

Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français

Isabelle Gauvin

*Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal*

Marie-Claude Boivin

Université de Montréal

Résumé

Nos travaux visent à décrire les connaissances grammaticales élaborées par des élèves 1^{re} secondaire en cours d'apprentissage de l'accord du verbe. Cette description se fonde sur l'observation des échanges entre les élèves d'une part, et entre les élèves et leur enseignant d'autre part, à propos de l'objet de savoir « accord du verbe », échanges recueillis grâce à la captation vidéo en classe. Notre analyse des données révèle que l'élaboration des connaissances relatives à l'accord du verbe dépend de la manière dont les outils grammaticaux (manipulations syntaxiques et phrase de base) sont utilisés par les élèves. Plus précisément, le savoir piétine ou recule lorsque les manipulations syntaxiques ne sont pas appliquées dans la phrase ou qu'elles ne sont pas adaptées dans certains contextes syntaxiques; le savoir fait des bonds en avant dans les classes où les élèves recourent à la phrase de base pour soutenir leur analyse grammaticale.

Abstract

The goal of our project is to describe the grammatical knowledge developed by students in Secondary 1 as they are learning the agreement of the verb. This description is based on the observation of exchanges among students, on the one hand, and, on the other, between students and their teacher as concerns the subject at hand, "the agreement of the verb," recorded in class on video. Our analysis of the data shows that the development of knowledge about the agreement of the verb depends on the way in which grammatical tools (syntactic manipulations and basic sentence) are used by the students. More specifically, knowledge makes no headway or even takes a step backward when the syntactic manipulations are not applied in the sentence or are not adapted in certain syntactic contexts. Knowledge takes a leap ahead in classes where students refer to the basic sentence to support their grammatical analysis.

Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français

Introduction

Cet article porte sur l'apprentissage de la grammaire et présente les résultats de l'analyse d'interactions didactiques vidéocaptées en classe de français langue première au moment de l'enseignement/ apprentissage (E/A) d'un objet d'orthographe grammaticale, l'accord du verbe. Notre objectif général est de décrire la façon dont les élèves de première secondaire (12-13 ans) s'approprient cet objet grammatical¹. L'analyse des échanges entre élèves d'une part, et entre élèves et enseignant d'autre part, montre le lien entre l'utilisation des outils de la grammaire pédagogique moderne (manipulations syntaxiques et reconstruction de la phrase de base) et l'évolution du savoir en classe (avancement, piétinement, recul). Après un survol des aspects théoriques et méthodologiques de la recherche, nous présenterons et discuterons les résultats, en soulignant leurs implications praxéologiques. Nous verrons en conclusion comment notre analyse nous amène à raffiner deux concepts clés des théories didactiques, soit ceux de chronogenèse et de topogenèse.

Problème et objectif de recherche

Les performances des élèves en orthographe grammaticale, de même que leurs connaissances dans ce domaine, ont fait l'objet de nombreux travaux depuis les années 1990. Au Québec, les piètres performances grammaticales des élèves en situation d'écriture sont attestées aux ordres d'enseignement primaire et secondaire (MELS, 2005, 2006, 2007). De plus, le savoir grammatical, surtout orthographique, d'élèves en situation d'écriture a fait l'objet d'un ensemble important de travaux. En plus de fournir des informations à propos des performances des élèves en la matière, ces travaux s'intéressent parfois aux connaissances et aux raisonnements que ces derniers utilisent en situation d'écriture. Les principales conclusions indiquent, notamment, une lente évolution dans la construction des connaissances des élèves (Brissaud & Sandon, 1999; Chevrot, Brissaud, & Lefrançois, 2003; Fayol, Pacton, & Totereau, 1998; Guyon, 2003) de même que des difficultés dans la gestion des connaissances (Fayol, 2003; Gauvin, 2005; Jaffré & Fayol, 1997; Roy, Lafontaine, & Legros, 1995).

Quelques recherches récentes en didactique du français se sont intéressées plus spécifiquement à l'E/A de l'accord du verbe (Brissaud & Cogis, 2004) ou à des savoirs prérequis, comme l'identification du verbe (Quet & Dourojeanni, 2004; Roubaud & Touchard, 2004) ou du sujet (Brissaud & Cogis, 2002; Garcia-Debanco & Lordat, 2007). Dans l'ensemble, ces recherches suggèrent que les connaissances nécessaires à l'accord du verbe ne sont pas parfaitement maîtrisées à la fin de la scolarité primaire : les élèves peinent non seulement à accorder le verbe, mais également à identifier le verbe ou le sujet. Ces travaux se concentrent sur ce que savent les élèves sur l'accord du verbe, mais ne s'intéressent pas à la manière dont ces savoirs sont travaillés en classe par les élèves, au

¹Recherche financée grâce à une subvention de recherche du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (subvention 108020 octroyée à Marie-Claude Boivin) et à deux bourses doctorales octroyées à Isabelle Gauvin par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture de 2005 à 2007 et par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada de 2007 à 2009. Remerciements chaleureux aux enseignants qui nous ont généreusement ouvert les portes de leur classe.

moment de l'E/A. Nous nous sommes donc fixé comme objectif de décrire comment les élèves élaborent, en classe de français, les connaissances grammaticales relatives à l'accord du verbe.

Cadre théorique : transposition didactique et grammaire moderne

Nous appuyons nos descriptions sur deux cadres théoriques principaux, soit la théorie de la transposition didactique et la grammaire pédagogique moderne. L'exposé théorique qui suit nous permettra de préciser nos objectifs de recherche.

La transposition didactique comme analyseur de la situation d'E/A

Notre description de l'élaboration des savoirs grammaticaux en classe fait appel à trois concepts clés de la théorie de la transposition didactique élaborée par Chevallard (1985/1991): la transposition didactique interne, la chronogénèse et la topogénèse.

La transposition didactique interne.

Pour l'enseignement d'une discipline scolaire, les savoirs des disciplines de référence (savoirs « savants ») ne peuvent être utilisés comme tels : ils doivent être apprêtés, transposés, didactisés, pour l'E/A. Chevallard (1985/1991) appelle ce processus d'adaptation « transposition didactique ». Le passage du savoir « savant » au savoir « à enseigner » implique une transposition didactique dite externe : le résultat de cette transposition se trouve notamment dans les programmes officiels, les manuels, etc.² Toutefois, le savoir « effectivement enseigné » peut différer du savoir à enseigner. Les transformations que subissent les objets de savoir lors de leur E/A en classe relèvent de la transposition didactique interne, et, comme le souligne Halté (1998), la description de ces transformations permet d'inférer comment les élèves s'approprient ces objets. Plus précisément, l'écart ou l'absence d'écart entre le savoir à enseigner et le savoir tel qu'il se manifeste dans les interventions des élèves (questions, réponses, commentaires, hypothèses, etc.) renseignent sur la manière dont les élèves s'approprient le savoir en jeu (Schneuwly, Sales Cordeiro, & Dolz, 2005). Ainsi, l'élaboration des savoirs grammaticaux relatifs à l'accord du verbe sera vue à travers le filtre de la transposition didactique interne, du point de vue des élèves, et plus spécifiquement à travers la chronogénèse et la topogénèse.

La chronogénèse.

La chronogénèse est définie par Chevallard (1985/1991) comme l'avancement des savoirs en classe. Dans une conception classique des interactions didactiques, l'enseignant est considéré comme le principal artisan de l'avancement des savoirs : il conduit la chronogénèse (Chevallard, 1985/1991). L'enseignant est donc celui qui, à l'égard du savoir en construction, sait « avant ».

Il semble que, pour Chevallard (1985/1991), la responsabilité de la chronogénèse soit principalement, pour ne pas dire uniquement, du ressort de l'enseignant. Toutefois, d'autres didacticiens ont montré que l'élève peut contribuer à la chronogénèse par des interventions susceptibles de faire avancer le savoir partagé par la classe (Boivin, 2007; Sensevy, 1998).

Nos données nous amènent à soutenir que le savoir, en classe, ne se modifie pas seulement par des avancées, par un mouvement vers « plus de savoir », comme le laisse supposer la définition de chronogénèse de Chevallard, mais également par des surplaces et

² Cette description de la transposition didactique est fort sommaire; pour une discussion dans le cadre de la didactique du français, voir Schneuwly (2005), Bronckart et Plazaola-Giger (1998), et Boivin et Pinsonneault (2008a).

des reculs. Pour cette raison, nous proposerons que la chronogenèse se définit comme **l'évolution** des savoirs dans le temps en classe (et non uniquement comme l'**avancement** des savoirs). La chronogenèse, pour nous, est donc l'évolution des savoirs en classe, et cette évolution se caractérise par des avancées (vers un savoir approprié), des reculs (vers savoir inadéquat) et des piétinements du savoir (le savoir n'avance ni ne recule: il demeure inchangé, tout en étant inexact, partiellement exact ou incomplet).

La topogenèse.

La topogenèse est définie par Chevallard comme la présence de deux positions bien distinctes, celles de l'enseignant et celle des élèves, par rapport au savoir à enseigner. En effet, non seulement l'enseignant sait « avant », mais il sait « autrement » : les positions respectives de l'enseignant et des élèves à l'égard du savoir sont donc fort différentes et définissent la topogenèse.

Nous pensons que, tout comme pour la chronogenèse, la topogenèse peut être plus marquée par le savoir de l'élève. En effet, nos données suggèrent que l'élève peut disposer d'un « certain savoir » par rapport à l'objet d'enseignement. Ce savoir, que nous qualifierons plus précisément en conclusion, influencera l'objet effectivement enseigné. Nous posons donc l'hypothèse que, tout comme la chronogenèse, la topogenèse peut être envisagée du point de vue des élèves.

L'accord du verbe en grammaire pédagogique moderne

Notre étude de la transposition didactique interne à travers à chronogenèse et la topogenèse vise le savoir relatif à l'accord du verbe. Il s'agit d'un problème d'orthographe grammaticale, qui concerne donc l'orthographe d'un mot (le verbe) selon sa relation syntaxique avec un autre élément de la phrase³. Nous adoptons la définition de Riegel, Pellat, & Rioul (2009, p.897) de l'accord :

[...] phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms .

Cette définition se marie bien avec l'approche didactique dite *donneur/receveur* (Roy & Biron, 1991) généralement adoptée au Québec. Pour effectuer l'accord à l'écrit, le scripteur doit identifier les receveurs et les donneurs d'accord, ce qui exige d'orchestrer un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales.

Le tableau 1 propose une synthèse des savoirs relatifs à l'accord du verbe : elles sont regroupées par objets de savoir (colonne 1), selon le type de connaissances (déclaratives ou procédurales). À l'instar de Boivin et Pinsonneault (2008a, 2008b), nous distinguons les procédures décisives (manipulations qui permettent d'identifier sans équivoque un objet grammatical) des procédures non décisives (manipulations qui concernent plus d'un objet grammatical). La synthèse proposée s'appuie sur une grammaire linguistique (Riegel et al., 2009) et sur des grammaires pédagogiques, notamment Boivin et Pinsonneault (2008b), de même que Chartrand, Aubin, Blain et Simard (2010).

³ Étant donné l'absence très fréquente de marques orales de l'accord en français (du verbe comme d'autres catégories grammaticales), une véritable réflexion grammaticale est nécessaire pour sa maîtrise.

Tableau 1
Objets de savoir et connaissances impliquées dans l'accord du verbe

		Connaissances déclaratives		
Règle d'accord		Le verbe est un receveur d'accord. Le sujet (plus précisément le noyau du GN sujet) est un donneur d'accord. Le sujet donne sa personne et son nombre au verbe (V).		
		Connaissances procédurales décisives	Connaissances procédurales non décisives	Connaissances déclaratives
Identification du verbe	Il est possible d'ajouter de <i>ne...pas</i> autour du V Le V se conjugue ⁴ : remplacement du mode, du temps, de la personne ou du nombre		Le V ne s'efface pas Le V ne se déplace pas	Le V reçoit l'accord du sujet Le V est formé d'un radical et d'une terminaison Le V peut avoir une forme composée de l'auxiliaire et du participe passé Le V est transitif, intransitif ou attributif Certains V ont une construction pronominale ou impersonnelle Les V possèdent diverses valeurs sémantiques
Identification du sujet	Ajout de <i>c'est... qui</i> autour du sujet Remplacement du sujet par pronom personnel		Le sujet ne s'efface pas Le sujet ne se déplace pas	Le sujet est un GN (et ses équivalents/substitués) Le sujet régit l'accord du V
Transfert les traits morphologiques de personne et de nombre du sujet au V		Connaissances déclaratives Le V, au mode et au temps X, à la personne et au nombre Y, prend la terminaison Z		

Pour accorder le verbe, le scripteur doit savoir que ce dernier reçoit les traits morphologiques de personne et de nombre du sujet⁵. Cette connaissance déclarative de la règle d'accord (ligne 1 du tableau) n'est toutefois pas suffisante pour accorder le verbe. Pour mettre en œuvre cette connaissance, le scripteur doit pouvoir identifier le verbe (ligne 2), identifier le sujet (ligne 2) et transférer les traits morphologiques de son noyau vers le verbe (ligne 4). Le tableau indique les connaissances procédurales et déclaratives liées à chacun de ces objets de savoir. Ainsi, le verbe peut être identifié grâce à deux procédures décisives (ajout de *ne...pas* autour du verbe et conjugaison). De même, seul le groupe ayant la fonction de sujet peut être encadré par *c'est... qui* et remplacé par un pronom sujet. D'autres connaissances procédurales ou déclaratives ne sont pas décisives mais peuvent contribuer à étoffer le raisonnement grammatical.

Objectif spécifique de recherche

Nous souhaitons décrire comment les élèves élaborent, en classe de français, les connaissances grammaticales relatives à l'accord du verbe. Il s'agit donc de documenter l'utilisation et les tentatives d'utilisation des différents objets de savoir relevant du savoir à enseigner et de dégager la contribution de ces connaissances en construction sur l'évolution des savoirs en classe.

Méthodologie

Afin d'atteindre notre objectif spécifique de recherche, nous identifierons, à partir des interventions verbales des élèves, les avancées, les surplaces et les reculs dans

⁴ Du point de vue des manipulations, on peut considérer la conjugaison comme une manipulation qui vise à remplacer le temps, le mode, la personne ou le nombre d'un verbe. Cette manipulation est de nature morphosyntaxique, et elle constitue un test décisif d'identification du verbe. Tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit véritablement d'une manipulation de remplacement par le temps, le mode, la personne ou le nombre, nous utiliserons le terme « manipulation de conjugaison » pour y référer, dans le but d'alléger le texte.

⁵ Plus précisément, c'est le noyau du GN en position de sujet qui possède ces traits de nombre et de personne. Dans le texte et le tableau, le terme « sujet » utilisé dans le contexte de la règle d'accord du verbe doit être lu comme « noyau du GN ayant la fonction grammaticale de sujet ».

l'évolution du savoir en classe. Nous pourrions ainsi dégager le lien entre l'utilisation par les élèves de certains aspects de leur savoir, tel que défini *a priori*, et l'évolution des savoirs relatifs à l'accord du verbe en classe.

Collecte des données

Les données proviennent de sept séquences didactiques portant sur l'E/A de l'accord du verbe: sept classes de 1^{re} secondaire (12 ans) d'écoles publiques et privées du centre du Québec et de Montréal ont été filmées. Au total, cinq enseignants et leurs 231 élèves ont participé à la recherche. Notre corpus comprend 22 leçons (environ 20 heures 30 minutes de travail de classe). À l'exception du choix de l'objet d'enseignement, les chercheuses ne sont nullement intervenues dans la planification ou le déroulement des cours. Une caméra placée au devant de la classe captait les interventions des élèves lors du travail en groupe-classe; une autre caméra, placée à l'arrière, se concentrait sur l'enseignant ou, lors du travail en dyades, sur les interactions entre une fille et un garçon de niveau moyen.

Traitement et analyse des données : synopsis et sélection d'extraits significatifs

Un synopsis a été élaboré pour chacune des 22 leçons, et ce, afin de situer les interventions des élèves dans leur contexte (Schneuwly et al., 2005). Nos synopsis comprennent un découpage séquentiel des leçons en fonction des grandes tâches (observation à partir d'un corpus, prise de notes, exercices, correction en plénière, etc.).

Nous avons ensuite sélectionné des extraits qui affectent l'évolution temporelle des savoirs en classe, la chronogenèse. Notre attention s'est donc portée sur les moments où les interventions des élèves sur l'identification du verbe ou du sujet, le transfert des traits morphologiques ou la règle d'accord semblent faire avancer, reculer ou piétiner le savoir en classe. Les extraits sélectionnés ont fait l'objet d'une transcription accompagnée d'une série d'informations : critère chronogénétique de sélection (avancée, piétinement, recul), objet de l'intervention (identification du verbe ou du sujet, transfert des traits morphologiques, règle d'accord), durée de l'intervention et contexte de l'interaction.

Les critères de sélection « avancée », « recul » et « piétinement » ont donc servi de premier filtre pour l'analyse qualitative des données et nous ont permis de retenir 118 extraits significatifs. Nous avons ensuite adopté un processus de traitement inductif des données (Paillé & Mucchielli, 2008) afin de faire émerger des catégories de classification de ces extraits. Il nous est apparu que les passages sélectionnés sur la base des critères chronogénétiques concernaient le recours aux outils de la grammaire pédagogique moderne, soit les manipulations syntaxiques et la phrase de base. Les 118 extraits ont ainsi pu être classés dans deux premières catégories émergentes : 97 relèvent de l'emploi des manipulations syntaxiques, 21 du recours à la phrase de base. Une analyse fine de chacun de ces extraits a fait émerger sept sous-catégories qui reflètent l'utilisation particulière que les élèves font des outils de la grammaire. Par exemple, en ce qui concerne l'emploi des manipulations syntaxiques, nous avons constaté que les élèves utilisaient parfois les manipulations à l'extérieur du contexte de la phrase: nous avons donc créé la sous-catégorie « manipulation appliquée hors phrase ». Le tableau 2 présente les catégories et sous-catégories d'analyse issues de l'analyse inductive.

Tableau 2
Catégories et sous-catégories caractérisant les extraits significatifs

catégories	sous-catégories
extraits liés à l'utilisation des manipulations syntaxiques	manipulation appliquée hors phrase
	manipulation appliquée dans la phrase
	absence de manipulation
extraits liés à l'utilisation de la phrase de base	adaptation de la manipulation dans certains contextes
	emploi de la question qui est-ce qui? ⁶
	reconstruction de la phrase de base
	non-reconstruction de la phrase de base

Notre analyse inductive des données fournit des indications sur la manière dont les élèves s'approprient l'accord du verbe en classe. Nous sommes en mesure de soutenir que le recours aux outils de la grammaire moderne dans certains contextes est au cœur de la construction des connaissances relatives à l'accord du verbe lors de son E/A, comme le montrent les résultats qui suivent.

Résultats, discussion et implications praxéologiques

Suivant nos deux catégories d'extraits significatifs, la présentation des résultats s'effectuera en deux temps : dans un premier temps, nous exposons et discutons les résultats relatifs à l'emploi des manipulations syntaxiques et, ensuite, ceux portant sur l'utilisation de la phrase de base.

L'emploi des manipulations syntaxiques

Des 97 extraits relevant de l'emploi des manipulations syntaxiques, 14 impliquent l'avancement, 36 le piétinement et 47 le recul du savoir en classe. Le tableau 3 présente les sous-catégories liées aux manipulations syntaxiques et chacune des sous-catégories sera illustrée plus loin à l'aide d'un exemple d'interactions en classe. Il montre, entre autres choses, que les élèves utilisent les manipulations hors du contexte de la phrase dans 36 cas sur 97, et que cette utilisation est toujours accompagnée d'un piétinement ou d'un recul des savoirs en classe (36/36). Au contraire, lorsqu'ils utilisent les manipulations dans le contexte de la phrase (12/97), on observe un avancement des savoirs (12/12).

Tableau 3
Sous-catégories d'extraits significatifs liés à l'utilisation des manipulations syntaxiques

sous-catégorie	savoir impliqué	avancée	critère piétinement	recul	total pour la sous-catégorie
manipulation appliquée hors phrase	id. du verbe	0	11	5	16
	id. du sujet	0	0	20	20
	sous-total	0	11	25	36
manipulation appliquée dans la phrase	id. du verbe	3	0	0	3
	id. du sujet	9	0	0	9
	sous-total	12	0	0	12
absence de manipulation pertinente	id. du verbe	0	1	6	7
	id. du sujet	0	0	7	7
	sous-total	0	1	13	14
adaptation de la manipulation dans certains contextes	id. du verbe	2	22	2	26
	id. du sujet	0	2	0	2
	sous-total	2	24	2	28
emploi de la question qui est-ce qui ?	id. du sujet	0	0	7	7
	sous-total	0	0	7	7
total		14	36	47	97

⁶ La question n'est pas, à proprement parler, une manipulation syntaxique. Toutefois, nous l'avons considérée comme telle puisqu'il s'agit d'une procédure (même imparfaite) d'identification du sujet. Cette procédure a par ailleurs fait l'objet d'E/A dans les classes observées.

Afin d'illustrer chacune des sous-catégories du tableau 3, nous avons sélectionné des extraits que nous jugeons représentatifs de l'élaboration par les élèves des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, notamment parce que leurs caractéristiques présentent une certaine récurrence. Ces extraits sont présentés dans les extraits qui suivent.

Emploi des manipulations hors phrase : recul et piétinement.

Dans tous les cas, l'emploi des manipulations à l'extérieur du contexte de la phrase fait piétiner ou reculer l'identification du verbe ou du sujet (36/36) : 25 fois sur 36 (69,4%), les manipulations utilisées hors phrase font reculer les savoirs, comme l'illustre l'extrait suivant dans lequel les élèves essaient d'identifier le verbe:

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

Les élèves ÉL1 et ÉL2 choisissent d'appliquer, à juste titre, les manipulations décisives conjugaison et d'ajout (marqueur de négation). Ils posent l'hypothèse que le mot *envoi* est le verbe de la phrase et appliquent les manipulations sur ce mot : *j'envoie, tu m'envoies* et *n'envoie pas*. Ils estiment que leurs nouvelles constructions sont grammaticales (cf. « on peut dire », dans l'extrait) et concluent qu'il s'agit d'un verbe. Ils ont toutefois appliqué les manipulations hors de la phrase à analyser. En effet, s'ils avaient appliqué ces manipulations dans le cadre de la phrase (**À l'envoyait de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux*⁷ et **À le n'envoi pas de billets au XIXe siècle a succédé l'échange de cartes de vœux*), ils n'auraient pu accepter la phrase résultante comme étant grammaticale. Par conséquent, ils n'auraient eu d'autre choix que d'invalider leur hypothèse de départ : *envoi* n'est pas un verbe dans la phrase. Ainsi, à plusieurs reprises, les élèves qui utilisent la manipulation en extrayant le verbe du contexte de la phrase parviennent à conjuguer des noms (*un juge, des constellations, leur travail, une vue*), des adjectifs (*particulier, étrange*) ou des participes passés adjectifs (*rempli, inscrit, illustré, battu*). De plus, notre analyse fine des données montre que les élèves extraient beaucoup plus fréquemment le verbe de la phrase pour effectuer la conjugaison (13/16)⁸ que pour effectuer l'ajout de *ne... pas* (3/16).

En ce qui concerne l'identification du sujet, les 20 manipulations hors phrase se soldent toutes par un recul. De plus, la manipulation de remplacement du sujet par un pronom personnel (17 manipulations hors phrase sur 20) est davantage utilisée à l'extérieur du contexte de la phrase que l'ajout de *c'est... qui* autour du sujet (3 manipulations hors phrase sur 20)⁹.

Le principal effet d'une pronominalisation hors phrase est que, si le GN sujet comprend un complément, seul le noyau du GN ou la suite *déterminant + nom* est identifié,

⁷ Les phrases précédées d'un astérisque sont agrammaticales.

⁸ Ces résultats ne sont pas présentés dans le tableau 3.

⁹ Ces résultats ne sont pas présentés dans le tableau 3.

à tort, comme sujet. Cette erreur se produit dans 10 cas sur 17 de pronominalisation du sujet hors phrase. En voici un exemple:

Phrase: *Les premiers avions dotés d'un moteur à explosion apparaissent au 20^e siècle.*
 ÉL1 : J'ai mis *les premiers avions* comme sujet. Je l'ai remplacé par *ils* au pluriel.
 ENS : *ils* au pluriel?
 ÉL1 : J'ai fait ma flèche à *apparaissent*. Pis j'ai marqué *a-p-p-a-r-a-i-s-s-e-n-t*.

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

Emploi des manipulations dans la phrase : avancée.

L'extrait suivant, dans lequel les élèves tentent d'identifier le sujet de la phrase, témoigne à la fois des problèmes engendrés par l'utilisation des manipulations hors phrase et de la puissance de cet outil appliqué dans le contexte de la phrase :

Phrase : *La cause des coups de soleil se trouve dans les rayons UVB; ils constituent un danger de développer un cancer de la peau.*
 ÉL1 : *La cause des coups de soleil se trouve dans les rayons UVB; ils constituent un danger de développer un cancer de la peau, c'est cause ?*
 ÉL2 : (*lit dans son manuel*) Relève les 7 verbes conjugués (*inaudible*).
 ÉL1 : Ben ici c'est, *ne se trouve pas*. Ici, c'est *trouve, constituent*, en tous cas.
 ÉL2 : Ouais : *se trouve* et *constituent*. Ok, ouais. Euh, *coups de soleil*.
 ÉL1 : Ouais, ok, ouais. Ou *cause ?*
 ÉL2 : Non, pas *cause*. Ben peut-être, mais... Ouais, *la cause*. *Elle trouve*.
 ÉL1 : Ben, c'est *la cause*. Ben, non. Voyons! *C'est la cause des coups de soleil qui se trouve*.

Les élèves éprouvent des difficultés. Le groupe prépositionnel complément du nom *cause* (soit [*des*] *coups de soleil*¹⁰) semble, dans un premier temps, le meilleur candidat sujet. Mais ce choix est remis en question : le nom *cause* est proposé comme sujet potentiel et son remplacement par le pronom *elle*, même hors du contexte de la phrase, tend à valider ce deuxième choix. Toutefois, grâce à l'encadrement par *c'est... qui* effectué dans le contexte de la phrase (*C'est la cause des coups de soleil qui se trouve*), les élèves concluent que le sujet est le GN dans son entier, et non seulement son noyau ou son complément. Tous les extraits retenus montrent que l'emploi adéquat des manipulations d'ajout et de remplacement dans le contexte de la phrase est associé à l'avancement des savoirs.

¹⁰ Le GPrép *des coups de soleil* est composé ainsi : *de les coups de soleils, de et les* se fusionnant en *des*.

Non-recours aux manipulations : recul et piétinement.

Dans plusieurs cas (14/97), les élèves semblent ne recourir à aucune manipulation syntaxique pour identifier le sujet (ou le verbe, dans un seul cas), comme l'illustre l'extrait suivant au sein duquel le savoir recule puisque le sujet n'est pas identifié :

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

Les élèves tentent d'identifier le sujet sans recourir aux manipulations : ils cherchent un élément préverbal (nom, pronom, GN) susceptible d'être sujet. Les élèves identifient le sujet selon un critère distributionnel qui correspond à une caractéristique du sujet qu'ils ont apprise : le GN ayant la fonction sujet précède le GV dans la phrase modèle et il est non déplaçable par rapport au GV. Cette observation corrobore les conclusions d'études de type expérimental portant sur le savoir grammatical construit par les élèves : pour eux, le nom à gauche du verbe constitue le meilleur candidat à la fonction de sujet (Bousman-Kosowski, 1985; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard, & de Weck, 1987). Or, cette connaissance élaborée par les élèves s'avère assez peu opérationnelle et empêche l'avancement du savoir. D'abord, elle contribue à valider l'idée que la fonction sujet est occupée par un mot plutôt que par un groupe syntaxique. De plus, la recherche d'un mot ou d'un groupe à gauche du verbe fait perdre de vue que ce groupe peut être enchâssé dans le véritable GN sujet (en d'autres mots un GN à gauche du verbe n'occupe pas nécessairement la fonction de sujet).

Un second extrait nous apparaît intéressant puisque l'élève est à la recherche d'un nom sujet pour s'aider à identifier le verbe :

Phrase : *Commencez d'abord par les aimer.*
 ENS : (à propos de *commencez*) *C'est pas un verbe? Prouve-moi que c'est pas un verbe.*
 ÉL1 : *Y'a pas vous.*
 ENS : *C'est ça que je veux que tu m'écrives... Il n'y a pas de vous devant. Qu'est-ce que tu pourrais, est-ce que tu pourrais utiliser une autre des stratégies que j'ai donnée?*
 (Inaudible)
 ENS : *Est-ce que c'est un verbe ou non?*
 ÉL1 : *commence, commencer : y'a rien devant! Y'a pas de nom, y'a rien!*
 ENS : *Est-ce qu'on a dit que obligatoirement un nom, ça devait recevoir, ça devait être automatiquement placé après un pronom? C'est ça qu'on a écrit? Ou on a dit que c'était souvent?*
 ÉL1 : *C'en est un, verbe. Y'é peut-être pas conjugué? C'est un ordre : c'est peut-être l'impératif.*
 ENS : *Ah! C'es-tu conjugué, ça, si c'est à l'impératif?*
 ÉL1 : *(Hausse les épaules, semble ne pas savoir, semble découragé)*
 ENS : *Est-ce que ça va changer selon la personne?*
 ÉL1 : *Ouais.*
 ENS : *Y'é à quelle personne, ton verbe?*
 ÉL1 : *Tu, nous, vous.*
 ENS : *Ok, ça veut dire que ça peut changer selon la personne?*
 ÉL1 : *Oui.*

Pour cet élève, des commentaires métagraphiques d'élèves du primaire que l'« incomplétude du verbe implique la recherche de « l'autre » », ce que montre justement cet extrait. Cette incomplétude peut s'exprimer, selon nous, en termes syntaxiques, mais également en termes morphosyntaxiques : la recherche de « l'autre » ne repose pas forcément sur la recherche d'un constituant obligatoire (un GN en position de sujet), mais aussi sur la recherche d'un donneur d'accord potentiel. Dans l'extrait plus haut, il est difficile de dire si, pour l'élève, c'est l'absence de sujet qui ne lui permet pas de conférer le statut de verbe à *commencez* ou l'absence de candidat donneur d'accord: nous ne pouvons exclure que l'élève ne cherche pas véritablement à identifier le verbe, mais plutôt à justifier son accord¹¹.

Notre analyse d'extraits dans lesquels les élèves n'utilisent pas les manipulations montre les limites d'un raisonnement fondé exclusivement sur des connaissances déclaratives; elle suggère également que les élèves élaborent diverses connaissances pour identifier le verbe ou le sujet, connaissances qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'E/A (Gauvin, 2011).

Absence d'adaptation des manipulations dans certains contextes : recul et piétinement

Dans certains contextes, les manipulations syntaxiques demandent à être adaptées. Par exemple, dans le cas d'un verbe à un temps composé, le marqueur de négation est ajouté autour de l'auxiliaire seulement (*Je n'ai pas aimé cet exercice*) et non autour des deux parties du verbe (**Je n'ai aimé pas cet exercice*) ou du participe (**J'ai n'aimé pas cet exercice*). Or, les nécessaires adaptations des manipulations n'ont pas fait l'objet d'un enseignement systématique dans les séquences didactiques observées, avec pour résultat que le savoir fait du surplace ou recule lorsque les élèves sont confrontés à ces cas particuliers (26/97), comme l'illustre l'extrait suivant où le savoir piétine.

Phrase : *Je me souviens d'un jour en particulier...*
 ÉL1 : Je suis pas sûr si *souvenir* c'est un verbe, *se souvenir*, c'est un verbe.
 ENS : Oui, *souvenir*, c'est un verbe. Lequel là tu me montres? *Souviens...* tu me dis que c'est un verbe conjugué parce que...?
 ÉL1 : Ben c'est ça, j'suis pas sûr que c'est un verbe.
 ENS : Pourquoi t'es pas certain que c'est un verbe, *souviens*?
 ÉL1 : Parce que ça se dit pas *souviens*, *je souviens*, *tu souviens*.
 ENS : *Je souviens*, *tu souviens*, ça se dit pas?
 ÉL1 : (*hoche la tête pour dire non*)
 ENS : Est-ce que tu pourrais essayer autre chose pour vérifier que c'est un verbe conjugué?
 ÉL1 : (*hausse les épaules : semble ne pas savoir*)

L'élève recourt à la conjugaison pour tenter d'identifier le verbe, mais ne considère pas le pronom dans la manipulation : le résultat, *je souviens*, est donc agrammatical. Nous pouvons supposer que si l'élève avait employé la manipulation dans la phrase, il aurait plus facilement réussi à faire varier le verbe, et le pronom, en personne et en nombre (*tu te souviens d'un jour, il se souvient d'un jour*). Le tableau 4 présente les contextes syntaxiques dans lesquels les élèves ont éprouvé des difficultés à adapter les manipulations.

¹¹ Cette hypothèse nous semble des plus plausibles, surtout dans un système scolaire où l'enseignement grammatical se concentre beaucoup sur la maîtrise des accords.

Tableau 4

Évolution des savoirs dans les contextes syntaxiques nécessitant l'adaptation des manipulations syntaxiques

contextes syntaxiques	piétinement	recul	avancée
verbe à un temps composé	12	2	1
verbe pronominal	5	0	1
verbe impersonnel	2	0	0
verbe au participe présent	2	0	0
verbe à l'infinitif	1	0	0
sujet est un pronom	2	0	0
total	24	2	2

En plus de leurs difficultés avec les verbes pronominaux, les élèves sont confrontés à des difficultés quand ils tentent (1) d'ajouter le marqueur de négation avec des verbes à un temps composé, (2) de faire varier la personne et le nombre des verbes impersonnels (la conjugaison est impossible), (3) de conjuguer des verbes au participe présent, (4) d'ajouter le marqueur de négation aux verbes à l'infinitif (*ne... pas* doit précéder le verbe, qui ne peut par ailleurs être conjugué dans la phrase) et (5) d'appliquer les manipulations sur des sujets qui sont des pronoms (la manipulation d'ajout de *c'est...qui* n'est possible qu'avec les pronoms de la 1^{re} et 2^e personnes du pluriel et le remplacement par un pronom est sans objet, alors que le remplacement par un GN, soit le retour à la P de base, est possible¹²).

L'extrait suivant illustre le problème posé par l'absence d'adaptation des manipulations dans le contexte d'un verbe à temps composé:

<p><i>Phrase : Les cueilleurs sont rentrés malgré la pluie.</i> ENS : Quel serait le verbe dans cette phrase-là? ÉL1 : <i>Sont rentrés.</i> ENS : Oui, pourquoi t'as dit, le <i>sont</i>, ça fait partie de mon verbe? Pourquoi? ÉL2 : Parce qu'on peut mettre <i>ne</i> avant le <i>sont</i>. Prof : C'est vrai, on peut l'encadrer, mais c'est quoi le <i>sont</i>? Qu'est-ce que c'est <i>S-O-N-T</i>, finalement ? Oui? ÉL3 : Un auxiliaire. (...) ÉL4 : Sauf que <i>sont rentrés</i>, on ne peut pas l'encadrer. ENS : Oups! On lève sa main, hein, très important! Vas-y. ÉL4 : <i>Ne...pas</i>, on ne peut pas l'encadrer comme ça! <i>Les cueilleurs ne sont rentrés pas.</i> ENS : C'est-à-dire, que ici, si tu dis <i>Les cueilleurs ne sont rentrés pas...</i> Ouais, il y a une petite modification qu'on a apportée. Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce qu'on a fait? ÉL4 : On doit mettre le <i>pas</i> après le <i>sont</i>? ENS : Pourquoi? ÉL4 : Parce que sinon, ça ne se dirait pas. (...) ÉL5 : Mais en fait, le <i>sont</i>, c'est le noyau du groupe verbe? ENS : Excellente question! Vous allez l'identifier. Quel est le noyau du GV dans cette phrase-là? Attention, pas le noyau du verbe, ça n'existe pas! Quel serait le noyau du GV? C'est très facile, là, on vient de le dire finalement. ÉL6? ÉL6 : <i>Rentrés.</i> ENS : Non! Si vous me dites que le noyau c'est <i>rentrés</i>, il y a quelque chose que vous avez oublié, qui faisait partie du verbe et qui devait se retrouver dans votre réponse. Oui? ÉL7 : <i>Sont?</i></p>
--

¹² Un élève propose même une nouvelle manipulation, la *nominalisation*.

(...)
 ÉL8 : *Rentrés*, c'est pas dans le complément direct?
 ENS : Non! Non, parce que regarde : *rentrés*, c'est un participe passé. Un complément direct, mon grand, je te dirais... si je te disais, par exemple, *j'ai mangé du chocolat*. Ok? Est-ce que tu en vois un, un complément direct, là-dedans?
 ÉL8 : Ben, *chocolat*, je pense?
 ENS : Tu l'as presque : *du chocolat*! Comment t'as fait pour trouver?
 ÉL8 : Ben, j'ai fait le *verbe + quoi*?
 ENS : T'as posé la question *qui?* ou *quoi ?* après le verbe. Ok! Donc si tu me disais que ça, ici, c'est un complément, quel genre de question tu poserais?
 ÉL8 : Les cueilleurs sont quoi? *Rentrés*.
 ENS : Non! Ta question n'est pas correctement posée. (...)

Le savoir piétine tout au long de cette interaction (et termine par un remarquable recul¹³). ÉL4 soulève un problème important : *ne... pas* n'encadre pas le verbe *sont rentrés*, mais uniquement une partie de celui-ci, *sont*. Le reste de l'échange ne contribuera pas à apporter une solution à cet important problème. Un élève d'une autre classe est confronté à la même difficulté et fait une proposition des plus productives au sujet de la phrase *Les vestiges du jour avaient empêché les enfants de bien observer les étoiles* : « On peut changer le temps : *empêchent les enfants de bien observer les étoiles* ». Son hypothèse passera presque inaperçue : même si le remplacement d'un temps composé par un temps simple vient combler la limite de la manipulation d'ajout de *ne...pas*, cette nouvelle manipulation ne fera pas l'objet d'un enseignement systématique dans cette classe. La manipulation de remplacement « temps composé/temps simple » est d'autant plus importante qu'elle permet de comprendre qu'il s'agit d'un seul verbe formé de deux mots (*auxiliaire + participe passé*). De plus, lorsque l'auxiliaire *être* est en jeu, cette manipulation permet de le distinguer du verbe attributif *être* (par exemple *Il est receveur d'accord*. **Il reçoit d'accord*).

Tous les contextes syntaxiques où des adaptations des manipulations sont nécessaires ne sont pas représentés dans les séquences didactiques observées. Par exemple, nous n'avons aucun extrait qui porte sur l'ajustement de la manipulation d'ajout de *ne...pas* lorsque les compléments de verbe sont réalisés en pronom. Dans ce cas, le marqueur de négation englobe le pronom, par exemple *Je ne la comprends pas* : nous pouvons supposer que les élèves auraient éprouvé les mêmes difficultés dans l'application des manipulations dans ces contextes (**Je la ne comprends pas*). À notre avis, l'enseignement devrait prévoir une progression qui tienne compte de ces cas où les manipulations doivent être adaptées : l'enseignant doit conduire les élèves à reconnaître les cas où les manipulations présentent des limites et les amener à savoir les adapter adéquatement. Plus concrètement, quand l'élève apprendra à remplacer le complément direct par un pronom, il observera le fonctionnement du marqueur de négation dans ce contexte spécifique : avant que cet apprentissage ne soit effectué, l'enseignement se gardera de faire identifier des verbes dans ce contexte syntaxique que l'élève ne maîtrise pas encore. Ce serait sans doute une erreur de croire qu'il est simple, pour les élèves, d'identifier un verbe peu importe le contexte, et qu'ils sauront adapter, par eux-mêmes, les manipulations syntaxiques : notre analyse montre que les élèves devraient être rigoureusement guidés dans cet apprentissage qui est loin d'aller de soi.

¹³ Cet extrait est intéressant sur un autre point : il montre les limites d'un raisonnement sémantique qui s'appuie sur les questions *qui* et *quoi* pour l'identification du complément direct.

Recours à la question « Qui est-ce qui? »: recul.

Dans presque toutes les classes, des élèves recourent quelques fois à la question *qui est-ce qui?* pour identifier le sujet. Ce savoir procédural hérité de la grammaire traditionnelle s'avère cependant assez peu opérationnel dans la mesure où il est associé dans tous les cas à un recul dans l'évolution des savoirs (7/7). En effet, les élèves qui posent cette question identifient rarement le sujet : tout au plus ce raisonnement sémantique leur permet d'identifier un nom (ou la suite *déterminant + nom*) qui a le potentiel d'être sujet, comme l'illustre l'extrait qui suit. Dans cet extrait, la tâche des élèves consistait à corriger l'accord du verbe (ici *maîtrise*) :

Phrase : *À la renaissance, certains savants comme Léonard de Vinci maîtrise pratiquement toutes les connaissances de l'époque.
 ÉL1 : Regarde, y'a pas de, de *Qu'est-ce qui maîtrise?* J'le sais-tu, moé!
 ENS : Supposons... Trouve ton sujet en posant la bonne question.
 ÉL1 : *Qui est-ce qui maîtrise?* Ben, la renaissance?
 ENS : *C'est la renaissance qui maîtrise pratiquement toutes les connaissances de l'époque?* Est-ce que *c'est certains savants qui maîtrisent* ou est-ce que *c'est Léonard de Vinci*?
 ÉL1 : *Léonard de Vinci*.
 ENS : Si tu me dis que *c'est ça* le sujet, alors, tu le remplaces par le pronom qui convient puis tu l'accordes.
 ÉL1 : *C'est tu ça au moins?*
 ENS : Je ne sais pas. *C'est toi qui dois le vérifier.*

Cet extrait est d'autant plus intéressant que l'enseignant propose une réponse à la question en procédant par l'ajout de *c'est... qui* : cette intervention nous semble pertinente puisqu'elle introduit dans la réflexion grammaticale une manipulation décisive. Toutefois, le fait que l'enseignant propose l'encadrement hors phrase (*c'est la renaissance qui maîtrise, c'est certains savants qui maîtrisent, c'est Léonard de Vinci qui maîtrise*) conduit l'élève vers des pistes erronées puisqu'aucun de ces groupes n'est le sujet. En effet, si la manipulation avait été appliquée dans la phrase (*Ce sont certains savants comme Léonard de Vinci qui maîtrisent pratiquement toutes les connaissances de l'époque*), l'élève n'aurait eu d'autres choix que de conclure que ni l'un ni l'autre des groupes proposés n'occupe la fonction de sujet.

La question, qui est par ailleurs souvent formulée autrement par les élèves (*qui qui ? c'est quoi qui?* etc.), permet rarement d'identifier le sujet. C'est notamment le cas dans les phrases où le sujet est réalisé par un GN complexe (*déterminant + nom + expansion*) ou par le pronom relatif *qui*. Dans le premier cas, la question conduit les élèves au nom noyau (ou à la suite *déterminant + nom*); ils négligent d'inclure dans leur réponse le complément du nom, qui fait pourtant partie intégrante du GN sujet. Par exemple, seul *l'astronaute* est considéré sujet dans la phrase *L'astronaute de la Nasa pilotera la navette spatiale*. Dans le second cas, la question ne conduit pas à identifier le sujet réalisé par le pronom *qui*, mais plutôt le GN qu'il remplace, comme nous le verrons plus en détail à la section suivante sur l'emploi de la phrase de base.

Le recours à la phrase de base

Dans la section précédente, nous avons montré que l'utilisation adéquate des manipulations syntaxiques est associée aux avancées dans l'élaboration des savoirs impliqués dans l'accord du verbe, alors qu'une utilisation erronée ou mal adaptée fait piétiner ou reculer le savoir. Notre analyse montre également que le second outil de la

grammaire moderne, la phrase de base¹⁴ (Boivin, soumis; Boivin & Pinsonneault, 2008b; Chartrand, Lord, & Gauvin, 2010), s'avère indispensable pour permettre aux savoirs relatifs à l'identification du verbe et du sujet d'avancer. Nous rejoignons en cela les travaux de Boivin (2007) et Boivin et Pinsonneault (2008a) qui propose un « recours systématique à la phrase de base » dans l'enseignement grammatical.

Le tableau 5 présente le nombre d'extraits du corpus en fonction des sous-catégories liées à la phrase de base, soit « reconstruction » et « non-reconstruction » de la phrase de base. En nous fondant notamment sur Boivin & Pinsonneault (2008b), nous avons identifié dans le corpus 21 extraits où la phrase de base aurait été un outil très utile pour les élèves. Comme le montre le tableau, les élèves ont utilisé cet outil dans 2 extraits sur 21. Les élèves n'ont pas utilisé l'outil « phrase de base » dans 19 de ces 21 extraits. Plus précisément, le savoir piétine (8/19) ou recule (11/19) dans divers contextes. C'est le cas lorsque les élèves tentent d'identifier le sujet dans une subordonnée relative (9/19), dans une phrase à sujet inversé (1/19) ou à sujets coordonnés (2/19), dans une phrase interrogative (2/19) et dans une phrase dans laquelle le complément de verbe est pronominalisé (1/19). Sans la phrase de base, les élèves éprouvent également des difficultés à identifier le verbe lorsque le pronom complément de verbe précède le verbe (2/19) ainsi que dans une phrase passive (2/19). À l'opposé, les élèves parviennent à identifier le sujet d'une subordonnée relative lorsque la phrase de base soutient leur raisonnement grammatical (2/2).

Tableau 5

Sous-catégories d'extraits significatifs liés à l'utilisation de la phrase de base

sous-catégorie	savoir impliqué	avancée	critère piétinement	recul	total pour la sous-catégorie
reconstruction de la phrase de base	identification du S dans une subordonnée relative	2	0	0	2
	sous-total	2	0	0	2
non-reconstruction de la phrase de base	identification du S dans une subordonnée relative	0	3	6	9
	identification du S dans une phrase avec S inversé	0	1	0	1
	identification du S dans une phrase avec S coordonnés	0	0	2	2
	identification du S dans une phrase interrogative	0	2	0	2
	identification du S dans une phrase contenant la suite CD (pronom) + V	0	0	1	1
	identification du V dans la suite CD (pronom) + V	0	0	2	2
	identification du V dans une phrase passive	0	2	0	2
sous-total	0	8	11	19	
total	2	8	11	21	

L'extrait suivant illustre comment le savoir peut reculer lorsque l'enseignement ne prévoit pas outiller les élèves à utiliser la phrase de base.

Phrase : *Beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques.*
 ENS : Bon, maintenant, qu'avez-vous trouvé comme groupe du nom sujet ici? ÉL1?
 ÉL1 : *Beaucoup de personnes.*
 ENS : *Beaucoup de personnes.* Groupe du nom sujet (*il écrit GN-S au tableau*). Si je passe par la pronominalisation, vous trouvez quoi? Oui ?
 ÉL2 : *Ils* au pluriel.
 (...)

¹⁴ La phrase de base est un modèle de référence pour analyser les phrases réalisées. La phrase de base peut être représentée ainsi : GN GV GX (Boivin et Pinsonneault, 2008a). Le GN et le GV sont obligatoires et fixes. Le GN a la fonction de sujet de phrase, le GV celle de prédicat. Un ou plusieurs groupes ont la fonction de complément de phrase; leur catégorie grammaticale peut varier et ils sont facultatifs.

ÉL3 : C'est *elles*, à la 3^{ème} personne du pluriel.
 ENS : (...) Maintenant, à qui donne-t-il son accord, ce groupe du nom sujet? ÉL4?
 ÉL4 : À *souhaitent*.
 ENS : Donc, remarquez le sens de la flèche, toujours du donneur au receveur, d'accord. À *souhaitent* et à ... ?
 ÉL4 : *Approfondissent*.
 ENS: *Approfondissent*. Maintenant, que remarquez-vous de similaire, de pareil entre ces deux phrases-là? Que remarquez-vous, d'original?
 ÉL5 : Il y a plus qu'un verbe conjugué.
 ENS: Alors, ici, j'ai un, deux et trois verbes conjugués (*il réfère à une autre phrase*). Et j'ai combien de groupes du nom sujet?
 ÉL6: Un groupe.
 ENS: J'ai un groupe du nom sujet! Est-ce que c'est possible qu'une phrase contienne plusieurs verbes?
 ÉLS : Oui (*en cœur*)!
 ENS: Tous ces verbes-là doivent recevoir l'accord donné par le groupe du nom sujet. Remarquez, dans la phrase ici, j'ai UN verbe, j'ai DEUX verbes. Quel est le risque d'erreur, ici, qui est répandu ? ÉL7?
 ÉL7 : Ils donneraient pas l'accord aux autres verbes mais juste à un.

Ici, le savoir recule: l'enseignement valide un savoir inexact, à savoir qu'un seul sujet (*beaucoup de personnes*) est donneur de ses traits de nombre et de personne à deux verbes dans cette phrase (le verbe de la relative *souhaitent* et celui de la phrase matrice *approfondissent*). Le recours à la phrase de base aurait pu permettre (1) d'identifier adéquatement le sujet de la phrase (*beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité*) et (2) d'identifier le sujet de la phrase subordonnée (le pronom relatif *qui*). Enfin, si le remplacement par *elles* avait été appliqué dans le contexte de la phrase, les élèves n'auraient pu conclure que *beaucoup de personnes* était le sujet (**Elles qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques*). Les connaissances élaborées par les élèves dans cette interaction, avec l'aval de leur enseignant, font reculer considérablement, à nos yeux, les savoirs enseignés. Nous posons l'hypothèse que ce savoir est entériné par l'enseignant parce qu'il permet de résoudre le problème d'accord, mais cela au risque de compromettre la compréhension du fonctionnement de la langue, comme l'illustre également le prochain extrait.

Le nécessaire recours à la phrase de base : le cas de la subordonnée relative.

Le nombre d'extraits portant sur la subordonnée relative (soit 11/21) nous incite à nous y attarder. Dans les phrases comprenant une subordonnée relative, le GN repris par le pronom relatif *qui* (ou son noyau) est systématiquement identifié par les élèves comme étant le sujet de la subordonnée (l'extrait présenté plus haut en est un bon exemple). Cette analyse pose toutefois problème sur le plan linguistique; l'intervention d'un élève, survenue en tête à tête avec son enseignant, pointe justement vers cette incohérence dans la description pourtant validée en classe.

Phrase : *Beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques*.
 ÉL1: Je ne comprends pas pourquoi un verbe conjugué pourrait être dans un GN-S.
 ENS : Explique moi...
 ÉL1: Ben, d'habitude, le verbe conjugué c'est... ben il y a eu deux verbes dans la phrase, et pour le 1^{er} verbe, c'était le verbe qui était dans le GN-S, c'était... il était pas dedans, le GN-S tout seul était le groupe du nom sujet, c'étaient les premiers mots, mais ensuite, pour le 2^e verbe, le premier verbe conjugué s'est ajouté dans le groupe du nom sujet.
 ENS : La phrase, c'était quoi déjà ?
 ÉL1 : *Beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité approfondissent leurs connaissances historiques*.

ENS : Donc ta question, c'était?

Élève : Pourquoi le verbe *souhaiter*, qui est conjugué à la 3^e personne du pluriel, était dans le groupe du nom sujet?

ENS : Et toi, qu'est-ce que t'en comprends? (ÉL1 fait une moue) Tu sais pas trop, tu comprends plus rien...

L'élève a bien constaté que le sujet de la phrase n'est pas *beaucoup de personnes*, mais plutôt *beaucoup de personnes qui souhaitent comprendre l'actualité*. Il se pose une question fondamentale qu'il a pourtant de la difficulté à formuler: comment un sujet peut-il donner son accord « à l'intérieur de lui-même »? Pour lui faire comprendre que le verbe *souhaitent* s'accorde avec un autre sujet (*qui*), il aurait été nécessaire de reconstruire les phrases de base à l'origine de cette phrase complexe. La reconstruction de la phrase de base exige un travail direct sur les subordonnées relatives. Dans l'une des classes observées, un tel travail a permis au savoir d'avancer, comme l'illustre l'extrait suivant.

Phrase : *Cupidon qui tire des flèches en direction des amoureux espère avoir atteint sa cible aujourd'hui*

ÉL1 : En premier il faudrait qu'on fasse la première phrase puis la deuxième phrase.

ENS : C'est-à-dire...?

ÉL1 : La première, ça serait *Cupidon espère avoir atteint sa cible aujourd'hui*.

ENS: OK, on fait P1 et P2, c'est ça? (ENS écrit P1 au tableau). Et la P2, ce serait quoi?

ÉL1: Ben, il faudrait que tu remplaces *qui* par *Cupidon*.

ENS: Donc *qui* ve ut dire *Cupidon*. Donc je réécrit *Cupidon* (ENS écrit *Cupidon* au tableau). Ensuite?

ÉL1: Ce serait *tire des flèches en direction des amoureux*.

Prof: Parfait. (ENS écrit P2 au tableau). Est-ce qu'il y a des gens qui ne sont pas d'accord avec ça? (...) Qui peut identifier les parties, les composantes de ces phrases là? ÉL2?

ÉL2: D'abord le groupe du nom sujet: *C'est Cupidon qui espère avoir atteint sa cible aujourd'hui*, donc c'est *Cupidon*.

(...)

ÉL3: Il y a le même GN.

ENS : Ah! Il y a le même GN dans les deux phrases. Exactement. Tantôt, ÉL1 nous a dit que le *qui* qui était là, il remplaçait *Cupidon*, c'est pour ça qu'on avait une P1 et une P2. Combien il y a de verbes, ÉL4?

ÉL4: Deux: *tire* et *espère*.

ENS: Si on retourne à la grande phrase en haut, on avait *tire* et on avait *espère*. Si on regarde ce qui se passe dans la phrase, si on a deux verbes, est-ce qu'on a deux fois le même sujet? Je me pose la question. ÉL5?

ÉL5: Pas obligatoirement. (ENS demande s'il peut prouver son affirmation). *Le chat a mangé un poisson mais le chien a mangé le (inaudible)*.

Prof: C'est une belle preuve. (...) Donc le *qui* ici, on avait, c'est *Cupidon*. Dans la phrase, si on disait en P1 *Cupidon espère avoir atteint sa cible*, on a *cupidon qui espère*, puis ensuite, on a le *qui*, ici, c'est ce *cupidon-là... qui tire*.

(...)

Les élèves qui n'ont pas appris à reconstruire les phrases de base à l'origine d'une phrase complexe peinent à identifier le sujet d'une subordonnée relative. Sans cet outil, ils sont démunis et n'ont d'autre choix que de tenter d'identifier le sujet au meilleur de leurs connaissances, insuffisantes dans ce contexte. Il est donc essentiel que l'enseignement grammatical inclue rapidement la phrase de base dans l'arsenal des outils dont disposent les élèves pour la résolution de problèmes grammaticaux et, surtout, comme le souligne Boivin (2007, soumis), Boivin & Pinsonneault (2008a), que l'on fasse appel à la phrase de base dans le traitement des phrases plus complexes : nous y reviendrons en discussion.

S'il est classique de recourir à la phrase de base dans le cas des subordonnées et des phrases interrogatives, aucune grammaire scolaire ni aucun programme de formation¹⁵ ne

¹⁵ Boivin et Pinsonneault (2008) font appel à la phrase de base dans leur description de la plupart des cas révélés dans notre corpus de films de classe, mais il ne s'agit pas d'une grammaire scolaire. Elle vise spécifiquement la formation des futurs enseignants de français et les enseignants en exercice.

prévoit, à notre connaissance, l'enseignement systématique de l'utilisation de la phrase de base pour l'identification du verbe et du sujet dans les autres cas révélés par notre corpus de films de classe (tableau 5). Nos résultats suggèrent qu'il aurait lieu de s'y attarder. La planification des apprentissages doit donc prévoir une progression dans les contenus qui tienne compte de tous les cas où la phrase de base est essentielle à la compréhension des phénomènes grammaticaux.

Tous ces constats ont évidemment des retombées pour l'enseignement. Nous soutenons l'idée que l'enseignement doit démontrer les limites des connaissances peu opérationnelles que les élèves ont élaborées afin de les voir se transformer. En ce sens, nos recommandations pour l'enseignement s'inscrivent dans la foulée des travaux de Giordan et ses collaborateurs (Pellaud, Eastes, & Giordan, 2005). Cette équipe de didacticiens des sciences a développé un modèle de processus de transformation des connaissances, le modèle allostérique, qui prévoit, entre autres choses, qu'il est nécessaire « [...] de penser la transformation du savoir comme un processus simultané de "déconstruction-reconstruction" [...], où l'ancien savoir serait transformé et ne céderait véritablement la place au nouveau que lorsqu'il apparaît périmé. » (Pellaud et al., 2005, p. 22). Ainsi, l'enseignement doit faire la démonstration que les connaissances élaborées par les élèves sont périmées ou, pour dire autrement, restreintes, peu opérationnelles, parfois invalides. Pour transformer le savoir, il importe donc de mettre en place un dispositif d'E/A qui viendra introduire une « perturbation cognitive » qui amènera l'élève à prendre conscience que la connaissance qu'il a élaborée n'est pas adéquate, qui l'obligera « à aller plus loin que ce qu'il croit connaître », « à percevoir les limites de son propre raisonnement » (Pellaud, Giordan, & Eastes, 2007, p. 30). Une fois la connaissance ébranlée, l'apprenant sera plus à même de la transformer en une connaissance mieux adaptée. À titre d'exemple, il apparaît nécessaire de faire la démonstration, avec les élèves, des limites du recours aux manipulations syntaxiques à l'extérieur de la phrase. Le tableau 6 propose des paramètres de déconstruction/reconstruction permettant aux élèves de consolider leurs connaissances à propos de l'identification du verbe.

Tableau 6
Exemples de paramètres de déconstruction/reconstruction
relatifs à l'utilisation des manipulations syntaxiques pour identifier le verbe

Connaissances	Paramètres de déconstruction	Paramètres de reconstruction
Ajout du marqueur de négation autour du verbe	La manipulation d'ajout, hors phrase, fonctionne parfois, même si le mot n'est pas un verbe (<i>ne juge pas</i> extrait du contexte <i>Il est aussi impartial qu'un juge</i>).	La manipulation d'ajout, dans la phrase, permet de déterminer de manière décisive si un mot est ou n'est pas un verbe (<i>*Il est aussi impartial qu'un ne juge pas</i>).
Remplacement du verbe (conjugaison)	La manipulation de conjugaison, hors phrase, fonctionne parfois, même si le mot n'est pas un verbe (<i>fermait, fermons</i> , etc. pour <i>ferme</i> extrait de <i>Cette pomme ferme semble juteuse</i>).	La manipulation de conjugaison, dans la phrase, permet de déterminer de manière décisive qu'un mot est ou n'est pas un verbe (<i>*Cette pomme fermait semble juteuse</i>).

Des paramètres de déconstruction/reconstruction peuvent également être définis à propos de l'adaptation des manipulations dans certains contextes, de la question « *qui est-ce qui?* » et du recours à la phrase de base : le lecteur intéressé pourra consulter Gauvin (2011).

Conclusion : quelques réflexions sur la chronogenèse et la topogenèse

Notre objectif était de décrire comment les élèves élaborent, au moment de l'E/A, les savoirs relatifs à l'accord du verbe. Notre analyse fine des interventions verbales montre principalement que (1) le savoir piétine ou recule lorsque les manipulations syntaxiques ne sont pas appliquées dans la phrase ou qu'elles ne sont pas adaptées dans certains contextes syntaxiques et que (2) le savoir fait des bonds en avant lorsque les élèves recourent aux manipulations syntaxiques dans la phrase et lorsqu'ils utilisent la phrase de base pour soutenir leur analyse grammaticale.

Nous souhaitions également mettre à l'épreuve deux concepts clés des théories didactiques, soit la chronogenèse et la topogenèse. Nous avons adopté une position *a priori* au sujet des concepts de chronogenèse et de topogenèse: ils peuvent être envisagés du point de vue de l'enseignant, comme le soutient Chevallard (1985/1991), mais aussi du point de vue de l'élève. Nous soutenions que la chronogenèse ne se définit pas uniquement par les avancées du savoir en classe, mais également par les piétinements et les reculs ; la chronogenèse est donc l'évolution du savoir dans le temps en classe (pas uniquement son avancement). Tenir compte de la chronogenèse dans une recherche portant sur l'E/A de l'accord du verbe demande donc de s'intéresser à la manière dont les savoirs avancent, piétinent ou reculent en classe. Nos analyses confirment la pertinence de s'attarder à ces trois « temps » dans la description de la transposition didactique interne. En ce sens, notre proposition de définir la chronogenèse en termes d'**évolution des savoirs** dans le temps, trouve tout à fait sa place empiriquement.

En ce qui concerne la topogenèse, nous croyions intéressant d'explorer l'hypothèse que le savoir « déjà là » des élèves leur confère une position particulière par rapport au savoir à enseigner (pas seulement celle de « ne pas savoir »). Alors que l'enseignant détient un certain savoir autour de l'accord du verbe (le savoir à enseigner) et qu'il sait « autrement » (Chevallard, 1985/1991), nos analyses des interventions des élèves montrent que ces derniers détiennent parfois un « certain savoir », qui contribue à l'évolution des savoirs en classe : nous proposons de nommer ce savoir des élèves « **savoir-en-évolution** ». Par exemple, l'idée que « le sujet est à gauche du verbe » ou « qu'il faut quelque chose avant le verbe » est un savoir-en-évolution. Ce savoir-en-évolution peut être relativement différent du savoir à enseigner (moins précis, moins complet, trop limité) et il fera avancer, reculer ou piétiner les savoirs en classe. La mise au jour de ce savoir-en-évolution dont disposent les élèves, dans les moments clés de la chronogenèse (avancées, piétinements, reculs), a permis de décrire comment les élèves s'approprient les savoirs en jeu dans l'accord du verbe. Nous estimons ainsi que nos descriptions, réalisées à travers le filtre de la chronogenèse et de la topogenèse, montrent qu'il s'agit là d'outils conceptuels tout à fait fonctionnels et robustes pour décrire la transposition didactique interne.

Nous pouvons maintenant affirmer que le choix d'un cadre théorie didactique pour étudier l'E/A d'une notion grammaticale s'est avéré productif. À première vue, il aurait pu paraître plus naturel de convoquer un cadre qui s'appuie sur les théories de l'apprentissage pour décrire l'élaboration des connaissances par les élèves. Notre description de l'appropriation par les élèves, en classe, des savoirs impliqués dans l'accord du verbe,

contribue donc à la validation d'un système conceptuel utile à la didactique du français. D'autres travaux contribueront sans aucun doute à alimenter ce cadre théorique, relativement récent pour cette discipline.

Références

- Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire: quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(2), 279-370.
- Boivin, M.-C. (soumis). *La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français*: Revue canadienne de linguistique appliquée.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008a). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29-57.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008b). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal, Québec: Beauchemin.
- Bousman-Kosowski, I. (1985). La reconnaissance du sujet dans une phrase écrite au sortir de l'enseignement primaire. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 47(192), 145-152.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils savent au CM2. *Lidil*, 25, 31-42.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe: l'exemple de la notion de sujet. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 247-256). Aix-en-Provence, France: Publications de l'Université de Provence.
- Brissaud, C., & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition de formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2010). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, 2e édition*. Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., & Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La lettre de l'association (AIRDF)*, 45-46, 42-49.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e ed.). Grenoble, France: Éd. La Pensée sauvage.
- Chevrot, J.-P., Brissaud, C., & Lefrançois, P. (2003). Norme et variation dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/: tendances, conflits de tendances, résolution. *Faits de langues*, 22, 57-66.
- Fayol, M. (2003). L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales. *Faits de langues*, 22, 47-55.
- Fayol, M., Pacton, S., & Totereau, C. (1998). Règles et régularité dans l'apprentissage et la mise en oeuvre de l'orthographe du français. *Le français d'aujourd'hui*, 122, 54-61.
- Garcia-Debanc, C., & Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard

- & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Lévis, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes passés. *Enjeux*, 63, 97-115.
- 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, Montréal, Québec.
- 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.
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 97-98, 177-192.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Paris, France: Flammarion.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne, Suisse: P. Lang.
- MELS. (2005). *Les indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Rapport final-Table de pilotage du renouvellement pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS. (2007). *L'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire français, langue d'enseignement-résultats et prospectives*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E., & Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*, 1(5), 18-24.
- Pellaud, F., Giordan, A., & Eastes, R.-E. (2007). Vers de nouveaux paradigmes scolaires. *Chemin de traverse*, 5, 11-35.
- Quet, F., & Dourojeanni, D. (2004). En cycle III, repérer le verbe. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 301-310). Aix-en-Provence, France: Publications de l'Université de Provence.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (5e ed.). Paris, France: Quadrige/PUF.
- Roubaud, M.-N., & Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe: de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers 7 ans. In C. Vargas (Ed.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 257-267). Aix-en-Provence, France: Publications de l'Université de Provence.
- Roy, G.-R., & Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur/receveur*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L., & Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP : Université de Sherbrooke Faculté d'éducation.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la "transposition didactique". In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français: fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris, France: PUF.