibler des singularités, s'il y a lieu. Elles contribuent, en somme, à explorer les variations interindividuelles relatives aux représentations des participants. Nous nous tournons donc vers la gestion des accords dans les temps simples, pour ensuite explorer celle dans les temps composés, que nous avons jointe à celles concernant les formes homophoniques en /E/.

#### 4.2.1 La gestion des accords dans les temps simples

Cette section se penche sur la comparaison des portraits grammaticaux en ce qui concerne l'accord du verbe dans les temps simples. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux choix liés aux marques de personne, en illustrant nos hypothèses grâce à deux cas spécifiques : les finales en /a/ et l'accord avec le pronom *on*.

##### 4.2.1.1 Les choix liés aux marques de personne

Les verbes accordés dans les temps simples sont généralement bien réussis par les participants, que ces verbes se situent dans la catégorie des *structures syntaxiques variées* ou dans celle des *verbes fréquents*. Néanmoins, ces réussites cachent souvent un raisonnement grammatical incomplet, celui-ci reposant sur des connaissances partielles du fonctionnement du système des accords verbaux. Nous présentons ici notre analyse.

Les participants rencontrent des difficultés importantes lorsqu'ils doivent justifier l'emploi d'une marque de personne. Les justifications orales et écrites sont souvent très courtes et font foi de représentations fragiles, en construction. À titre d'exemple seulement, pour justifier un accord à la 3<sup>e</sup> personne du singulier, les participants 1, 3 et 4 déploient des procédures morphosyntaxiques incomplètes en faisant référence aux quatre finales possibles de cette personne verbale (-d, -a, -t, -e), mais en ne tissant aucun lien entre ces finales, le verbe et le mode-temps impliqués dans l'accord, ce qui s'avère souvent nécessaire pour choisir la bonne marque. Les participants récitent ainsi des marques

mémorisées, sans forcément en comprendre le fonctionnement.

Les justifications incomplètes des participants ne sont probablement pas étrangères aux réponses partielles, parfois fautives, qu'ils donnent dans le test de connaissances grammaticales. Par exemple, tous peinent à définir une personne verbale : le participant 2 spécifie qu'il n'a jamais entendu parler de cette notion grammaticale et les participants 3, 4, 5 et 6 ne procèdent qu'à une énumération des pronoms de conjugaison. Seul le participant 1 donne une réponse plus intéressante, quoique toujours centrée vers le donneur : *c'est le pronom qui lui donne l'accord.*

Pour définir le temps du verbe, qui constitue une notion incontournable pour choisir la bonne marque de personne, les réponses sont, quant à elles, un peu plus hétérogènes, malgré qu'elles se rapportent presque toutes à la dimension sémantique du temps :

<b><i>Qu'est-ce que le temps du verbe?</i></b>
<i>Participant 1 : C'est le moment. Par exemple : Je <u>deviendrai</u> une grande fille. Le verbe est au futur.</i>
<i>Participant 2 : C'est pour savoir si il est au passé, imparfait, etc.</i>
<i>Participant 3 : C'est quand ton action était fait. (imparfait, présent, futur, futur antérieur, subjonctif présent, subjonctif passé, etc.)</i>
<i>Participant 4 : C'est pour dire à qu'elle temps sa c'est passé. Imparfait : Avant, Présent : Présentement, Futur : À venir.</i>
<i>Participant 5 : Un temp de verbe est « Je-tu-il/elle-Nous-vous-ils »</i>
<i>Participant 6 : passé, imparfait, présent</i>

La lecture de ces réponses donne également à penser que la terminologie grammaticale des participants est en construction, ce que montre l'analyse des entretiens métagraphiques, où les modes-temps sont notamment très peu évoqués. Et lorsqu'ils le

sont, force est d'admettre que des erreurs terminologiques sont commises.

En somme, la comparaison des portraits nous amène à constater que la majorité des participants ont mémorisé les marques de personne et qu'ils produisent souvent des graphies normées dans les temps simples. Cependant, compte tenu de leur incapacité à justifier les marques produites et à donner des définitions satisfaisantes liées aux notions grammaticales sur le verbe, nous faisons l'hypothèse qu'ils ont développé de nombreux automatismes, qui ne sont pas toujours efficaces et qui s'avèrent parfois difficiles à inhiber devant des cas plus complexes ou moins fréquents, qu'ils sont susceptibles de rencontrer au secondaire. Pour illustrer cette hypothèse, nous jetons un coup d'œil aux finales en /a/ et à l'accord avec le pronom *on*.

#### **4.2.1.1.1 L'accord des finales en /a/**

Comme nous l'avons constaté dans la première partie de ce chapitre, les finales en /a/, que l'on retrouve surtout dans la catégorie des *temps de verbes simples à l'étude*, génèrent des difficultés pour certains participants, alors qu'elles semblent choses acquises pour d'autres. Plus précisément, les participants 2, 3 et 5 accordent ces finales avec des marques marginales, alors que les participants 1, 4 et 6 réussissent les accords. Bien que ces participants présentent des portraits contrastés, nous pensons que la production orthographique de chacun d'entre eux repose sur des automatismes de différents niveaux.

D'un côté, les participants 2, 3 et 5 font des erreurs récurrentes sur les finales en /a/. Ces

finale déclenchaient en fait un automatisme propre à chaque participant : le participant 2 déploie une procédure unique devant ces finales et choisit systématiquement la marque *-s* (ex. : *\*il iras<sub>s</sub>*, *\*elle vas<sub>s</sub>*), le participant 3 privilégie, quant à lui, la marque *-t* lorsque l'accord est réalisé au futur simple à la 3<sup>e</sup> personne du singulier (ex. : *\*il irat<sub>t</sub>*) et le participant 5 opte pour la marque *-s* pour la 3<sup>e</sup> personne du singulier (ex. : *\*il iras<sub>s</sub>*, *\*elle vas<sub>s</sub>*) et une absence de marque à la 2<sup>e</sup> personne du singulier (ex. : *\*tu voudra*). L'analyse de ces données porte à croire qu'ils ne maîtrisent pas l'association entre une marque et la personne du verbe et qu'ils n'ont d'autres choix que de se fier aux fréquences d'occurrence pour résoudre le problème.

D'un autre côté, les participants 1, 4 et 6 réussissent les accords, mais ces réussites ne semblent pas tributaires d'une bonne compréhension du fonctionnement des choix des marques verbales. En effet, dans l'entretien métagraphique, les verbalisations exprimées pour justifier l'accord dans le segment *le plombier voudra* montrent surtout que ces participants se fient à leur intuition. Le participant 1 s'en tient aux finales possibles sans justifier l'usage spécifique du *a*, le participant 4 mentionne qu'il écrit *voudra* de cette façon parce que « je l'écris comme ça d'habitude » et le participant 6 mentionne qu'il s'est fié aux fréquences d'occurrence pour réaliser l'accord.

En outre, si les finales en /a/ constituent une zone fragile pour les participants 2, 3 et 5, les autres finales dans les temps simples n'engendrent pas autant de graphies erronées et des constances aussi fortes, et ce, même lorsque l'accord est réalisé à la 3<sup>e</sup> personne du

singulier. Par exemple, l'imparfait de l'indicatif est généralement réussi chez les participants 3 et 5. Pour les participants 1, 4 et 6, les automatismes développés portent leurs fruits, mais nous ne sommes pas en mesure de vérifier s'ils sont efficaces dans des situations plus exigeantes cognitivement ou lorsque les structures syntaxiques sont plus complexes. Ainsi, dans tous les cas, la résolution des cas orthographiques des participants repose sur des automatismes, ceux-ci étant sensibles aux fréquences d'occurrence.

#### 4.2.1.1.2 L'accord avec le pronom *on*

L'accord avec le pronom *on* constitue une autre unité de comparaison pour mieux comprendre les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants dans les temps simples. En fait, ce pronom de conjugaison entraîne de nombreuses variations intra-individuelles, l'accord étant parfois réussi, parfois inexact.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons vu que le participant 1 commet une erreur lorsque *on* commande l'accord : *\*on finients*. En analysant plus attentivement les données, nous constatons que d'autres participants ont également maille à partir avec ce pronom, soit les participants 2 (*\*on vas*, *\*on finients*), 5 (*\*on trouvaient*, *\*on vas*) et 6 (*\*on fini*). Ce qui est particulièrement intéressant est le fait que ces erreurs concernent la dimension sémantique du sujet, sauf celle du participant 6. Ce pronom évoque une pluralité extralinguistique si forte que les participants ont tendance à déployer une procédure morphosémantique en accolant au verbe une marque du pluriel, et même deux dans le cas de *\*on finients*.

En comparaison avec les finales en /a/, ce cas de figure ne montre pas que les participants ont développé des automatismes pour orthographier les verbes accordés avec le pronom *on*. Il laisse plutôt présager que ce pronom ambigu est susceptible de faire rejaillir des représentations sémantiques et, donc, de déclencher une procédure morphosémantique. L'irrégularité des accords observée avec ce pronom tend à montrer que les participants n'ont pas développé les connaissances morphosyntaxiques nécessaires pour les réussir. Ils semblent méconnaître les traits morphologiques que donne le pronom *on* au verbe, comme s'il ne faisait pas partie de la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

#### **4.2.2 Synthèse des représentations grammaticales relatives à la gestion des accords dans les temps simples**

Dans les temps simples, ce qui ressort principalement est que la majorité des participants ont mémorisé les marques associées aux personnes verbales, mais qu'ils ne sont pas capables de justifier le choix d'une marque en particulier, même si les graphies sont réussies. En fait, leurs connaissances sont partielles, ce qui nous fait croire qu'une bonne partie de leur production orthographique repose surtout sur des automatismes développés à partir de la fréquence des occurrences, comme nous l'avons vu dans les finales en /a/. La multiplication des justifications référant à la forme graphique du mot (procédure logographique) le démontre bien et l'on peut faire l'hypothèse qu'en présence de verbes moins fréquents, les erreurs risquent d'augmenter. Des cas plus complexes peuvent, quant à eux, amener les participants à commettre des erreurs, telles que dans l'accord avec le pronom *on*.

Ainsi, malgré les variations intra-individuelles et interindividuelles observées entre les portraits grammaticaux, les cas de figure soulevés et les procédures graphiques sous-jacentes montrent que, dans les temps simples, les participants maîtrisent peu les marques de personne et de mode-temps. La construction des représentations grammaticales concernant la conjugaison dans son ensemble s’amorce à peine pour ces élèves.

#### **4.2.3 La gestion des accords dans les temps composés et les formes homophoniques en /E/**

La section qui suit est dédiée aux représentations grammaticales des participants relativement aux accords dans les temps composés et relativement à la gestion des formes homophoniques en /E/, soit des formes infinitives. Dans la dictée, la catégorie portant sur ces accords est la moins bien réussie. Les participants commettent plus de sept erreurs, sauf le participant 4 qui n'en cumule que deux.

Une vue d'ensemble sur les données nous amène à supposer que les participants n'ont pas une compréhension opératoire du fonctionnement des temps composés et que cela affecte, chez d'entre eux, la gestion des formes infinitives, des auxiliaires et des participes passés à plusieurs égards. Pour mieux cerner cette interprétation, notre attention se focalise sur le fonctionnement des temps composés, en nous intéressant à l'utilisation des stratégies à *avait* et *vendre/vendu*, et sur l'accord du participe passé en /i/.

#### 4.2.3.1 Le fonctionnement des temps composés

Dans le test de connaissances grammaticales, dans la phrase donnée et dans l'entretien métagraphique, les participants sont amenés à verbaliser de façon orale et écrite leurs représentations sur les temps composés. Entre autres, ils sont interrogés sur les notions d'auxiliaire et de participe passé. L'analyse des données montre que, de façon générale, les participants sont incapables d'en donner une définition juste, comme on peut le constater dans le tableau qui suit.

**Tableau 19 : Définitions des notions *auxiliaire* et *participe passé***

Participants	<i>Qu'est-ce qu'un auxiliaire?</i>	<i>Qu'est-ce qu'un participe passé?</i>
1	C'est le verbe avant le participe passé. Par exemple : J' <u>ai</u> mangé. « Ai » est l'auxiliaire. Il y a deux sortes d'auxiliaire : être et avoir.	Un participe passé est le verbe placé à la suite d'un auxiliaire. J'ai <u>mangé</u> . « Mangé » est le participe passé de « ai ».
2	Je ne m'en souviens plus.	Le participe passé est un temps de verbe.
3	Un verbe à l'impératif.	Je ne sais pas
4	Je ne sais pas. Par exemple : J'ai <u>vendu</u> . Je crois que « vendu » c'est l'auxiliaire.	C'est un temps de verbe.
5	Je ne sais pas.	Un participe passé est un verbe qui se termine par « é(e) ». Par exemple : mangé.
6	J'en ai déjà entendu parler, mais je ne m'en rappelle plus...	La conjugaison du verbe est accordé au passé.

Les notions d'auxiliaire et de participe passé sont loin d'être consolidées, sauf pour le participant 1, qui utilise des critères syntaxiques dans ses définitions et qui donne un exemple pertinent. Les réponses des autres participants sont inexactes : certains admettent

ne pas connaître la réponse, alors que d'autres tentent des définitions qui montrent bien leur difficulté à conceptualiser ces notions. Ainsi, pour vérifier s'ils ont d'autres connaissances sur celles-ci, il faut explorer ce qu'ils en disent dans la phrase donnée et dans l'entretien métagraphique.

Les données issues de ces deux sources montrent que les participants utilisent très peu les termes *auxiliaire* et *participe passé* lorsqu'ils justifient leurs choix orthographiques. Ce qui est saillant dans l'analyse est qu'ils ont notamment tendance à expliquer leurs choix à l'aide de deux stratégies de substitution, soit les stratégies *à/avait* et *vendre/vendu*.

#### **4.2.3.1.1 L'utilisation de la stratégie *à/avait***

Dans un premier temps, l'utilisation de la stratégie *à/avait*, qui sert à orthographier l'auxiliaire, est utilisée par deux participants, soit par les participants 2 et 6, qui ont reconnu ne plus se souvenir de la définition d'un auxiliaire dans le test de connaissances grammaticales. Dans leur cas, l'emploi de cette stratégie leur permet de ne pas confondre l'auxiliaire et la préposition. D'ailleurs, jamais la préposition *à* n'est orthographiée dans la dictée. Plus encore, le participant 6 ne commet aucune erreur de marque sur les auxiliaires. De son côté, le participant 2 rencontre des difficultés à accorder l'auxiliaire, puisqu'il choisit systématiquement la forme verbale *a* sans égard au donneur d'accord (ex. : *\*tu a trouver*, *\*tu la porter*).

Cela dit, en comparant le portrait grammatical du participant 2 à ceux d'autres participants,

nous pouvons faire l'hypothèse que ce n'est pas forcément l'usage quasi mécanique de la stratégie *à/avait* qui l'amène à orthographier systématiquement la forme verbale *a*. En fait, les participants 3 et 5 commettent les mêmes erreurs que lui (ex. : *\*tu a trouvé*, *\*tu la porté*), mais n'utilisent pas explicitement la stratégie de substitution. Autrement dit, tout porte à croire que ce comportement graphique marginal n'est pas nécessairement lié à l'utilisation de la stratégie *à/avait*. Nous pensons que ces participants sont davantage sensibles aux fréquences d'occurrence, ce qui guide les procédures qu'ils déploient.

À ces considérations, il faut ajouter que les participants 1 et 4 ne verbalisent pas l'utilisation de la stratégie *à/avait*, mais qu'ils réussissent à tout coup l'orthographe des auxiliaires. Les justifications grammaticales qu'ils ont produites dans l'entretien métagraphique sont relativement étayées et s'appuient sur des procédures morphosyntaxiques.

#### **4.2.3.1.2 L'utilisation de la stratégie *vendre/vendu***

Dans un deuxième temps, la stratégie *vendre/vendu* (ou *mordre/mordu*), qui sert à distinguer un participe passé en /E/ d'une forme homophonique infinitive, est nettement plus utilisée que la première stratégie. Les participants 1, 4, 5 et 6 l'utilisent et elle semble efficace pour la gestion des formes infinitives, puisqu'ils ne commettent pas d'erreurs en les orthographiant. De plus, aucun de ces participants n'orthographie les participes passés en /E/ avec la marque fautive *-er*. En fait, les erreurs qu'ils peuvent commettre sur les participes passés en /E/ ne relèvent pas d'une confusion entre la forme infinitive et le

participe passé.

Les deux participants qui commettent le plus d'erreurs sur les formes infinitives et sur les participes passés sont ceux qui ne mettent pas en œuvre pas la stratégie *vendre/vendu*, soit les participants 2 et 3. Le participant 2 éprouve des difficultés dans l'orthographe des participes passés en /E/, en choisissant systématiquement la marque *-er* (ex. : *\*tu a trouver*). Pour sa part, le participant 3 arrête son choix sur la marque *-é* et, ainsi, s'en tire mal avec toutes les formes infinitives (ex. : *\*se reposé*).

#### 4.2.3.2 Synthèse sur l'utilisation des stratégies de substitution

En somme, la stratégie *à/avait* n'est d'aucune aide pour le participant 2, mais sert le participant 6. Les participants 3 et 5 ne semblent pas l'utiliser et commettent de nombreuses erreurs, alors que les participants 1 et 4 n'ont vraisemblablement pas besoin d'une telle stratégie pour réussir les accords sur les auxiliaires. En ce qui concerne la stratégie *vendre/vendu*, elle occasionne des réussites chez ceux qui en ont recours, soit les participants 1, 4, 5 et 6, alors que les participants 2 et 3, qui n'y font pas appel, ne réussissent pas à différencier la forme infinitive du participe passé en /E/.

Si l'on croise ces données, on remarque que le participant 3, qui n'utilise aucune des deux stratégies, est celui qui enregistre le plus de formes verbales fautives. Le participant qui réussit le mieux cette section, le participant 4, ne semble pas utiliser *à/avait*, mais a recours à *vendre/vendu*. Celui qui utilise les deux, le participant 6, obtient lui aussi plusieurs

réussites sur les auxiliaires et les formes verbales en /E/.

Eu égard à ce qui précède, il semble que ces stratégies soient déployées mécaniquement par certains participants, mais qu'elles n'orientent pas de la même façon leurs choix orthographiques sur les auxiliaires et sur les participes passés en /E/. En outre, nous pourrions dire que les fréquences d'occurrence contribuent à guider les choix graphiques, mais la comparaison des portraits ne permet de l'affirmer hors de tout doute. Nous avons plutôt l'impression que certains participants choisissent une graphie (ex. : le *as* ou le *a*, le *-er* ou *-é*) et l'utilisent systématiquement, par automatisme, peu importe le contexte.

#### 4.2.3.3 L'accord en genre du participe passé en /i/

Dans la dictée, les erreurs se multiplient sur les participes passés en /i/ pour certains participants. Les graphies relevées sont variées, mais il est possible d'en dégager une tendance chez trois d'entre eux : les participants 1, 5 et 6 choisissent presque systématiquement la marque *t* (ex. : *elle a prit*, *\*le dentiste a finit*). Malgré cette tendance observée, les raisons qui orientent ces choix orthographiques sont sans doute variables. En effet, le participant 1 semble apposer cette marque (*t*) pour éviter de laisser un vide morphographique, celui-ci ayant une bonne compréhension du fonctionnement et de la structure des temps composés. En ce qui concerne les participants 5 et 6, il est possible qu'ils ne considèrent pas les participes passés en /i/ comme tels. En fait, ils orthographient ces participes passés en appliquant les marques des temps simples. À défaut d'avoir les connaissances nécessaires sur le fonctionnement des participes passés, ils s'en remettent à

cette logique, probablement guidés par les fréquences d'occurrence.

Le participant 3, pour sa part, a un portrait grammatical particulier en ceci que ses erreurs sur les participes passés en /i/ annoncent la présence de variations intra-individuelles. En effet, ses erreurs sont plutôt aléatoires : *\*elle a prię*, *\*il est partit*, *\*la soirée était finĭ*. En conséquence, il est difficile d'en tirer une tendance ou d'anticiper sa production orthographique pour ce type de participe passé.

De leur côté, les participants 2 et 4 ne commettent pas d'erreurs sur les participes passés en /i/. Par contre, étant donné leur compréhension limitée du fonctionnement des temps composés, documentée dans la première partie de ce chapitre, l'analyse laisse entrevoir qu'ils ont développé des automatismes et qu'ils affichent une sensibilité accrue aux fréquences d'occurrence.

En somme, les participes passés en /i/ constituent un cas d'analyse à part. Alors que les participants peuvent utiliser une stratégie telle que *vendre/vendu* pour choisir en partie l'orthographe des participes passés en /E/, aucune stratégie de ce genre ne les aide à accéder à la bonne finale pour les participes passés en /i/. Les graphies produites par les participants sont diverses et montrent l'ampleur des variations interindividuelles. En toute hypothèse, il se dégage des résultats que la majorité des participants sont sensibles aux fréquences d'occurrence, probablement parce que leur compréhension du fonctionnement des temps composés est encore en construction. Certains participants en tirent néanmoins

parti et connaissent de véritables réussites.

#### **4.2.3.4 Synthèse sur la gestion des accords dans les temps composés et les formes infinitives et synthèse du deuxième objectif**

L'analyse des données concernant la gestion des formes homophoniques en /E/ et des accords dans les temps composés montre que les participants ont construit des représentations grammaticales variées qui, dans bien des cas, ne se collent pas à la norme. Étant donné la fragilité de leurs représentations, les participants justifient leurs choix orthographiques à partir de stratégies de substitution qui ont peu à voir avec la grammaire rénovée. Ils développent également des automatismes, qui reposent probablement sur les fréquences d'occurrence, et qui ne sont pas toujours efficaces, bien qu'elles soient profitables pour certains participants. En outre, ces constats sont similaires à ceux faits dans les temps simples.

### **4.3 Conclusion du chapitre**

Dans la première partie de ce chapitre, nous nous sommes appliquée à répondre au premier objectif de la recherche. Nous avons décrit les représentations grammaticales sur le verbe des participants, en établissant des portraits grammaticaux à partir de l'analyse des données linguistiques issues de la dictée diagnostique, du test de connaissances grammaticales, de la phrase donnée, de la tâche de réécriture et de l'entretien métagraphique. Notre attention s'est surtout portée sur les terminaisons verbales, et plus particulièrement sur les erreurs commises. Les résultats de cette première partie tendent à

montrer que les représentations des participants sont hétérogènes et que celles-ci permettent difficilement de prévoir leurs graphies.

La deuxième partie, quant à elle, servait à poursuivre le deuxième objectif de la recherche. À partir des portraits grammaticaux, appuyés par l'ensemble des données, nous avons comparé les représentations grammaticales des participants, afin de faire ressortir certaines similitudes et singularités. D'une part, les résultats révèlent la présence d'importantes variations interindividuelles, ce qui n'a pu permettre de dégager des tendances fortes dans les graphies des participants, qu'il s'agisse des temps simples, des temps composés et des formes homophoniques en /E/. D'autre part, les résultats montrent que les difficultés de certains participants à orthographier les verbes conjugués à des temps simples relèvent probablement de leur maîtrise non assurée des marques de personne et de mode-temps. Quant à elles, les difficultés dans les temps composés et sur les formes homophoniques en /E/ sont susceptibles de reposer sur leur compréhension limitée du fonctionnement des temps composés. Puisque leurs représentations grammaticales sur le verbe sont généralement fragiles et en construction, les choix orthographiques des participants se fondent notamment sur le développement de nombreux automatismes, qui les conduisent vers des erreurs, fréquentes dans les temps composés et lorsque la 3<sup>e</sup> personne du singulier commande l'accord.

Aux termes de ce qui précède, ces résultats nous ont permis d'atteindre nos deux objectifs de recherche et de répondre à la question de recherche suivante : *quelles sont les*

*représentations grammaticales sur l'accord sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire?* Dans le prochain chapitre, nous discutons les résultats à la lumière de notre cadre de référence. Des pistes d'intervention didactiques y sont également formulées.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à l'analyse de corpus linguistiques portant sur la réalisation graphique du verbe, qui croisaient les graphies, les verbalisations et les définitions produites par les six participants à l'étude. De là, une description en profondeur de leurs représentations grammaticales a été possible (objectif 1), en plus de leur comparaison (objectif 2). Ces objectifs atteints, ce chapitre propose une discussion des principaux résultats, suivie de recommandations, soit des pistes d'intervention didactiques. Enfin, les limites de la recherche sont présentées.

#### **5.1 Discussion des résultats**

Dans cette partie du chapitre, nous discutons les résultats en convoquant les études présentées dans notre cadre de référence. Le rapprochement que nous tentons entre les résultats de ces études et les nôtres contribuera à alimenter la réflexion didactique quant à l'enseignement et à l'apprentissage du verbe en milieux socioéconomiquement défavorisés, en gardant en tête que l'étude multicas menée ne vise en aucun moment la généralisation des données (Gagnon, 2005). À ce stade, il apparaît important de rappeler que notre étude s'inscrit dans un paradigme interprétatif : elle peut donc difficilement être comparée aux études phares de notre cadre de référence qui décrivent des trajectoires développementales. Malgré tout, la mise en relation entre ces études et la nôtre nous apparaît nécessaire pour en tirer des pistes d'intervention didactiques mieux adaptées aux élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés.

En premier lieu, nous nous intéressons à la description des représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants et, en deuxième lieu, nous

nous penchons sur les catégories émergeant des portraits grammaticaux, lesquelles ont servi de dénominateur commun pour la comparaison des représentations grammaticales.

### **5.1.1 Les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants**

Dans le chapitre précédent, nous avons démontré, comme l'ont fait d'autres chercheurs (Boyer, 2012; Geoffre & Brissaud, 2012), que les représentations des participants de notre étude sont hétérogènes lorsqu'elles concernent le verbe : des variations intra-individuelles et interindividuelles ont été relevées. L'hétérogénéité observée est loin d'être étonnante, puisque les représentations cognitives, par définition, sont uniques et propres à chaque individu (Cogis, 2005; Geoffre, 2015; Legendre, 2005). Ainsi, nos résultats cadrent avec la perspective constructiviste dans laquelle s'inscrit notre étude : les représentations grammaticales sur le verbe sont difficiles à anticiper, car les acquis semblent être intériorisés différemment selon chaque participant. Pour faire écho à ce qu'en dit Geoffre (2015), les représentations grammaticales (ou orthographiques) incarnent un système explicatif personnel, qui président aussi bien aux justifications qu'aux choix orthographiques des scripteurs.

Au regard de ces résultats, nous adhérons aux réflexions et aux critiques de certains chercheurs (dont Boyer, 2012; Cogis, 2005; Geoffre, 2014), qui remettent en question

les modèles étapistes et développementaux de l'acquisition de l'orthographe. Les trajectoires développementales proposées dans ces modèles (ex. : Guyon, 2003) trouvent leur limite en ceci qu'elles ne permettent pas d'apprécier en profondeur, voire d'expliquer, les variations intra-individuelles et interindividuelles dans le domaine du verbe. Comme nous l'avons vu dans notre cadre de référence, la réalisation graphique du verbe demande la mobilisation de connaissances variées; la seule analyse des graphies et de leurs tendances n'apparaît pas suffisante pour décrire finement les représentations des scripteurs (Bousquet et al., 1999) et les sources de leurs difficultés. Pour illustrer cette idée, nous pouvons penser au fait que les mêmes graphies n'étaient pas toujours expliquées par nos participants à partir des mêmes raisonnements, procédures ou connaissances. C'est le cas notamment tu *t*, dans le segment erroné *\*elle a prit*, qui peut être utilisé pour éviter de laisser un vide morphographique ou parce que le scripteur confond le participe passé avec un temps simple. Les verbalisations du scripteur ou les définitions qu'il donne aux notions relatives au verbe s'avèrent ainsi nécessaires pour cerner la source de ses choix orthographiques. C'est dans cet esprit que Bousquet et al. (1999) affirment ceci :

« Une graphie est un arrêt sur image qui ne peut se lire sans l'avis de l'auteur. Ne nous leurrions pas pour autant sur ce que disent les élèves. Le statut que nous accordons aux élèves n'est pas celui d'une vérité meilleure parce qu'elle sortirait de la bouche des enfants. C'est le recoupement de multiples explications métagraphiques articulées à l'analyse des données linguistiques qui nous permet de cerner quelques aspects de l'acquisition, à propos de quelques faits de langue. »  
(p. 30)

N'étant pas observables directement (Nadeau & Fisher, 2006), les représentations

grammaticales sont d'autant plus difficiles à décrire qu'elles relèvent essentiellement d'interprétations, d'où l'importance d'utiliser différentes sources de données pour en faire une description fidèle. Nos résultats nous amènent ainsi à réitérer la pertinence d'une analyse qualitative des représentations grammaticales à partir de plus d'une source. Ainsi, cette analyse sert à cerner avec plus d'acuité les enjeux didactiques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage du verbe. La prochaine partie contribue notamment à dégager ces enjeux.

### **5.1.2 Les similitudes et les divergences dans les représentations grammaticales sur le verbe**

Si les représentations grammaticales de nos participants sont éclatées et présentent des variations intra-individuelles et interindividuelles, il devient difficile de mettre le doigt sur ce qui est propre aux milieux socioéconomiquement défavorisés. Malgré cela, il est possible de faire ressortir des similitudes et des divergences dans les représentations grammaticales sur le verbe de nos participants, en les discutant à la lumière d'écrits scientifiques.

Pour ce faire, nous discutons les résultats relatifs à notre deuxième objectif, qui visait la comparaison des représentations grammaticales des participants. Nous nous intéressons plus spécifiquement à la gestion de l'accord dans les temps simples et à celle dans les temps composés et dans les formes homophoniques en /E/.

### 5.1.2.1 La gestion de l'accord dans les temps simples

Nos résultats tendent à montrer que, de façon générale, les participants gèrent l'accord de façon normée dans les temps simples dans la catégorie des *structures syntaxiques variées*, où le mode-temps est régulier, et dans celle des *verbes fréquents*, où les verbes sont conjugués à l'indicatif présent. Les participants, sensibles aux fréquences d'occurrences, ont développé des automatismes leur permettant d'accéder facilement aux bonnes finales. Les graphies erronées, quant à elles, surviennent surtout dans la catégorie des *temps de verbes simples à l'étude*, où les verbes sont conjugués à différents modes-temps de l'indicatif.

À l'instar de Boyer (2012), nous relevons que des difficultés orthographiques se présentent surtout lorsque la 3<sup>e</sup> personne du singulier donne l'accord. Cette personne verbale demande aux élèves de choisir une marque parmi un répertoire plus vaste et plus complexe que celui d'autres personnes verbales (Chartrand et al., 1999). Nos résultats montrent qu'un cas en particulier a donné du fil à retordre à quelques élèves, bien que ce cas ne soit pas généralisé : lorsque la finale est en /a/. Des participants préfèrent ajouter une marque marginale aux terminaisons des verbes conjugués au futur simple et parfois même à ceux conjugués au présent de l'indicatif (ex. : *\*il vaſ*). En effet, comme il en a été question précédemment, deux participants ajoutent systématiquement un *s* aux finales en /a/, tandis qu'un autre sélectionne le *t*. À notre connaissance, ce cas particulier n'a pas été documenté dans les écrits scientifiques.

Si l'on regarde les résultats à l'imparfait de l'indicatif, un mode-temps régulier, les marques de la 3<sup>e</sup> personne du singulier sont plus assurées, ce qu'observe également Brissaud (2015) dans son étude conduite en troisième année du secondaire. Boyer (2012), de son côté, relève une confusion entre le *t* et le *s* chez plusieurs élèves de première secondaire pour ce mode-temps, ce qui n'a pas attiré notre attention dans notre analyse, même dans la catégorie des *structures syntaxiques variées*, où les énoncés comportaient des particularités linguistiques mettant à l'épreuve les procédures des participants.

Ainsi, nous n'avons pas senti, à travers les graphies produites dans la dictée, que les participants avaient une représentation du sujet inachevée, ce qui se dégage pourtant de certaines études (Boyer, 2012; Brissaud & Cogis, 2004). Il faut dire que nos outils d'analyse ne portaient pas spécifiquement sur cet aspect. C'est plutôt par le biais des verbalisations et en explorant les définitions données à la notion de sujet que nous pouvons corroborer ces résultats. Comme nous l'avons vu dans les portraits grammaticaux, les critères de définition que les participants donnent du sujet sont souvent sémantiques. Ils sont aussi parfois syntaxiques, mais dans un tel cas, l'accent est surtout mis sur la position du sujet, ce qui peut d'ailleurs expliquer la difficulté à réaliser l'accord lorsqu'il y a inversion sujet-verbe (accord n'ayant été réussi que par deux participants). Cet accord est d'ailleurs connu pour être particulièrement difficile au début du secondaire (Boyer, 2012). Ainsi, malgré quoique leur représentation du sujet soit inachevée ou incomplète, nous estimons que certains participants sont

capables d'utiliser à bon escient leurs connaissances syntaxiques sur le sujet pour l'identifier (Elalouf et al., 2016) et, par expansion, pour réaliser certains accords dans des modes-temps réguliers là où les structures sont plus complexes.

Il faut néanmoins souligner que les connaissances parcellaires sur le sujet semblent avoir eu un effet sur les choix orthographiques de certains participants quand le pronom *on* donnait l'accord. En effet, plusieurs participants n'ont su se distancer de la pluralité extralinguistique évoquée par le pronom. La marque *-nt* et même la marque *-s* ont ainsi été répertoriées, témoignant de procédures morphosémantiques interférant avec la norme.

On peut également penser que, de façon générale et compte tenu des structures syntaxiques relativement simples de notre dictée, la non-reconnaissance du sujet n'est pas en cause lorsque les participants ont commis des erreurs dans les temps simples. Nous avons plutôt l'impression que c'est une non-maitrise de l'association entre les marques de personne et de mode-temps qui explique le mieux ces erreurs. Dans les faits, les résultats montrent que les participants peinent à justifier le choix des marques en fonction de la personne verbale et du mode-temps impliqués dans l'accord, et ce, toutes catégories confondues. Le cas de la 3<sup>e</sup> personne du singulier est plus saillante, ce qui n'est pas sans rappeler les constats de Lefrançois (2009) voulant que, vers la fin du primaire, les accords verbaux singuliers sont plus difficiles à justifier.

En somme, pour orthographier le verbe, il ne suffirait donc pas seulement de savoir identifier le verbe, puis le donneur d'accord, si nécessaire, et d'opérer un transfert de marques morphologiques du donneur au verbe. Le scripteur doit aussi être en mesure d'identifier le mode-temps impliqué dans l'accord et ses marques associées, ce que nos participants n'ont pas été capables de justifier, y compris en présence de structures syntaxiques simples. Pour ces raisons, nous pensons que l'apprentissage du système de la conjugaison a probablement un effet non négligeable sur la construction des représentations grammaticales sur le verbe et qu'il devrait être enseigné conjointement au système des accords verbaux.

#### **5.1.2.2 La gestion des participes passés et des formes homophoniques en /E/**

Nos résultats laissent entrevoir que les participants n'ont pas une compréhension opératoire du fonctionnement des temps composés. Par exemple, nous avons vu que les participants qui n'utilisent pas explicitement la stratégie de substitution *vendre/vendu* éprouvent des difficultés à distinguer les participes passés et les formes homophoniques en /E/. Le participant 2 choisit systématiquement la marque *-er*, tandis que le participant 3 opte pour la marque *-é*, ce qui génère respectivement des erreurs sur les participes passés et sur les formes homophoniques en /E/. Il est ici possible de faire un rapprochement entre les choix de ces participants et les tendances orthographiques relevées dans l'étude de Brissaud et Sandon (1999). Au début de la scolarité primaire, les élèves privilégient la marque *-é* pour orthographier tout ce qui se

rapporte au son /E/, ce qui semble être la logique appliquée par le participant 3, bien que son niveau scolaire s'éloigne de celui de la recherche de Brissaud et Sandon (1999). Plus tard, ces mêmes chercheurs constatent que les élèves abandonnent la marque *-é*, au profit de la marque *-er*, qui est orthographié dans tous les contextes, ce qui s'apparente aux graphies du participant 2. En somme, ces deux participants déploient des procédures phonologiques et accusent un retard dans l'orthographe des participes passés et formes homophoniques en /E/, conformément à la recherche de Brissaud et Sandon (1999).

Les autres participants, soit ceux qui ont recours à la stratégie de substitution *vendre/vendu*, s'en tirent mieux pour les finales en /E/. En fait, les portraits grammaticaux brossés nous ont montré que les erreurs que ces participants commettent sur les participes passés en /E/ ne relèvent pas de la distinction entre ceux-ci et les formes infinitives. Lorsque des erreurs sont relevées, c'est parce que les participants ont accordé le participe passé en /E/ avec le sujet, nonobstant le type d'auxiliaire employé (*avoir* ou *être*). Dans l'étude de Brissaud et Sandon (1999), les chercheurs observaient également cette tendance vers l'âge de 11 ou 12 ans, leurs participants accordant les participes passés en genre et en nombre avec le sujet. Nos résultats se distinguent toutefois des leurs, car nos participants tendent à réaliser plus facilement l'accord en genre à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. L'effet du pluriel n'a pas pu être observé dans notre étude.

Par ailleurs, les études de Brissaud et Sandon (1999) et Boyer (2012) soulignaient la propension des élèves à réaliser un accord de proximité dans des cas où un pronom-écran agit comme rupteur. Or, nos analyses ne permettent pas de corroborer leurs résultats. En effet, un seul participant, le participant 3, s'est laissé piéger par le pronom-écran dans le segment *\*pour vous trouvez*. Nous posons ainsi l'hypothèse que le fait d'utiliser explicitement la stratégie *vendre/vendu* peut être profitable devant un pronom-écran. Nous pensons néanmoins que cette stratégie doit être accompagnée d'un enseignement du fonctionnement des temps composés et des modes-temps impersonnels, puisque les résultats montrent qu'elle ne suffit pas à orthographier les formes normées. Les erreurs dans l'auxiliaire que nous avons observées démontrent bien les limites des stratégies de substitution, ces erreurs étant par ailleurs peu documentées dans les écrits scientifiques.

### **5.1.2.3 La gestion des participes passés en /i/**

À la suite de Brissaud et Cogis (2008) et de Boyer (2012), nos résultats tendent à montrer que certains participants préfèrent ajouter une marque aux participes passés en /i/. Les raisons qui les poussent à ajouter une telle marque orthographique apparaissent cependant variées. Un participant semble ne pas vouloir laisser un vide morphographique, comme ceux de l'étude de Brissaud et Cogis (2008), alors que d'autres seraient incapables d'identifier le participe passé en /i/ comme tel et appliqueraient les marques des temps simples, hypothèse avancée par Boyer (2012) et

par Cordary (2003). Dans tous les cas, ces participants seraient sensibles aux fréquences d'occurrence (Boyer, 2012).

### **5.1.3 Synthèse conclusive**

En comparant nos résultats à ceux présentés dans notre cadre de référence, nous constatons qu'ils ne sont pas propres ou spécifiques aux milieux socioéconomiquement défavorisés. Il serait d'ailleurs bien difficile d'en faire le constat, étant donné que notre étude ne cherchait pas à généraliser les résultats obtenus (Gagnon, 2005) et, surtout, parce que les représentations grammaticales des participants se sont montrées hétérogènes à plusieurs égards. Il s'agissait, surtout, de nourrir la réflexion didactique sur le verbe dans ces milieux à partir de cas authentiques, afin d'en tirer des pistes d'intervention. Celles-ci sont puisées à même les conclusions de cette section et sont présentées dans ce qui suit.

## **5.2 Les recommandations**

Dans le premier chapitre, nous avons défendu l'idée que la réalisation graphique du verbe est plus laborieuse en milieux socioéconomiquement défavorisés qu'en milieux favorisés lors de la transition primaire-secondaire (Totereau et al., 2013). Certaines explications sont avancées par des auteurs pour expliquer les écarts de performance en français entre les différents milieux socioéconomiques et socioculturels. Notamment, Lahire (1992, 1993, 1994) pose l'hypothèse que les élèves issus de milieux

socioéconomiquement défavorisés entretiennent un rapport instrumental au savoir. Quant à elle, Bautier (2001) s'intéresse aux pratiques langagières de ces enfants et au rôle des institutions dans la construction des inégalités scolaires.

Pour amoindrir les écarts de performance observés, Calame-Gippet (2008) se penche sur les solutions didactiques susceptibles. À son avis, il faut s'intéresser aux ressources cognitives des élèves, dont leurs représentations grammaticales, et partir de celles-ci pour bâtir des dispositifs didactiques adaptés à leurs besoins. Nous pensons ainsi qu'il faut mettre à profit ces représentations grammaticales dans une perspective constructiviste et selon les balises de la grammaire rénovée. C'est dans cet esprit et à la lumière de notre discussion que trois recommandations sont formulées.

### **5.2.1 Recommandation 1 : prendre en compte les représentations grammaticales sur le verbe des élèves**

De nombreux chercheurs en didactique du français soulignent l'importance de la prise en compte des représentations grammaticales liées au verbe ou à toute autre notion grammaticale (Boyer, 2012; Calame-Gippet, 2008; Chartrand, Lord & Lépine, 2016; Cogis et al., 2016; Geoffre & Brissaud, 2012; Nadeau & Fisher, 2006). Les résultats de notre étude corroborent cette idée. L'hétérogénéité des portraits grammaticaux brossés donne à penser que, peu importe le milieu d'origine des élèves, les dispositifs didactiques développés doivent permettre aux enseignants 1) de prendre connaissance

des représentations des élèves et 2) de partir ou de se servir de celles-ci pour dispenser l'enseignement grammatical.

Il faut souligner que nos outils de collecte de données respectaient les contenus d'apprentissage de la PDA à l'intention du primaire (MÉLS, 2011), et que, à bien des égards, les représentations grammaticales sur le verbe des participants ne se collaient pas à la norme. Ainsi, les décalages et les tensions entre les représentations grammaticales des participants et les prescriptions de la PDA à l'intention du primaire (MÉLS, 2011) nous amènent à réitérer la nécessité de faire reposer à la fois l'enseignement et les programmes d'études sur les besoins réels des élèves.

Dans un autre ordre d'idées, l'interprétation des résultats laisse entrevoir que l'enseignant a même intérêt à sonder les représentations des élèves qui présentent des réussites sur les accords verbaux, puisque ces réussites peuvent cacher le développement d'automatismes ainsi qu'une sensibilité accrue aux fréquences d'occurrence plutôt qu'une bonne compréhension du système du verbe. Pour cette raison, la mise en œuvre de dispositifs où tous les élèves sont appelés à verbaliser leurs connaissances, comme l'*atelier de négociation graphique* (Haas & Lorrot, 1996) ou la *phrase dictée du jour* (Cogis & Ros, 2003), peut aider l'enseignant à dresser un portrait des représentations grammaticales des élèves de sa classe, tout en favorisant la construction de celles-ci.

### **5.2.2 Recommandation 2 : enseigner systématiquement le fonctionnement des temps composés**

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que la majorité des participants orientent leurs graphies en utilisant des stratégies de substitution telles que *à/avait* et *vendre/vendu*, particulièrement cette dernière. L'interprétation de nos résultats montre que, sans une bonne compréhension du fonctionnement des temps composés, ces stratégies sont plus ou moins fonctionnelles. Certes, elles permettent d'opérer certaines distinctions, notamment entre l'auxiliaire et la préposition *à* et entre le participe passé en /E/ et la forme infinitive, mais ne suffisent pas pour orthographier le verbe. La stratégie *vendre/vendu* n'est d'ailleurs d'aucune aide pour orthographier les participes passés en /i/.

Compte tenu de l'efficacité mitigée des stratégies des participants, nous avançons que, si elles sont enseignées, elles doivent être soutenues par un enseignement systématique du fonctionnement des temps composés. Nous souscrivons ainsi aux recommandations didactiques déjà soulevées par plusieurs chercheurs, qui s'arriment aux fondements de la grammaire rénovée et qui remettent en cause l'enseignement portant sur les homophones (Nadeau & Fisher, 2006). L'enseignement des temps composés, et du verbe par expansion, gagnerait notamment à miser sur les manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012b), sur l'observation et la manipulation de corpus (Cogis, 2005) et sur la mise en parallèle du système des temps simples et celui des temps composés (Roy-

Mercier & Chartrand, 2016).

### **5.2.3 Recommandation 3 : repenser la distinction entre le système des accords et le système de la conjugaison**

La dernière recommandation que nous formulons concerne la distinction entre le système des accords et le système de la conjugaison, distinction qui se retrouve notamment dans la PDA à l'intention du primaire (MÉLS, 2011). Les résultats de notre étude tendent à montrer que ce découpage crée certaines tensions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du verbe.

En fait, le système des accords verbaux fait partie intégrante du système de la conjugaison, étant donné que le mode-temps influence le choix des marques de personne (Chartrand et al., 1999). Pour ne donner qu'un exemple, lorsque l'élève doit choisir entre *-d*, *-a*, *-t* et *-e* pour la 3<sup>e</sup> personne du singulier, il doit savoir entre autres choses que le futur simple de l'indicatif entraîne le choix de la marque *-a* ou que l'imparfait de l'indicatif entraîne celui du *-t*. Au présent, d'autres informations, comme la finale du verbe à l'infinitif, dictent également le choix de la marque. C'est seulement à partir de ces informations qu'un raisonnement grammatical complet peut être étayé et que la bonne orthographe du verbe peut être assurée.

Cela dit, les résultats de notre étude montrent que les participants ont mémorisé les

marques de personne, mais qu'ils ne prêtent aucune attention au mode-temps et au verbe impliqués dans l'accord. La mémorisation de ces marques ne leur permet donc pas toujours de bien orthographier les verbes. Et lorsque les accords sont réussis, nous constatons que ce sont les automatismes et les fréquences d'occurrences qui sont en cause, les participants n'ayant pas les connaissances nécessaires pour réaliser consciemment les bons choix de marques.

En conséquence, nous pensons qu'il serait judicieux de repenser le découpage entre le système de la conjugaison et le système des accords, et ce, pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage conjoints de ces deux systèmes. Les notions grammaticales pourraient être réorganisées dans la PDA à l'intention du primaire (MÉLS, 2011), où, actuellement, les deux systèmes sont présentés en parallèle. D'autres pistes d'action pourraient également faire l'objet de réflexion didactique. Par exemple, comme le suggèrent Roy-Mercier et Chartrand (2016), enseigner un seul mode-temps à la fois pourrait enrayer les difficultés des élèves liées aux choix des marques de personne, comme celles qui concernent les finales en /a/ dans les temps simples.

### **5.3 Les limites de la recherche**

Pour clore ce chapitre, nous présentons les limites de la recherche. D'abord, les résultats sont le fruit d'interprétations, étant donné que les représentations grammaticales sont

des structures cognitives (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006), qui ne sont pas du domaine de l'observable et pour lesquelles il n'existe pas d'accès direct. Par la triangulation des sources, nous avons tenté de pallier cette limite et de nous rapprocher le plus possible d'une description fidèle et fine des représentations grammaticales des participants. Il s'agit là, malgré tout, de la principale limite de notre étude.

De plus, nos outils de collecte de données nous permettent d'avoir accès à une vaste étendue de procédures, de connaissances et de savoir-faire des participants, mais que d'autres outils auraient pu être exploités en complément. En effet, nos outils présentent des tâches décontextualisées et ont été conçus de façon à éviter une surcharge cognitive aux participants. En situation de production écrite, il en est autrement; la tâche peut être lourde cognitivement (Astolfi, 1997). Pour cette raison, l'étude réalisée ne permet pas de décrire comment s'actualisent les représentations des élèves dans des situations de production écrite authentiques. Cela représente une limite de l'étude multicas, qui est liée à la validité interne en recherche qualitative : « les études de cas sont subjectives et s'appuient sur des informations partielles qui ne représentent pas toute la réalité du cas » (Roy, 2016, p. 200). Comme nous l'avons démontré précédemment, les études sur les représentations grammaticales d'élèves se concentrent habituellement sur une seule source d'informations, parfois deux, alors que nous avons tenté de tirer des informations de plusieurs sources.

Enfin, nous ajoutons que les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire. Les résultats cherchent plutôt à décrire l'hétérogénéité des cas rencontrés, c'est-à-dire à mieux comprendre les variations interindividuelles et intra-individuelles possibles dans les représentations des participants, de façon à en tirer des pistes d'intervention didactiques. Les résultats de cette recherche sont plutôt transférables, comme c'est le cas en recherche qualitative (Fortin, 2010).

## CONCLUSION

Cette étude visait à décrire et à comparer les représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire. Ces objectifs de recherche découlaient d'une problématique voulant que cette population d'élèves rencontre des difficultés plus marquées en orthographe grammaticale que leurs pairs de milieux plus nantis (Manesse & Bégin, 2009; Totereau et al., 2013). La réalisation graphique du verbe constituerait un nœud de difficulté important (Totereau et al., 2013), qui, pourtant devrait être consolidée au terme du primaire (MÉLS, 2011).

Pour atteindre les objectifs de la recherche, une étude multicas (Gagnon, 2005; Roy, 2016) a été conduite auprès de six participants, soit six élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés en début de parcours secondaire. Nous avons procédé à l'analyse qualitative de corpus linguistique, constitués de graphies, de verbalisations orales et écrites et de définitions. Six portraits grammaticaux ont été créés, décrits, puis comparés.

Nos résultats ont montré que les représentations grammaticales sur le verbe construites par les participants sont hétérogènes, marquées par des variations intra-individuelles et interindividuelles. Malgré cette grande hétérogénéité, certains points de comparaison ont émergé de l'analyse. Notamment, il semble que les marques des temps simples sont

peu maîtrisées par les participants, ceux-ci étant incapables de les justifier adéquatement, d'en faire l'association avec les modes-temps. Cela est particulièrement saillant lorsque la 3<sup>e</sup> personne du singulier régit l'accord. Dans les temps composés, les participants utilisent des stratégies de substitution pour orthographier les auxiliaires, les participes passés et les verbes à l'infinitif. En somme, les participants semblent avoir développé de nombreux automatismes, qui les mènent parfois vers des réussites dans les temps simples, mais qui s'avèrent peu efficaces dans les temps composés. Les représentations grammaticales sur le verbe des participants se présentent donc comme étant fragiles, en construction, et se collent peu aux prescriptions des programmes d'études actuels (MÉLS, 2011).

L'interprétation de ces résultats a fait émerger des enjeux didactiques, donnant lieu à trois recommandations, qui, en cohérence avec notre cadre de référence, s'arriment aux fondements de la grammaire rénovée et s'inscrivent dans une perspective constructiviste. La prise en compte des représentations grammaticales, l'enseignement systématique du fonctionnement des temps composés et l'enseignement conjoint du système de la conjugaison et de celui des accords constituent des pistes d'intervention prometteuses dans tous les milieux, dont les milieux socioéconomiquement défavorisés.

Cela dit, l'aboutissement de ce modeste projet et ses limites nous amènent à considérer des perspectives futures de recherche. Notamment, nous pensons qu'il

pourrait être intéressant d'explorer et d'analyser en profondeur les représentations grammaticales sur le verbe, même d'autres notions grammaticales, d'élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés à travers des productions authentiques et, également, lorsque ceux-ci interagissent dans le cadre de la classe.

De plus, nous pensons que certains propos d'Astolfi (1997) consistent en un point de départ pour alimenter la réflexion didactique sur le concept de représentation grammaticale :

« Comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves, mais cela ne suffit pas à leur prise en compte didactique. Il faut d'abord décider sur quel mode on va les traiter : en les ignorant sans les méconnaître? en les évitant ou les contournant? en les “ purgeant ” en début de séance pour y substituer la connaissance nouvelle? en les réfutant point par point? » (Astolfi 1997, p. 73)

Maintenant que nous avons investigué les représentations de certains élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire, les propos d'Astolfi (1997) donnent à voir qu'il serait pertinent de s'intéresser aux effets des interventions didactiques *in situ* lorsqu'elles visent la construction et la déconstruction des représentations grammaticales. À notre avis, il s'agirait d'un pas de plus vers la défense d'une école équitable.

## ANNEXE A

NOM : \_\_\_\_\_

### *Dictée*

#### CONSIGNES :

- Cette dictée n'est ni notée, ni évaluée. Elle demeure confidentielle, c'est-à-dire que son contenu est privé. Personne, outre l'équipe de recherche, ne pourra savoir ce que tu as écrit dans cette dictée.
- On te dictera plusieurs phrases. Tu dois écrire ces phrases au meilleur de tes connaissances.
- Lorsqu'on aura fini de te dicter les phrases, tu disposeras d'environ quarante-cinq minutes pour corriger ta dictée.
- Tu ne peux pas utiliser de dictionnaire ou autres outils de références et tu ne peux pas poser de questions.

#### Section A (phrases à écrire au complet)

1. La jeune astronaute les <b>aimait</b> beaucoup.
2. On <b>trouvait</b> que tu <b>dansais</b> très bien.
3. L'enseignante et la directrice <b>trouvaient</b> que la fille de mes voisins <b>travaillait</b> au centre rigoureusement.
4. Stéphanie leur <b>donnait</b> ces jouets merveilleux et dispendieux qui se <b>trouvaient</b> au centre commercial.
5. C'est dans la dernière section de l'avion que se <b>trouvaient</b> tous les passagers qui <b>dansaient</b> le mieux.

#### Section B (dictée à trous)

1. Cette femme **est appelée** à devenir un excellent médecin.
2. Je **prendrai** tous les conseils que tu **voudras** me donner.
3. Elle **va** à la cuisine, elle **finit** son repas et elle **dit** que c'était délicieux.

4. On **dit** que tu **vas** au chalet.
5. Si tu **faisais** du café, je **prendrais** du sucre dans ma tasse.
6. Je **finis** ma sieste bientôt.
7. Ils **finissent** leur sieste bientôt.
8. Tu **mettrais** trop de temps pour courir le 10 kilomètres; je le **ferai** seul.
9. Tu **as trouvé** la chanson sur laquelle nous **avons dansé** durant des heures.
10. Nous **devrions** être plus attentifs si nous **faisons** à nouveau cet examen.
11. Je **dis** qu'ils **vont** au parc.
12. Tu **mettras** les vêtements dans la sècheuse et tu **pourras** ensuite les ranger.
13. Il **dit** que je **vais** au chalet.
14. Puisque le voleur **voulait** des bijoux, il **ira** cambrioler quelques maisons.
15. Le plombier **voudra** certainement de nouveaux outils, mais son patron n'en **verra** pas l'utilité.
16. Tu **dis** qu'on **va** au chalet.
17. Je **prenais** soin de mes jouets, car mes parents **pourraient** les revendre.
18. Hier, ma copine **est partie** de chez moi et, accidentellement, elle **a pris** mon manteau.
19. Ils **disent** qu'il **va** au parc.
20. Cet homme **voudrait** des enfants, mais il **devra** être plus responsable.
21. . Vous **pouviez** atteindre votre but, alors que certains ne **pouvaient** pas.

22. Tu **finis** ta sieste bientôt.
23. Elle a **dansé** toute la nuit et ensuite elle a **dû** se **reposer**.
24. Il **finit** sa sieste bientôt.
25. J'ai **mis** beaucoup de temps pour vous **trouver**.
26. Le dentiste a **fini** sa journée et il **est parti** sans **fermer** la porte.
27. Tu **as voulu danser** avec ta belle robe, mais lorsque tu l'**as portée**, la soirée **était finie**.
28. On **finit** notre sieste bientôt.
29. Monsieur, **vous êtes mort**, mais vous **avez trouvé** comment **marquer** nos vies.

Certification éthique : CER-16-226-07.16

## ANNEXE B

NOM : \_\_\_\_\_

### *Test de connaissances sur le verbe*

#### CONSIGNES :

- Ce test n'est ni noté, ni évalué. Il demeure confidentiel.
- Tu disposes de trente minutes pour compléter le test.
- Plusieurs questions liées au verbe te seront posées. Tu expliques le plus possible tes réponses.
- Tu ne peux pas utiliser de dictionnaire ou autres ouvrages de références et tu ne peux pas poser de questions.
- Tu utilises toutes les stratégies que tu connais afin de répondre aux questions.

1. Qu'est-ce que la conjugaison?

---

---

2. Qu'est-ce qu'un sujet?

---

---

---

3. Comment fais-tu pour trouver un sujet dans une phrase?

---

---

---

4. Qu'est-ce qu'un verbe?

---

---

---

5. Comment fais-tu pour trouver un verbe dans une phrase?

---

---

---

6. Qu'est-ce qu'un auxiliaire?

---

---

---

7. Qu'est-ce qu'un participe passé?

---

---

---

8. Qu'est-ce que le mode du verbe?

---

---

---

9. Qu'est-ce que le temps du verbe?

---

---

---

10. Qu'est-ce que la personne du verbe?

---

---

---

11. Qu'est-ce que le nombre du verbe?

---

---

---

12. Dans la phrase qui suit, les verbes soulignés sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif. Écris la phrase en mettant ces verbes au futur de l'indicatif.

Phrase : Je prenais tous les conseils que tu voulais me donner.

Réponse :

---

---

13. Dans la phrase qui suit, explique-moi pourquoi les mots soulignés sont accordés de cette façon.

Phrase : Monsieur, vous êtes mort (a), mais vous avez trouvé (b) comment marquer (c) nos vies.

Réponse :

a) \_\_\_\_\_

---

b) \_\_\_\_\_

---

c) \_\_\_\_\_

---

## ANNEXE C

### *Entretien métagraphique*

#### *Schéma d'entrevue*

##### Explications des consignes :

- Je te rappelle que l'entretien est enregistré et que personne ne peut avoir accès à notre conversation. L'entretien est enregistré, car je pourrai me servir plus tard de cet enregistrement pour analyser tes connaissances sur le verbe.
- Cet entretien n'est ni noté, ni évalué. Il demeure confidentiel, c'est-à-dire que son contenu est privé. Personne, outre l'équipe de recherche, ne pourra savoir ce que tu as dit pendant l'entretien.
- Je te poserai des questions sur ce que tu as écrit dans ta dictée. Je vais te poser des questions sur tout ce qui concerne le verbe. **Les questions je te pose sont les mêmes pour tout le monde. Tous les participants auront les mêmes questions.**
- En fait, je veux savoir comment tu as fait pour choisir l'orthographe des mots dans ta dictée.
- Tu dois répondre au meilleur de tes connaissances et utilise toutes les stratégies possibles pour répondre aux questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu dis tout ce qui te passe par la tête.
- L'entretien durera au maximum 15 minutes. Il peut se terminer avant et ce n'est pas grave.
- As-tu des questions avant de commencer?

# du verbe	# de la phrase	Phrase + verbe
Section A		
3	2	On <u>trouvait</u> que tu <u>dansais</u> très bien.
8	5	C'est dans la dernière section de l'avion que se <u>trouvaient</u> tous les passagers qui <u>dansaient</u> le mieux.
Section B		
12	2	Je <u>prendrai</u> tous les conseils que tu <u>voudras</u> me donner.
14	3	Elle <u>va</u> à la cuisine, elle <u>finit</u> son repas et elle <u>dit</u> que c'était délicieux.

25	9	Tu <b>as trouvé</b> la chanson sur laquelle nous <u>avons dansé</u> durant des heures.
33	13	Il <b>dit</b> que je <u>vais</u> au chalet.
36	15	Le plombier <b>voudra</b> certainement de nouveaux outils, mais son patron n'en <b>verra</b> pas l'utilité.
51	23	Elle <b>a dansé</b> toute la nuit et ensuite elle <b>a dû</b> se <b>reposer</b> .
56	25	J' <b>ai mis</b> beaucoup de temps pour vous <u>trouver</u> .
59	26	Le dentiste <b>a fini</b> sa journée et il <b>est parti</b> sans <u>fermer</u> la porte.
62	27	Tu <b>as voulu danser</b> avec ta belle robe, mais lorsque tu l' <b>as portée</b> , la soirée <u>était finie</u> .

## ANNEXE D



### LETTRE D'INFORMATION (CONSENTEMENT SUBSTITUÉ)

---

#### *Connaissances sur le verbe d'élèves de première secondaire*

**Marilyne Boisvert**  
**Département des sciences de l'éducation (UQTR)**  
**Maitrise en éducation (didactique) sous la supervision de Priscilla Boyer**  
*Projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)*

Chers parents,

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique la participation de votre enfant (ou de l'enfant dont vous avez la charge) à la recherche *Connaissances sur le verbes d'élèves de première secondaire*. Cette lettre vous permettra de prendre une décision éclairée à ce sujet. Je vous invite donc à prendre le temps de la lire attentivement. N'hésitez pas à poser toutes questions que vous jugerez utiles.

#### **Objectifs**

Avant tout, je tiens à vous mentionner que ce projet est mené dans le cadre de ma maîtrise en éducation (profil didactique du français) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le principal objectif vise à décrire les connaissances sur le verbe de votre enfant.

Ce choix de projet repose sur le fait que les difficultés en orthographe des élèves du secondaire sont souvent considérées comme des obstacles à la réussite scolaire dans la discipline français, mais aussi dans les autres disciplines. Ainsi, je trouve

pertinent de m'intéresser à ce que votre enfant connaît du verbe, pour éventuellement aider les enseignants de français à ajuster leurs interventions pédagogiques aux besoins réels de votre enfant et des autres élèves de sa classe.

### Tâche

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à :

1. Remplir un test de connaissances, dont les questions concernent le verbe;
2. Compléter une dictée;
3. Réaliser une entrevue individuelle qui porte sur ce que votre enfant a écrit dans sa dictée, ce qu'on appelle plus précisément un entretien métagraphique. Cet entretien sera enregistré.

Veuillez noter que ces tâches sont prévues dans les heures régulières de cours de français de votre enfant. Le test de connaissances durera environ trente minutes, alors que la dictée devrait durer quarante-cinq minutes.

Les entretiens individuels se tiendront, quant à eux, en 15 minutes environ et seront effectués dans un local autre que celui du local de français. Je prendrai au hasard 10 élèves dans la classe de votre enfant pour effectuer cet entretien. Il est donc possible que votre enfant n'ait pas à participer à cette tâche. Enfin, la recherche devrait avoir lieu pendant les mois d'octobre et de novembre, selon les disponibilités de son enseignant de français.

Pour que vous puissiez y voir plus clair, voici un tableau présentant le déroulement des activités prévues :

Activités prévues	Date	Description	Temps requis	Lieu
1. Dictée	Octobre ou novembre 2016	Votre enfant fera une dictée qui porte sur le verbe. Il ne pourra pas utiliser de dictionnaire ou autres outils de référence.	Environ 45 minutes	Dans sa classe de français
2. Test de connaissances	Octobre ou novembre 2016	Votre enfant complètera un test de connaissances qui porte sur le verbe. Il ne pourra pas utiliser de dictionnaire ou autres outils de référence.	Environ 30 minutes	Dans sa classe de français

3. Entretien métagraphique individuel (pour 10 élèves seulement, choisis au hasard)	Octobre ou novembre 2016, au maximum deux semaines après la dictée	Il s'agit d'une entrevue individuelle enregistrée. Votre enfant sera questionné sur ce qu'il a écrit dans sa dictée.	Entre 10 et 15 minutes	Dans un local de l'école autre que sa classe de français
---	--	--	------------------------	--

Notez que je vous donnerai le plus rapidement possible les dates exactes des activités prévues. Elles peuvent néanmoins changer selon les activités prévues par l'école ou par l'enseignant de français de votre enfant.

### **Risques, inconvénients, inconforts**

La présente recherche pourrait comporter certains risques ou inconforts pour votre enfant. Entre autres, votre enfant pourrait sentir nerveux à l'idée de passer un test de connaissances grammaticales, une dictée ou un entretien individuel avec moi. Il est aussi possible que la présence d'une personne externe (moi) gêne votre enfant. Enfin, il est également possible que le temps consacré à la recherche (environ trois ou quatre périodes) entraîne une perte de temps au niveau des apprentissages dans la classe de français de votre enfant, bien que ces tests auraient pu être administrés eux-mêmes par l'enseignant de français.

Pour minimiser ses risques, je prendrai le temps de répondre à vos questions et à celles de vos enfants. Je m'engage également à discuter de ces risques avec votre enfant, mais également avec vous si vous le souhaitez. Je ferai tout en mon possible pour mettre votre enfant à l'aise, et ce, pour qu'il ne ressente aucun inconfort.

### **Bénéfices**

Votre enfant pourra tirer des avantages de cette recherche. D'une part, il pourra contribuer à l'avancement des connaissances en didactique de la grammaire et de l'orthographe. Les données issues de cette recherche participeront en fait à améliorer les pratiques enseignantes relativement à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe.

D'autre part, les activités prévues au cours de la recherche l'amèneront à prendre conscience de ses connaissances sur le verbe, ce qui pourra l'aider à développer sa compétence en orthographe.

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Pour assurer l'anonymat de votre enfant, j'utiliserai des codes numériques lors de la diffusion des résultats, qui se fera par l'entremise de communications, d'articles scientifiques et professionnels. De plus,

je rendrai aussi anonyme le nom des écoles et des lieux pour éviter une identification indirecte.

De plus, les données recueillies, c'est-à-dire le résultat au test de connaissances et à la dictée, seront conservées sous clé dans ma demeure personnelle. Les données générées par l'entretien individuel seront conservées dans mon ordinateur personnel, dont l'accès nécessite un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Priscilla Boyer, qui est ma directrice de mémoire, et moi-même. Nous avons signé un engagement à la confidentialité. De plus, les données seront détruites lorsque mon projet de recherche sera déposé, au plus tard en août 2018. Enfin, les données ne sont pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Il m'apparaît important de vous indiquer que la participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est entièrement libre d'y participer ou non et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser qu'il ou qu'elle participe à la recherche, et ce, sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit.

Si votre enfant décidait de se retirer pendant le processus de recherche, les données accumulées seront retirées de la recherche et détruites. **Je tiens également à vous mentionner que les résultats de cette recherche n'auront aucune conséquence sur le dossier scolaire de votre enfant.** Pour être précise, les résultats du test de connaissances et de la dictée ne seront pas comptabilisés sur le bulletin de votre enfant. Le fait de ne pas participer à la recherche n'aura également aucun impact sur les services que votre enfant recevra de l'école et sur ses résultats scolaires. Les propos émis par votre enfant lors de l'entretien individuel, s'il y participe, ne seront également pas évalués.

Les élèves qui ne participeront pas à la recherche seront sous la responsabilité de leur enseignant de français pendant les activités prévues pour la recherche.

### **Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse de courriel suivante : [boism@uqtr.ca](mailto:boism@uqtr.ca).

### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

The logo for Clicours.COM is displayed in white text on a blue rectangular background.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-226-07.16 a été émis le 9 septembre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Marilyne Boisvert, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Connaissances sur le verbe d'élèves de première secondaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant (ou de la personne dont j'ai la charge) à la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction.

**J'accepte librement que mon enfant (ou la personne dont j'ai la charge) participe à la recherche. Je comprends qu'il ou qu'elle peut se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice. Je consens à ce que mon enfant participe à l'ensemble de la recherche, ce qui implique que je consens également à ce que la chercheuse enregistre ses propos lors de l'entretien individuel.**

Parent (ou tuteur)	Chercheure : Marilyne Boisvert
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

## RÉFÉRENCES

- Adouani, A. (1994). La notion de défektivité en grammaire. *L'Information Grammaticale*, 61, 3-7.
- Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 17, 41-46.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation.
- Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14, 183-200.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2005). Du cheminement aux cheminements... *Revue française de pédagogie*, 152, 21-28.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse. Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bégin, C., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 147-166.
- Blais, J.-G. (2008). *Quelles données pour le pilotage du système en éducation?* Communication présentée aux Actes du 20 colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Récupéré du site : <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s7/j-s7-1>
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 11-22.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Boudreau, C., Nootens, P., & Diallo, T. (2015). La qualité lexicale de textes produits à la fin du primaire et l'influence du contexte socioéconomique. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(4), 1-24.

- Bourdin, B., Cogis, D., & Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177, 57-82.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance.* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, QC.
- Brissaud, C. (2002). Travailler la morphologie verbale du verbe au collège. *Le français aujourd'hui*, 139, 59-66.
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième? *Le français aujourd'hui*, 190(3), 61-72.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P., & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151(3), 74-93.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe : l'exemple de la notion de sujet. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 247-256). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé : reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. Dans J. Durand, B. Haber, B., & B. Laks (Éds.), *Actes de colloque Congrès mondial de linguistique française* (pp. 413-424). Paris, France : Institut de linguistique française.
- Brissaud, C., Cogis, D., & Totereau, C. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel. Dans SHS Web of Conferences (Éd.), *Congrès mondial de linguistique française* (pp. 867-881). Les Ulis, France : EDP Sciences.
- Brissaud, C., & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.
- Calame-Gippet, F. (2008). L'entrée dans l'analyse grammaticale : les critères d'identification des constituants de la langue sont-ils socioculturellement différenciés? *Repères*, 38, 121-136.

- Catach, N. (1978). *Orthographe*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. (2010). Enseigner la conjugaison : de fausses évidences. *Correspondance*, 16(2).
- Chartrand, S.-G. (2012). Enseignement du français: des solutions qui tardent. *Relations*, 760, 23-25.
- Chartrand, S.-G. (2012b). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., & Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 63-79). Montréal : ERPI.
- Cogis, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave pédagogie et formation.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C., & Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 123-145). Montréal : ERPI.
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré, & J. Fijalkow (Éds.), *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. L'orthographe une construction cognitive et sociale* (pp. 89-98). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Récupéré le 2 août 2014 du site du Conseil supérieur de l'éducation : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0361.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. Récupéré le 2 novembre 2016 du site du Conseil supérieur de l'éducation : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Cordary, N. (2003). Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 99-107.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies France*, 6, 77-84.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.
- David, J., & Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphologie du français? *Repères*, 47, 109-130.
- Del Ré, A., & Nogarini Hilário, R. (2014). Concilier les données qualitatives et quantitatives : un défi pour les recherches en acquisition du langage. *Corela*, 15, 1-18.
- Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieu scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue françaises de pédagogie*, 178, 67-84.
- Desrosiers, H., & Tétreault, K. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 7(1), 1-28.
- Elalouf, M.-L., Gourdet, P., & Cogis, D. (2016). Le verbe et la phrase dans les définitions d'élèves : entre production et conceptualisation - ce qu'ils font et ce qu'ils disent. *Lidil*, 54, 55-74.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et études de la langue, approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Marseille : Presses universitaires de Provence.
- Forquin, J.-C. (1982). Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, 52-75.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Frenette, M., & Chan, P. C. W. (2015). Pourquoi les perspectives scolaires sont-elles plus prometteuses pour les élèves des écoles secondaires privées? *Statistiques Canada*. Récupéré le 15 septembre 2015 de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-626-x/11-626-x2015044-fra.htm#n1>.
- Giani, M. S. (2015). The postsecondary resource trinity model: Exploring the interaction between socioeconomic, academic, and institutional resources. *Research in Higher Education*, 56, 105-126.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, QC.
- Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-569.
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éditions Langue et Parole.
- Geoffre, T. (2014). Le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Scénario développemental et perspectives didactiques. Dans SHS Web of Conferences (Éd.), *Congrès mondial de linguistique française* (pp. 995-1016). Les Ulis, France : EDP Sciences.

- Geoffre, T. (2015). De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe. Interdisciplinarité et perspectives d'exploitation de protocoles. *Corela*, 17, 2-10.
- Geoffre, T., & Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment? Dans SHS Web of Conferences (Éd.), *Congrès mondial de linguistique française* (pp. 287-306). Les Ulis, France : EDP.
- Gourdet, P., Cogis, D., & Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 147-174). Montréal : ERPI.
- Gourdet, P., & Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignant et élèves de CM2. *Pratiques*, 169(170), 1-19.
- Guillaume, G. (1965). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris : Librairie Honoré Champion Éditeur.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 55-66.
- Haas, G., & Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Hohl, J. (1980). Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 133-154.
- Hupet, M., Schelstraete, M.-A., Demaeght, N., & Fayol, M. (1996). Les erreurs d'accord sujet-verbe en production écrite. *L'Année psychologique*, 96, 587-610.
- Institut de la statistique du Québec. (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. *L'ÉLDEC 1998-2015 en bref*, 8(2), 1-32.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault, & J.-P. Jaffré (Éds.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Paris : Nathan.
- Jaffré, J.-P., & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final*

*d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement.* Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Kamanzi, P. C., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *La société canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (pp. 229-252). Montréal : ERPI.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, 11(12), 167-187.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, 9, 15-27.
- Largy, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 101, 221-245.
- Largy, P., & Dédéyan, A. (2002). Automatismes en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte. *L'Année psychologique*, 102, 201-234.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-19.
- Lebrun, M., & Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 153-162). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-205.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lombard, V. (2012). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : un étude longitudinale sur les épreuves unique de 5<sup>e</sup> secondaire.* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, QC.

- Lord, M.-A., & Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 63-79). Montréal : ERPI.
- Manesse, D., & Bégin, C. (2009). L'orthographe des adolescents : le cas des élèves en grande difficulté au collège. *Langage & pratiques*, 43, 18-28.
- Meleuc, S., & Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et de 2010*. Récupéré le 10 septembre 2015 du site du MÉLS : [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EvaluationPAAF\\_2eRapportFinal\\_ResultatsEpreuves\\_1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Rapport. Diplomation et qualification par commission scolaire. Edition 2017*. Récupéré le 29 mars 2018 du site du MÉES : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/taux\\_diplomation\\_secondaire\\_CS\\_Edition2017\\_CD.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux_diplomation_secondaire_CS_Edition2017_CD.PDF)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Bulletin statistique de l'éducation. Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour*

*obtenir un diplôme?* Récupéré le 1<sup>er</sup> septembre 2015 de : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)

- Moeschler, J., & Auchlin, A. (2009). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Morin, M.-F. (2004). Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire. *Lidil*, 30, 55-72.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Éditions Gaëtan Morin / Chenelière Éducation.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer, & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Quet, F., & Dourojeanni, D. (2004). En cycle III, repérer le verbe. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 301-310). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roubaud, M.-N., & Gomila, C. (2014). Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire. Un prototype en construction. Dans M.-N. Roubaud, & J.-P. Sautot (Éds.), *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 177-192). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Roubaud, M.-N., & Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe: de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers 7 ans. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 257-267). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd.) (pp. 194-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, G.-R., & Désilets, M. (2005). *Grammaire pour comprendre la phrase et les accords* (2<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke, QC : Les Didacticiels GRM.

- Roy-Mercier, S., & Chartrand, S.-G. (2016). L'enseignement du système de la conjugaison pour en favoriser l'apprentissage. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 176-200). Montréal : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (pp. 123-147). Montréal : ERPI.
- Serbat, G. (1980). La place du présent de l'indicatif dans le système des temps. *L'information grammaticale*, 7(1), 36-39.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Récupéré le 1<sup>er</sup> septembre 2015 de : [http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/impact\\_defav\\_socio\\_economique.pdf](http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/impact_defav_socio_economique.pdf)
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français, langue première*. Bruxelles, Belgique : Groupe de Boeck.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tisset, C. (1997). Reconnaissance des formes verbales en langue première. *LINX*, 37, 15-125.
- Tisset, C. (2004). Un jour fut le verbe. Dans C. Vaguer, & B. Lavieu (Éds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (pp. 33-50). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Tondreau, J. (2016). *L'école en milieu défavorisé. Une perspective internationale*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 164-171.
- Totereau, C., Thévenin, M.-G., & Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphographie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Éds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-168). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Touratier, C. (1996). *Le système verbal français*. Paris : Armand Colin.
- Ulma, D. (2014). «Les baludins gabaient sagement élongs. » Ou comment les élèves identifient-ils le verbe à l'école élémentaire? Dans C. Gomila, & D. Ulma (Éds.), *Le verbe en toute complexité. Acquisition, transversalité et apprentissage* (pp. 59-73). Paris : L'Harmattan.
- Vargas, C. (1995). *Grammaire pour enseigner. Tome 1. L'énoncé, le texte, la phrase*. Paris : Armand Colin.
- Vargas, C. (1995b). *Grammaire pour enseigner. Tome 2. La phrase verbale : les fonctions et les catégories*. Paris : Armand Colin.
- Vargas, C. (1999). Lutte contre l'échec scolaire socioculturellement déterminé. *SKHOLE*, 9, 17-48.
- Vaubourg, J.-P. (2015). L'enrichissement syntaxique et l'orthographe à la charnière de l'école et du collège. *Le français aujourd'hui*, 189(2), 91-102.
- von Glasersfeld, E. (2004). L'approche constructiviste : vers une théorie des représentations. Dans P. Jonnaert, & D. Masciotra (Éds.), *Constructivisme choix contemporains, hommage à Ernst Von Glasersfeld* (pp. 214-224). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.