

Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de quatrième année du secondaire

Hélène Le Levier

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38000 France

Catherine Brissaud

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38000 France

Résumé

Nous étudions le vocabulaire grammatical utilisé par des élèves de la quatrième année du secondaire français lors d'entretiens sur les procédures ou représentations métagraphiques mobilisées lorsqu'ils orthographient. Le vocabulaire utilisé est emprunté à la grammaire scolaire. Sa densité et sa pertinence varient beaucoup. Certains termes utilisés dès l'école primaire sont maîtrisés par une proportion étonnamment faible d'élèves. Ainsi *adjectif* n'est utilisé de manière pertinente que dans 76,2 % des occurrences, *pronom* dans 58,3 % et *déterminant* dans 52,4 %. Afin d'évaluer le rôle de ce vocabulaire dans l'analyse orthographique des élèves, des tests de corrélation ont été effectués pour mettre en relation d'une part la réussite orthographique et d'autre part la diversité des termes grammaticaux utilisés de façon pertinente, le nombre de procédures de substitution et le nombre d'analyses syntaxiques. Toutes ces corrélations se sont révélées positives et significatives, mais les analyses syntaxiques sont plus fortement corrélées à la réussite orthographique. L'utilisation du vocabulaire grammatical ne se révèle pas indispensable puisque certains élèves orthographient correctement sans y avoir recours, mais il est notable qu'aucun élève ayant recours à du vocabulaire pertinent n'aboutisse à un grand nombre d'erreurs. Ces résultats valident donc l'intérêt du recours à un vocabulaire grammatical précis à l'appui d'analyses syntaxiques pour développer la performance orthographique.

Abstract

In this study, we examine the use of grammatical vocabulary by pupils (in the fourth grade at a French secondary school) during interviews about helping procedures and metagraphic representations for writing in French. The vocabulary in use comes from academic grammar, and its density and relevance are highly variable. Surprisingly, some words that have been in use since primary school are mastered by only a few students. Thus, only 76.2% of the occurrences are relevant for the word *adjective*, only 58.3% for *pronoun* and 51.4% for *determiner*. We created correlation tests in order to assess the function of grammatical vocabulary in spelling analysis by students. We tested the link between spelling success and three variables: the diversity of relevant grammatical words, the number of substitution procedures, and the number of syntactical analyses. All correlations were positive and significant, but syntactic analyses were more strongly correlated to spelling success. The use of grammatical vocabulary doesn't appear to be essential, as some pupils spell correctly without it, but we noticed that all pupils using relevant vocabulary made some mistakes. Therefore, the results validate the interest of

using a precise grammar vocabulary in support of syntactic analyzes to develop spelling performance.

Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de quatrième année du secondaire

Dans la didactique des langues maternelles, la grammaire occupe une place centrale dans l'enseignement de la langue que ce soit dans le contexte francophone (Gourdet, 2018) ou dans le contexte anglophone (Myhill, Jones, Lines et Watson, 2012). Celle-ci est à la fois conçue comme un moyen de réfléchir au fonctionnement de la langue et comme un outil nécessaire pour apprendre à orthographier. En France, l'usage du vocabulaire grammatical est intégré à l'enseignement du français depuis le XIX^e siècle (Chervel, 2008) et joue un rôle important dans la manière dont la population se représente l'enseignement de la langue maternelle. Cet attachement à la terminologie connue depuis l'enfance a été illustré par les débats suscités par l'introduction de la notion de *prédicat* dans les programmes de 2015, appliqués en 2016. En effet, l'introduction de ce terme qui n'appartenait pas au corpus scolaire classique a suscité de nombreuses réactions dans les médias.

Cependant, si les questions liées à l'enseignement de l'écrit font facilement débat, c'est aussi parce que le recul du niveau orthographique moyen des élèves français est aujourd'hui attesté (Manesse, Cogis et Dorgans-Robineau, 2007). Ce recul n'affecte pas uniformément l'ensemble des difficultés orthographiques du français. L'orthographe dite grammaticale, en particulier l'accord du verbe et de l'adjectif, semble ainsi beaucoup plus touchée que l'orthographe dite lexicale. De fait, comme l'a clairement mis au jour Catach (1986) à travers la notion de plurisystème, l'orthographe du français est majoritairement phonographique. Elle ne présente cependant pas une biunivocité – chaque graphème correspondrait à un phonème et un seul, et inversement – qui rendrait le système "transparent". Elle comporte, en outre, une composante sémiographique importante, renvoyant notamment à une grande partie des marques morphologiques. Celles-ci, majoritairement sans correspondant sonore, exigent donc de la part des scripteurs une analyse syntaxique. Si les difficultés posées par l'orthographe française sont liées à l'ensemble des phénomènes qui participent à son déficit de biunivocité (Fayol et Jaffré, 2014), les marques morphologiques sont donc une source de complexité importante. Un exemple typique de ce phénomène est la diversité des finales verbales qui se prononcent [e] mais qui peuvent s'écrire : *é, ée, és, ées, ez, er^l*. Notre corpus comporte quatre formes qui posent ce problème : *parler, peuplée, bariolés* et *considéré*. Plus globalement, l'accord de l'adjectif et des formes verbales pose des problèmes reconnus en français. Comme nous l'expliquerons plus bas, nous avons donc choisi nos formes en fonction de ces difficultés identifiées.

L'école a donc dû trouver des solutions pour enseigner les analyses nécessaires aux choix morphosyntaxiques que doivent effectuer en permanence les scripteurs du français. Cette transmission est passée par la mise en place d'une grammaire scolaire recourant à un vocabulaire spécifique. Son enseignement est mené en France jusqu'en classe de troisième, c'est à dire la quatrième année du secondaire.

On peut donc se demander si les élèves français s'approprient ce vocabulaire grammatical et s'il leur permet de résoudre effectivement les difficultés orthographiques auxquelles ils se confrontent lorsqu'ils écrivent.

Dans cette contribution, nous allons essayer d'apporter des éléments de réponse à cette question en analysant l'emploi de termes métalinguistiques empruntés à la

grammaire scolaire dans le discours recueilli auprès d'élèves ayant participé à des entretiens métagraphiques. En effet, nous avons demandé à ces élèves d'expliquer dans la mesure du possible comment ils étaient parvenus à une série de formes produites lors d'une dictée écrite quelques semaines auparavant. Le but premier de ces entretiens était de comprendre les procédures utilisées par ces élèves pour résoudre des problèmes d'orthographe grammaticale, mais ils ont fait apparaître l'emploi spontané de vocabulaire grammatical.

Nous aborderons d'abord la place de la grammaire dans l'enseignement du français, puis nous expliquerons la méthodologie que nous avons suivie avant de présenter les résultats auxquels nous sommes parvenus et de les discuter.

Grammaire et enseignement du français

La grammaire scolaire : une création ad hoc

Il paraît d'abord nécessaire de revenir sur l'histoire de la grammaire scolaire et les raisons pour lesquelles celle-ci occupe une place si importante dans l'enseignement de la langue française. La thèse centrale de Chervel (1977) est que cette grammaire n'est pas la vulgarisation d'un savoir linguistique constitué par ailleurs, mais une création *ad hoc* dont l'objectif est à la fois l'enseignement et la justification de l'orthographe française telle qu'elle existe :

Il fallut apprendre l'orthographe à tous les petits Français... Pour cette tâche, on créa l'institution scolaire. Pour cette tâche, l'institution scolaire se dota d'un instrument théorique, d'une conception globale de la langue qu'elle présenta arbitrairement comme la justification de l'orthographe. (Chervel, 1977, p. 27).

Cette perspective amène Chervel à dénoncer dans la grammaire scolaire un savoir linguistique peu rigoureux qui va pourtant être justifié a posteriori comme un moyen non seulement d'enseigner l'orthographe, mais aussi de former un esprit logique alors même que sa logique achoppe souvent sur la réalité de la langue.

Les critiques de la grammaire traditionnelle ont été nombreuses au cours du XX^e siècle et ont mené à des évolutions des concepts et de la terminologie grammaticale utilisés à l'école sous l'influence des apports de la linguistique moderne, en particulier les théories générative et distributionnelle (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et Weck, 1987). Vargas (2011) parle ainsi de "troisième grammaire" scolaire inspirée de la grammaire structurale à la suite de Chervel (1977) qui décrivait les deux premières. Les concepts et le vocabulaire grammatical utilisés dans les classes à partir des années soixante-dix évoluent ainsi en intégrant des notions linguistiques notamment autour de la notion de groupe. Cependant, il ne s'agit pas plus qu'auparavant de la transposition didactique d'une théorie linguistique cohérente. En effet, les éléments de la seconde grammaire scolaire, fondés sur une analyse plus sémantique des constituants de la phrase, coexistent avec ces nouvelles notions dans un ensemble qui ne possède pas de véritable cohérence théorique.

Le problème de la terminologie grammaticale

Cette assise théorique hétérogène de la grammaire scolaire a nécessairement des effets en termes de cohérence de la terminologie grammaticale utilisée dans les classes.

Vargas (2011) revient ainsi sur les programmes de 2008 marqués par un retour à une forme de traditionalisme. Elle montre que, en voulant laisser de côté la grammaire textuelle, ces programmes sont amenés à recoder des notions - conjonction de coordination et de subordination ou pronom relatif par exemple - dans un cadre phrastique où leur sens est fortement affaibli. L'utilisation du vocabulaire grammatical dans les programmes scolaires pose donc problème comme l'illustrent les débats récents autour de la notion de prédicat.

Dans les pratiques enseignantes, le vocabulaire grammatical est encore trop souvent décrit comme hétérogène, mouvant et imprécis (Chartrand, 2016). Or il apparaît que la véritable difficulté pour les élèves ne réside pas dans l'utilisation du vocabulaire, mais dans la conceptualisation des notions qu'il recouvre. L'absence de terminologie rigoureuse fait donc obstacle à cette conceptualisation. Une étude consacrée à l'utilisation de termes métalinguistiques par des enseignants du CP (Gourdet, Gomila, Bourhis, Elalouf, Péret et Avezard-Roger, 2015) lors de séances d'étude de la langue a ainsi montré que le fait d'éviter les termes grammaticaux participait à ce que les élèves ne comprennent pas nécessairement la nature métalinguistique du travail engagé.

La nécessité d'une approche réflexive de la langue

Le statut du vocabulaire grammatical dans l'enseignement pose la question du rapport entre enseignement implicite et enseignement explicite de la langue. Nadeau et Fisher (2011) montrent ainsi en analysant des manuels de grammaire québécois que les exercices proposés font régulièrement appel à des connaissances implicites. Elles font le constat que la limite entre connaissances implicites et connaissances explicites est souvent mal maîtrisée, ce qui met en difficulté les élèves ne possédant pas les connaissances implicites nécessaires. Elles défendent donc des types d'exercices faisant appel plus rigoureusement à des connaissances explicites, et en particulier les formes de dictées impliquant un commentaire métagraphique. Dans un autre article (Fisher et Nadeau, 2014), ces deux chercheuses montrent que ce type de dispositif est plus efficace lorsque les discours produits avec le groupe d'apprenants font davantage appel au langage métalinguistique et à des manipulations linguistiques débouchant sur des jugements de grammaticalité clairs.

C'est finalement la capacité des enseignants à mettre en œuvre et à transmettre un point de vue réflexif sur la langue qui semble au cœur d'un enseignement grammatical efficace (Gourdet, 2018). Myhill et coll. (2012) ont mené une étude consacrée à l'intérêt d'intégrer des éléments de métalangage grammatical à l'enseignement de l'anglais pour développer les capacités d'écriture d'élèves de l'enseignement secondaire anglais. Dans un contexte où la grammaire n'est souvent pas enseignée du tout, son étude montre que cette intégration du vocabulaire grammatical explicite a des effets positifs à condition que les enseignants se soient suffisamment approprié les notions pour être en mesure de les exploiter en termes de réflexion concrète et précise sur l'écriture.

L'usage de la terminologie grammaticale fait donc largement débat aujourd'hui que ce soit dans le monde anglophone ou dans le monde francophone. Dans le contexte scolaire français, ces débats s'illustrent dans les programmes successifs qui sont marqués à la fois par la permanence de notions issues de la seconde grammaire scolaire telle que l'a décrite Chervel (1977) et par les ajouts ou recodages réguliers évoqués plus haut (Vargas, 2011).

Dans cet article, nous nous intéresserons à des élèves scolarisés dans la quatrième année du secondaire du système français, c'est à dire âgés de 13 à 15 ans. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur ce qu'il reste dans leurs discours de cette terminologie grammaticale utilisée dans l'enseignement français en termes de maîtrise du vocabulaire et de capacité à mobiliser les notions que recouvre ce vocabulaire pour résoudre des problèmes orthographiques. Dans un second temps, nous nous demanderons s'il existe un lien entre cette maîtrise du vocabulaire et la performance orthographique.

Méthodologie

Le texte support

Afin d'explorer le vocabulaire disponible chez des élèves en fin de scolarité obligatoire, nous nous reposons sur 131 entretiens métagraphiques recueillis auprès d'élèves de troisième de l'académie de Grenoble issus de collèges sociodifférenciés au cours d'une étude consacrée à l'orthographe. Ces 131 entretiens exploitent une dictée que les élèves ont préalablement écrite. Ceux-ci sont tous interrogés sur douze formes prévues par avance, repassées en gras dans le texte reproduit ci-dessous et trois formes choisies dictée par dictée² :

*Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit garçon qui s'appelle Jo. Il habite chez son oncle, un vieux monsieur. Ils vivent dans une cité. Cet enfant possède un don extraordinaire. En effet, ses yeux **verts** voient beaucoup plus loin et plus précisément que ceux de tout le monde ! Dans ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent, on devine des jumelles microscopiques perfectionnées. Dans la ville peuplée d'immeubles bariolés, personne n'est informé de ce don sauf son oncle qui **l'a** toujours considéré comme son fils. Alors, souvent, Jo et le vieil homme vont regarder par la fenêtre et Jo décrit **ce** qu'il voit.*

Tableau 1

Formes sur lesquelles tous les élèves ont été interrogés

Forme	Catégorie	Sous-catégorie
verts	adjectifs	adjectif de couleur
peuplée		participes passés adjectivés
bariolés		
l'a	verbes conjugués à une forme personnelle	forme au singulier posant un problème d'homophonie
voit		formes au pluriel
voient		
agrandissent		
brillent		
raconter	formes verbales en [e]	infinitif
considéré		participe passé intégré à une forme composée du verbe
d'immeubles	substantif	
ce	pronom démonstratif	

Les formes sur lesquelles nous avons interrogé l'ensemble des élèves ont été choisies en fonction de difficultés identifiées en français. En effet, de nombreuses études ont montré que l'accord de l'adjectif et la maîtrise de l'ensemble des formes verbales constituaient des difficultés majeures en français (Manesse et coll. 2007 ; Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013). De même, les formes au pluriel sont reconnues comme plus difficiles à maîtriser que les formes au singulier (Totereau, Thévenin, Fayol, dans Perfetti, Rieben, et Fayol, 1997). Les formes verbales homophoniques du premier groupe finissant en [e] représentent une difficulté particulière parce qu'un même son correspond à un grand nombre de graphies (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006). Enfin, nous avons ajouté un substantif au pluriel qui n'est pas accompagné d'un déterminant marquant explicitement le pluriel et le pronom démonstratif *ce* homophone du pronom réfléchi *se* très souvent intégré par les grammaires scolaires dans les listes d'homophones classiques.

Les entretiens métagraphiques

L'ensemble de ces formes exige donc du scripteur une analyse dont la forme didactique proposée par les manuels et les cours de français exploite du vocabulaire grammatical. Par exemple, dans les manuels scolaires, les règles d'accord du participe passé utilisent non seulement le terme *participe passé* lui-même, mais aussi les notions de *sujet*, d'*auxiliaire* et de *COD*. Dans le cadre de cet article, nous allons nous demander si les élèves utilisent du vocabulaire grammatical pour résoudre les difficultés orthographiques auxquelles ils se heurtent en orthographiant ce texte et comment ils le font.

En effet, nous avons mis en œuvre la technique de l'entretien métagraphique en demandant aux élèves comment ils faisaient pour obtenir les formes listées plus haut. D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes inspirées de la pratique de l'entretien métagraphique développée par le groupe de linguistes LÉA, "Linguistique de l'écrit et acquisition" réunis autour de Jean-Pierre Jaffré à partir de 1993 (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999 ; Sandon in Haas, 2002) et de l'entretien d'explicitation (Balas-Chanel, 2008). Le but des entretiens métagraphiques est de faire expliciter aux élèves la démarche qu'ils suivent pour résoudre un problème orthographique. Il est impossible d'accéder directement à ce que pense l'élève. Mais ce type de démarche est intéressante d'un point de vue pédagogique puisque l'élève est amené à s'interroger sur son propre fonctionnement. Elle est également productive pour le chercheur puisqu'elle permet de recueillir des données sur les savoirs et les démarches que les élèves sont capables de mobiliser même si elle ne suffit pas à établir ce qu'ils utilisent véritablement au moment où ils écrivent.

Balas-Chanel commente quant à elle sa propre technique d'entretien en termes d'explicitation. Dans la continuité du travail de Vermersch (2000), il s'agit d'amener l'élève à décrire l'ensemble des étapes qu'il a suivies pour aboutir à un résultat. Dans cette perspective, l'entretien doit être mené immédiatement après le processus cognitif qu'il cherche à mettre au jour. Notre perspective est différente puisque nous avons mené nos entretiens plusieurs semaines après l'écriture de la dictée elle-même. Néanmoins, nous avons pris certaines précautions inspirées directement de l'entretien d'explicitation. Nous avons ainsi cherché à mettre l'élève en confiance en insistant sur le fait qu'on ne jugeait pas sa performance et nous avons pris soin de lui demander comment il s'y prenait plutôt que pourquoi il avait choisi telle ou telle forme. Même si le "pourquoi" est parfois apparu au cours des échanges, il ne constituait jamais

l'accroche première sur une forme. Par ailleurs, nous avons pris soin de ne jamais introduire nous-mêmes de langage grammatical. Tout terme grammatical présent dans les entretiens a donc été introduit par l'élève lui-même.

L'analyse qui suit repose sur les occurrences de 28 termes grammaticaux dans les propos des élèves interrogés. Le choix de ces termes s'est fait à partir d'un premier repérage dans les entretiens transcrits. La liste retenue présente l'essentiel des termes métalinguistiques utilisés par les élèves, mais n'est pas exhaustive. Ainsi le terme *nom* apparaît dans quelques entretiens, mais cette faible représentation ne nous a pas semblé signifiante étant donné que les formes sur lesquelles nous interrogeons les élèves ne comportaient qu'un seul nom. Ils ont ensuite été comptabilisés entretien par entretien. Ce comptage s'est effectué en observant les mots en contexte, ce qui permettait d'une part de ne pas compter ces mots lorsqu'ils étaient utilisés dans leur sens courant (par exemple *personne* pour désigner une personne et non dans son sens grammatical), d'autre part d'évaluer s'ils étaient utilisés de manière pertinente³ ou si l'élève se trompait partiellement ou complètement sur le sens du mot utilisé.

Résultats : une maîtrise inégale du vocabulaire grammatical

Le tableau 2 ci-dessous présente les 28 termes grammaticaux repérés dans les propos des 131 élèves classés par ordre de fréquence. La troisième colonne indique le pourcentage d'élèves utilisant le terme et la quatrième colonne le pourcentage d'élèves qui l'utilisent correctement parmi ceux qui l'utilisent. Les deux dernières colonnes permettent de visualiser quels mots sont régulièrement utilisés à faux par les élèves. La dernière colonne indique le pourcentage d'élèves, parmi ceux qui l'emploient, qui utilisent le terme systématiquement à faux tandis que l'avant-dernière colonne indique le pourcentage d'élèves qui utilisent le terme parfois à faux ou de façon si confuse qu'on ne peut être certain de leur degré de compréhension.

Tableau 2

Répartition des mots repérés dans l'ensemble du corpus d'entretiens.

Mot	Nombre d'occurrences total	Pourcentage d'élèves utilisant ce mot au moins une fois	Parmi les élèves ayant utilisé le terme...		
			Pourcentage d'élèves l'utilisant de manière pertinente	Pourcentage d'élèves l'utilisant de manière peu claire ou inégale.	Pourcentage d'élèves l'utilisant de manière non pertinente
verbe	484	87,8	95,7	4,3	0
pluriel	283	74,9	98	2	0
féminin	70	55	98,6	1,4	0
conjugaison	158	51,1	88,1	10,4	1,6
accord	236	44,3	100	0	0
singulier	84	33,6	95,4	4,6	0
infinitif	72	33,6	95,5	4,5	0
adjectif	76	32,1	76,2	9,5	14,3
personne	73	30,5	100	0	0
masculin	60	29,8	94,8	2,6	2,6
sujet	83	28,2	81,1	18,9	0
groupe	51	26,7	100	0	0
passé	66	21,4	100	0	0
participe	45	16,8	100	0	0
déterminant	27	16	52,4	19	28,6
présent	31	15,3	95	5	0
auxiliaire	17	13	100	0	0
COD	25	12,2	81,25	12,5	6,25
démonstratif	21	11,5	93,3	6,7	0
temps	19	9,9	100	0	0
pronom	19	9,2	58,3	25	16,7
possessif	13	6,9	44,5	22,2	33,3
imparfait	5	3	75	0	25
invariable	4	2,3	66,7	33,3	0
genre	2	1,5	100	0	0
nombre	2	1,5	100	0	0
article	4	1,5	50	50	0
complément	1	0,8	0	0	100

Nous commenterons ce tableau en partant des formes les plus fréquentes pour aller vers les moins fréquentes et en regroupant les termes en fonction de leur degré de maîtrise par les élèves interrogés.

Des termes fréquents globalement bien utilisés : la désignation du système verbal et des phénomènes d'accord

Dans notre corpus, le mot *verbe* est de loin le plus utilisé et essentiellement à bon escient. La fréquence de cet item est cohérente avec la liste de formes sur laquelle nous avons interrogé les élèves qui comportait 7 verbes conjugués et deux participes passés adjectivés sur 12 formes en tout. Néanmoins, le fait que la très grande majorité des élèves l'utilisent indique qu'identifier la nature verbale d'un mot apparaît effectivement nécessaire pour résoudre des questions orthographiques. Cette prégnance de l'identification de la catégorie verbale est confirmée par l'emploi par plus du quart des élèves des termes *infinitif*, *personne* et *groupe* dans leur sens grammatical. Par ailleurs, l'identification du verbe pose globalement peu de problèmes. Les entretiens montrent que les élèves disposent de stratégies efficaces pour vérifier cette identification, la plus courante consistant à conjuguer le mot sur lequel ils s'interrogent.

Les items suivants (*pluriel*, *féminin*, famille de *conjuguer*⁴, famille d'*accord*, *singulier*) renvoient tous à une notion d'accord entre plusieurs éléments de la phrase. On peut noter que les termes décrivant la nature de l'accord (*pluriel*, *féminin*) sont plus courants que ceux décrivant le processus d'accord lui-même (famille de *conjuguer*, famille d'*accord*). Cette répartition est cohérente avec la nécessité en français d'établir des liens entre les mots pour choisir les flexions adaptées. Globalement, ces termes sont utilisés à bon escient mis à part le verbe *conjuguer* qui est parfois appliqué à un adjectif. Par exemple, un élève justifie l'accord de *verts* dans *ses yeux verts* par " l'adjectif, il se conjugue avec le verbe ", pour se corriger ensuite " avec l'auxiliaire, pardon ", puis " c'est le sujet. (...) *Ses yeux verts*, qui est-ce qui sont verts ? c'est ses yeux. " L'usage inapproprié de *conjuguer* révèle ici un manque de précision dans l'utilisation du vocabulaire grammatical pourtant utilisé spontanément par l'élève. Celui-ci se rend compte de cette imprécision et identifie in fine *verts* au sujet de *ses yeux*. Ce faisant, il établit une relation syntaxique pertinente, mais le fait en utilisant un vocabulaire inapproprié. Cette impropriété n'empêche pas l'élève concerné d'aller au bout de son raisonnement, mais elle indique une confusion entre les catégories verbale et nominale qui peut entrer en écho avec les difficultés rencontrées par les élèves pour utiliser le terme *adjectif*.

Les termes les plus souvent repérés sont cohérents avec ce qui a pu être observé dans le cadre de l'enseignement de la langue à l'école primaire et au collège en France. Les plus courants sont cohérents avec ce qui a pu être constaté dans des classes de CP (Gourdet et coll., 2015) où les termes *verbe*, *pluriel / singulier* et *masculin / féminin* figuraient parmi les dix termes les plus représentés dans les documents de la classe.

Des termes assez fréquents, mais moins bien maîtrisés

Certains mots grammaticaux très courants dans les classes dès l'école primaire apparaissent mal maîtrisés par une proportion non négligeable d'élèves interrogés décidant de les utiliser. Près du tiers d'entre eux parlent d'*adjectif*. Ce résultat n'est pas inattendu puisque nous les avons interrogés sur un adjectif et deux participes passés adjectivés. Cependant, plus du quart des élèves utilisant le terme le font dans des

contextes où il s'applique mal ou pas du tout. Les explications des élèves commettant cette erreur révèlent des difficultés à préciser leur conception. Il apparaît que le terme *adjectif* est utilisé pour désigner un mot auquel ils donnent la forme d'un adjectif, qu'ils accordent comme un adjectif, mais qui se trouve ne pas en être un. C'est en particulier le cas du verbe *brillent* dans "ses pupilles qui s'agrandissent et qui brillent" graphié *brilles* par 16 % des élèves après l'entretien⁵ alors que seulement 4 % des élèves écrivent *agrandisses* au lieu de *agrandissent*. Certains des élèves ayant choisi la graphie *brilles* s'en expliquent en déclarant qu'il s'agit d'un adjectif, contrairement à *agrandissent* qui est perçu comme un verbe :

Chercheuse : D'accord. Et *qui brillent e-s* si je ne me trompe, alors pourquoi *e-s*.

Élève : Parce qu'il a plusieurs pupilles.

Chercheuse : Parce qu'il a plusieurs pupilles. D'accord. Et comme il y a plusieurs pupilles, pourquoi *e-n-t* à *agrandissent* et *e-s* à *brilles*. Pourquoi tu l'écris différemment ?

Élève : Parce que *s'agrandissent* c'est un verbe et du coup *e-n-t* mais *brilles* c'est pas le verbe, c'est pas un verbe conjugué.

Chercheuse : D'accord, c'est pas un verbe conjugué. Et c'est quoi si c'est pas un verbe conjugué ?

Élève : (silence) un adjectif.

Chercheuse : Un adjectif. D'accord. Ok. Et à quoi tu reconnais un adjectif ?

Élève : (silence, hésitation, soupir)

Chercheuse : Tu dirais que c'est un adjectif mais t'arrives pas à dire pourquoi tu dirais ça...

Élève : Parce que ça décrit.

On voit ici que l'élève considère avant tout que ce n'est pas un verbe. Le rattachement à la catégorie de l'adjectif apparaît en fait comme un rattachement par défaut qui découlerait en quelque sorte du choix d'un accord conforme au système nominal. La dernière réplique de l'élève indique une analyse sémantique de la catégorie *adjectif* identifiée depuis longtemps comme un mode courant de reconnaissance de l'adjectif qui ne permet pas de mettre en place des analyses grammaticales efficaces (Kilcher-Hagedorn et coll., 1987). Ces difficultés d'analyse de l'adjectif se retrouvent chez l'élève suivant concernant la graphie *raconté* dans *Je vais vous raconté*:

Chercheuse : Donc pour *raconté* ?

Élève : Il y a *je* et il y a le verbe.

Chercheuse : Donc le verbe c'est *vais*, oui.

Élève : Et ça c'est l'adjectif et on met *e* accent à la fin vu que c'est pas au féminin, pas au pluriel, ou au singulier.

Chercheuse : D'accord. Comment tu sais que c'est un adjectif ?

Élève : Euh, ah non en fait c'est un verbe mais... oui c'est un verbe. Normalement ici c'est *e-z*. C'est dans l'action en fait j'étais... je sais pas, j'étais fatigué, mais *e-z*, non ?

La question posée par la chercheuse sur les motivations de l'identification de *raconté* à un adjectif amène l'élève à remettre en cause sa propre analyse et à se rabattre sur une identification verbale. Ces exemples sont assez représentatifs des autres utilisations non pertinentes du mot *adjectif* dans le corpus. Ils montrent que ces erreurs

de vocabulaire renvoient à des difficultés de conception grammaticale qui aboutissent parfois à des choix orthographiques erronés.

Le mot *sujet* donne souvent lieu à des approximations qui pourraient s'expliquer par une friction entre le sens commun de *sujet* (ce dont on parle) et son sens grammatical. En effet, certains élèves ont tendance à élargir l'emploi du mot *sujet* au terme avec lequel la forme en question doit s'accorder. Deux élèves désignent ainsi *ses yeux* comme sujet de *verts* dans *ses yeux verts*, tandis qu'un élève considère *immeubles* comme le sujet de *bariolés* dans *peuplée d'immeubles bariolés*. Ces analyses aboutissent à des formes correctes, mais révèlent que la notion de sujet, centrale dans le discours grammatical scolaire, n'est pas claire pour certains élèves en fin de scolarité.

Des termes plus rares, mais massivement mal utilisés par ceux qui choisissent de le faire

Ces difficultés d'identification grammaticale se matérialisent également dans le fait qu'à peine plus de la moitié des élèves qui utilisent les termes *pronom*, *déterminant* et *article*, le font de manière pertinente. Concrètement, ces trois mots sont très régulièrement utilisés l'un pour l'autre comme si les élèves interrogés ne parvenaient pas à conceptualiser clairement ce qui différencie ces mots courts dont certains peuvent, de fait, être homonymes. Ces mots sont désignés comme des "petits mots" par les enseignants de CP dont Branca-Roscoff et Gomila (2004) ont analysé le métadiscours. Cette catégorie englobante permet de dépasser des difficultés d'identification qui apparaissent encore chez nos élèves de troisième. Ainsi les élèves qualifient à plusieurs reprises *ce* dans *ce qu'il voit* comme un *déterminant démonstratif*. En l'occurrence, cette erreur de vocabulaire ne les empêche pas de choisir la bonne graphie. Il n'en demeure pas moins qu'elle révèle un manque de précision grammaticale qui a parfois des conséquences plus nettes sur la graphie, comme le montrent certains commentaires de la forme *l'a* dans *son oncle qui l'a toujours considéré*.

Élève : Euh [la] oui, il y a peut-être un accent sur le *a*. Oui, je crois qu'il y a un accent sur le *a*.

Chercheuse : Donc tu l'écrirais *l-a* accent, c'est ça ?

Élève : Oui, parce que c'est [la], c'est un pronom qui reprend son fils je pense.

Chercheuse : Donc tu es en train de me dire que *là* c'est un pronom qui reprend...

Élève : Oui. Parce que *la* ça serait, ça serait l'article et vu que c'est un pronom...

Chercheuse : Attends c'est un pronom et un article en même temps ?

Élève : Non, non c'est juste l'article.

Chercheuse : Juste l'article, mais on met un accent (chevauchement)

Élève : Ah non non non non c'est un pronom plutôt, c'est le pronom du coup on met l'accent.

Chercheuse : Donc ça tu en es sûr ?

Élève : Oui. Bah toujours c'est pas un, un nom donc c'est pas de, il n'y a pas d'article devant donc ça serait bizarre.

Malgré une certaine confusion dans les propos de l'élève, on peut reconstituer un raisonnement lui permettant de discriminer d'un côté un *la* article graphié *l-a* et reconnaissable à sa présence devant un nom et de l'autre un *la* pronom, graphié *l-à*, que l'élève choisit par défaut lorsqu'il ne se situe pas devant un nom. Cet exemple montre

bien comment des élèves s'approprient parfois un vocabulaire grammatical qui ne leur permet pas de résoudre les problèmes orthographiques auxquels ils se confrontent du fait d'une conceptualisation grammaticale insuffisante.

Ce phénomène apparaît également pour l'utilisation du terme *possessif* qui n'est réellement pertinente que chez 44,5 % des élèves l'ayant utilisé. Les cinq élèves utilisant ce terme à faux disent différencier *ce* et *se* parce que *ce* est un démonstratif et *se* un possessif. Là encore, cette erreur grammaticale n'empêche pas le choix de la forme juste, mais indique une conceptualisation incomplète amenant à calquer l'analyse de l'opposition entre *ces* et *ses* sur celle de l'opposition entre *ce* et *se*, faute d'être en mesure d'identifier le pronom réfléchi. Il est d'ailleurs notable qu'aucun élève ne parle de *pronom réfléchi*. Certains néanmoins énoncent un critère de reconnaissance de la forme *se* pertinent en signalant que *se* se trouve toujours devant un verbe.

À la lumière des analyses ci-dessus, il apparaît que si certains vocables grammaticaux scolaires sont assimilés, d'autres ne sont pas toujours compris par les élèves qui choisissent pourtant eux-mêmes de s'en servir. On peut émettre l'hypothèse que ces élèves tentent de reproduire le discours scolaire dont ils ont été destinataires, mais n'y parviennent pas faute d'avoir conceptualisé efficacement les notions qu'il recouvrait. Ils sont alors amenés à reconstruire des représentations qui leur sont propres, mais qui créent un discours grammatical faux parfois vecteur d'erreurs orthographiques.

Une corrélation modérée entre usage du vocabulaire métalinguistique et pertinence des choix orthographiques

Les entretiens à partir desquels nous avons établi ces relevés de vocabulaire portaient sur les procédures utilisées par les élèves pour choisir une forme orthographique. Face à l'hétérogénéité de l'utilisation et de la maîtrise du vocabulaire grammatical par les élèves interrogés, nous nous sommes donc demandé s'il existait un lien entre l'utilisation du vocabulaire grammatical et la performance orthographique.

De fait, un test de corrélation de Pearson indique une corrélation positive, mais modérée (coefficient de corrélation de 0,56, p-value < 0,001) entre le nombre de formes justes après entretien sur les 12 formes sur lesquelles nous avons interrogé tous les élèves et le nombre de termes métagraphiques différents utilisés de manière pertinente. Le nuage de points présenté en figure 1 représente la répartition de l'ensemble des élèves suivant ces deux critères et permet d'interpréter cette corrélation.

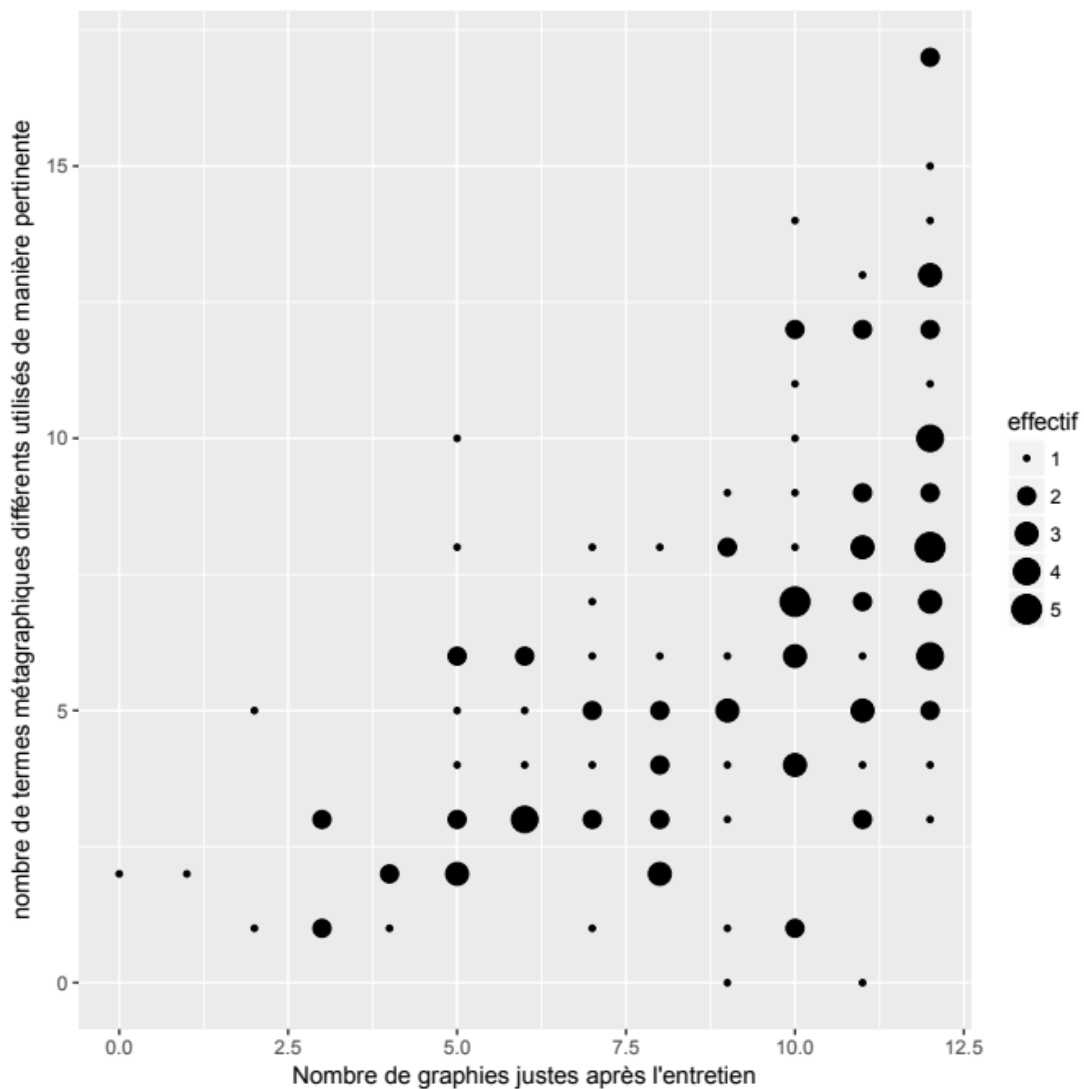


Figure 1. Nuage de points représentant chaque élève par le nombre de formes correctes sur 12 formes après entretien et le nombre de termes métalinguistiques différents utilisés de manière pertinente.

Ce nuage de points montre que les élèves utilisant plus de vocabulaire métalinguistique ont tendance à faire moins d'erreurs, mais qu'il est possible de faire très peu d'erreurs sans en utiliser. Par ailleurs, aucun des élèves commettant plus de quatre erreurs n'utilise plus de dix mots de vocabulaire métalinguistique. La très grande majorité d'entre eux se situe en dessous de six mots. Les élèves qui font beaucoup d'erreurs sont donc aussi des élèves qui utilisent une faible diversité de termes métalinguistiques. A contrario, les élèves utilisant au moins dix termes métalinguistiques différents font presque tous moins de deux erreurs. Les utilisateurs de métalangage produisent peu d'erreurs orthographiques.

Pour autant, cette corrélation n'implique pas une causalité et il peut être intéressant de s'interroger sur le rapport entre l'utilisation de vocabulaire métalinguistique et la mise en place de procédures impliquant une forme de réflexion métalinguistique même si elle ne passe pas par un vocabulaire particulièrement développé. À cette fin, nous avons testé deux autres variables qui ont été repérées systématiquement dans les entretiens : le recours à des procédures de substitution et le

recours à des analyses morphosyntaxiques. Nous avons à la fois testé la corrélation avec le nombre de formes justes et la corrélation avec le nombre de termes métalinguistiques différents utilisés de manière pertinente.

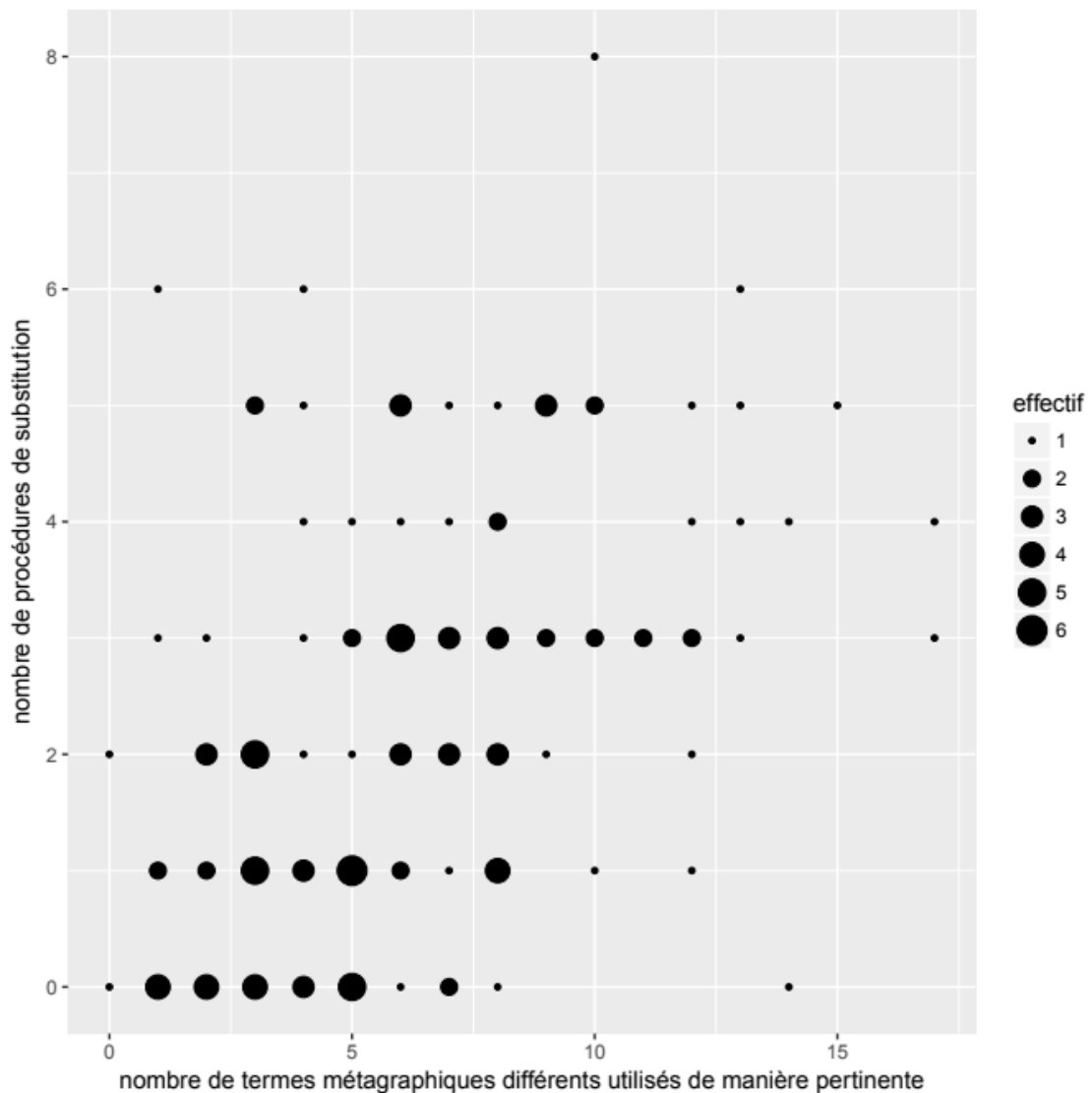


Figure 2. Nuage de points représentant l'ensemble des élèves par le nombre de mots métalinguistiques différents utilisés de manière pertinente et le nombre de procédures de substitution auxquelles ils ont eu recours. Coefficient de corrélation de Pearson : 0,43, p-value<0,001.

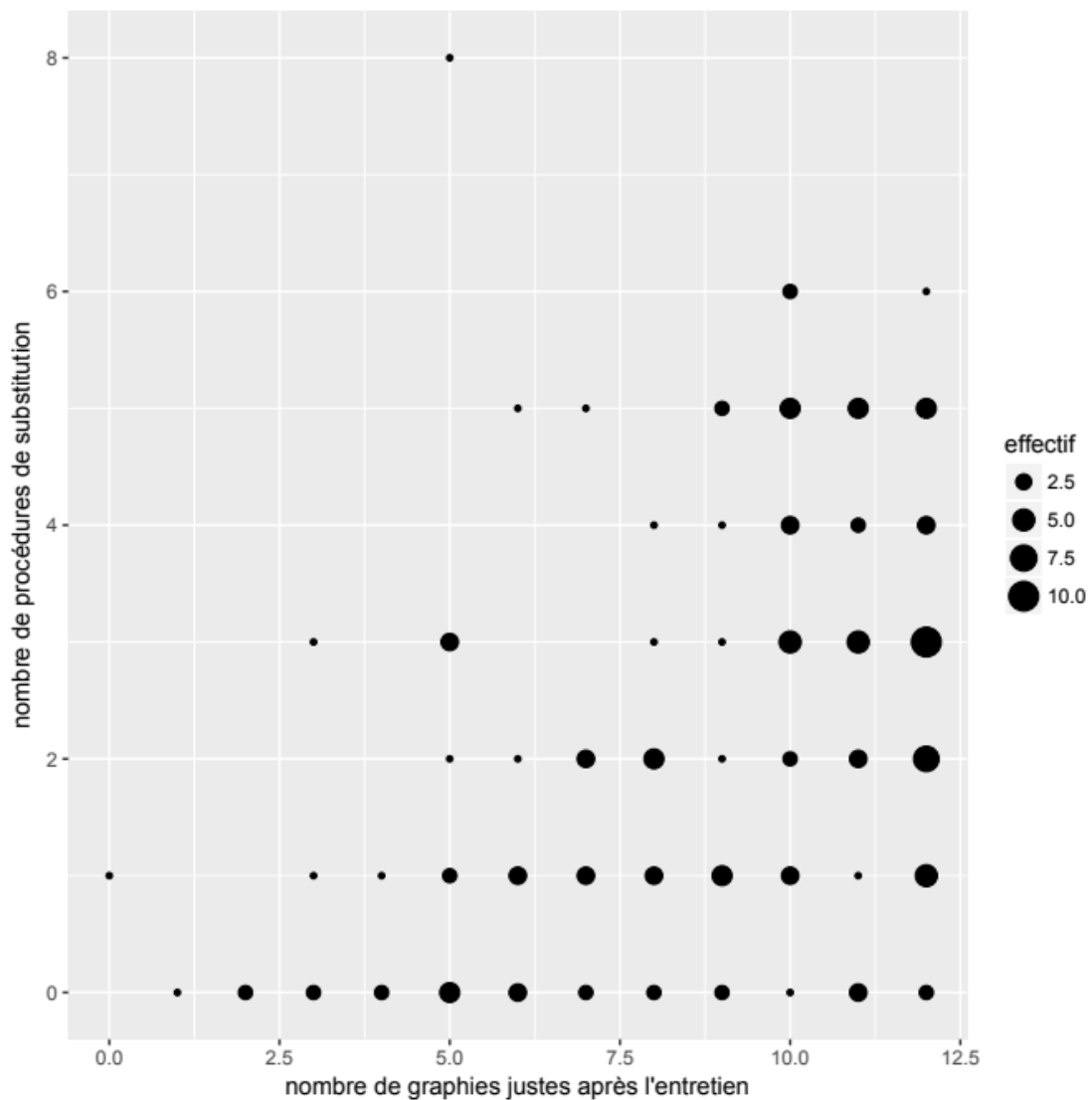


Figure 3. Nuage de points représentant l'ensemble des élèves par le nombre de graphies justes sur 12 après entretien et le nombre de procédures de substitution auxquelles ils ont eu recours. Coefficient de corrélation de Pearson : 0,35, p -value < 0,001.

Pour construire la variable *procédure de substitution* (utilisée dans les figures 2 et 3), nous avons compté le nombre de fois où chaque élève interrogé résolvait un problème orthographique en remplaçant un élément de la phrase par un autre mot. La configuration la plus couramment relevée était le remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe pour lever l'homophonie des formes verbales en [e]. Ainsi *raconter* dans *Je vais vous raconter* était souvent remplacé par *prendre* ou *mordre*⁶. Les nuages de points et les coefficients de corrélation obtenus concernant ces procédures (voir figures 2 et 3) montrent un lien assez lâche entre procédure de substitution et emploi de vocabulaire métalinguistique. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que ce type de procédure n'exige en rien le recours à du vocabulaire métalinguistique même simple. De nombreuses formulations se contentent d'une explication du type : "J'ai écrit *raconter* parce qu'on peut remplacer par *vendre*." Par ailleurs, le recours à des procédures de substitution est certes plus courant chez les élèves faisant peu d'erreurs, mais certains de ces élèves ne s'en servent pas.

Pour construire la variable *nombre d'analyses syntaxiques* (utilisée dans les figures 4 et 5), nous avons compté le nombre de fois où un élève expliquait un accord par un lien syntaxique entre plusieurs éléments de la phrase. Par exemple, l'identification d'un sujet, nommé comme tel ou non, pour justifier un accord verbal a été comptabilisé comme analyse syntaxique⁷. Les corrélations entre le nombre d'analyses syntaxiques et le nombre de termes métalinguistiques utilisés d'une part, le nombre de formes justes sur 12 formes d'autre part (figures 4 et 5) sont beaucoup plus nettes et les nuages de points montrent que même si la relation n'est pas strictement linéaire, elle est plus claire. De fait, l'identification d'une relation syntaxique amène presque systématiquement l'élève à avoir recours à la notion d'accord, de conjugaison ou à un terme lié aux notions de genre ou de nombre. Par ailleurs, parmi toutes les corrélations testées, c'est celle entre le nombre d'analyses morphosyntaxiques et le nombre de formes justes après entretien qui est la plus forte.

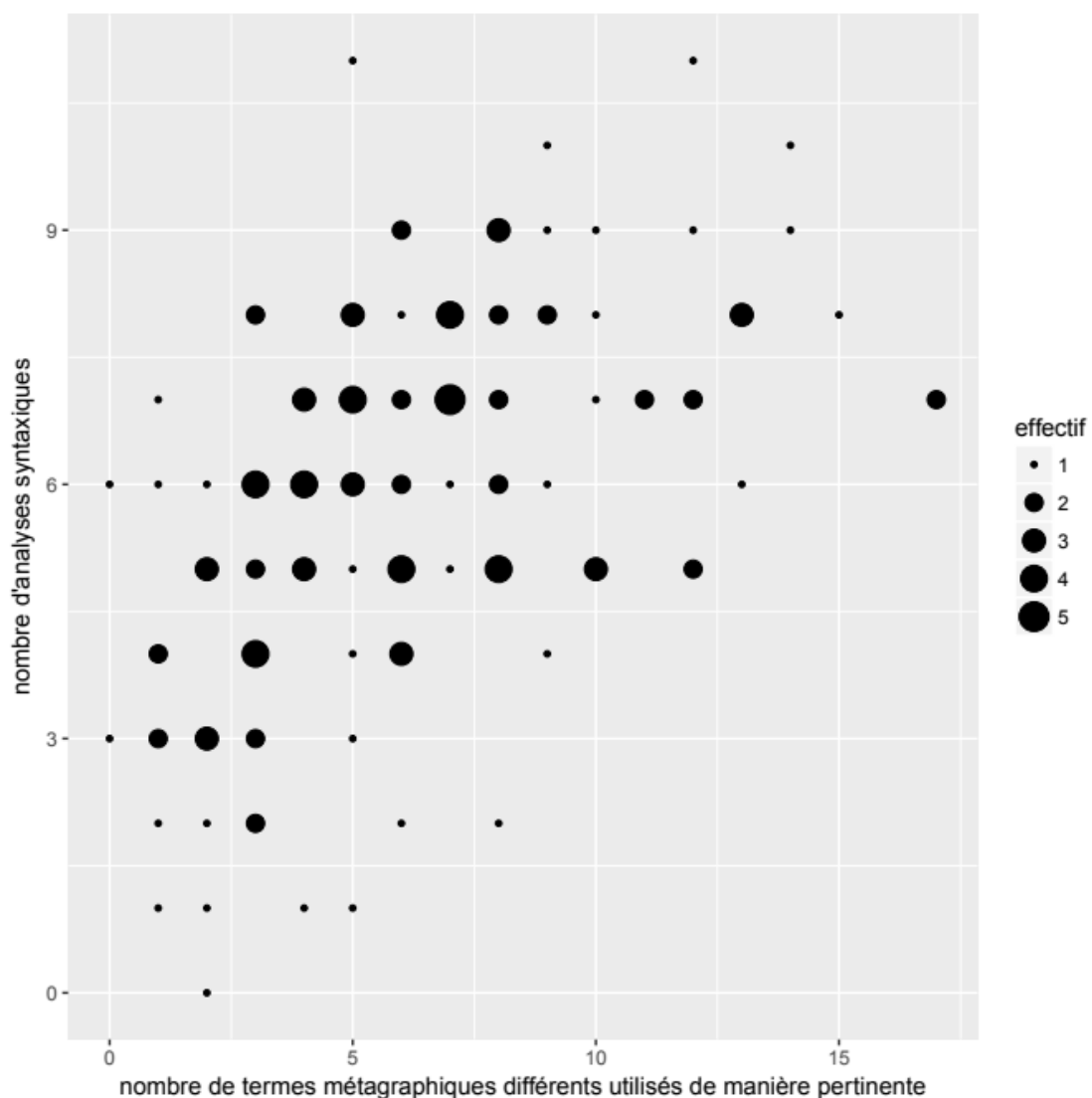


Figure 4. Nuage de points représentant l'ensemble des élèves par le nombre de termes métalinguistiques différents utilisés de manière pertinente et par le nombre d'analyses syntaxiques auquel il a recours. Coefficient de corrélation de Pearson = 0,51, p-value < 0,001.

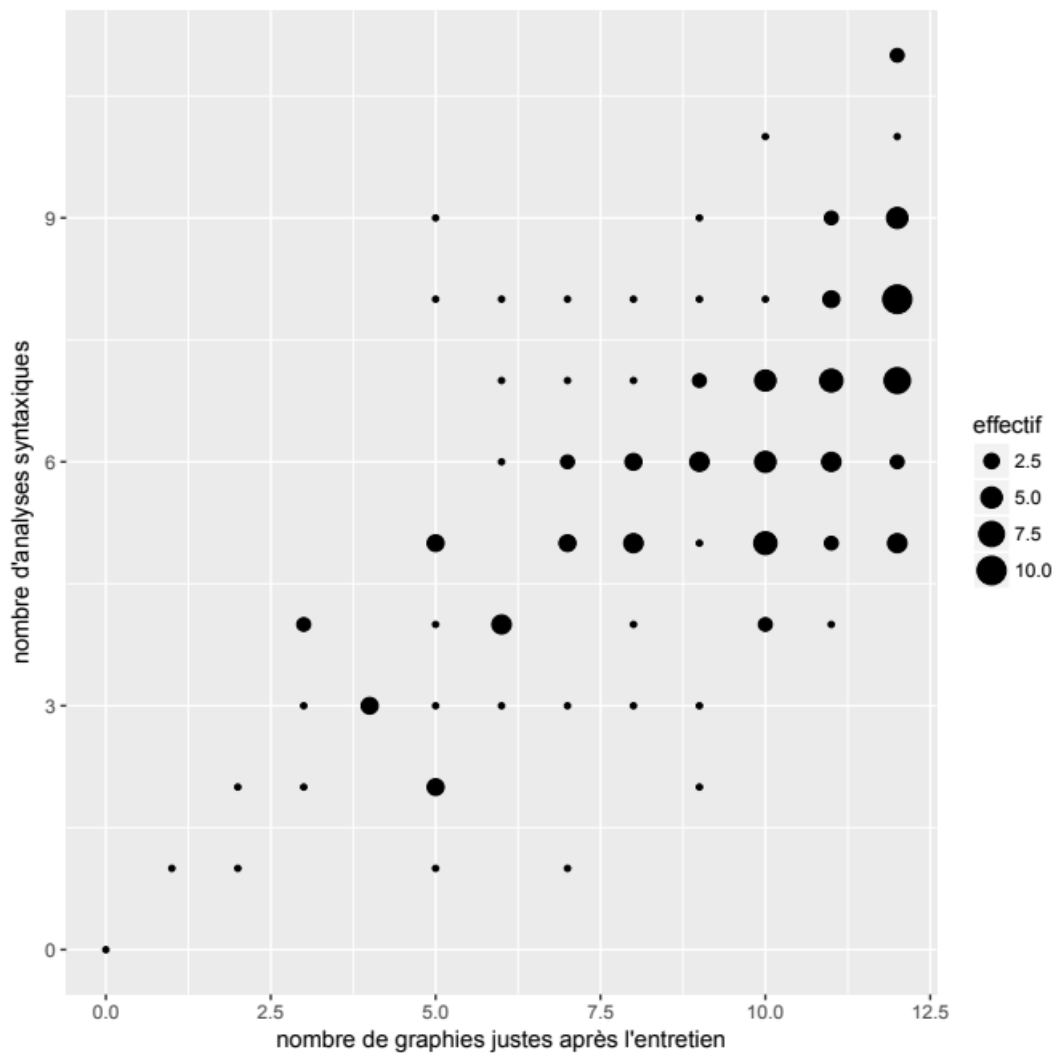


Figure 5. Nuage de points représentant chaque élève par le nombre de formes justes après entretien sur 12 formes et le nombre d'analyses syntaxiques auxquelles il a eu recours. Coefficient de corrélation de Pearson = 0,68, p-value < 0,001.

L'ensemble de ces tests de corrélation dessine donc finalement un tableau assez cohérent. Aucune des paires de variables testées ne présente une corrélation très forte, car les discours recueillis répondent à des schémas variés qui ne peuvent être réduits à un ou deux facteurs descriptifs. Néanmoins, ces corrélations sont globalement positives et indiquent des liens plus ou moins marqués entre certaines variables. L'utilisation de vocabulaire métalinguistique, le recours à des procédures syntaxiques et le taux de réussite orthographique sont liés positivement entre eux. On peut donc considérer que le recours à des analyses syntaxiques explicites favorise la pertinence des choix orthographiques des élèves même s'il n'est pas totalement nécessaire puisque certains élèves parviennent à orthographier sans s'en servir. Le fait que les élèves qui se montrent capables de mobiliser des termes métalinguistiques de façon adéquate produisent tous un grand nombre de formes justes indique que les enseignants ont intérêt à favoriser ce type d'analyse pour développer les capacités orthographiques de leurs élèves. Ces résultats rejoignent ceux de Nadeau et Fisher (2009) qui ont montré un lien fort entre réussite orthographique des groupes nominaux et identification des

constituants grammaticaux de ces groupes nominaux chez des élèves de sixième année du primaire.

Les procédures de substitution sont à la fois moins reliées à l'usage du vocabulaire métalinguistique et à la réussite orthographique. De fait, dans les entretiens, celles-ci sont parfois appliquées comme de simples techniques que l'élève ne semble pas véritablement comprendre. L'extrait d'entretien suivant en est un bon exemple :

C : Est-ce que tu te poses des questions quand tu écris *bariolés* ?

E : Oui, y'a *perdu* ou *perdre* là

C : C'est quoi ça *perdu* ou *perdre* ?

E : Bah c'est si on te dit *peuplé d'immeubles perdus* ben *perdu* c'est *e-r* j'crois ou si on dit *perdre* c'est *é-e* ou l'inverse j'crois.

C : Oui, mais alors pourquoi on remplace par *perdre* ?

E : J'sais pas, c'est un xxx que j'avais appris en primaire.

C : Mais tu sais pas pourquoi tu remplaces ?

E : Bah c'est pour savoir si c'est *e-r* ou *é-e*

C : Donc là si tu fais ce remplacement, qu'est-ce que ça donne ? *Dans la ville peuplée d'immeubles...*

E : *Perdus*

C : *Perdus* d'accord, donc si tu dis *perdus* ?

E : C'est *e-r* j'crois.

C : D'accord donc c'est pour ça que t'as mis *e-r*. Donc là tu en es à peu près sûr.

E : Oui. Ah ouais j'sais plus si *perdu* c'était *e-r* ou l'inverse.

On voit ici que si l'élève a retenu qu'il fallait remplacer par le verbe *perdre*, elle n'a absolument pas compris ce que montrait réellement ce remplacement et ne peut donc s'en servir efficacement à long terme. Ce type de manifestation de la procédure de substitution aboutit bien plus souvent à des erreurs puisqu'il n'est pas adossé à une compréhension métalinguistique du phénomène analysé. Pour la même raison, il s'accompagne également moins souvent de vocabulaire métalinguistique. On pourrait donc formuler l'hypothèse que la réussite de ce type de procédure est liée à la qualité des conceptions métalinguistiques sur lesquelles elle s'appuie et que l'usage de vocabulaire métalinguistique peut être considéré comme un signe de cette qualité même si certains élèves disposant d'une bonne représentation métalinguistique n'utilisent pas ce type de vocabulaire.

Discussion

Quoique les analyses présentées ici soient de nature exploratoire, elles permettent d'ouvrir plusieurs pistes quant aux liens entre vocabulaire grammatical, analyse syntaxique et réussite orthographique. En effet, tous les élèves de troisième invités à expliquer les procédures qu'ils utilisent pour résoudre des questions orthographiques ont utilisé du vocabulaire métalinguistique emprunté à la grammaire scolaire. Cependant, cette utilisation est assez hétérogène par le nombre de termes utilisés, par leur diversité, par leur nature et par la pertinence des emplois qui en sont faits. Globalement, l'utilisation d'un vocabulaire métalinguistique diversifié et pertinent apparaît liée à la qualité du raisonnement métalinguistique et des décisions orthographiques. Néanmoins, ce lien n'a rien de systématique, ce qui peut s'expliquer à

la fois par la diversité des procédures utilisées par les élèves qui n'avaient pas été explicitement invités à faire usage de métalangage, et par une maîtrise manifestement très inégale d'un vocabulaire qui appartient pourtant au corpus scolaire.

Par ailleurs, il faut rappeler les conditions dans lesquelles a été menée l'étude. Les entretiens se sont déroulés plusieurs semaines après l'écriture effective de la dictée. Le discours des élèves ne constitue donc qu'une trace indirecte de ce qu'ils ont pensé au moment de la dictée. En revanche, il montre, au moins partiellement, quels types d'analyse et de vocabulaire ils sont capables de produire si on leur demande une explication. Le lien entre ce discours et les performances orthographiques constatées permet donc de réfléchir sur le lien entre la capacité des élèves à produire des formes normées et leur savoir explicite disponible. Ainsi, notre méthodologie ne permet pas d'appréhender ce que les élèves ne peuvent pas formuler mais, a contrario, elle permet d'évaluer ce qu'ils sont capables d'objectiver par la parole, ce qui est didactiquement intéressant puisque l'enseignement utilise également le métalangage.

En effet, s'il est impossible de savoir si les élèves qui n'introduisent pas eux-mêmes de termes métalinguistiques les maîtrisent, il peut paraître surprenant que ceux qui les utilisent le fassent parfois à faux en révélant des défauts de conception grammaticale sur des termes pourtant couramment utilisés dans le système scolaire français tels qu'*adjectif*, *sujet*, *possessif*, *déterminant* ou *pronom*. À cet égard, l'entrée par le vocabulaire permet de révéler des difficultés à conceptualiser des notions qui peuvent sembler évidentes parce qu'elles sont souvent introduites dès l'école primaire. En effet, celles-ci posent manifestement des problèmes considérables à de nombreux élèves quatrième année du secondaire. Ce constat confirme que l'hétérogénéité et l'imprécision de l'utilisation du vocabulaire souvent constatées à l'école primaire (Branca-Roscoff et Gomila, 2004 ; Chartrand, 2016) a des conséquences à long terme sur l'efficacité du raisonnement métalinguistique des élèves. Il rejoint également ce qu'avait montré Voiriot-Cordary (2005) auprès d'élèves scolarisés en classe de seconde⁸ dont les erreurs orthographiques apparaissaient liées à des raisonnements complexes, mais reposant sur des conceptualisations inabouties.

Les difficultés posées par le terme *sujet* sont symptomatiques à cet égard. Elles découlent en effet de la polysémie du mot pour des élèves de l'enseignement secondaire français. *Sujet* a un sens syntaxique précis qui est celui auquel on fait référence dans les cours de grammaire, mais également un sens courant renvoyant de façon générale à ce dont on parle. Ce double sens crée de la confusion et ne permet pas de fonder solidement un discours grammatical qui utilise pourtant régulièrement la notion de *sujet* dans son sens syntaxique comme si celui-ci était clair pour les élèves. Cette ambiguïté terminologique dans l'esprit des élèves rejoint le constat de Vargas (Vargas, 2011) sur le manque de clarté terminologique des notions utilisées dans les programmes de 2008. Elle plaide plus globalement pour une réflexion sur la terminologie grammaticale utilisée dans les classes en lien avec le sens que les élèves peuvent donner à ces termes dans leur propre expérience linguistique.

D'un point de vue orthographique, la maîtrise imparfaite de ce vocabulaire ne mène pas systématiquement à l'erreur. Dans bien des cas, l'élève aboutit à une forme juste malgré un vocabulaire approximatif. Mais ces approximations révèlent malgré tout des contextes de réflexion fragiles qui ne permettent pas à l'élève de construire une représentation globale de la langue efficace. Certains élèves en difficulté orthographique fournissent des efforts manifestes pour construire des raisonnements et un discours empruntant au vocabulaire scolaire sans que celui-ci les aide efficacement à résoudre les problèmes auxquels ils se heurtent.

Ces difficultés conduisent nécessairement à des questions didactiques concernant l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. En effet, s'il apparaît que l'usage de vocabulaire métalinguistique n'est pas indispensable à la maîtrise de l'orthographe française, il accompagne souvent la mise en place de raisonnements métalinguistiques utiles aux élèves. Mais les élèves en difficulté ont du mal à maîtriser les concepts que recoupe le vocabulaire grammatical. Or ces concepts ne peuvent se construire pour tous que s'ils sont exprimés et explicités dans un contexte qui permet d'en faire un objet de débat et de discussion au sein de la classe. C'est précisément le type de débats dont Myhill, Jones et Watson (2013) ont pu constater la portée pédagogique en termes de réflexion métalinguistique et de réinvestissement dans l'écriture. Les dictées innovantes de type dictée zéro faute, phrase dictée du jour ou dictée dialoguée participent elles aussi à la construction de ce rapport réflexif à la langue qui permet de donner une efficacité pratique à l'utilisation d'un vocabulaire grammatical directement confronté à son utilité linguistique. Fisher et Nadeau (2011, 2014) l'ont montré à plusieurs reprises dans leurs travaux en soulignant l'importance de l'étayage didactique dans ces dispositifs et en particulier la précision et la clarté du vocabulaire métalinguistique utilisé.

Conclusion et limites de l'étude

Nous avons donc montré que certains élèves en fin de scolarité obligatoire maîtrisent mal des termes grammaticaux présents dans les programmes scolaires dès l'école primaire. Notre population de 131 élèves de l'académie de Grenoble ne nous permet pas de généraliser les difficultés observées à l'ensemble de la population francophone. Néanmoins, elle révèle des problèmes qui doivent être pris en compte dans l'organisation de l'enseignement de l'étude de la langue. À l'heure où une question de grammaire est sur le point de faire son entrée à l'oral du baccalauréat français, ces informations sont précieuses. En effet, comment concevoir un enseignement explicite de la grammaire pour les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire français si on n'établit pas solidement quelles connaissances et compétences linguistiques ils ont construites lors de leur premier cycle secondaire ? À cet égard, les failles révélées par notre étude établissent la nécessité d'analyses plus globales et plus systématiques des acquis des élèves en termes de manipulation des concepts grammaticaux.

Notre étude ne se limitait pas au vocabulaire grammatical, mais tentait d'explorer les liens entre maîtrise du vocabulaire, analyses syntaxiques et performances orthographiques. De fait, dans nos données, ces trois variables semblent liées positivement entre elles. Elles ne nous permettent cependant pas d'établir si une meilleure maîtrise du vocabulaire grammatical favorise par elle-même la performance orthographique ou les capacités d'analyse syntaxique ou si ces trois qualités découlent d'une aisance linguistique globale. On peut néanmoins faire l'hypothèse qu'un travail plus efficace sur la conceptualisation grammaticale pourrait améliorer non seulement les connaissances grammaticales des élèves, mais aussi leurs capacités d'expression, y compris sur le plan microstructurel de la maîtrise orthographique. Les expériences pédagogiques déjà menées confirment ces résultats (Nadeau et Fisher, 2009 ; Myhill et coll. 2013), mais on ne peut appeler qu'à les multiplier notamment dans le cadre du système scolaire français qui semble pour l'instant peu étudié à cet égard.

La correspondance devrait être adressée à Hélène Le Levier.
Courriel : helene.lelevier@boilley.ovh

Notes

¹Dans certaines régions francophones, en particulier la région de Grenoble où a été menée l'enquête, l'opposition phonétique entre [e] et [ɛ] est considérée comme neutralisée aujourd'hui. Pour les élèves de notre étude, la série pertinente s'allongerait donc des formes *ais, ait, et aient*.

²Il s'agit de l'étude Orthocol. Ce projet a été financé dans le cadre de l'appel : "Alpes Grenoble Innovation Recherche" (AGIR) de l'Université Grenoble Alpes. Nous remercions les chefs d'établissement pour leur collaboration et les élèves pour leur participation.

³On a pris en compte la pertinence du sens que l'élève donnait au mot et non celle de l'analyse dans laquelle il s'insérait. Ainsi, lorsqu'un élève a prononcé le mot *verbe* pour désigner *raconter* dans "Je vais vous raconter", on a compté un emploi juste quand bien même ce même élève arrive à la conclusion que *raconter* s'écrit *racontez* car il choisit à tort de l'accorder avec *vous*.

⁴On a utilisé la fonction "Rechercher" de LibreOffice en entrant les forme *conjug* et *accord*, ce qui a permis de recueillir les substantifs *conjugaison* et *accorder* mais aussi toutes les formes conjuguées des verbes *conjuguer* et *accorder*.

⁵Et seulement 6 % avant l'entretien, ce qui montre que cette graphie est souvent le produit d'une réflexion menée à la relecture, au moment de l'entretien.

⁶En moyenne, chaque élève a utilisé 2,25 fois de ce type de procédure avec une médiane à 2 et un écart type à 1,78.

⁷En moyenne, chaque élève 5,89 analyses syntaxiques, avec une médiane de 6 et un écart type de 2,21.

⁸Cinquième année du secondaire.

Références

- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Éduquer* [En ligne].
- Branca-Roscoff, S. et Gomila, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages* 154(2), 113–126.
- Brissaud, C., Chevrot, J-P et 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. *Langue française*, 151, 74–93.
- Catach, N. (1986). *L'Orthographe Française traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Chartrand, S-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (2008), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Fayol, M. et Jaffré, J-P. (2014). *L'Orthographe. Que Sais-Je ? 4002*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes de primaire. *Repères. L'étude la langue : Des curricula aux pratiques observées* (49), 169–191.

- Gourdet, P. (2018, 22 juin). Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de La production écrite? *CNESCO*. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Gourdet.pdf
- Gourdet, P., Gomila, C., Bourhis, V., Elalouf, M-L, Péret, C. et Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche lire-écrire Au CP . *Repères (52)*, 39–58.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1987). *Le Savoir grammatical des élèves, Recherches et réflexions critiques*. Berne Francfort-sur-Main Paris [etc.]: P. Lang.
- Manesse, D., Cogis, D. et Dorgans-Robineau, M. (2007). *Orthographe, à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éditions.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. et Watson, A. (2012). Re-Thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education 27(2)*, 139-166.
- Myhill, D., Jones, S. et Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education 36*, 76-91.
- Nadeau M., Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans Dolz, J. et Simard, C. (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève*.(p. 208-231). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : Quelle importance pour l'enseignement? Quelle conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature 4*, 1-31.
- Perfetti, C., Rieben, L. et Fayol, M. (1997). *Learning to Spell Research, theory, and practice across languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., et Bosse, M-L. (2013) L'orthographe grammaticale au collège : Une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E 123*, 164–171.
- Vargas, C. (2011). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères 39*, 17-39.
- Vermersch, P. (2000) *L'entretien d'explicitation*. (3^e éd.) Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éd.
- Voiriot-Cordary, N. (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bourgogne.