

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT SUIVANT LES PRINCIPES DE LA  
MÉDIATION SOCIOCOGNITIVE DES APPRENTISSAGES SUR LA  
PERFORMANCE D'ÉLÈVES DE 1<sup>RE</sup> SECONDAIRE À IDENTIFIER LE SUJET

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

GENEVIÈVE BEAULNE

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont accompagnée dans ce fabuleux parcours et m'ont soufflé tout ce qu'il fallait de vents favorables pour que je finisse par arriver à bon port. Je tiens à leur témoigner ma profonde gratitude.

Isabelle. Merci. Le plus sincèrement du monde, merci. T'avoir comme capitaine tout au long de ce périple relève du privilège. Merci pour tes nombreux enseignements. Merci d'avoir amené la littéraire à faire son chemin vers la scientifique et d'avoir permis que la première côtoie la seconde, parfois. Merci pour ta grande disponibilité, ton implacable rigueur et ton soutien à toutes les étapes du processus. J'en ressors grandie à bien des égards.

Merci aussi d'avoir construit une si belle équipe de recherche. Merci à chacun des membres de cette équipe qui a contribué, parfois même sans le savoir, à l'avancement de mon projet. Un merci tout spécial à Marie-Claude... Ta créativité et ta perspicacité m'ont été d'une grande aide!

Mesdames Marie Nadeau et Philippa Bell. Un grand merci d'avoir accepté de lire ce mémoire. Vos judicieux commentaires m'ont menée encore plus loin et je vous en suis reconnaissante.

Jill. Merci pour tes conseils sur les tests statistiques et pour leur réalisation. Merci pour toutes ces explications, données avec patience et empathie. Tu es une vulgarisatrice hors pair et grâce à toi, j'ai découvert un intérêt pour le mystérieux monde des statistiques!

Dave. Merci pour les réponses éclairantes en ces moments où semblait se pointer l'impasse. Merci pour tes relectures et tes rétroactions. Le temps que tu m'as accordé si généreusement est précieux et je me considère bien chanceuse d'avoir pu bénéficier de ton expertise.

Renée et Philippe. Merci pour votre importante contribution à ce projet, mais aussi pour la contribution humaine, celle qui ne se comptabilise pas, mais qui réchauffe le cœur.

Directions d'école, enseignants et élèves ayant accepté de participer au projet. Un énorme merci pour votre accueil et votre si importante contribution à la recherche. Sans vous, ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé.

Un merci tout spécial à toi, enseignante des classes expérimentales que je ne peux nommer ici par considération éthique. Merci pour la confiance que tu m'as témoignée dès le jour où je t'ai parlé de mon projet. Merci pour ton engagement et pour ton professionnalisme. Ta contribution est inestimable. Merci mille fois.

Élaine. Merci pour ton écoute patiente et intéressée. Et merci pour les phrases thérapeutiques toujours bien senties, toujours justes. Elles ont porté.

Ma famille, mes amis, mes collègues. Un merci profond pour votre écoute, votre soutien et vos encouragements.

Et toi, mon merveilleux complice. C'est à toi que je réserve les mots de la fin... Stéphane. Tu es mon pilier. Tu es mon phare. Tu es le plus grand de mes collaborateurs, celui qui m'épaule au quotidien. Attentionné, compréhensif, généreux et plein d'humour, tu as su jongler avec les mots et les gestes pour me faire traverser les moments les plus houleux. Merci pour tout et à l'infini. Rien de moins.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Des connaissances peu opérationnelles pour l'identification du sujet.....	3
1.2 Un enseignement peu efficace de la grammaire .....	4
1.2.1 Un enseignement redondant de la grammaire.....	5
1.2.2 Un enseignement traditionnel de la grammaire .....	7
1.3 Problème de recherche.....	11
1.4 Objectif général de recherche .....	11
1.5 Pertinence et limites de la recherche.....	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	15
2.1 La notion de sujet.....	15
2.1.1 Caractéristiques syntaxiques du sujet .....	16
2.1.2 La caractéristique morphosyntaxique du sujet.....	23
2.1.3 Définition retenue pour la séquence didactique .....	24
2.2 Connaissances des élèves à propos de la notion de sujet.....	25
2.2.1 Les connaissances antérieures.....	25
2.2.2 Les connaissances d'élèves du primaire relativement à la notion de sujet .....	26
2.2.3 Les connaissances d'élèves du secondaire relativement à la notion de sujet .....	29

2.3	L'enseignement de la notion de sujet.....	34
2.3.1	Prise en compte des connaissances antérieures des élèves .....	34
2.3.2	La méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages .....	35
2.3.3	Enseigner le sujet en première secondaire : adaptation de la méthode pédagogique de la médiation sociocognitive des apprentissages.....	38
2.4	Questions de recherche .....	40
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	La collecte de données .....	43
3.1.1	L'échantillon .....	44
3.1.2	Le protocole de collecte de données .....	46
3.2	L'analyse des données .....	64
3.2.1	Traitement qualitatif.....	64
3.2.2	Traitement statistique.....	67
3.3	Limites de la recherche .....	68
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		
4.1	Performance dans l'identification du sujet au prétest.....	71
4.1.1	Résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet au prétest.....	72
4.1.2	Résultats selon la réalisation du sujet au prétest.....	75
4.1.3	Résultats selon la position du sujet au prétest.....	80
4.1.4	Synthèse des résultats au prétest .....	82
4.2	Performance dans l'identification du sujet aux post tests 1 et 2.....	83
4.2.1	Résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet aux post tests.....	83
4.2.2	Résultats selon la réalisation du sujet aux post tests.....	88
4.2.3	Résultats selon la position du sujet aux post tests.....	94
4.2.4	Synthèse des résultats aux post tests.....	97
CHAPITRE V		
DISCUSSION .....		
		99

5.1	Effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1 <sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet .....	99
5.1.1	Interprétation de la performance des élèves à identifier le sujet au prétest .....	100
5.1.2	Interprétation de l'évolution de la performance des élèves à identifier le sujet aux post tests et effets de l'intervention didactique.....	101
5.1.3	Réponse à notre première question de recherche .....	102
5.2	Effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1 <sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet selon sa réalisation.....	102
5.2.1	Interprétation de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa réalisation au prétest .....	103
5.2.2	Interprétation de l'évolution de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa réalisation aux post tests et effets de l'intervention didactique .....	106
5.2.3	Réponse à notre deuxième question de recherche .....	108
5.3	Effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1 <sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet selon sa position.....	109
5.3.1	Interprétation de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa position au prétest .....	109
5.3.2	Interprétation de l'évolution de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa position aux post tests et effets de l'intervention didactique .....	111
5.3.3	Réponse à notre troisième question de recherche .....	114
5.4	Implications des résultats pour l'enseignement de la notion de sujet.....	115
	CHAPITRE VI	
	CONCLUSION.....	117
	ANNEXE A	
	CONNAISSANCES PRÉVUES AU PROGRAMME DU PRIMAIRE RELATIVEMENT À LA NOTION DE SUJET (MELS 2009).....	121
	ANNEXE B	
	SÉQUENCE DIDACTIQUE ÉLABORÉE DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE.....	123

ANNEXE C CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	143
ANNEXE D FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	145
ANNEXE E ENSEIGNEMENT OFFERT DANS LES CLASSES DU GROUPE TÉMOIN (CLASSES 3 ET 4).....	157
ANNEXE F ITEMS À VALIDER POUR LES INSTRUMENTS DE MESURE (TESTS) .....	159
ANNEXE G VALIDATION DES ITEMS : RÉPARTITION DES TESTS ET NOMBRE DE RÉPONDANTS .....	169
ANNEXE H VALIDATION DES ITEMS : PROTOCOLE DE PASSATION DES TESTS.....	171
ANNEXE I VALIDATION DES ITEMS : RÉSULTATS AUX TESTS DE FRIEDMAN.....	173
ANNEXE J TESTS SUR L'IDENTIFICATION DU SUJET (INSTRUMENTS DE MESURE) : UN EXEMPLE.....	175
ANNEXE K PROTOCOLE DE PASSATION DES TESTS .....	181
RÉFÉRENCES .....	183

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Démarches proposées par Barth et variante proposée pour cette étude.....	49
3.2 Système de codes pour l'analyse des identifications du sujet.....	65
4.1 Taux d'identification du sujet au prétest par statut d'identification et par groupe .....	73
4.2 Taux d'identification du sujet partiellement réussie au prétest selon qu'elle inclut ou qu'elle exclut le noyau du GN.....	74
4.3 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation.....	76
4.4 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position.....	80
4.5 Taux d'identification du sujet par statut d'identification et par groupe aux trois tests .....	84
4.6 Taux d'identification du sujet partiellement réussie selon qu'elle inclut ou qu'elle exclut le noyau du GN par groupe et aux trois tests.....	85
4.7 Moyennes des scores d'identification du sujet par test pour chacun des groupes.....	87
4.8 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation, par test et pour chacun des groupes .....	89
4.9 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position, par test et pour chacun des groupes .....	94

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Répartition des élèves de l'échantillon.....	45
3.2	Échéancier des prises de données et de l'intervention.....	47
3.3	Exemples <i>oui</i> et exemples <i>non</i> pour construire ou valider la connaissance « Le sujet peut être encadré par <i>c'est... qui</i> ».....	51
3.4	Série d'exemples pour déconstruire la connaissance « le sujet est un GN (ou un nom) ».....	52
3.5	Connaissances ciblées par les différentes séries d'exemples .....	53
3.6	Réalisations du sujet retenues dans les tests.....	57
3.7	Positions du sujet retenues dans les tests.....	59
3.8	Scores attribués pour l'identification du sujet dans le cadre de la validation des items .....	62
3.9	Ordre de passation des tests pour chaque groupe .....	63
3.10	Résultats du contrecodage .....	67
4.1	Valeurs de significativité pour les comparaisons appariées (réalisations) ....	77
4.2	Matrice des composantes après rotation (varimax) .....	78
4.3	Composantes émergeant de l'analyse par composantes principales.....	79
4.4	Valeurs de significativité pour les comparaisons appariées (positions) .....	81
4.5	Valeurs de significativité des résultats obtenus pour chacun des groupes à chacun des tests selon la réalisation .....	92
4.6	Valeurs de significativité des résultats obtenus pour chacun des groupes à chacun des tests selon la position .....	95
5.1	Rappel des composantes émergeant de l'analyse par composantes principales.....	105

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

Adj	Adjectif
Dét	Déterminant
N	Nom
Prép	Préposition
GN	Groupe nominal
GAdj	Groupe adjectival
GPrép	Groupe prépositionnel
GV	Groupe verbal
GVinf	Groupe du verbe à l'infinif
Pron	Pronom
S	Sujet
V	Verbe
X	Groupe de mots indéterminé
P	Phrase
Psubrel	Phrase subordonnée relative

## RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire est de décrire l'effet d'un enseignement suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013a, 2013b, 2004) sur la performance d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet.

Au terme de la scolarité primaire, les élèves n'ont toujours pas une idée claire de ce qu'est un sujet, notion pourtant enseignée depuis le 2<sup>e</sup> cycle. L'enseignement de la grammaire, qui se fait, encore de nos jours, de façon principalement déductive (Lord 2012), sans prise en compte réelle des connaissances antérieures des élèves, peut être en partie responsable de cette situation. C'est pourquoi le modèle de la médiation sociocognitive des apprentissages de Barth (2013a, 2013b, 2004), qui suppose un enseignement qui s'ajuste aux connaissances des élèves, fonde la conception de la séquence didactique utilisée dans le cadre de la recherche.

Les données ont été recueillies auprès de quatre classes d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire selon un devis quasi expérimental qui comprend deux classes formant le groupe expérimental et deux classes formant le groupe témoin. Trois tests constituent nos instruments de recherche : le prétest, passé avant l'enseignement de la notion de sujet, le post test 1, immédiatement après l'enseignement, et le post test 2, deux mois plus tard. Ces tests sont constitués de 48 items (phrases) dans lesquels les élèves doivent mettre le sujet entre parenthèses.

Les résultats montrent une plus grande amélioration des élèves du groupe expérimental dans leur performance à identifier le sujet et le maintien de ce plus haut niveau de performance dans le temps. Toutefois, la séquence ne semble pas avoir eu un plus grand effet que l'enseignement offert aux élèves du groupe témoin sur la performance à identifier le sujet lorsqu'il s'agit plus précisément d'un pronom non encadrable ou d'un GN ayant un GN pour expansion.

Les effets de l'intervention didactique observés suggèrent l'importance d'ajuster l'enseignement aux connaissances antérieures des élèves, de prévoir une variété de contextes syntaxiques dans les phrases proposées aux élèves et de recourir à la phrase de base, un outil d'analyse de la grammaire pédagogique moderne.

Mots-clés : Enseignement inductif, médiation sociocognitive des apprentissages, connaissances antérieures, grammaire, sujet

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

La compétence à écrire des élèves et des étudiants de tous les niveaux de scolarité fait régulièrement l'objet de critiques sévères de la part des médias et de la population en général. Les élèves du secondaire ne font pas exception à la règle et les résultats aux épreuves du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), anciennement ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), contribuent à alimenter le débat. Or, la principale source du problème semble être l'orthographe, qui est le critère le moins bien réussi par les élèves à ces épreuves, aussi bien en 2<sup>e</sup> secondaire qu'en 5<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2012). Bien que ce critère d'évaluation couvre à la fois l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale<sup>1</sup>, le niveau de difficulté de cette dernière nous permet de penser qu'elle pourrait expliquer en partie ces résultats. Ce niveau de difficulté est dû, notamment, à l'analyse consciente requise par l'orthographe grammaticale dans un contexte où, en outre, la plupart des graphies sont « inaudibles » à l'oral (Nadeau et Fisher, 2009). Par exemple, la phrase *Les jolies filles chantent* présente 4 difficultés en orthographe grammaticale (les marques *-e* du féminin et *-s* du pluriel de l'adjectif *jolies*, *-s* du pluriel du nom *filles* et *-ent* de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du verbe *chantent* – toutes des marques inaudibles à l'oral), mais aucune difficulté particulière en orthographe lexicale. Manesse et Cogis (2007) parlent d'ailleurs de l'orthographe grammaticale comme de « la zone à

---

<sup>1</sup> Le critère se libelle d'ailleurs explicitement comme tel : « Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale » (MELS, 2011a, 2011b).

haut risque » (p.97) en orthographe. Pour leur part, Pellat et Teste (2004) soulignent qu'elle « peut être encore une cause non négligeable d'erreurs chez le scripteur adulte expert » (p.87), ce qu'a également montré Fayol et ses collaborateurs relativement à l'accord du verbe (par ex., Fayol et Got, 1991; Fayol, Hupet et Largy, 1999).

En effet, la maîtrise de l'orthographe grammaticale requiert l'apprentissage, la mobilisation et l'articulation de nombreuses connaissances aussi bien déclaratives (les savoirs « appris par cœur ») que procédurales (les savoir-faire)<sup>2</sup> (Nadeau et Fisher, 2006). Par exemple, pour effectuer l'accord du verbe à l'écrit, l'élève devra apprendre d'abord à identifier le verbe : pour y parvenir, il devra s'appuyer sur des connaissances déclaratives et procédurales. Il devra ensuite faire appel à la règle d'accord (connaissance déclarative), qui requiert d'identifier le sujet (connaissances procédurales, essentiellement), d'en reconnaître la personne et le nombre (connaissances déclaratives, essentiellement) et, enfin, de faire le transfert de traits morphologiques, souvent inaudibles à l'oral, du sujet vers le verbe (Gauvin, 2011). Pour effectuer ce transfert, il devra connaître les marques associées aux traits de nombre et de personne (connaissances déclaratives, essentiellement). Ainsi, plusieurs connaissances entrent en jeu et leur coordination s'avère complexe : les occasions de faire fausse route sont nombreuses.

Si tant d'élèves semblent rencontrer des difficultés en orthographe grammaticale, comme en témoigne notamment l'étude de Manesse et Cogis (2007), il nous paraît important de nous questionner sur la fiabilité de leurs connaissances et sur la façon dont ils les ont construites à l'école.

Ces constats et questionnements nous ont menée à nous pencher sur la construction des connaissances au regard d'une notion précise de la grammaire française, soit la fonction grammaticale *sujet*<sup>3</sup>. Nous avons choisi cette notion parce qu'elle se veut

---

<sup>2</sup> Pour une définition des connaissances déclaratives et procédurales, voir point 2.2.3.

<sup>3</sup> La notion de sujet est définie dans la section 2.1.

centrale en grammaire française. En effet, à la fois fonction de l'un des constituants obligatoires de la phrase de base et responsable de tout un système d'accord, son identification s'avère essentielle pour la compréhension des systèmes syntaxiques, dans la phrase (par ex. : construction / compréhension de phrases complexes), et orthographiques, dans le groupe du verbe (accord du verbe, de l'attribut du sujet et du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*).

Dans ce chapitre, nous verrons brièvement l'état des connaissances des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire au regard de la notion de sujet (1.1). Nous aborderons ensuite la question de l'enseignement de la grammaire en en faisant ressortir les faiblesses (1.2). Cela nous mènera enfin à synthétiser le problème (1.3) ainsi que l'objectif général de notre recherche (1.4) dont nous préciserons la pertinence et les limites (1.5).

### 1.1 Des connaissances peu opérationnelles pour l'identification du sujet

Bien peu d'études ont permis de dresser le portrait des connaissances construites par les élèves au regard de la notion de sujet et celles-ci touchent davantage les élèves du primaire (par ex., Brissaud et Cogis, 2004, 2002; Brossard et Lambelin, 1985; Cogis, 2005). D'ailleurs, à notre connaissance, une seule étude s'est penchée sur cette question chez les élèves québécois du secondaire, celle de Gauvin (2011). L'ensemble de ces travaux pointe toutefois vers une constante : au sortir de la scolarité primaire et à l'entrée de la scolarité secondaire, les connaissances construites par les élèves sont généralement peu opérationnelles pour identifier le sujet d'une phrase (Gauvin, 2011). Nous pensons que cette situation peut entraîner des conséquences en écriture (erreurs dans l'accord du verbe, dans la construction de phrases complexes, etc.) chez les élèves.

Nous détaillerons le portrait des connaissances construites par les élèves à propos de la notion de sujet dans notre cadre théorique (points 2.2.2 et 2.2.3). Nous retiendrons pour le moment que les connaissances liées à cet objet grammatical définies dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006, 2001) et la *Progression des apprentissages* du primaire (MELS, 2009) et du secondaire (MELS, 2011c) ne semblent qu'en partie construites au début du secondaire (cf. annexe A pour une liste des connaissances prévues au programme du primaire relativement à la notion de sujet). En fait, Gauvin (2011) a observé que les élèves n'arrivent à identifier le sujet qu'une fois sur deux environ après l'enseignement de la notion en 1<sup>re</sup> secondaire. Devant une telle réalité, une question se pose : comment peut-on **amener les élèves à reconnaître les limites des connaissances inadéquates ou peu fiables qu'ils ont construites à propos de la notion de sujet et à en adopter de nouvelles, plus opérationnelles?**

Cette question, qui fait référence aux apprentissages des élèves, rappelle aussi que la question de l'enseignement peut difficilement être évitée dans un tel contexte. Elle nous invite donc à une réflexion sur les approches actuelles utilisées pour l'enseignement de la grammaire et sur certaines limites qu'elles présentent.

## 1.2 Un enseignement peu efficace de la grammaire

Divers chercheurs (par ex. : Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2009; Wilkinson, 2009) se sont intéressés à cette question et font état de quelques caractéristiques de l'enseignement de la grammaire. Parmi ces caractéristiques, nous nous attarderons plus particulièrement à deux d'entre elles : la redondance dans l'enseignement des objets de la grammaire (1.2.1) et l'approche traditionnelle qui prévaut dans cet enseignement (1.2.2).

### 1.2.1 Un enseignement redondant de la grammaire

La notion de sujet est enseignée, au Québec, à compter du 2<sup>e</sup> cycle du primaire (MELS, 2009). Pourtant, si, à l'entrée du secondaire, les élèves en ont une certaine connaissance, leur performance à identifier le groupe de mots qui occupe cette fonction dans une phrase, nous l'avons mentionné, demeure plutôt faible. D'expérience, nous savons que, placé devant cette situation, l'enseignant de 1<sup>re</sup> secondaire reprendra vraisemblablement la notion à la base, sans réellement tenir compte de ce que les élèves en savent déjà, les entraînant ainsi dans un éternel recommencement.

Il n'est pas question ici de condamner ce réflexe de l'enseignant. Au contraire, dès lors qu'il constate que les élèves ne possèdent pas les connaissances préalables permettant de donner du sens aux nouvelles connaissances, il se doit de les revoir avec les élèves. Toutefois, ainsi que le note Lord (2012) dans une étude où elle dresse le portrait des pratiques d'enseignement de la grammaire chez les enseignants québécois du secondaire, comme les enseignants savent d'emblée que les notions seront reprises d'année en année, et ce, jusqu'à la fin du secondaire, l'enseignement des objets de la grammaire se fait souvent de manière informationnelle, rapide et superficielle. Les contenus sont donc revus « sans que des liens soient tissés entre le contenu présenté et d'autres contenus déjà abordés ou étudiés » (Lord, 2012, p.236).

Ce phénomène constitue finalement un véritable cercle vicieux : les élèves n'ayant pas construit les connaissances nécessaires à la compréhension des nouvelles notions se voient recevoir le même enseignement année après année qui, parce que réalisé en terme révisionnel, ne permet pas aux élèves de déconstruire leurs connaissances antérieures peu opérationnelles et d'en reconstruire de nouvelles, opérationnelles. Les

observations de Lord à cet effet, datant de 2012, qui corroborent celles de Chartrand, réalisées en 1995, suggèrent que la situation n'a pas évolué depuis près de 20 ans.

Par ailleurs, cette situation n'est pas propre au secondaire ni exclusive à l'école québécoise. Cogis (2005) fait en effet un constat semblable dans les classes françaises de niveau primaire. Encore une fois, un enseignement ayant déjà fait l'objet de répétitions se voit répété encore, sans égard pour les connaissances (adéquates ou non) déjà construites par les élèves. Cogis (2005) soutient que :

[Cette] répétition, privilégiée par l'enseignement traditionnel, conduit à rappeler aux élèves ce qu'ils savent déjà et laisse intactes les conceptions à l'origine des erreurs. Les mêmes causes ayant les mêmes effets, ils refont les mêmes fautes [...]. Même s'ils réussissent leurs exercices, même s'ils disent qu'ils ont compris, ils n'en continuent pas moins à penser comme auparavant (Cogis, 2005, p.144).

Cogis (2005) note que la reprise des mêmes notions d'année en année ne règle pas les difficultés réelles des élèves puisque chaque « réenseignement » reprend les mêmes informations (incluant celles qui s'inscrivent déjà dans les connaissances antérieures des élèves) sensiblement de la même façon, c'est-à-dire dans une approche traditionnelle<sup>4</sup> qui, finalement, ne parvient pas à transformer les conceptions déjà fortement ancrées chez les élèves.

Ainsi, il nous apparaît essentiel de **mettre en œuvre des pratiques tenant réellement compte des connaissances antérieures des élèves** afin d'assurer la déconstruction de connaissances non opérationnelles et la reconstruction de connaissances opérationnelles.

---

<sup>4</sup> L'approche traditionnelle est définie dans la prochaine section.

### 1.2.2 Un enseignement traditionnel de la grammaire

Évidemment, dans l'éventualité où le portrait des connaissances antérieures des élèves au regard d'une notion ne donne d'autre choix que de revoir la notion du début, la redondance d'un enseignement peut s'avérer inévitable. Cela étant, et nous l'avons vu à travers les observations de Cogis (2005), le deuxième problème se situe dans la façon dont ce « réenseignement » est généralement offert, c'est-à-dire suivant une méthode toujours aussi traditionnelle que l'enseignement reçu précédemment.

Se limitant généralement à une transmission des savoirs par le biais d'une leçon magistrale suivie d'exercices d'application (Lord, 2012; Nadeau et Fisher, 2006; Wilkinson, 2009), l'enseignement traditionnel ne place pas l'élève au cœur de ses apprentissages. En effet, la leçon magistrale suppose des objets déjà organisés par l'enseignant; elle n'invite à aucune réflexion ou observation formelle et approfondie du phénomène étudié de la part des élèves : « les élèves sont cantonnés dans un rôle de récepteur d'informations » (Lord, 2012, p.237).

La leçon magistrale a également cet autre défaut de ne donner la parole qu'à l'enseignant, ou du moins, de la lui donner prioritairement alors que « quelques élèves seulement prennent la parole » (Lord, 2012, p.236). Pourtant, si l'enseignant n'accède pas aux raisonnements de ses élèves, il n'accède pas à leurs connaissances antérieures<sup>5</sup>. Il ne peut donc pas procéder à une intervention ciblée visant à les faire réfléchir sur certaines connaissances qu'ils se sont forgées avec le temps et sur l'efficacité de leur raisonnement grammatical pour les mener vers les nouvelles connaissances. À titre d'exemple, nous avons vu au début de ce chapitre que de nombreuses connaissances devaient s'articuler pour faire l'accord du verbe. Un

---

<sup>5</sup> Nous présenterons les connaissances antérieures d'élèves du primaire et de la 1<sup>re</sup> secondaire sur la notion de sujet aux points 2.2.2 et 2.2.3 du chapitre sur le cadre théorique.

accord non réussi par l'élève peut donc avoir plusieurs causes. L'élève sait-il reconnaître le verbe? Arrive-t-il à identifier le sujet? En reconnaît-il la personne et le nombre? Associe-t-il les bonnes terminaisons verbales aux personne et nombre du sujet? Voilà des questions auxquelles l'enseignant ne peut répondre s'il n'accède pas aux raisonnements complets de ses élèves.

Les exercices d'application, quant à eux, exigent rarement des élèves un raisonnement grammatical complet (Nadeau, 1995; Nadeau et Fisher, 2011, 2009, 2006). Ces exercices prennent souvent la forme de phrases « trouées » dont la construction varie très peu. Des identifications y ayant été faites à l'avance pour les élèves (Nadeau et Fisher, 2006; Wilkinson, 2009), l'activité exige peu de réflexion de leur part puisque seul un raisonnement partiel est nécessaire. Par exemple, dans un exercice d'accord des verbes, chaque verbe sera indiqué entre parenthèses (donc aucun raisonnement ne sera requis pour identifier le verbe) et les élèves devront le conjuguer et l'accorder adéquatement en remplissant la ligne. Étant donné le peu de variété linguistique que proposent bien souvent les corpus de phrases (c'est-à-dire notamment le fait que les phrases sont souvent toutes construites de la même façon), l'élève, qui aura analysé la première phrase, pourra ensuite réaliser l'ensemble de l'exercice machinalement (Nadeau et Fisher, 2006).

Or, de tels exercices, qualifiés de « lacunaires » par Nadeau et Fisher (2009), laissent croire que les élèves ont acquis la notion : ils arrivent à réciter la règle et réussissent assez bien les exercices proposés. Pourtant, une fois en situation d'écriture, un autre portrait se dessine : leurs écrits ne reflètent pas toujours les connaissances qu'ils semblaient pourtant avoir construites lors de la réalisation des exercices. Ainsi, « [la] réussite généralement élevée [de ces exercices] masque l'incapacité des élèves à mobiliser en production de texte ce qu'ils paraissent maîtriser en exercice » (Nadeau et Fisher, 2009, p.212).

De plus, comme c'était le cas pour la leçon magistrale qui précédait ces exercices, peu de place est laissée au discours de l'élève pendant et après la réalisation des exercices. Trop souvent, la solution à un problème grammatical se limite à en donner la réponse sans plus de formalités, c'est-à-dire sans que ne soit exigée une justification (Wilkinson, 2009) lors de la correction des exercices, par exemple. Dans leur définition d'un exercice efficace, Nadeau et Fisher (2006) soutiennent qu'il « doit fournir l'occasion de discuter de grammaire, après ou pendant l'exercice, collectivement ou entre pairs, en justifiant une analyse ou en confrontant des analyses différentes » (p.127). Se faisant, l'enseignant peut entendre ce que comprennent ou ne comprennent pas ses élèves et s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour les guider vers les nouvelles connaissances.

Il semble donc que la leçon magistrale et les exercices trop caractéristiques d'un enseignement traditionnel, où l'élève est peu appelé à verbaliser ses connaissances et raisonnements, n'aident que très peu l'élève à construire des connaissances opérationnelles en grammaire, même lorsqu'ils offrent le leurre d'une amélioration. C'est pourquoi nous croyons qu'**il faut repenser l'enseignement de la grammaire afin de permettre aux élèves de participer activement à la construction (ou la déconstruction et la reconstruction) de leurs connaissances.**

De nombreux auteurs ont vanté les mérites de démarches inductives (par ex., Barth, 2013a, 2013b; Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2011, 2006; Paret, 2000) et de dispositifs d'échanges métagraphiques, où les élèves sont appelés à interagir autour de leurs écrits en exprimant les raisonnements qui les ont menés, entre autres, à certains accords grammaticaux (par ex., Brissaud et Cogis, 2004; Cogis, 2005; Haas, 1999; Nadeau et Fisher, 2011, 2006; Wilkinson, 2009).

Ces démarches et dispositifs, bien qu'ils aient leurs intentions propres, ont principalement en commun d'amener les élèves à exprimer leurs connaissances antérieures à travers leurs raisonnements grammaticaux, puis à leur faire subir une

évolution en fonction de l'intervention des pairs et de la guidance de l'enseignant vers de nouvelles connaissances. Ils constituent donc une fenêtre ouverte non seulement sur les connaissances des élèves, mais aussi sur la façon dont ils construisent ces connaissances.

Toutefois, si ces démarches et dispositifs ont été mis en œuvre par certains chercheurs (par ex., Barth, 2013a, 2013b, 2004; Cogis, 2005; Haas, 1999; Nadeau et Fisher, 2014; Wilkinson, 2009), nous disposons encore de peu de données empiriques concernant leurs effets sur les apprentissages d'élèves de niveau secondaire.

C'est le cas, notamment, de la démarche suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages proposée par Barth (2013a, 2013b, 2004)<sup>6</sup>. En effet, même si, dans ses écrits, Barth propose des exemples de mise en œuvre de sa démarche dans diverses disciplines, les données empiriques s'avèrent encore peu nombreuses. De plus, parmi les exemples qu'elle propose, aucun ne concerne la notion de sujet. En fait, à notre connaissance, aucune étude n'a mis en œuvre une séquence didactique précisément à propos de la notion de sujet prévoyant une démarche inductive et, par le fait même, des moments d'échanges structurés<sup>7</sup> où les élèves expriment ouvertement leurs connaissances antérieures et où l'enseignant tente d'établir un pont entre celles-ci et les connaissances encore à construire. Nous pensons qu'**une telle séquence devrait être réalisée et expérimentée afin d'en documenter les effets sur la construction des connaissances des élèves du secondaire au regard de la notion de sujet.**

---

<sup>6</sup> La méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sera définie au point 2.3.2.

<sup>7</sup> Nous utilisons le terme *structurés* afin de désigner que les échanges sont guidés et soutenus par l'enseignant.

### 1.3 Problème de recherche

Nous avons soulevé que bon nombre d'élèves s'appuient sur des connaissances non opérationnelles lorsqu'ils doivent identifier le sujet d'une phrase. Nous avons également soulevé que l'enseignement de la grammaire tel qu'il est vécu actuellement ne tient pas réellement compte des connaissances antérieures des élèves ni ne permet de reconnaître, au cours de la séquence didactique, les connaissances réellement mobilisées par les élèves dans leurs raisonnements grammaticaux en général. Enfin, nous avons observé le manque de données empiriques relativement à la mise en œuvre de démarches inductives, dont celle proposée par Barth (2013a, 2013b, 2004). Ces constats forment, conjointement, notre problème de recherche.

### 1.4 Objectif général de recherche

Notre objectif de recherche consiste à décrire l'effet d'un enseignement suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013a, 2013b, 2004), permettant ainsi la prise en compte des connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire tout au long de l'enseignement, sur la performance de ces élèves à identifier le sujet.

Pour atteindre cet objectif, nous concevons une séquence didactique inédite sur la notion de sujet qui se fondera sur ces principes et qui tiendra compte des connaissances déjà construites par les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire. Cette séquence didactique, qui s'appuiera également sur les descriptions récentes de Gauvin (2011) auprès d'élèves de ce niveau scolaire, prévoira donc « un enseignement qui s'ajuste

continuellement, et en temps réel, aux connaissances élaborées par les élèves dans une dynamique de déconstruction et de reconstruction de ces connaissances » (Gauvin, 2011, p.206). Par conséquent, elle supposera une grande place laissée à la verbalisation des raisonnements grammaticaux des élèves. Cette séquence didactique sera mise en œuvre dans des classes de 1<sup>re</sup> secondaire.

### 1.5 Pertinence et limites de la recherche

Notre recherche, qui s'inscrit dans un créneau peu exploité empiriquement dans le domaine de la didactique de la grammaire, s'avère pertinente à plusieurs égards.

Tout d'abord, nous pensons que notre recherche permettra non seulement d'ajouter des données empiriques dans le domaine de la didactique de la grammaire du français, langue première (L1), mais de le faire à un niveau scolaire peu étudié à ce jour dans ce champ d'études.

Nous pensons également qu'elle permettra de repenser les savoirs à enseigner à propos de l'identification du sujet ainsi que la manière de les enseigner, notamment en donnant tout son sens à l'idée de « prise en compte des connaissances antérieures des élèves » ce qui constituera un apport important pour la formation initiale et continue des enseignants.

Finalement, nous croyons que, dans l'éventualité où la séquence élaborée et mise en œuvre entraîne des résultats favorables sur la performance des élèves à identifier le sujet, celle-ci pourra, d'une part, servir de modèle pour l'élaboration de séquences didactiques visant l'enseignement d'autres notions grammaticales. D'autre part, elle se voudra elle-même une séquence « clé en main » pouvant être utilisée, moyennant

quelques adaptations en fonction des connaissances effectives des élèves de chaque groupe où elle sera mise en œuvre, par des enseignants en service.

Cela dit, nous rappelons que notre recherche se limite à décrire les effets sur la performance des élèves à identifier le sujet dans des phrases déjà élaborées. Nous n'en avons donc pas mesuré les effets sur la compétence globale en écriture des élèves où, par ailleurs, une plus grande charge cognitive est requise. Dans la mesure où des effets positifs sont observés après l'enseignement de la séquence prévue par notre recherche, d'autres travaux seront nécessaires pour en voir les effets collatéraux en écriture (accords dans le groupe verbal [c'est-à-dire accord du verbe, de l'attribut du sujet et du participe passé employé avec l'auxiliaire être], constructions de phrases complexes [particulièrement celles intégrant une phrase subordonnée relative], etc.).

D'autres limites à notre recherche, d'ordre méthodologique, seront présentées au chapitre 3 portant sur la méthodologie (point 3.3).



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Nos objectifs de recherche nous obligent à définir trois concepts sur lesquels ils se fondent. Nous aborderons ces concepts à travers les trois pôles du triangle didactique : l'objet, l'élève, puis l'enseignant. Ainsi, nous définirons d'abord la notion de sujet (2.1). Nous nous intéresserons ensuite aux connaissances des élèves du primaire et du début du secondaire à propos de cette notion (2.2). Ensuite, nous nous pencherons sur la question de l'enseignement de la notion de sujet et nous présenterons la méthode d'enseignement de laquelle nous nous inspirons pour développer la séquence didactique sur la notion de sujet (2.3). Finalement, nous terminerons ce chapitre par la présentation de nos questions de recherche (2.4).

#### 2.1 La notion de sujet

Il importe de décrire le savoir à enseigner à propos de la notion de sujet. Afin de dégager les caractéristiques de cette notion grammaticale, nous avons consulté trois grammaires influentes en didactique de la grammaire, soit celles de Boivin et Pinsonneault (2008), de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (2011) et de Riegel, Pellat et Rioul (2009), ainsi que la définition proposée par Gauvin (2011). Avant d'exposer la définition que nous retenons dans notre séquence didactique (2.1.3), nous

présentons une synthèse des caractéristiques syntaxiques (2.1.1) et morphosyntaxique (2.1.2) du sujet proposées dans les quatre ouvrages retenus.

### 2.1.1 Caractéristiques syntaxiques du sujet

Les caractéristiques syntaxiques du sujet sont présentées en trois parties : la position du sujet dans la phrase (2.1.1.1), son identification grâce aux manipulations syntaxiques (2.1.1.2) et ses réalisations possibles (2.1.1.3).

#### 2.1.1.1 La position du sujet dans la phrase

Le sujet est une fonction grammaticale. Une fonction grammaticale représente la relation qu'un groupe de mots entretient avec un mot ou un autre groupe de mots de la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et *al.*, 2011). Dans une phrase, le groupe de mots occupant la fonction de sujet est en relation avec celui qui occupe la fonction de prédicat : syntaxiquement, ils sont interdépendants (Boivin et Pinsonneault, 2008). Ce sont les deux constituants obligatoires de la phrase de base. Avant d'aller plus loin, définissons ce qu'on entend par phrase de base.

La phrase de base est un modèle théorique de la phrase qui « prétend représenter toute phrase réelle »<sup>8</sup> (Paret, 1996, p.35) permettant ainsi des comparaisons avec d'autres phrases afin d'en analyser la structure (Boivin et Pinsonneault, 2008). Il s'agit d'une

---

<sup>8</sup> Paret (1996) parle ici de « phrases de types et de formes courantes » (p.36), la phrase de base ne constituant pas un modèle pour les phrases à constructions particulières telles que les phrases impersonnelles (ex. : *Il faut trouver une solution*), les phrases à présentatif (ex. : *Voici la solution*), etc.

phrase comprenant minimalement un constituant qui remplit la fonction de sujet, placé au début de la phrase, et un autre, placé immédiatement après, qui occupe la fonction de prédicat. À ces deux constituants obligatoires peuvent s'en ajouter d'autres, facultatifs, qui occupent la fonction de complément de phrase. La phrase de base est de type déclaratif (en opposition à interrogatif et impératif) et de formes positive (en opposition à négative), active (en opposition à passive), neutre (en opposition à emphatique), personnelle (en opposition à impersonnelle) et non exclamative<sup>9</sup> (en opposition à exclamative) (Boivin et Pinsonneault, 2008). Lorsqu'une phrase n'est pas du type et des formes de la phrase de base, on dit alors qu'elle est transformée (Chartrand et *al.*, 2011).

La reconstruction de la phrase de base est une stratégie permettant de « revenir, à partir d'une phrase transformée, à certaines caractéristiques essentielles de la P de base, ou à toutes ses caractéristiques, selon les besoins » (Boivin, 2012, p.199). C'est ce qui permet, notamment, de revenir à l'ordre canonique des constituants de la phrase, c'est-à-dire l'ordre « habituel » des mots, en remplaçant les sujet, prédicat et complément de phrase dans cet ordre, d'une part, et en substituant les pronoms personnels par ce qu'ils remplacent ou par un élément valable dans le contexte de la phrase, d'autre part. À titre d'exemple, la phrase *Chaque matin, Ludovic les distribue avec enthousiasme* a subi deux transformations par rapport au modèle de la phrase de base : le complément de phrase *chaque matin* a été déplacé en début de phrase et le complément direct du verbe, réalisé par le pronom personnel *les*, se trouve en position préverbale. La reconstruction de la phrase de base rétablira l'ordre des éléments pour donner *Ludovic distribue [les journaux] avec enthousiasme chaque matin*.

---

<sup>9</sup> Pour Boivin et Pinsonneault (2008), le fait que la phrase soit exclamative réfère à une forme de phrase, alors que dans les deux autres grammaires sur lesquelles s'appuie notre cadre théorique (Chartrand et *al.*, 2011 ; Riegel et *al.*, 2009), ainsi que dans les programmes scolaires (MELS 2011, 2009, 2006, 2001), cela réfère plutôt à un type de phrase.

Ainsi, en rétablissant l'ordre, le sujet, *Ludovic*, se trouve obligatoirement au début de la phrase. C'est pour cette raison que, lorsque le sujet n'est pas en tête de phrase dans une phrase transformée (une phrase interrogative, par exemple), la reconstruction de la phrase de base peut s'avérer fort utile pour en permettre l'identification. En effet, la mise en œuvre des manipulations syntaxiques permettant l'identification du sujet (notamment l'encadrement par *c'est... qui* et le remplacement par un pronom, cf. point 2.1.1.2) n'est pas toujours possible dans une phrase transformée. Par exemple, dans la phrase *Près du chapiteau se promène un acrobate*, il est impossible de mettre en place les manipulations syntaxiques décisives<sup>10</sup> pour identifier le sujet (l'encadrer par *c'est... qui* [*\*Près du chapiteau se promène c'est un acrobate qui<sup>11</sup>*] et le remplacer par un pronom [*\*Près du chapiteau se promène il*]). Il faut reconstruire la phrase de base pour le faire : *Un acrobate se promène près du chapiteau; C'est un acrobate qui se promène près du chapiteau; Il se promène près du chapiteau.*

#### 2.1.1.2 L'identification du sujet grâce aux manipulations syntaxiques

Les caractéristiques syntaxiques du sujet se révèlent également par des manipulations que l'on peut faire subir à la phrase et par les résultats qui en découlent. Ces quatre caractéristiques sont :

- (1) Le sujet peut être encadré par *c'est... qui*;
- (2) Le sujet peut être remplacé par les pronoms *il, ils, elle, elles, ça, ce, cela*;
- (3) Le sujet ne peut pas être effacé;
- (4) Le sujet ne peut pas être déplacé.

<sup>10</sup> Cette terminologie sera définie au point 2.1.1.2.

<sup>11</sup> L'astérisque informe le lecteur que la phrase est agrammaticale.

[1] Le sujet peut être encadré par le marqueur *c'est... qui* dans la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 2011; Gauvin, 2011; Riegel et al., 2009) : cette caractéristique réfère à la manipulation syntaxique d'encadrement. Ainsi, dans la phrase *L'extraordinaire prestation de ces acrobates a épaté la foule*, l'encadrement donne *C'est l'extraordinaire prestation de ces acrobates qui a épaté la foule*. Puisque le résultat de la manipulation, c'est-à-dire la phrase qu'elle produit, est grammatical, le groupe de mots qui se trouve entre *c'est* et *qui*, c'est-à-dire le GN *l'extraordinaire prestation de ces acrobates*, est le sujet. La manipulation syntaxique d'encadrement par *c'est... qui* s'avère décisive pour l'identification du sujet (Boivin et Pinsonneault, 2008; Gauvin, 2011), c'est-à-dire qu'elle permet de cerner le sujet avec certitude et de ne cerner que celui-ci puisqu'aucun autre groupe de la phrase ne peut accepter cet ajout. Il est à noter, toutefois, que cette manipulation syntaxique ne fonctionne pas dans deux contextes. D'une part, elle ne fonctionne pas lorsque le sujet est en position inversée. Dans ce cas, comme nous l'avons vu plus tôt (point 2.1.1.1), il faut recourir à la phrase de base en remettant la phrase dans son ordre canonique pour pouvoir effectuer l'encadrement du sujet. D'autre part, l'encadrement est impossible lorsque le sujet est l'un des cinq pronoms qui occupent toujours la fonction de sujet, soit les pronoms *je, tu, il, ils* et *on*<sup>12</sup>. En fait, ces pronoms étant toujours sujets, aucune manipulation n'est nécessaire pour les identifier.

[2] Le sujet peut être remplacé par un pronom dans la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 2011; Gauvin, 2011). Cette caractéristique est le résultat de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom (ou de pronominalisation). Seuls Riegel et al. (2009) n'ont pas relevé explicitement cette manipulation, mais parlent néanmoins des « substituts pronominaux du groupe nominal » (p.244) alors qu'ils traitent des différentes réalisations du sujet. Les pronoms de remplacement possibles sont *il, ils, elle, elles, cela, ça, ce*. Dans la phrase donnée en exemple

---

<sup>12</sup> Toutefois, pour les quatre premiers pronoms, il est possible de faire un encadrement en utilisant leur forme disjointe (ex. : *c'est moi qui...* pour le pronom *je*) (cf. 2.1.3).

précédemment, le sujet peut être remplacé par le pronom *elle* : *Elle a épaté la foule*. Le remplacement par un pronom est également une manipulation syntaxique décisive pour identifier le sujet (Boivin et Pinsonneault, 2008; Gauvin, 2011). Il arrive que, comme pour l'encadrement, le remplacement par un pronom ne fonctionne pas lorsque le sujet est inversé. Encore une fois, c'est la reconstruction de la phrase de base qui permettra l'utilisation de cette manipulation syntaxique, comme nous l'avons vu précédemment (point 2.1.1.1).

[3] Le sujet ne peut pas être effacé dans la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et *al.*, 2011; Gauvin, 2011; Riegel et *al.*, 2009). En effet, comme le sujet est un constituant obligatoire de la phrase de base, le résultat de la manipulation syntaxique d'effacement donne habituellement une phrase agrammaticale (dans notre exemple : *\*A épaté la foule*). Nous disons *habituellement* parce que dans certains cas où les verbes sont au présent, l'effacement du sujet peut sembler donner une phrase grammaticale, de type impératif, mais en fait, il s'agit alors d'une phrase transformée (rappelons que dans la phrase de base, la phrase est de type déclaratif et le sujet est obligatoire). Par exemple, dans la phrase *La foule encourage les acrobates*, l'effacement du sujet *la foule* ne donne pas une phrase agrammaticale : *Encourage les acrobates* se dit très bien. Toutefois, la phrase a subi une modification de type : de phrase déclarative, elle est passée à phrase impérative. Il faut donc tenir compte de cette difficulté dans l'enseignement de la notion de sujet. Une autre difficulté à anticiper est le fait que, contrairement à l'encadrement et au remplacement par un pronom, l'effacement impossible n'est pas une manipulation syntaxique décisive pour identifier le sujet. En effet, d'autres éléments de la phrase ne peuvent également pas être effacés; le prédicat, par exemple (toujours à partir de notre phrase initiale : *\*L'extraordinaire prestation de ces acrobates*).

[4] Le sujet ne peut pas être déplacé dans la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2008; Gauvin, 2011)<sup>13</sup>; le résultat de la manipulation syntaxique de déplacement formera souvent une phrase agrammaticale<sup>14</sup> (dans notre exemple : *\*A épaté la foule l'extraordinaire prestation de ces acrobates*). Il peut toutefois arriver que le déplacement produise une phrase grammaticale (une phrase interrogative, par exemple); il s'agit alors, encore une fois, d'une phrase transformée. En effet, rappelons que dans la phrase de base, le sujet est toujours en position initiale. Outre cette difficulté à anticiper pour l'enseignement de la notion de sujet, il faut également tenir compte du fait que d'autres éléments de la phrase ne peuvent pas être déplacés; le complément du nom qui se réalise en groupe prépositionnel, par exemple (même phrase : *\*De ces acrobates l'extraordinaire prestation a épaté la foule.*) Ainsi, comme l'effacement impossible, le déplacement impossible n'est pas une manipulation syntaxique décisive pour l'identification du sujet.

Résumons ce dernier point. Les quatre caractéristiques que nous y avons abordées exigent la mise en œuvre de manipulations syntaxiques. Pour une identification efficace du sujet, les manipulations syntaxiques décisives (encadrement et remplacement par un pronom) doivent être privilégiées. Pour que l'utilisation de l'ensemble des manipulations syntaxiques s'avère efficace en tout temps, elle doit se faire à l'intérieur de la phrase de base. Ainsi, dans l'ordre, l'élève cherchant à identifier le sujet devra d'abord, si nécessaire, reconstruire la phrase de base, puis y effectuer les manipulations syntaxiques décisives. Les deux autres manipulations

---

<sup>13</sup> Notons que Chartrand et *al.* (2011) nuancent cette caractéristique : « Le sujet ne peut **généralement** pas être déplacé » (p.110) alors que Riegel et *al.* (2009) n'en font pas explicitement mention, bien qu'ils l'illustrent par un exemple : « [Le sujet] [...] précède normalement le groupe verbal : L'avion a percuté la montagne [...] \*A percuté la montagne l'avion » (p.244).

<sup>14</sup> Certains contextes syntaxiques peuvent laisser croire à l'élève qu'il y a eu déplacement du sujet alors qu'il n'en est rien. Par exemple, dans la phrase *Au zoo, les enfants s'amuse*, l'élève peut penser que c'est le sujet *les enfants* qui a été déplacé alors qu'en fait, c'est plutôt le complément de phrase *au zoo* qui l'a été. La reconstruction de la phrase de base (cf. point 2.1.1.1) permettra de montrer le déplacement du complément de phrase : *Les enfants s'amuse au zoo.*

syntaxiques pourront aussi être mises en œuvre dans la phrase de base, mais rien n'oblige à ce qu'elles le soient puisque les manipulations syntaxiques décisives sont à elles seules d'une grande efficacité, peu importe la réalisation du sujet (à l'exception de certains pronoms, cf. [1]). Voyons justement les réalisations possibles du sujet.

### 2.1.1.3 Les réalisations du sujet

Les quatre ouvrages sur lesquels nous nous appuyons (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 2011; Gauvin, 2011; Riegel et al., 2009) s'entendent pour dire qu'un groupe nominal (GN) peut occuper la fonction de sujet dans la phrase. Un GN est constitué minimalement d'un nom (ex. : *fleur, tableau, enfants*) qui peut être précédé d'un déterminant (ex. : *une fleur, ce tableau, nos enfants*). Il peut également inclure des expansions, c'est-à-dire des groupes de mots ou phrases subordonnées qui seront des compléments du nom noyau du groupe. (Par exemple, *un délicieux plat à partager* est un GN dont le nom noyau du groupe est *plat* et qui comprend deux expansions : le groupe adjectival *délicieux* et le groupe prépositionnel *à partager*). Boivin et Pinsonneault (2008) ajoutent qu'il est possible de remplacer le GN par une phrase subordonnée ou par un pronom, ces dernières réalisations pouvant toujours être transposées en GN. Par exemple, dans la phrase *Que ce test soit reporté me surprend*, le sujet *Que ce test soit reporté* peut être remplacé par le GN *quelque chose* : *Quelque chose me surprend*. De leur côté, Riegel et al. (2009) ainsi que Gauvin (2011) parlent plutôt du GN et de ses « équivalents » que sont les pronoms et les subordonnées. Pour leur part, Chartrand et al. (2011) énumèrent explicitement quatre réalisations possibles du sujet, soit le GN (ex. : *Cette jeune athlète montre sa détermination*), le pronom (ex. : *Elle montre sa détermination*), le groupe du verbe à

l'infinitif<sup>15</sup> (ex. : *S'entraîner si tôt montre de la détermination*) et la subordonnée complétive (*Qu'elle s'entraîne si tôt montre sa détermination*). Notons que chacune des réalisations du sujet peut également être la réalisation d'une autre fonction (un complément direct du verbe, par exemple : *Mahée aime la danse* [GN], *Mahée l'aime* [pronom], *Mahée aime danser le tango* [groupe du verbe à l'infinitif] *Mahée aime que tu la regardes danser* [subordonnée complétive]).

Une dernière caractéristique du sujet s'ajoute à toutes les caractéristiques syntaxiques que nous venons d'aborder. Elle est d'ordre morphosyntaxique.

### 2.1.2 La caractéristique morphosyntaxique du sujet

La caractéristique morphosyntaxique du sujet montre bien l'interdépendance des deux constituants obligatoires de la phrase de base : le groupe de mots ayant la fonction de sujet est responsable de tout un système d'accord dont les receveurs sont des constituants du GV (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et *al.*, 2011; Gauvin, 2011; Riegel et *al.*, 2009). Concrètement, cela signifie que le groupe de mots ayant la fonction de sujet, plus précisément son noyau, donne ses traits morphologiques de personne et de nombre au verbe et ses traits de genre et de nombre au participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ainsi qu'à l'adjectif noyau du groupe adjectival attribut du sujet.

---

<sup>15</sup> Boivin et Pinsonneault (2008) parlent plutôt de la subordonnée infinitive.

### 2.1.3 Définition retenue pour la séquence didactique

Dans notre séquence didactique, toutes les caractéristiques du sujet seront observées et discutées. Toutefois, pour formuler une définition du sujet qui soit opérationnelle, nous ne retenons que les caractéristiques qui le décrivent exclusivement. Il s'agit de sa position dans la phrase de base, des manipulations syntaxiques décisives pour l'identifier ainsi que de son rôle de donneur d'accord.

Donc, la définition du sujet retenue pour notre séquence didactique est la suivante :

Le sujet...

1. est le premier constituant de la phrase de base (occupe la position initiale dans la phrase de base);
2. peut être encadré par *c'est... qui*;
3. peut être remplacé par les pronoms *il, ils, elle, elles, ce, cela, ça*;
4. régit l'accord du verbe, de l'attribut du sujet et du participe passé employé avec l'auxiliaire être.

Précisons que les sujets *je, tu, il, ils* et *on* sont des pronoms qui ne peuvent être encadrés tels quels par *c'est... qui*. En fait, si on souhaite utiliser l'encadrement dans le cas de ces pronoms, les quatre premiers doivent être remplacés par leur forme disjointe (*c'est moi qui... c'est toi qui... c'est lui qui... ce sont eux qui...*) Le pronom *on*, quant à lui, reste problématique puisqu'il n'a pas de forme disjointe. Il nous semble donc plus simple de faire construire, chez les élèves, la connaissance que ces cinq pronoms occupent toujours la fonction de sujet, ce que prévoit la séquence didactique (cf. annexe B, 5<sup>e</sup> série d'exemples).<sup>16</sup>

<sup>16</sup> À la lumière du commentaire d'une lectrice de ce mémoire, nous pensons que le cas de ces pronoms devraient être ajouté dans notre définition, en sous-point à la caractéristique 2, pour souligner cette particularité. Toutefois, comme nous référons à la définition utilisée dans la séquence didactique constituant l'intervention, nous ne pouvons la modifier ici.

## 2.2 Connaissances des élèves à propos de la notion de sujet

Bien que les quatre caractéristiques retenues sont à enseigner au primaire (MELS 2009), il semble qu'elles ne sont pas nécessairement toutes inscrites dans les connaissances antérieures des élèves lorsqu'ils entrent au secondaire. De plus, nous le verrons, leurs connaissances antérieures ne sont pas en tout point conformes à ce qui est prescrit dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009).

Dans cette section, nous verrons, de façon plus précise, quelles connaissances les élèves du primaire (2.2.2) et du secondaire (2.2.3) ont élaborées relativement à la notion de sujet telles qu'elles ont été décrites dans différentes recherches. Mais d'abord, définissons ce que nous entendons par « connaissances antérieures » (2.2.1).

### 2.2.1 Les connaissances antérieures

Tout apprenant arrive avec son bagage de connaissances, ses connaissances antérieures. En grammaire, les connaissances antérieures des élèves ont des sources bien variées. Les élèves les ont, bien sûr, construites à l'école, lors des leçons et exercices de grammaire, « mais aussi [à travers] leur expérience d'écriture à l'école et ailleurs, leurs observations personnelles de l'écrit, les "trucs" expliqués par diverses personnes, etc. » (Nadeau et Fisher, 2006, p.100). Qu'elles soient justes ou fausses, qu'elles soient solidement ancrées ou encore fragiles, ces connaissances antérieures existent chez l'apprenant et ne peuvent pas être ignorées : si l'objet d'apprentissage ne s'arrime pas avec les connaissances antérieures des élèves, il pourrait ne pas faire l'objet d'un apprentissage (Pellaud, Eastes et Giordan, 2005 ; Tardif, 1992). Or, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'enseignement tienne compte de ces

connaissances antérieures et favorise leur mise en relation avec les nouvelles connaissances (Tardif, 1992), « qui auront tendance à les confirmer, à les remodeler, à les nier » (Gauvin, 2011, p.50). Nous verrons plus précisément de quelle façon dans la prochaine section (2.3).

Il apparaît donc important que l'enseignant soit au fait des connaissances antérieures de ses élèves sur la notion de sujet. Chaque portrait de classe peut s'avérer différent, bien sûr, mais certaines connaissances des élèves peuvent être anticipées en tenant compte de ce qui a déjà été observé auparavant. Dans cette optique, nous nous intéressons maintenant à ce que divers chercheurs ont observé relativement aux connaissances des élèves à propos de la notion de sujet afin de nous appuyer sur ces connaissances antérieures dans l'élaboration de notre séquence didactique.

### 2.2.2 Les connaissances d'élèves du primaire relativement à la notion de sujet

Brossard et Lambelin (1985), dont les travaux portent sur les étapes de développement des connaissances grammaticales explicites chez des élèves de la CE1 à la CM1 (7 à 10 ans; de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année au Québec), se sont intéressés, entre autres, à l'évolution des critères sur lesquels ces élèves s'appuient pour identifier le sujet dans une phrase. Les 55 élèves (18 au CE1, 17 au CE2 et 20 au CM1) ayant participé à l'étude n'ont pas été sélectionnés sur la base de critères quelconques et ont reçu l'enseignement habituel prévu par leur enseignant. Les résultats présentés concernent l'épreuve finale où les élèves devaient identifier les sujets, verbes et compléments dans un corpus de phrases aux structures variées (phrases actives, passives, interrogatives, etc.) Les sujets de ces phrases consistaient en des pronoms ou des GN minimaux, c'est-à-dire sans expansion (nom seul, commun ou propre, ou déterminant + nom), et se trouvaient presque toujours avant le verbe (seule

exception : un pronom inversé dans une phrase interrogative). Ces résultats doivent être considérés avec prudence pour deux raisons. D'une part, ils proviennent d'un petit échantillon et ne peuvent, par conséquent, se voir généralisés. D'autre part, ils doivent être considérés en fonction de ce qui était enseigné, dans les années 80, relativement à la notion de sujet.

Au regard de l'identification du sujet, les chercheurs observent que les élèves de CE1 (7-8 ans) font cette identification sur la base de critères positionnel (le sujet se trouve en position initiale dans la phrase) et pragmatique (le sujet est un GN animé). De plus, ils reconnaissent davantage les sujets « pleins » (c'est-à-dire les sujets réalisés en GN) et très peu ceux réalisés en pronoms. Les chercheurs imputent cette dernière observation au fait que les élèves font une association pronom-verbe assez rigide, « le pronom n'étant pas différencié du verbe » (Brossard et Lambelin, 1985, p.26).

Chez les élèves du CE2 (8-9 ans), les chercheurs remarquent quelques changements. En effet, bien que les élèves s'appuient toujours sur le critère pragmatique « le sujet est un GN animé » pour identifier le sujet, ils délaissent peu à peu le critère positionnel « le sujet se trouve en position initiale dans la phrase ». De plus, ils ont « dépassé le stade où les sujets s'identifient à des GN pleins » (Brossard et Lambelin, 1985, p.26) et reconnaissent un plus grand nombre de sujets se réalisant en pronoms. Toutefois, les pronoms sujets n'occupant pas la position initiale dans la phrase sont encore difficilement identifiés; les élèves leur préféreront un GN animé de la phrase.

Au CM1 (9-10 ans), les élèves arriveraient finalement, selon les chercheurs, « à une compréhension globale de la notion de sujet qui inclut les différents critères d'identification, mais qui ne s'identifie pas à un seul d'entre eux » (Brossard et Lambelin, 1985, p.27). Les auteurs considèrent qu'à ce niveau, les élèves ont acquis la notion de sujet.

Quelque vingt ans plus tard, des travaux ont apporté de nouveaux éclairages sur les connaissances construites par les élèves au regard de la notion de sujet à la fin du CM2 (par ex. : Brissaud et Cogis, 2004, 2002; Cogis, 2005). Brissaud et Cogis (2002) observent, en analysant les commentaires métagraphiques de 37 élèves de CM2 lors d'entretiens menés en deux temps (8 élèves en 1994-1995 et 29 élèves en 1999-2000), que leur identification du sujet repose principalement sur trois critères : sa position préverbale dans la phrase (c'est-à-dire qu'il précède immédiatement le verbe), sa réalisation en nom (et plus particulièrement en nom animé) ou en pronom (incluant les pronoms compléments placés devant le verbe) et ses marques de genre, de nombre et de personne qui le rendent apte, aux yeux des élèves, à remplir son rôle de donneur d'accord dans la relation sujet-verbe. Comme pour l'étude précédente, ces résultats doivent être considérés avec prudence puisqu'ils ne peuvent être généralisés, étant donné l'échantillon plutôt restreint duquel ils proviennent. Dans une autre étude, Brissaud et Cogis (2004) ont effectué le croisement de données venant de recherches qualitatives et quantitatives, d'évaluations nationales (CE2-6<sup>e</sup>) et d'observations de classes d'élèves français. Elles relèvent notamment que, au CM2, très peu d'élèves « s'appuient explicitement sur la notion de sujet » (Brissaud et Cogis, 2004, p.254) et que celle-ci « est loin d'être construite » (p.254), contrairement à ce qu'avançaient Brossard et Lambelin (1985). L'interprétation des chercheuses veut que si les élèves cherchent le sujet sans être conscients de ce qu'est la notion elle-même, c'est qu'ils ont à tout le moins compris qu'il est cet élément dont le verbe dépend pour prendre les traits morphologiques appropriés. La notion d'« incomplétude morphologique » du verbe amène les élèves à chercher « l'autre » (Brissaud et Cogis, 2004, p.251), c'est-à-dire cet élément à proximité du verbe dont les traits serviront à en assurer la complétude morphologique (c'est-à-dire le compléter morphologiquement en lui ajoutant la terminaison témoignant de l'accord). Autrement dit, il semble que « pour les élèves, [le sujet] est un possesseur, un porteur de marques, bien placé par rapport au verbe » (Brissaud et Cogis, 2004, p.252), ce qu'avaient déjà évoqué les chercheuses dans leur étude de 2002.

Il semble donc qu'à la fin du primaire, les élèves ont une idée somme toute encore assez floue de ce qu'est un sujet. Principalement, les critères sur lesquels semblent s'appuyer les élèves, à ce stade, pour identifier le sujet concernent

- Sa position initiale ou préverbale dans la phrase
- Sa réalisation en nom, en GN ou en pronom
- Son trait sémantique « animé »
- Sa caractéristique de donneur de traits morphologiques de genre, de nombre et de personne

### 2.2.3 Les connaissances d'élèves du secondaire relativement à la notion de sujet

Les travaux de Gauvin (2011) sur l'élaboration des connaissances d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire au regard de l'accord du verbe ont permis de dresser un portrait de l'état des connaissances qu'ils ont élaborées relativement au sujet, celui-ci s'avérant une notion incontournable dans ce contexte par son rôle de donneur d'accord au verbe. L'étude des interactions entre des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, captées par enregistrements audio et vidéo lors de séquences d'enseignement de l'accord du verbe, lui a permis de faire ces descriptions. Les séquences enregistrées dans sept classes d'écoles des régions de Montréal et du Centre-du-Québec étaient celles prévues par les enseignants, la chercheuse n'étant pas intervenue dans la planification de ces séquences, ni dans leur déroulement. Gauvin (2011) précise que, en raison de la nature même de la recherche (exploratoire et descriptive), les descriptions doivent être considérées avec prudence, car elles ne peuvent prétendre à la généralisation.

Gauvin (2011) observe qu'à ce niveau scolaire, et avant l'enseignement de la notion de sujet, les élèves ne réussissent l'identification du sujet que dans moins de 40 % des

cas. Une fois l'enseignement reçu, ils la réussissent une fois sur deux. Ces résultats peuvent étonner quand on sait que la notion de sujet est enseignée depuis le deuxième cycle du primaire (MELS, 2009, 2001).

Toujours selon Gauvin (2011), pour réaliser cette identification, les élèves font généralement appel à des connaissances procédurales<sup>17</sup>. Ils mobilisent également des connaissances déclaratives<sup>18</sup> avant que la notion ne leur soit enseignée de nouveau; après, ils recourent plus souvent et exclusivement à des connaissances procédurales. De plus, après avoir reçu l'enseignement, les élèves optent plus souvent pour les procédures décisives (cf. 2.1.1.2) d'encadrement par *c'est... qui* et de remplacement par un pronom (*il, ils, elle, elles, cela, ça, ce*). Il apparaît donc étonnant que leur recours à ces procédures décisives ne mène pas à plus d'une identification sur deux du sujet puisque, théoriquement, elles sont d'une grande efficacité. Or, Gauvin (2011) observe que les élèves utilisent les manipulations syntaxiques, et plus particulièrement le remplacement par un pronom, à l'extérieur des phrases, ce qui les empêche de déterminer si la phrase qui en résulte se dit ou ne se dit pas, donc de poser leur jugement grammatical en contexte.

Voyons un exemple. Dans la phrase « *Les premiers avions dotés d'un moteur à explosion apparaissent au 20<sup>e</sup> siècle* » (Gauvin, 2011, p.175), un élève identifie *Les premiers avions* comme sujet en le remplaçant par *ils* à l'extérieur de la phrase. Pourtant, s'il le faisait à l'intérieur de la phrase, il pourrait immédiatement constater qu'il y a erreur et poursuivre son raisonnement (puisque *\*Ils dotés d'un moteur à*

---

<sup>17</sup> Les connaissances procédurales consistent en des procédures, des façons de faire, des savoir-faire (Boivin, 2009a; Nadeau et Fisher, 2006, Tardif, 1992). Elles se révèlent dans l'action (Boivin, 2009a; Tardif, 1992). Par exemple, les manipulations syntaxiques mises en œuvre pour identifier le sujet (cf. point 2.1.1.2) constituent des connaissances procédurales, des procédures.

<sup>18</sup> « Les connaissances déclaratives sont celles qu'on peut apprendre par cœur » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 110-111). Contrairement aux connaissances procédurales, ce sont « des connaissances plutôt statiques que dynamiques » (Tardif, 1992, p. 48). Par exemple, savoir que le sujet se trouve avant le verbe dans la phrase de base est une connaissance déclarative.

*explosion apparaissent au 20<sup>e</sup> siècle* ne fonctionne pas). Or, l'élève ayant pronominalisé hors de la phrase le groupe de mots qu'il soupçonne être le sujet a l'impression d'obtenir un résultat satisfaisant, mais ne se rend pas compte qu'il n'a identifié que le noyau ou une partie du GN qui occupe la fonction de sujet. Bien sûr, lorsque l'élève n'identifie que le noyau, il aura la possibilité de réussir les accords dans le GV (celui du verbe, par exemple). Il n'en demeure pas moins que cela constitue une erreur sur le plan grammatical et que cela peut induire, chez l'élève, une connaissance « trop restrictive du sujet » (Gauvin, 2011, p.175) – par exemple, comme le propose Gauvin (2011), la connaissance voulant que le sujet ne peut être qu'un déterminant et un nom. Il pourrait aussi s'agir de la connaissance voulant que seul le porteur des marques à transférer au verbe soit le sujet, ce qui rejoint les observations de Brissaud et Cogis (2004, 2002).

Si reconnaître uniquement le donneur d'accord comme sujet peut suffire pour arriver à un accord du verbe adéquat, cela risque fort de mener l'élève à des erreurs d'analyse (et d'accord) dans plusieurs contextes syntaxiques. Pensons notamment à des phrases contenant des sujets coordonnés où l'élève qui utilise ses manipulations syntaxiques hors de la phrase pourrait n'identifier que le noyau de l'un des sujets. Par exemple, dans la phrase *Cette pièce de théâtre datant du 17<sup>e</sup> siècle et cette œuvre contemporaine publiée récemment abordent le même thème*, un élève pourrait n'identifier que *cette pièce* ou *cette pièce de théâtre* (ou que *cette œuvre*) comme sujet en faisant ses manipulations syntaxiques hors de la phrase. Dans ce cas, il considèrera un sujet de la 3<sup>e</sup> personne du singulier pour l'accord du verbe. Toutefois, s'il fait ses manipulations syntaxiques à l'intérieur de la phrase, il pourra constater, grâce à la pronominalisation surtout, que la coordination des sujets mène à un accord à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel : *Ce sont cette pièce de théâtre datant du 17<sup>e</sup> siècle et cette œuvre contemporaine publiée récemment qui abordent le même thème; Elles abordent le même thème.*

D'autres connaissances utilisées par les élèves, aussi bien avant qu'après l'enseignement de la notion de sujet en 1<sup>re</sup> secondaire, s'avèrent non conformes aux savoirs à enseigner tels que présentés dans les grammaires pédagogiques modernes ou les programmes du MELS. Ces connaissances, que Gauvin qualifie de « marginales », semblent résister à l'enseignement des savoirs (Gauvin, 2011). Les connaissances marginales exprimées par les élèves dans le cadre de l'étude de Gauvin sont les suivantes :

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Le sujet peut être un nom</li> <li>b. Le sujet est un nom, qui peut être encadré d'un déterminant et d'un adjectif</li> <li>c. Le sujet n'est pas le GN contenu dans la subordonnée relative, mais bien le GN qui comprend une subordonnée relative (qui comprend elle-même un GN)</li> <li>d. Le sujet <i>toi est tu</i></li> <li>e. Les pronoms <i>je, tu, il, nous, vous, ils</i> sont sujets</li> <li>f. Il y a un déterminant devant le sujet</li> <li>g. Le sujet peut être après le verbe</li> <li>h. Le sujet est placé devant le verbe</li> <li>i. Le sujet dit qui fait l'action du verbe</li> <li>j. Le sujet explique quoi, de quoi ça parle</li> <li>k. Le sujet peut être encadré par <i>ne... pas</i></li> <li>l. On peut effacer une partie du sujet</li> <li>m. On reconstruit la phrase de base quand le sujet est inversé</li> <li>n. On remplace le pronom personnel sujet par un GN [Dét + N]</li> <li>o. On se demande <i>c'est qui qui?</i></li> </ul> |
|---|

(Gauvin, 2011, p.136)

Parmi ces connaissances, parfois exactes (a, c, g, m, n), parfois partiellement exactes (d, e, h, i, j, o), parfois inexactes (b, f, k, l), on en trouve qui, comme chez les élèves du primaire, concernent la réalisation du sujet (a à e) et sa position dans la phrase (f à h).

Les connaissances marginales ont pu, dans certains cas, faire l'objet d'un enseignement (Garcia-Debanc, 2009; Garcia-Debanc et Lordat, 2007; Gauvin, 2011). C'est le cas, notamment, de la question *qui est-ce qui?* que notre savoir d'expérience

sait être encore largement enseignée dans les cours de français, et ce, autant au primaire qu'au secondaire. Cet enseignement se fait même parfois en dépit de ce qu'a planifié l'enseignant. En effet, il peut arriver que l'enseignant propose des procédures propres à la grammaire moderne (telle que l'encadrement par *c'est... qui*), et qu'il accepte également d'autres procédures qui ne le sont pas (telle que la question *qui est-ce qui?*) malgré la planification de son enseignement (Garcia-Debanc et Lordat, 2007).

Il semble donc que, chez les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, l'identification du sujet repose

- Sur des connaissances procédurales (surtout après l'enseignement de la notion), mais souvent utilisées à l'extérieur de la phrase;
- Sur certaines connaissances marginales, procédurales ou déclaratives, qui reposent, pour l'essentiel, sur la réalisation et la position du sujet.

En résumé, à l'entrée au secondaire, les connaissances élaborées par les élèves au regard de la notion de sujet ne suffisent pas à une identification efficace du sujet. De plus, certaines de ces connaissances sont peu conformes aux descriptions de la grammaire pédagogique moderne. Ainsi, notre séquence didactique tiendra compte de ces connaissances antérieures marginales que semblent avoir construites les élèves au cours de leur parcours scolaire telles que décrites par Gauvin (2011) et par Brissaud et Cogis (2002, 2004) (cf. tableau 3.5). Plus précisément, elle devra permettre de faire voir les limites de ces connaissances aux élèves et d'ainsi entreprendre un processus de déconstruction-reconstruction de ces connaissances.

## 2.3 L'enseignement de la notion de sujet

Notre problématique a notamment permis de faire ressortir que l'enseignement de la grammaire, tel qu'il est encore largement donné de nos jours, ne tient pas réellement compte des connaissances antérieures des élèves (cf. section 1.2). Or, nous soutenons, comme plusieurs chercheurs (par ex. : Barth, 2013a, 2013b, 2004; Boivin, 2009b; Cogis, 2005; Gauvin, 2011; Nadeau et Fisher, 2006), que l'enseignement doit réellement en tenir compte afin de guider les élèves vers les nouvelles connaissances. Dans cette section, nous expliciterons ce que nous entendons par un enseignement qui tient réellement compte des connaissances antérieures des élèves (2.3.1). Ensuite, la méthode pédagogique de la médiation sociocognitive des apprentissages sera présentée (2.3.2). Enfin, nous préciserons comment nous adapterons cette méthode pour l'enseignement de la notion de sujet en 1<sup>re</sup> secondaire (2.3.3).

### 2.3.1 Prise en compte des connaissances antérieures des élèves

L'enseignant a grand avantage à s'instruire des connaissances antérieures de ses élèves, mais aussi, et surtout, à leur accorder de l'importance. La question reste néanmoins de savoir comment s'y prendre, surtout dans l'éventualité où certaines de ces connaissances sont inexactes ou peu opérationnelles, devenant ainsi un obstacle à l'apprentissage (Giordan, 1998; Pellaud, Eastes et Giordan, 2005).

Un tel enseignement exige d'abord que l'enseignant offre à ses élèves l'occasion de faire connaître leurs connaissances antérieures. Il exige également que l'enseignant s'appuie sur ces connaissances tout au long de l'enseignement afin de favoriser la construction efficace des nouvelles connaissances par leur mise en relation constante

avec celles des élèves (Tardif, 1992). Pour y arriver, l'enseignant ajuste ses interventions « en temps réel » (Gauvin, 2011, p.206), saisissant du même coup les occasions d'ébranler certaines connaissances inadéquates dévoilées par ses élèves, voire à les déconstruire pour en reconstruire de plus opérationnelles (Gauvin, 2011; Pellaud, Eastes et Giordan, 2005). Il s'agit du point de départ d'apprentissages durables qui permettraient, notamment, d'éviter la redondance dans l'enseignement des notions grammaticales.

### 2.3.2 La méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages

Pour que l'enseignant accède aux connaissances antérieures de ses élèves, il ne suffit pas qu'il leur offre l'occasion de partager celles qui leur viennent en tête lors d'une activité d'activation des connaissances. Il faut aussi qu'il module son enseignement de façon à faire émerger ces connaissances tout au long de la séquence. Cela implique que l'enseignant donne la parole à ses élèves et mette en place des conditions qui les incitent à participer aux activités d'apprentissage. Au fil des connaissances exprimées, il pourra ajuster son enseignement de façon à amener les élèves à faire des liens entre les nouvelles connaissances et celles qu'ils ont déjà construites (Tardif, 1992), d'une part, et leur faire constater « les limites des connaissances peu opérationnelles qu' [ils] ont élaborées, afin que ces connaissances soient transformées ou remplacées » (Gauvin et Boivin, 2013, p.565), d'autre part. Pour arriver à ces fins, une démarche inductive, où les élèves sont amenés à exprimer leurs connaissances à partir d'observations et d'inférences pour tenter de formuler une règle, semble toute désignée.

Parmi les démarches inductives, on retrouve notamment la démarche active de découverte (Chartrand 1995; Nadeau et Fisher, 2006), où les élèves sont appelés à

observer un phénomène grammatical, à manipuler des énoncés, à émettre et vérifier des hypothèses sur le fonctionnement de la notion à l'étude pour arriver à formuler des règles ou régularités. On retrouve également la démarche de résolution de problème (Nadeau et Fisher, 2006), qui consiste à soumettre aux élèves un problème grammatical qu'ils doivent solutionner à l'aide des connaissances qu'ils possèdent déjà. Les mêmes actions sont réalisées par les élèves : observer un texte ou un corpus de phrases où le problème se pose (des mots homophones, par exemple) et manipuler des énoncés pour proposer et valider les solutions au problème. Ces démarches permettent aux élèves d'exprimer leurs connaissances et à l'enseignant d'intervenir en fonction de celles-ci. Les énoncés proposés le sont en fonction de ce que l'enseignant souhaite faire découvrir à ses élèves ou d'une difficulté observée chez ces derniers.

Une autre démarche inductive, la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013a, 2013b, 2004), consiste à amener les élèves à déterminer les caractéristiques d'une notion par observation d'exemples *oui* et d'exemples *non*. Comme les autres démarches inductives proposées, la méthode proposée par Barth permet à l'enseignant d'accéder aux connaissances antérieures des élèves. Toutefois, elle exige de l'enseignant qu'il scénarise ni plus ni moins son enseignement de façon à faire émerger ces connaissances et à s'y ajuster tout au long de la séquence en choisissant judicieusement les corpus d'exemples à faire observer aux élèves selon les connaissances qu'ils auront exprimées. Cette idée de moduler la séquence didactique en fonction des connaissances exprimées par les élèves, et au moment même où elles le sont, semble la formule idéale pour une réelle prise en compte de ces connaissances. C'est notamment par cette caractéristique que la méthode de Barth se distingue des autres démarches inductives proposées. C'est pour cette raison que nous fondons notre séquence didactique sur cette méthode.

La méthode proposée par Barth (2013b) se divise en trois phases : une phase d'observation et d'exploration, une phase de clarification et de validation et une phase d'abstraction.

La première phase, la phase d'observation et d'exploration, a pour but de trouver les caractéristiques de la notion à l'étude. Des exemples (exemples *oui*) de la notion sont présentés aux élèves sans que ne soit nommée cette notion – elle le sera lorsque les élèves l'auront définie ou si un élève la nomme en cours de séquence. Les élèves observent les exemples *oui* et émettent des hypothèses quant à ce qui caractérise cette notion. Des exemples *non* leur sont également soumis afin d'établir des contrastes et de discriminer certaines caractéristiques non essentielles relevées par les élèves (c'est-à-dire rejeter une caractéristique qui ne s'avère pas observable en tout temps pour cette notion ou qui ne permet pas de la distinguer d'une autre). Par exemple, dans le cas du sujet, on ne retiendra pas la caractéristique qu'il ne s'efface pas puisque celle-ci ne lui est pas exclusive : il n'est pas le seul groupe de mots qui ne s'efface pas dans la phrase.

La deuxième phase, celle de clarification et de validation, vise à vérifier la compréhension réelle de la notion par les élèves et à en achever la construction. Lors de cette phase, de nouveaux exemples leur sont présentés, mais cette fois-ci, l'enseignant ne précise pas s'il s'agit d'exemples *oui* ou d'exemples *non* : c'est aux élèves de le déterminer en justifiant leur réponse, « ce qui revient à nommer tous les attributs essentiels du concept » (Barth, 2013b, p.89). Les élèves verbalisent leurs réponses et justifications que l'enseignant valide immédiatement afin de les amener à clarifier certaines caractéristiques, à bien distinguer celles qui sont essentielles de celles qui ne le sont pas. Ainsi, cette phase permet de poursuivre la construction des connaissances, mais favorise aussi l'organisation des connaissances que les élèves ont construites.

La troisième phase est la phase d'abstraction. C'est à cette phase que l'enseignant évalue si les élèves ont effectivement construit les connaissances relatives à la notion

étudiée et s'ils sont en mesure d'en faire le transfert dans d'autres contextes. Pour vérifier la construction des connaissances, l'enseignant soumet de nouveaux exemples aux élèves qui doivent, de nouveau, dire s'il s'agit d'un exemple *oui* ou *non* en justifiant leur réponse (donc en rappelant les caractéristiques essentielles de la notion). Pour voir si les élèves effectuent un transfert de leurs apprentissages, il leur demande de produire leurs propres exemples en les justifiant, et d'en repérer ou d'utiliser la notion dans d'autres contextes.

### 2.3.3 Enseigner le sujet en première secondaire : adaptation de la méthode pédagogique de la médiation sociocognitive des apprentissages

Les élèves de première secondaire possédant déjà un certain nombre de connaissances sur la notion de sujet, opter pour une méthode d'enseignement favorisant la construction de cette notion peut sembler audacieux puisque, comme le précisent Nadeau et Fisher (2006), les démarches inductives sont plutôt destinées à l'enseignement de nouveaux objets d'apprentissage. Or ici, ce n'est pas le cas puisque le sujet est enseigné depuis le 2<sup>e</sup> cycle du primaire; les élèves sollicitent déjà régulièrement leurs connaissances liées au sujet, notamment chaque fois qu'ils ont à faire l'accord d'un verbe conjugué. Le problème, nous y revenons, c'est que trop souvent, ils n'arrivent pas à en faire l'identification adéquatement.

Pourtant, cette méthode nous semble prometteuse pour deux raisons. D'une part, dans l'optique où nous souhaitons cerner une notion en particulier, elle nous semble pertinente pour concentrer les efforts d'observation, de comparaison et de réflexion sur cette notion précise. D'autre part, nous visons aussi, rappelons-le, d'offrir « un enseignement qui s'ajuste continuellement, et en temps réel, aux connaissances élaborées par les élèves dans une dynamique de déconstruction et de reconstruction

[de leurs connaissances marginales] » (Gauvin, 2011, p.206). Cet ajustement continu se manifeste à travers le choix des exemples effectué en fonction des connaissances exprimées par les élèves ou que l'enseignant a su inférer. Donc, la question se pose : comment peut-on revoir la méthode pédagogique de la médiation sociocognitive des apprentissages qui nous semble prometteuse, même dans un contexte où le concept à l'étude est déjà partiellement élaboré? Barth (2013a) nous offre une réponse à cette question :

[...] on peut transformer la démarche inductive en une démarche déductive. On peut alors commencer par nommer le mot (et/ou la définition), pour ensuite mettre les élèves à l'épreuve face à des exemples et des contrexemples non identifiés. La tâche consiste alors à faire le tri, en exigeant une justification pour chaque exemple. Cette « variante » peut également induire un processus de conceptualisation ou de vérification de la compréhension. Celle-ci est particulièrement pertinente quand on pense que les élèves connaissent déjà les attributs essentiels, mais qu'ils éprouvent de la difficulté à savoir ce qui va avec quoi et qu'ils confondent les concepts; ceci est particulièrement flagrant en grammaire et en géométrie. (p.63)

Puisque nous savons que les connaissances antérieures des élèves à propos de la notion de sujet sont variées et, pour plusieurs, peu opérationnelles au début du secondaire, cela suppose que certaines seront donc à déconstruire. Il nous apparaît essentiel que ces connaissances antérieures soient exprimées par les élèves avant que la définition de la notion ne leur soit présentée afin que l'enseignant constate quelles connaissances doivent effectivement être déconstruites et planifie rapidement ses premières interventions. De plus, il ne faut pas oublier que certaines connaissances, nouvelles en 1<sup>re</sup> secondaire en fonction des éléments au programme (par ex., le sujet se réalisant en un GVinf ou en un GN dont l'expansion est une Psubrel), participeront à cette déconstruction-reconstruction des connaissances non opérationnelles des élèves. L'enseignant doit donc également déterminer le bon moment pour les mettre en relation avec les connaissances antérieures exprimées par les élèves.

Partant de cet objectif et de la proposition de Barth, nous avançons notre propre variante qui, plutôt que de rendre la démarche déductive, assurera un compromis entre les deux types de démarches. Cette variante sera présentée dans le chapitre 3 (point 3.1.2.2).

## 2.4 Questions de recherche

Notre cadre théorique nous a notamment permis de préciser les connaissances que devraient avoir construites les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire relativement à la notion de sujet, ainsi que celles qu'ils ont effectivement construites, leurs connaissances antérieures, mais qui s'avèrent non opérationnelles. Il nous a également permis de présenter une méthode d'enseignement qui nécessite une prise en compte constante des connaissances antérieures des élèves, adéquates ou non, et un ajustement de l'enseignement à celles-ci tout au long de la séquence, soit la médiation sociocognitive des apprentissages. Or, comme mentionné dans le chapitre présentant la problématique (sections 1.2 et 1.3), nous disposons encore de peu de données empiriques sur les effets d'un tel enseignement. Pour cette raison, notre recherche visera de répondre à la première question suivante :

1. Quels sont les effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages et, par le fait même, s'ajustant aux connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sur leur performance à **identifier le sujet**?

Comme nous avons vu que, parmi les connaissances non opérationnelles exprimées par les élèves, plusieurs concernent la réalisation du sujet ou sa position dans la

phrase, notre recherche visera aussi à les considérer isolément en répondant à deux autres questions :

2. Quels sont les effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages et, par le fait même, s'ajustant aux connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sur leur performance à identifier le sujet **selon sa réalisation**?
3. Quels sont les effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages et, par le fait même, s'ajustant aux connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sur leur performance à identifier le sujet **selon sa position dans la phrase**?



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Notre recherche vise à recueillir des données empiriques permettant de décrire les effets d'une séquence didactique sur la performance d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet dans une phrase. Dans cette optique, la méthodologie suivie pour la collecte de données est celle d'une recherche quasi expérimentale (Gaudreau, 2011). Nous éclairerons ce point en présentant notre méthodologie pour la collecte des données (3.1) ainsi que pour l'analyse de celles-ci (3.2). Nous préciserons ensuite les limites de notre méthodologie (3.3).

#### 3.1 La collecte de données

Suivant un devis quasi expérimental (Gaudreau, 2011), les données de notre recherche proviennent de trois tests (un prétest, un post test et un post test différé) menés auprès de quatre classes d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire, deux classes formant le groupe expérimental et deux autres, le groupe témoin (cf. point 3.1.1). Nous décrirons d'abord notre échantillon (3.1.1) et poursuivrons avec la présentation du protocole de collecte de données (3.1.2).

### 3.1.1 L'échantillon

Notre échantillon est composé d'élèves provenant de quatre classes régulières de 1<sup>re</sup> secondaire (12-13 ans). Elles sont réparties entre deux écoles secondaires de la Montérégie. Deux classes, ayant la même enseignante, proviennent d'une première école et deux autres classes, dont chacune relève d'un enseignant différent, fréquentent la deuxième école. Les deux écoles ont un indice de milieu socioéconomique (IMSE) semblable (IMSE de 6,56 pour la première et de 7,37 pour la deuxième; les deux écoles se trouvant au rang décile 2) (MELS, 2014).

Les classes ont été sélectionnées par l'entremise d'enseignants s'étant portés volontaires pour participer à la recherche : il s'agit donc d'un échantillon de convenance. D'abord, précisons que nous souhaitons que le groupe expérimental et le groupe témoin se trouvent dans deux écoles différentes afin d'éviter toute contamination entre les élèves, d'une part, et entre les enseignants, d'autre part. Pour le groupe expérimental, il nous fallait trouver un enseignant qui maîtrisait bien la grammaire pédagogique moderne et qui était prêt à s'engager dans une formation pour une période d'un an afin de lui permettre de mettre en œuvre la séquence didactique prévue par la recherche. Ainsi, nous avons approché une enseignante qui manifestait déjà le souhait d'intégrer la démarche inductive dans son enseignement de la grammaire. Celle-ci a accepté de participer à la recherche avec deux classes régulières. Pour le groupe témoin, une invitation à collaborer à la recherche a été envoyée par courriel aux enseignants de la deuxième école. Deux enseignants ont répondu positivement à l'appel. Comme chacun d'eux n'avait qu'une seule classe régulière, nous avons intégré les deux enseignants volontaires dans le projet.

Du nombre total des élèves composant les quatre classes, nous avons retiré ceux dont les parents n'ont pas consenti par écrit à leur participation à la recherche ainsi que ceux qui ont été absents à l'une ou l'autre des prises de données. Cette démarche nous

a permis d'obtenir un échantillon de 93 élèves dont le tableau 3.1 présente la répartition.

**Tableau 3.1 Répartition des élèves de l'échantillon**

Groupe	Classe	Nombre d'élèves	Enseignant	École
Expérimental	Classe 1	24	Enseignante 1	École 1
	Classe 2	25		
Témoin	Classe 3	20	Enseignant 2	École 2
	Classe 4	24	Enseignante 3	

Le groupe expérimental compte 14 filles et 35 garçons; 39 élèves déclarent parler uniquement le français à la maison, 4 disent y parler le français et au moins une autre langue et 6 affirment n'y parler qu'une (ou plus d'une) autre langue que le français<sup>19</sup>. Le groupe témoin comprend 19 filles et 25 garçons; 24 élèves déclarent ne parler que le français à la maison, 11 disent y parler le français et au moins une autre langue et 9 disent n'y parler qu'une (ou plus d'une) autre langue que le français<sup>20</sup>.

Les enseignants ainsi que les parents des élèves de notre échantillon ont signé le formulaire de consentement prévu en vertu du certificat d'approbation éthique remis par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal à Isabelle Gauvin pour son projet de recherche « Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements

<sup>19</sup> Les autres langues que les élèves déclarent parler sont l'anglais (8), le polonais (2), l'espagnol (1) et l'hindi (1). Tous les élèves fréquentent une école francophone depuis plus de 5 ans.

<sup>20</sup> Les autres langues que les élèves déclarent parler sont l'anglais (12), l'espagnol (2), l'arabe (2), le tagalog (2), le polonais (1), l'ilocano (1), le filipino (1), le créole (1), l'ourdou (1) et le tchèque (1). Un seul élève fréquente l'école francophone depuis moins de 5 ans (il la fréquente depuis 4 ans et déclare ne parler que le tagalog à la maison).

grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase » (annexes C et D) dans lequel s'inscrit ce mémoire.

### 3.1.2 Le protocole de collecte de données

Une recherche de type quasi expérimental comme la nôtre exige d'abord un devis fixant dans le temps une intervention et des prises de données de type pré / post. Nous présentons ici ce devis (3.1.2.1), l'intervention prévue pour le groupe expérimental (3.1.2.2) ainsi que les instruments utilisés pour la collecte de données (3.1.2.3).

#### 3.1.2.1 Le devis

Trois instruments (prétest, post test 1 et post test 2) ont permis de recueillir les données pour notre recherche. La passation des tests s'est déroulée dans les mêmes intervalles de temps dans chacun des groupes au cours de l'automne 2014 et de l'hiver 2015. Comme nous souhaitons respecter la planification globale des enseignants, le début de la collecte de données a connu un décalage de deux semaines entre le groupe témoin et le groupe expérimental, ce dernier ayant reçu l'intervention après que l'enseignement ait eu lieu chez le groupe témoin. Le tableau 3.2 présente les moments de prise de données et de l'intervention.

**Tableau 3.2 Échéancier des prises de données et de l'intervention**

	Prétest	enseignement	Post test 1	Post test 2
Groupe expérimental	Une semaine avant l'enseignement (24 novembre 2014)	<b>Intervention :</b> Enseignement prévu par la recherche (1 <sup>er</sup> décembre 2014 et suiv.)	Lundi suivant l'enseignement (8 décembre 2014)	2 mois après le post test 1 (9 février 2015)
Groupe témoin	Une semaine avant l'enseignement (3 novembre 2014)	Enseignement habituel tel que prévu par l'enseignant (10 et 12 novembre 2014)	Lundi suivant l'enseignement (17 novembre 2014)	2 mois après le post test 1 (19 janvier 2015)

La première prise de données, le prétest, a eu lieu une semaine avant l'enseignement de la notion de sujet. Ainsi, tous les groupes ont passé le prétest un lundi et la séquence d'enseignement du sujet a débuté le lundi suivant.

Les élèves du groupe expérimental ont alors reçu l'enseignement de la notion de sujet prévu par la séquence didactique planifiée dans le cadre de la recherche (cf. point 3.1.2.2 et annexe B). Environ trois cours et demi ont été nécessaires pour réaliser la séquence complète. Parallèlement, les élèves du groupe témoin ont reçu l'enseignement de la notion de sujet tel que l'avait prévu leur enseignant respectif (cf. annexe E pour un aperçu de l'enseignement offert dans les groupes témoins). Nous ne sommes pas intervenue dans la planification des enseignants. Dans le groupe témoin, les séquences se sont déroulées sur environ un cours et demi<sup>21</sup>.

Une fois l'enseignement terminé, une deuxième prise de données, le post test 1, a été réalisée. Elle a eu lieu le lundi suivant la semaine où la notion a été enseignée. Finalement, une troisième prise de données, le post test 2, a eu lieu précisément deux

<sup>21</sup> Nous reviendrons à la section 3.3 sur les limites reliées à ces choix méthodologiques.

mois plus tard<sup>22</sup> afin de voir si les résultats du post test 1 se maintenaient dans le temps.

### 3.1.2.2 L'intervention

Nous avons indiqué, dans notre cadre théorique, que l'intervention consiste en une séquence didactique élaborée selon la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages de Barth (2013a, 2013b, 2004) à laquelle nous avons apporté une variante (cf. points 2.3.2 et 2.3.3). Nous présentons la structure de cette séquence ici en expliquant d'abord en quoi consiste la variante proposée (pour consulter la séquence didactique complète et détaillée, cf. annexe B). Ensuite, nous décrivons la mise en œuvre de la séquence dans les classes.

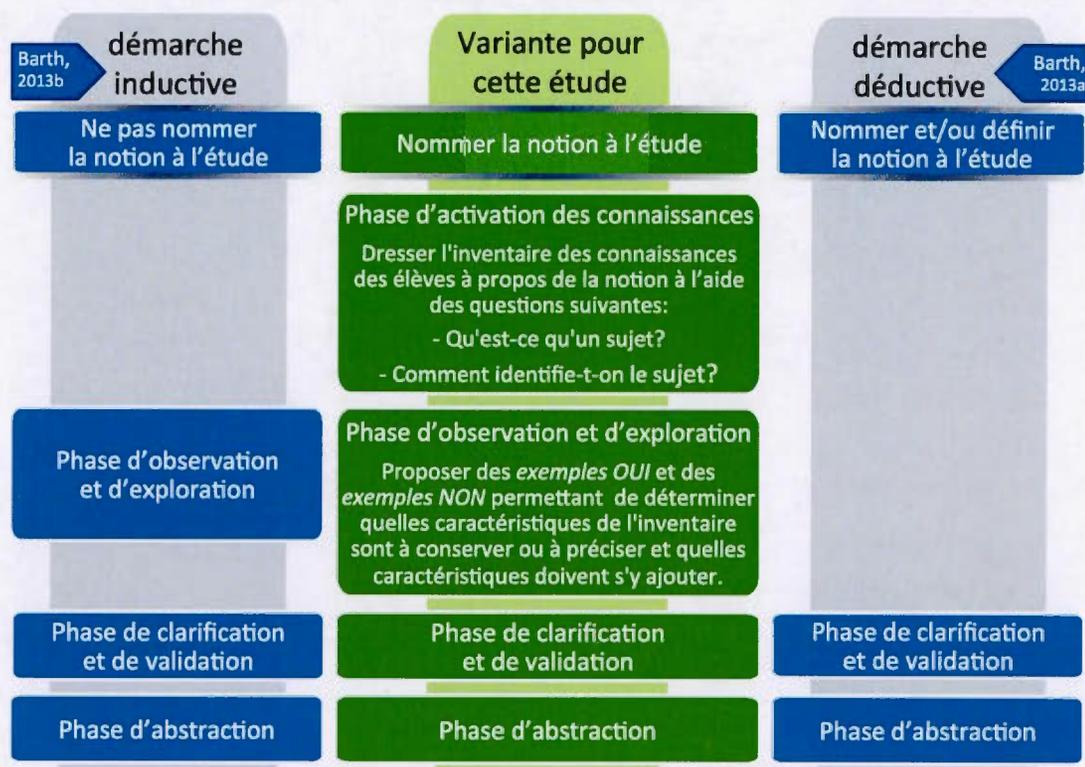
#### **Conception de la séquence didactique**

La figure 3.1 illustre comment s'inscrit notre variante parmi celles proposées par Barth (cf. points 2.3.2 et 2.3.3).

---

<sup>22</sup> Le délai de 2 mois a été déterminé en fonction des contraintes de l'année scolaire et du projet de recherche.

**Figure 3.1 Démarches proposées par Barth et variante proposée pour cette étude**



#### Phase 1 : activation des connaissances

Étant donné que les élèves ont déjà construit certaines connaissances sur le sujet et que nous souhaitons partir de celles-ci pour en construire de nouvelles, il nous faut faire ressortir ces connaissances chez les élèves. Dans un premier temps, il nous paraît intéressant de questionner les élèves sur ce qu'ils savent déjà du sujet, d'un point de vue théorique, autrement dit, de préciser comment ils définissent le sujet et par quels moyens ils l'identifient. C'est pourquoi nous ajoutons, dans notre variante, une phase d'activation des connaissances à la démarche inductive proposée par

Barth (2013b). Au début de cette phase, l'enseignant informe ses élèves de la notion qui sera travaillée (le sujet) et des objectifs poursuivis (s'assurer d'avoir des connaissances fiables en tout temps pour reconnaître le sujet). Ensuite, l'enseignant invite ses élèves à exprimer leurs connaissances antérieures sans la présence d'exemples en leur posant les deux questions suivantes :

- Qu'est-ce que le sujet?
- Comment identifie-t-on le sujet?

Toutes les connaissances sont accueillies et notées au tableau. Au terme de cette phase, l'enseignant est en mesure de déterminer ce qu'il fera observer aux élèves lors de la phase suivante.

#### Phase 2 : observation et exploration

Dans cette deuxième phase, on procède, tel que la démarche inductive de Barth (2013b) le propose, à l'observation d'exemples *oui* et d'exemples *non* que l'enseignant choisira pour amener les élèves à tester leurs connaissances afin qu'ils valident celles qui semblent opérationnelles et, comme le propose Gauvin (2011), qu'ils constatent les limites de celles qui ne le sont pas.

Le corpus d'exemples se divise en seize séries (cf. annexe B). La première amène les élèves à faire un premier tri dans les caractéristiques du sujet proposées lors de la phase d'activation des connaissances. Les élèves mettent chaque caractéristique (connaissance) à l'épreuve et alors, différents scénarios se présentent. Soit les élèves considèrent la connaissance opérationnelle et la conservent dans l'inventaire, soit ils constatent de franches limites à la connaissance et l'éliminent rapidement, soit ils observent certaines limites à la connaissance, mais la retiennent malgré leur constat dans le but de la tester sur de nouveaux exemples afin d'en déterminer la fiabilité.

Quatre autres séries d'exemples visent la construction ou la validation des connaissances relatives aux quatre caractéristiques obligatoires du sujet. Par exemple, la série présentée dans le tableau 3.3 permet d'observer la caractéristique « Le sujet peut être encadré par *c'est... qui* ».

**Tableau 3.3 Exemples *oui* et exemples *non* pour construire ou valider la connaissance « Le sujet peut être encadré par *c'est... qui* »**

Exemples oui	Exemples non
1. <u>Le président Obama</u> visitera le Canada l'année prochaine. → C'est le président Obama qui visitera le Canada l'année prochaine.	4. Le président Obama visitera <u>le Canada</u> l'année prochaine. → *Le président Obama visitera c'est le Canada qui l'année prochaine.
2. <u>Les ambulancières</u> soulèvent doucement les jambes du blessé. → Ce sont les ambulancières qui soulèvent doucement les jambes du blessé.	5. Les ambulancières soulèvent doucement <u>les jambes du blessé</u> . → *Les ambulancières soulèvent doucement ce sont les jambes du blessé qui.
3. Parmi ses vêtements se cache <u>une jolie paire de bas roses</u> . → C'est une jolie paire de bas roses qui se cache parmi ses vêtements.	

Dans les exemples *oui* (exemples 1 à 3), le groupe de mots qui a la fonction sujet est souligné; dans les exemples *non* (exemples 4 et 5), un groupe de mots qui a une fonction autre que sujet est souligné. Les flèches indiquent qu'une manipulation syntaxique a été opérée sur la phrase. L'astérisque informe les élèves que la phrase est agrammaticale. L'observation de ces exemples amènera les élèves à formuler l'hypothèse que seul le sujet peut être encadré par *c'est... qui*.

De telles séries d'exemples amèneront également les élèves à remettre en question certaines connaissances, dont celle voulant que le sujet se trouve avant le verbe dans

une phrase (exemple 3) : l'enseignant pourra choisir ici de faire observer une autre série d'exemples, celle qui illustre la nécessaire reconstruction de la phrase de base avant l'utilisation de la manipulation d'ajout de *c'est... qui*. Ainsi, durant cette phase d'observation et d'exploration, si un élève mentionne ou réitère une connaissance moins opérationnelle ou tout simplement marginale à propos du sujet, l'enseignant pourra recourir à l'une des onze autres séries d'exemples ciblant différentes connaissances à nuancer ou à déconstruire. Par exemple, si un élève mentionne que le sujet est constitué d'un GN, connaissance partiellement exacte, l'enseignant pourra recourir à la série d'exemples présentée dans le tableau 3.4 pour tenter de déconstruire cette connaissance.

**Tableau 3.4 Série d'exemples pour déconstruire la connaissance « le sujet est un GN (ou un nom) »**

Exemples oui	Exemples non
1. <u>Éternuer</u> demande énormément d'énergie.	6. Apprends <u>le chinois</u> .
2. <u>Observer les oiseaux</u> est le passe-temps préféré de mon oncle.	7. Écoute <u>Marilyne</u> .
3. <u>S'exercer tous les jours</u> permet de devenir meilleur.	
4. <u>Elle</u> me surprend beaucoup.	
5. <u>Ceci</u> est bon pour la santé.	

Les élèves constateront, avec ces exemples, que le sujet peut se réaliser autrement qu'en GN, soit en GVinf (exemples 1 à 3), une connaissance nouvelle en 1<sup>re</sup> secondaire, ou en pronom (exemples 4 et 5)<sup>23</sup>. Ils pourront également remarquer

<sup>23</sup> La subordonnée complétive sujet n'est pas illustrée dans les exemples puisqu'elle ne fait pas l'objet d'un enseignement en 1<sup>re</sup> secondaire.

qu'un GN n'est pas forcément sujet (exemples 4 et 5 du tableau 3.3), notamment quand la phrase ne contient qu'un seul GN (exemples 6 et 7 du tableau 3.4).

Pour élaborer ces onze séries d'exemples, nous nous sommes appuyée sur les descriptions de Brissaud et Cogis (2002; 2004) et sur celles de Gauvin (2011). Le tableau 3.5 présente les connaissances que ciblent ces onze séries d'exemples.

**Tableau 3.5 Connaissances ciblées par les différentes séries d'exemples**

Connaissances à nuancer relativement à la notion de sujet	Connaissances à « déconstruire » et à « reconstruire » relativement à la notion de sujet
Le sujet... <ul style="list-style-type: none"> <li>• ne peut pas se déplacer</li> <li>• ne peut pas s'effacer</li> </ul>	Le sujet... <ul style="list-style-type: none"> <li>• répond à la question <i>qui est-ce qui?</i> ou <i>qu'est-ce qui?</i> (et ses variantes)</li> <li>• est un GN (ou un nom)</li> <li>• est un nom animé (ou un groupe dont le noyau est un nom animé)</li> <li>• est placé devant le verbe / peut se trouver après le verbe</li> <li>• fait l'action exprimée par le verbe (dit qui fait l'action du verbe)</li> <li>• explique de quoi parle la phrase</li> <li>• s'il est un pronom, peut être remplacé par un GN (nominalisation)</li> <li>• n'est pas le GN contenu dans la subordonnée relative, est plutôt le GN qui inclut une subordonnée relative</li> <li>• et les pronoms de conjugaison de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personne du pluriel : <i>nous</i> et <i>vous</i> sont sujet de phrase</li> </ul>

En résumé, l'enseignant, attentif à ce que les élèves « savent » de la notion, portera une attention particulière aux connaissances non opérationnelles qu'ils expriment. Dès qu'une telle connaissance est mise de l'avant, il tentera de placer les élèves devant des exemples leur permettant d'en voir les limites. Ainsi, il choisira les exemples pertinents pour créer une « perturbation cognitive » (Gauvin, 2011, p.196) chez les élèves qui les force « à transformer [la connaissance non opérationnelle] en une connaissance mieux adaptée » (p.197). Par ailleurs, les élèves, confrontés aux limites de certaines de leurs connaissances, bénéficieront de l'aide de leur enseignant

« dans la reconstruction de [leur] savoir » (Pellaud, Eastes et Giordan, 2005, p.23). En effet, comme le soulignent Pellaud et *al.* (2005), « perturber pour faciliter la déconstruction est certes utile, mais accompagner pour aider à la reconstruction constitue [...] l'un des rôles fondamentaux de l'enseignant » (p.23).

### Phase 3 : clarification et validation

Lors de cette phase, une nouvelle série de dix exemples est présentée aux élèves (cf. annexe B) : il s'agit de phrases qui comprennent un groupe de mots souligné. Les élèves déterminent, pour chaque exemple, s'il constitue un exemple *oui* (le groupe de mots souligné a la fonction sujet) ou *non* (le groupe de mots souligné n'a pas la fonction sujet) et justifient leur réponse en s'appuyant sur les quatre caractéristiques qui lui sont exclusives.

### Phase 4 : abstraction

Cette dernière phase vérifie les connaissances des élèves dans de nouvelles phrases (cf. annexe B). Les élèves doivent y identifier le sujet et justifier leur réponse « ce qui revient à nommer tous les attributs essentiels du concept » (Barth, 2013b, p.89). Dans le cadre de la séquence didactique, il s'agit de la seule activité pour cette phase, mais nous précisons à l'enseignante que la phase d'abstraction ne peut se limiter à cette activité, d'une part, et à des activités vécues en groupe ou en dyades, d'autre part. Nous l'invitons donc à prévoir des activités régulières qui lui permettront d'évaluer l'acquisition de la notion ainsi que la capacité du transfert des apprentissages de chaque élève.

### Mise en œuvre de la séquence didactique dans les classes expérimentales

La démarche visée par notre séquence étant en tous points une nouveauté pour l'enseignante des classes constituant le groupe expérimental, il était essentiel de lui offrir la formation, le soutien et les ressources nécessaires à la mise en œuvre de la séquence didactique. Ainsi, environ un an avant la collecte de données, l'enseignante a reçu une formation et a pu contribuer à l'élaboration de la séquence. Une mise à l'essai de la séquence a été réalisée dans trois classes à l'hiver 2014. Des ajustements ont alors été apportés en temps réel à la séquence didactique, d'une part, et à la pratique de l'enseignante, d'autre part.

La formation de l'enseignante s'est poursuivie pendant près d'un an. En effet, il nous semblait important de lui offrir d'autres occasions de mettre en pratique la démarche d'enseignement exploitée dans notre séquence didactique. Pour cette raison, trois autres séquences didactiques suivant le même modèle d'enseignement ont été préparées pour trois autres notions grammaticales<sup>24</sup> (une pour l'année scolaire 2013-2014 et deux pour 2014-2015, soit l'année de la collecte de données) afin que l'enseignante puisse s'entraîner davantage avant la collecte de données. Cela lui a permis de faire face à bon nombre de situations, de questionner l'équipe de recherche, de contribuer à améliorer les séquences et, surtout, de développer une plus grande aisance dans la démarche.

Afin d'avoir une situation de classe « naturelle » lors de la collecte de données, il nous semblait également important de préparer les élèves à vivre la séquence didactique prévue par la recherche. En effet, cette démarche d'enseignement s'avère complètement différente de ce qu'ils vivent habituellement. C'est pourquoi deux des

---

<sup>24</sup> Les trois notions en question sont la phrase subordonnée relative, le groupe nominal et le groupe adjectival.

trois séquences didactiques supplémentaires, servant à l'entraînement de l'enseignante, ont servi, du même coup, à entraîner les élèves des classes expérimentales. De cette façon, les élèves ont pu se familiariser avec la façon de travailler et d'apprendre qu'exige ce type de démarche. On peut penser que cette préparation des élèves peut avoir réduit, sinon éliminé, ce que Gaudreau (2011) appelle « l'interaction entre l'intervention et le caractère expérimental de la situation » (p.92). Bien préparés à la démarche, l'enseignante et ses élèves se trouvaient en terrain connu pour vivre l'intervention où seule la notion à l'étude variait. Nous avons par ailleurs filmé tous les cours de l'intervention afin de constater le respect de la séquence didactique.

### 3.1.2.3 Les instruments de collecte de données

Trois tests constituent nos instruments pour recueillir les données nous permettant de décrire les effets de l'intervention sur la performance des élèves à identifier le sujet. Un prétest permet d'abord de dresser un portrait avant l'enseignement de la notion de sujet en 1<sup>re</sup> secondaire. Ensuite, deux post tests, un premier passé immédiatement après l'enseignement de la notion et un deuxième passé deux mois plus tard, permettent d'observer les effets de l'enseignement sur la performance des élèves à identifier le sujet.

Ces tests consistent en une série de 48 items, plus précisément 48 phrases non liées entre elles (c'est-à-dire ne formant pas un texte suivi) dans lesquelles les élèves doivent mettre le sujet entre parenthèses. Deux variables ont été contrôlées pour la composition des items utilisés dans les tests : la réalisation du sujet et sa position dans la phrase.

La première variable est la réalisation du sujet, c'est-à-dire le groupe de mots qui le constitue. Douze réalisations ont été retenues en fonction des attentes de la fin du primaire telles que précisées dans la *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement* (MELS, 2009)<sup>25</sup>. Ainsi, aucun item ne met en cause des objets d'enseignement du secondaire tels que la présence d'une phrase subordonnée relative à l'intérieur du GN sujet ou un sujet qui se réalise en groupe verbal infinitif ou en phrase subordonnée complétive. Les douze réalisations du sujet retenues sont détaillées dans le tableau 3.6.

**Tableau 3.6 Réalisations du sujet retenues dans les tests**

	Réalisations du sujet	Exemples
1	Pronom encadrable <sup>26</sup> <i>elles</i>	<i>Elles</i>
2	Pronom non encadrable	<i>Je</i>
3	GN [nom propre]	<i>Guillaume</i>
4	GN [Dét + N]	<i>des peintres</i>
5	GN [Dét + N + GN]	<i>cette horloge, une bruyante antiquité</i>
6	GN [Dét + GAdj + N]	<i>le brillant détective</i>
7	GN [Dét + N + GAdj]	<i>ces films dramatiques</i>
8	GN [Dét + N animé + GPrép (N animé)]	<i>les parents de Josiane</i>
9	GN [Dét + N animé + GPrép (N non animé)]	<i>les livreurs de journaux</i>
10	GN [Dét + N non animé + GPrép (N animé)]	<i>le style de la journaliste</i>
11	GN [Dét + N non animé + GPrép (N non animé)]	<i>un cadenas à clé</i>
12	GN [Dét + GAdj + n + GPrép]	<i>les excellents comédiens de la troupe</i>

Dans les cas où le sujet se réalise en un GN dont l'expansion est un GPrép, nous avons prévu quatre configurations impliquant la présence des traits sémantiques

<sup>25</sup> Les appellations *groupe adjectival* et *groupe prépositionnel* ne sont pas au programme du primaire, mais leurs constituants (adjectif, préposition + groupe de mots) le sont néanmoins. Pour plus d'information, voir annexe A.

<sup>26</sup> Le terme *encadrable* réfère à la manipulation syntaxique d'encadrement par *c'est... qui / ce sont... qui* (cf. point 2.1.1.2).

« animés » et « non animés » dans le noyau du GN ainsi que dans l'expansion du même GN (le complément de la préposition). Ces configurations nous permettent d'introduire des leurres (le N2 dans la construction *N1 préposition N2*) pour l'identification du sujet. Cependant, ces leurres sont valables d'abord et avant tout d'un point de vue syntaxique. Ainsi, ils ne sont pas forcément valables sémantiquement par rapport au verbe (tels que ceux proposés notamment par Hupet, Schelstraete, Demaeght et Fayol [1996] dans une étude sur les erreurs d'accord du verbe menée auprès de scripteurs experts). Autrement dit, les N2 ne représentent pas toujours des sujets potentiels du verbe sur le plan du sens dans notre corpus. (Par exemple, dans la phrase *Tous les matins, les livreurs de journaux sifflent le même air*, il n'y a pas de lien de sens entre le verbe *sifflent* et le N2 *journaux*. *Journaux* n'est donc pas un lureur valable sur le plan sémantique [mais l'est néanmoins sur le plan syntaxique]). Nous n'avons pas contrôlé non plus, comme l'ont fait les chercheurs mentionnés précédemment, le nombre (singulier ou pluriel) de N1 et N2 puisque notre recherche ne se penche pas sur la question de l'accord du verbe.

La deuxième variable contrôlée est la position du sujet dans la phrase, d'une part, et par rapport aux autres constituants de la phrase, d'autre part. Nous avons retenu quatre positions possibles du sujet qui sont présentées dans le tableau 3.7.

**Tableau 3.7 Positions du sujet retenues dans les tests**

	Positions du sujet	Représentation	Exemples avec sujet GN [Dét + N] ou pronom non encadrable (pour 2 [b])
1	Sujet en position initiale, suivi du prédicat débutant par le verbe	S-V	<i>Les ingrédients étonnent les chefs.</i>
2	Sujet en position initiale suivi [a] du prédicat débutant par un pronom complément ou [b] séparé du prédicat par un complément de phrase	S-X-V	[a] <i>Ils les protègent de ces virus.</i> [b] <i>Les patrons, pendant les vacances, appellent régulièrement leurs employés.</i>
3	Sujet en position non initiale, précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat	X-S-V	<i>Sur les flots, les marins voguent avec leur capitaine.</i>
4	Sujet en position inversée (situé après le verbe) <sup>27</sup>	V-S	<i>Dans les grottes dégouttent les stalactites.</i>

Nous souhaitons observer et décrire la performance des élèves à identifier le sujet selon chacune de ces réalisations et dans chacune de ces positions syntaxiques. Ainsi, cela suppose 48 combinaisons possibles (12 réalisations X 4 positions). Nous arrivons donc à un corpus de 48 items pour chacun des tests. Les 144 items (48 items X 3 tests) sont présentés à l'annexe F.

D'autres variables ont été contrôlées. Pour ce faire, nous les avons rendues immuables d'un item à l'autre. Cela nous a permis d'isoler les deux variables retenues pour l'élaboration des items en éliminant le plus grand nombre d'interférences possible. Nous énumérons donc ces variables en décrivant comment elles ont été contrôlées.

<sup>27</sup> Notons que l'identification du sujet inversé dans une phrase déclarative ne se trouve pas explicitement dans le programme du primaire.

- Tous les items n'ont qu'un seul sujet.
- Tous les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.
- La sélection des verbes et la composition des sujets assurent des accords inaudibles. Cela permet d'éliminer partiellement un effet de repérage du sujet par la reconnaissance d'une terminaison verbale à la sonorité distincte (par ex. : ils aiment / nous aimons).
- Un équilibre a été prévu relativement au trait morphologique de nombre des noyaux des sujets : la moitié des items a un noyau singulier et l'autre, pluriel.
- Dans les 12 items où le sujet occupe la position 2 (S-X-V), un complément de phrase se place entre le sujet et le prédicat pour 6 de ces phrases, alors que pour les 6 autres, c'est un pronom complément direct qui s'insère entre le sujet et la suite du prédicat.
- Pour une même combinaison, tous les GPrép ayant la fonction de complément de phrase et se trouvant en début de phrase ou entre le sujet et le prédicat sont introduits par la même préposition. (Par exemple la préposition *pour* dans les items suivants : *Pour son souper, Julie cuisine un ragoût; Pour son devoir, Florence écrit une rédaction; Pour son jardin, Alice plante un arbuste*). Il en va de même pour les pronoms. Qu'il s'agisse des pronoms sujets ou compléments, les mêmes sont utilisés dans tous les items d'une même combinaison.
- Une attention a été portée sur l'aspect animé ou non animé des noms utilisés dans les différents GN des phrases. Autrement dit, pour une même combinaison, si, par exemple, le sujet a pour noyau un nom animé et le complément direct un nom non animé, c'est le cas pour tous les items de cette combinaison<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Il arrive toutefois que différents types de compléments se trouvent dans les items d'une même combinaison (par exemple, la combinaison 33 où l'on retrouve parfois un complément indirect, parfois un complément de phrase). Le respect du trait sémantique animé ou non animé y est néanmoins maintenu, même s'il ne s'agit pas du même type de complément. Une exception, qui nous a échappée lors de l'élaboration des items : l'item 1 de la combinaison 46 où un complément de phrase contient un pronom au trait sémantique animé alors que les autres items, qui n'ont par ailleurs pas toujours de complément de phrase, n'ont aucun complément ayant le trait sémantique animé.

Les 48 items sont différents d'un test à l'autre afin d'éviter tout résultat lié à la mémoire que les élèves pourraient avoir des tests précédents. Puisque chaque test est différent, il est essentiel de s'assurer de l'équivalence de chaque item d'un test à l'autre, et ce, pour chaque combinaison réalisation du sujet – position du sujet.

Pour y parvenir, 5 items ont été produits pour chacune des 48 combinaisons pour un total de 240 items (5 items X 48 combinaisons) (cf. annexe F pour une liste de ces items). Ces items, répartis entre six tests<sup>29</sup>, ont été mis à l'épreuve auprès de 446 élèves de 1<sup>re</sup> secondaire provenant de 5 écoles différentes des régions de Montréal, de la Montérégie et des Laurentides (cf. annexe G pour les détails concernant la répartition des tests entre les répondants). Les parents des élèves ayant participé à la validation ont signé le formulaire de consentement prévu en vertu du certificat d'approbation éthique mentionné précédemment (cf. annexes C et D). Cette validation des items s'est réalisée dans des conditions semblables à celles prévues pour la collecte de données<sup>30</sup>.

Dans le cadre de cette validation, les réponses des élèves (c'est-à-dire les identifications du sujet) ont été codées. Des scores ont été utilisés selon le statut de chaque identification. Lorsqu'aucune identification n'a été réalisée, le code Z a été inscrit afin de ne pas considérer ces cas dans les analyses. En effet, comme il nous était impossible de déterminer si cette absence d'identification était due à un oubli ou à une incapacité de l'élève à identifier le sujet, nous avons préféré ne pas en tenir compte. Le tableau 3.8 présente les scores et leur signification.

---

<sup>29</sup> Chaque test contient 40 items provenant de 8 combinaisons différentes (pour pouvoir déterminer l'équivalence entre les items, il fallait que des élèves soient soumis à tous les items d'une même combinaison). Les combinaisons sont réparties de façon à équilibrer le plus possible le niveau de difficulté (en tenant compte de la réalisation du sujet [GN simple, courte expansion, longue expansion, etc.] et en variant les positions). Les items sont insérés de façon aléatoire dans chacun des tests.

<sup>30</sup> Le temps accordé, inférieur à celui alloué lors de la collecte de données, s'explique par le fait que les élèves n'avaient que 40 items, donc 40 sujets à identifier (plutôt que 48) et à un autre facteur relatif au projet de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire. (À titre informatif, les élèves n'avaient que 4 raisonnements grammaticaux à écrire, plutôt que 12). Pour le protocole de passation des tests dans le cadre de la validation, cf. annexe H.

**Tableau 3.8 Scores attribués pour l'identification du sujet dans le cadre de la validation des items**

Score	Description
0	Identification du sujet non réussie
1	Identification du sujet partiellement réussie (noyau du GN seulement)
2	Identification du sujet réussie
Z	Aucune identification dans la phrase

Une fois les scores attribués, les items ont subi des traitements statistiques afin d'en déterminer leur équivalence. Un test de Friedman a permis de faire ressortir les combinaisons qui contenaient au moins un item différent des autres (cf. annexe I pour les résultats de ces tests). Ce premier test a révélé que 18 combinaisons présentaient au moins un item différent des autres et qu'une 19<sup>e</sup> combinaison ne semblait pas présenter de différences entre les items, mais de façon marginale (combinaison 41,  $p = 0,053$ ). Nous avons alors revu les 5 items de chacune de ces 19 combinaisons afin de retirer ceux qui avaient le potentiel d'être différents. Par exemple, si, parmi les items, un seul avait une particularité syntaxique [ex. : l'item a un complément du nom introduit par Prép + Dét alors que les autres items ont une Prép seule] ou contenait un mot de vocabulaire moins fréquent. Ainsi, des trios d'items ont été produits et ont de nouveau subi le test de Friedman afin de voir s'ils présentaient des différences. Au terme de ce deuxième traitement, les trios d'une seule combinaison présentaient toujours une différence. Celle-ci s'est toutefois avérée marginale pour l'un d'entre eux ( $p = 0,049$ ); nous l'avons retenu.

Les 3 items retenus pour chacune des combinaisons ont ensuite été répartis de façon aléatoire dans les trois tests<sup>31</sup>. L'ordre des items de chaque test a également été déterminé de façon aléatoire à l'aide d'une application en ligne<sup>32</sup>. Nous avons

<sup>31</sup> L'un des tests est présenté à l'annexe J à titre d'exemple.

<sup>32</sup> Il s'agit de l'application *The Compleat Randomizer* sur le site [www.lexutor.ca](http://www.lexutor.ca).

effectué quelques changements dans l'ordre initial dans le but d'éviter que certains items se retrouvent au même endroit dans les trois tests et, par le fait même, puissent entraîner des résultats attribuables à la fatigue du répondant, par exemple.<sup>33</sup>

La passation des trois tests s'est également faite dans un ordre aléatoire (déterminé par la même application en ligne que celle utilisée pour l'ordre des items), dans chacune des classes. Le tableau 3.9 présente l'ordre de passation des tests pour chacune des classes. Les différentes versions des tests sont identifiées par les lettres A, B et C.

**Tableau 3.9 Ordre de passation des tests pour chaque groupe**

Groupe	Prétest	Post test 1	Post test 2
expérimental 1	B	A	C
expérimental 2	C	B	A
témoin 1	B	C	A
témoin 2	A	B	C

Ce choix méthodologique, un peu à la manière d'un plan contrebalancé, nous permet de « contrôler l'effet de la différence entre les tâches, même si elles sont considérées comme équivalentes » (Van Der Maren, 2004, p.236).

Chaque test s'est déroulé sur une période de 75 minutes. La consigne a été lue par la personne responsable de la passation du test (nous-même ou une assistante de recherche) qui s'est assurée que tous les élèves comprenaient bien ce qu'ils avaient à

<sup>33</sup> Certains changements sont également dus à des besoins relativement au projet de recherche plus large dans lequel notre mémoire s'inscrit. À titre informatif, la disposition des items pour lesquels l'écriture des raisonnements grammaticaux était exigée devait être semblable d'un test à l'autre.

faire. Elle n'a répondu à aucune question d'ordre grammatical (cf. annexe K pour l'ensemble du protocole de passation des tests).

Les données recueillies au moyen de nos trois tests ont ensuite été analysées. Nous exposons maintenant comment nous avons procédé pour cette analyse.

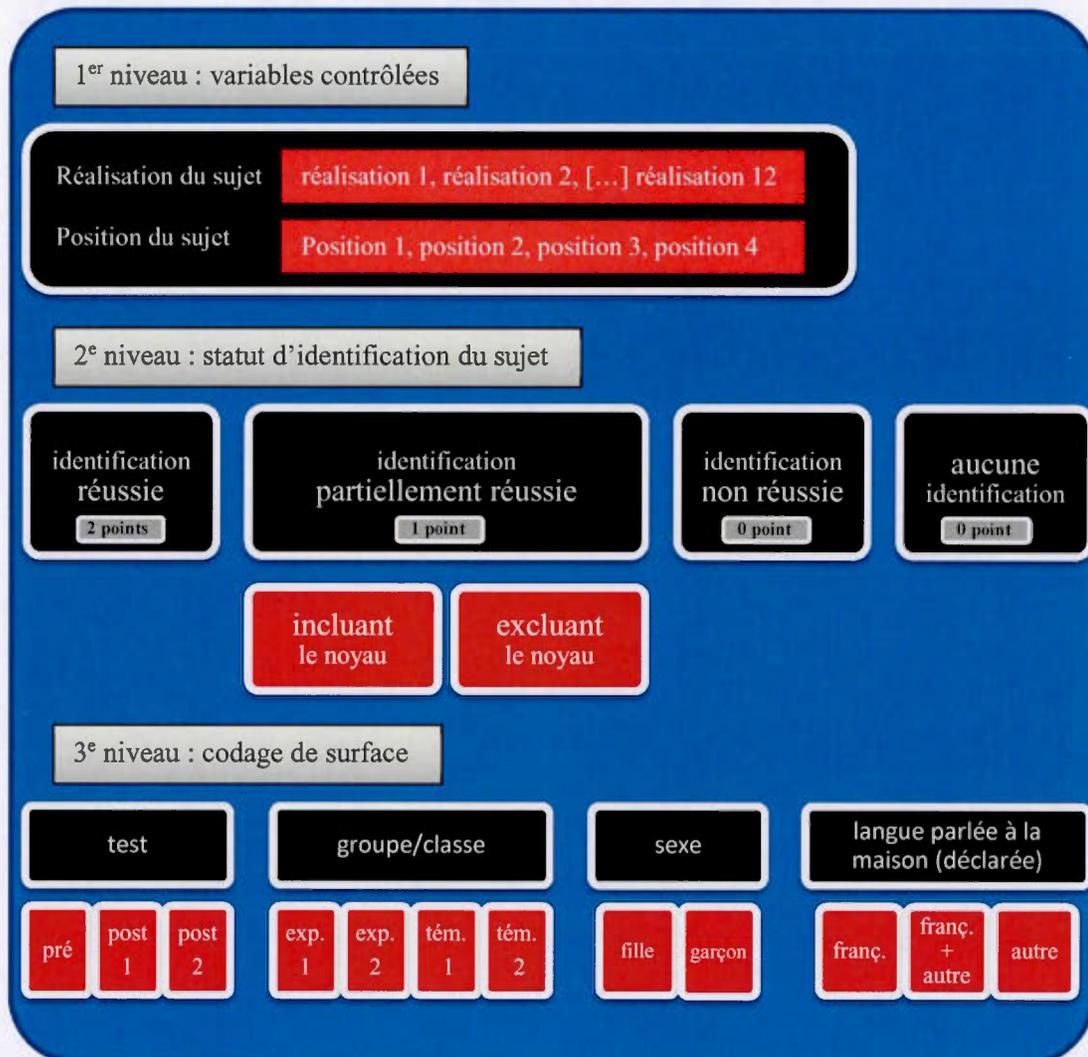
### 3.2 L'analyse des données

Nos données consistent en l'identification du sujet au sein des 48 items à chacun des tests (pré, post 1 et post 2), identifications pour lesquelles il faut déterminer si elle est réussie ou non. Pour les analyses, ces données ont subi un traitement qualitatif (3.2.1) et statistique (3.2.2).

#### 3.2.1 Traitement qualitatif

Afin de déterminer si les identifications du sujet faites par les élèves sont réussies ou non, un codage fermé (Van Der Maren, 2004) a été utilisé. D'abord élaboré sur la base de notre cadre théorique, notre système de codes a subi quelques ajustements à la suite de sa mise à l'essai, par deux codeurs indépendants, sur 15 tests, ce qui a permis la stabilisation du code. Notre système de codes est présenté dans la figure 3.2. Après l'avoir expliqué, nous proposerons quelques exemples de codage.

**Figure 3.2** Système de codes pour l'analyse des identifications du sujet



Le premier niveau de codes identifie les deux variables contrôlées, soit la réalisation et la position du sujet pour chaque item. Le deuxième niveau de codes statue sur la réussite de l'identification en précisant si elle est réussie, partiellement réussie, non réussie ou absente. Un score est par ailleurs associé à chacun des statuts d'identification (réussie, 2 points; partiellement réussie, 1 point; non réussie ou aucune identification, 0 point) pour les traitements statistiques (cf. point 3.2.2).

Les codes se précisent lorsque l'identification est partiellement réussie. Ils indiquent, dans les cas où le sujet est un GN, si l'identification inclut le noyau de ce GN ou si elle l'exclut.

Finalement, un 3<sup>e</sup> niveau de code nous permet de préciser le test concerné, le groupe et la classe auxquels l'élève appartient ainsi que les informations sociodémographiques le concernant, soit, son sexe et la langue (ou les langues) qu'il déclare parler à la maison. Les données sociodémographiques nous permettent de mieux décrire notre échantillon.

Voyons trois exemples de codage d'identifications du sujet.

Dans la phrase *Sur le comptoir brille la montre d'Anne-Élise*, l'identification de *sur le comptoir* comme sujet reçoit les codes suivants :

- Niveau 1 : réalisation 10 et position 4
- Niveau 2 : identification non réussie.
- Niveau 3 : prétest, expérimental 2, garçon, français

Dans la phrase *La bénévoles dévouée la décore d'une médaille*, l'identification de *la bénévoles* comme sujet reçoit les codes suivants :

- Niveau 1 : réalisation 7 et position 2
- Niveau 2 : identification partiellement réussie, incluant le noyau.
- Niveau 3 : post test 2, témoin 1, fille, français

Dans la phrase *Parmi ces jouets, elles préfèrent la poupée*, l'identification de *elles* comme sujet reçoit les codes suivants :

- Niveau 1 : réalisation 1 et position 3
- Niveau 2 : identification réussie
- Niveau 3 : post test 1, expérimental 1, garçon, autre

Afin de nous assurer de la validité de notre codage, le contrecodage de 72 tests, soit 25,8 % de nos données, est réalisé par deux contrecoduses indépendantes. Le contrecodage n'est effectué que pour le 2<sup>e</sup> niveau de notre système de codes, celui-ci demandant une analyse des réponses des élèves. Les résultats du contrecodage sont présentés dans le tableau 3.10.

**Tableau 3.10** Résultats du contrecodage

	Nombre exact	Nombre inexact	Nombre total	% accord
Prétest	1147	5	1152	99,6 %
Post test 1	1147	5	1152	99,6 %
Post test 2	1149	3	1152	99,7 %
<b>Total</b>	<b>3443</b>	<b>13</b>	<b>3456</b>	<b>99,6 %</b>

Le taux d'accord intercodeuses atteint 99,6 %, dépassant ainsi largement le seuil de fidélité de 90 % proposé notamment par Van Der Maren (2004). Ce taux peut sembler surprenant; pourtant, il ne faut pas s'en étonner. Les items étant les mêmes pour chacun des tests, le nombre de réponses possibles s'avère limité. De plus, l'utilisation de codes statuant sur la réussite des identifications s'avère facile, pour qui la notion de sujet est familière.

Une fois les données codées qualitativement, les fréquences d'apparition des différents statuts d'identification (réussie, partiellement réussie, non réussie, aucune identification) ont été relevées. Ces fréquences nous permettent de présenter nos données sur le plan descriptif. Toutefois, seul un traitement statistique nous informera sur les différences entre les tests et entre les groupes expérimental et témoin. C'est pourquoi des analyses statistiques ont été effectuées sur ces fréquences (et, ultérieurement, sur les scores, cf. point suivant).

### 3.2.2 Traitement statistique

Des analyses statistiques à l'aide du test de Khi-deux ont été effectuées sur les fréquences, en fixant les groupes (les 2 classes formant le groupe expérimental et les 2 classes formant le groupe témoin) pour voir l'effet du temps (prétest, post

test 1 ou 2) et en fixant le temps pour voir l'effet du groupe. De plus, des analyses statistiques paramétriques (ANOVA à mesures répétées) et non paramétriques (test de Friedman, test des rangs signés de Wilcoxon, test de Mann-Whitney) ont été réalisées à partir des scores attribués aux élèves (cf. point 3.2.1). Toutes ces analyses seront décrites en détail dans le chapitre présentant les résultats (chapitre 4).

### 3.3 Limites de la recherche

Outre le fait, déjà mentionné dans notre problématique (cf. section 1.5), que notre recherche ne s'intéresse qu'aux effets de l'enseignement sur la performance des élèves à identifier le sujet et non sur la compétence en écriture plus générale, notre recherche comporte d'autres limites, méthodologiques, qu'il convient de soulever. La première est la différence notable entre le temps d'enseignement consacré à la notion de sujet dans les classes du groupe témoin (environ un cours et demi) et celles du groupe expérimental (environ trois cours et demi). Il nous semblait essentiel de ne pas suggérer de temps d'enseignement aux enseignants des classes du groupe témoin puisque nous souhaitions comparer notre démarche à ce qui se passe normalement en classe lorsque la même notion grammaticale y est enseignée. Encourager ces enseignants à prolonger de deux cours leur enseignement aurait sans doute simplement travesti la situation réelle de classe. Ainsi, on ne peut exclure que les effets qui seront observés (ou non) soient dus au temps d'enseignement et non aux séquences proprement dites.

Il aurait sans doute été préférable, également, de confier l'enseignement de la séquence conçue à deux enseignants, tout comme c'était le cas pour les classes du groupe témoin. Cela aurait permis d'éviter autant que possible que l'effet enseignant, plutôt que la démarche d'enseignement, soit responsable des résultats ainsi que l'ont

observé Vincent, Grenon et Dezutter (2015) dans une étude comparative des approches déductive et inductive. Malheureusement, comme la préparation d'un enseignant du groupe expérimental allait durer un an, il était nécessaire que les enseignants s'engageant dans le projet aient une tâche leur assurant d'avoir des groupes de 1<sup>re</sup> secondaire l'année suivante. Cette préparation était également fort exigeante, raison pour laquelle une seule enseignante s'est portée volontaire. Bref, pour des raisons de faisabilité et de limites inhérentes au terrain de recherche, il nous a été impossible de procéder avec deux enseignants, comme nous l'aurions souhaité.

Nos instruments de collecte de données présentent aussi certaines limites. S'il nous semblait essentiel que ceux-ci s'harmonisent le plus possible aux attentes ministérielles de la fin du primaire afin de dresser un portrait respectueux de ce qu'on peut attendre d'un élève de ce niveau, deux choix nous écartent légèrement de cet objectif. D'abord, aucun item n'avait, pour sujet, deux GN coordonnés bien qu'il s'agisse d'une attente de fin de 3<sup>e</sup> cycle. Nous n'avons pas retenu ce contexte syntaxique étant donné que nous avons choisi de n'avoir que des sujets simples. Par ailleurs, certains items comportaient un sujet inversé dans des phrases déclaratives. Ce type d'inversion n'est vu, au primaire, que lors de l'étude de la figure de style correspondante, mais il n'est pas explicitement attendu de l'élève qu'il identifie le sujet dans de telles phrases.

Une autre faiblesse dans la constitution de nos items est la non-correspondance de certains éléments (préposition + déterminant / déterminant contracté, CP / CI, etc.) d'un item à l'autre dans une même combinaison<sup>34</sup>. Même si nos items ne présentaient

---

<sup>34</sup> En voici deux exemples. Pour les items *On répète le refrain de cette chanson, On trouve la clé de son cadenas* et *On explique la raison du retard* (réalisation 2 / position 1), l'expansion du GN qui occupe la fonction de complément direct est introduite par *de* + Dét dans deux phrases et par le Dét contracté *du* dans l'autre phrase. Pour les items *Près du feu se repose un campeur épuisé, Près du chapiteau se promène un acrobate talentueux* et *Près du lit se trouve un chaton endormi* (réalisation 7 / position 4), le complément en tête de phrase est un CP dans deux phrases et un CI dans l'autre phrase.

pas de différence, il nous semble qu'il aurait été préférable que les élèves soient exposés à la même structure de phrase ou de groupes de mots pour chaque item d'une même combinaison.

Quant aux données recueillies, elles consistent uniquement en l'identification du sujet dans des phrases déjà construites. Elles ne permettent donc pas d'accéder aux raisonnements grammaticaux des élèves qui auraient pu éclairer certaines de nos données.

Enfin, et surtout, nous sommes consciente que notre échantillon est plutôt restreint ( $N = 93$ ) et que groupe expérimental et groupe témoin ne se comparent pas sur le plan du sexe des élèves et de la langue qu'ils déclarent parler. De plus, il s'agit d'un échantillon de convenance tel que le conçoit Gaudreau (2011) : les enseignants ayant participé à la recherche font partie de notre milieu de travail et ont été choisis sur la base de leur volontariat. Pour ces raisons, nous ne prétendons pas que nos résultats sont généralisables. Nous pensons néanmoins que cette mise à l'essai d'une séquence didactique suivant un modèle peu exploité dans les écoles québécoises pourrait être une prémisse à des travaux plus élaborés avec un échantillon élargi et issu de milieux divers.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre comprend deux sections. La première section présente les résultats au prétest et dresse du même coup un portrait global de la performance d'élèves en début de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet dans une phrase (4.1). La deuxième section présente les résultats au post test 1 et au post test 2 (4.2).

#### 4.1 Performance dans l'identification du sujet au prétest

Les résultats au prétest permettent de dresser le portrait des élèves quant à leur performance à identifier le sujet dans une phrase avant que ne soit enseignée la notion en 1<sup>re</sup> secondaire. Nous rappelons que ce test est constitué de 48 phrases dans lesquelles les élèves devaient identifier le sujet. Notre système de codes nous permet de préciser si l'identification est réussie, partiellement réussie, non réussie ou absente (aucune identification)<sup>35</sup>.

Nous présenterons d'abord les résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet (4.1.1). Puis, nous aborderons les résultats selon la réalisation du sujet (4.1.2)

---

<sup>35</sup> Cf. figure 3.2.

et selon la position du sujet (4.1.3). Nous terminerons avec une synthèse des résultats au prétest (4.1.4).

#### 4.1.1 Résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet au prétest

Au prétest, 48 items permettaient l'identification de 48 sujets par les 49 élèves du groupe expérimental, pour un total de 2 352 identifications (49 élèves X 48 items) et par 44 élèves du groupe témoin, pour un total de 2 112 identifications (44 élèves X 48 items).

Afin de comparer la performance globale entre les deux groupes, les scores obtenus par les élèves pour leurs identifications (cf. figure 3.2) sont utilisés. Précisons qu'un élève qui aurait réussi toutes les identifications obtiendrait un score de 96 (48 items x 2 points).

L'hypothèse de normalité est vérifiée et les distributions suivent la loi normale. De plus, comme la taille de l'échantillon dans chacun des groupes est suffisante, nous avons pu procéder à des tests paramétriques sur l'ensemble des données sauf dans quelques exceptions<sup>36</sup>.

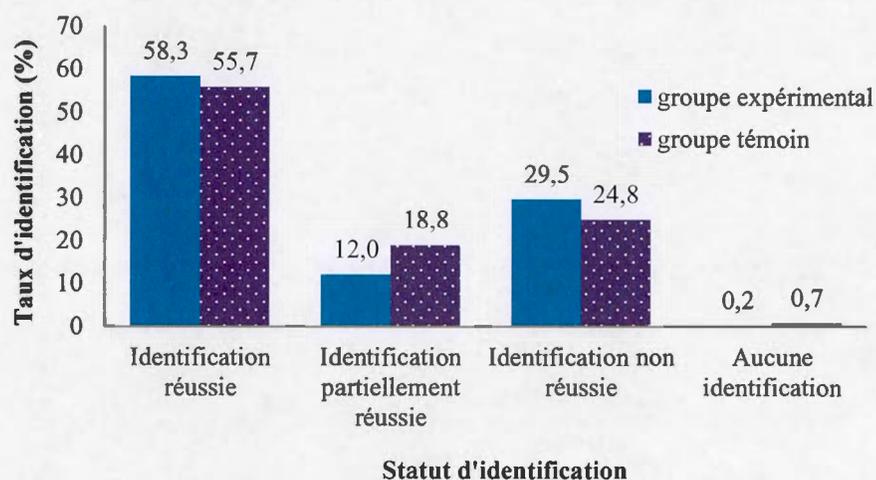
L'analyse statistique à l'aide du test  $t$  montre qu'il n'y a pas de différence significative ( $t(91) = -0,162$ ,  $p = 0,872$ ) entre le groupe expérimental (Moyenne = 61,78; Écart type = 23,71) et le groupe témoin (Moyenne = 62,50; Écart type = 18,85). Ainsi, les deux groupes sont équivalents au prétest.

---

<sup>36</sup> Des tests non paramétriques sont utilisés pour vérifier les effets de l'enseignement sur les groupes (expérimental et témoin) et sur les temps (prétest, post test 1, post test 2) pour les analyses relatives aux réalisations du sujet. Nous y reviendrons au moment d'aborder ces résultats (point 4.2.2).

La figure 4.1 présente les taux d'identification du sujet de chacun des groupes pour chacun des statuts d'identification (identification réussie, partiellement réussie, non réussie, aucune identification; cf. figure 3.2).

**Figure 4.1 Taux d'identification du sujet au prétest par statut d'identification et par groupe**

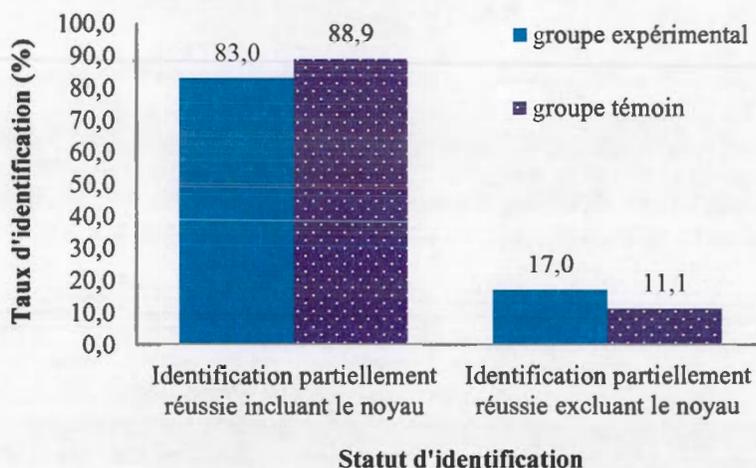


Nous observons que, au prétest, les élèves du groupe expérimental ont 58,3 % d'identifications réussies (1 372 / 2 352) et 29,5 % d'identifications non réussies (693 / 2 352), alors que les élèves du groupe témoin ont 55,7 % d'identifications réussies (1 176 / 2 112) et 24,8 % d'identifications non réussies (524 / 2 112). Ainsi, sur le plan descriptif, le groupe expérimental a proportionnellement un peu plus d'identifications réussies au prétest que les élèves du groupe témoin, mais ils ont également un peu plus d'identifications non réussies que les élèves du groupe témoin. Pour le groupe expérimental, les taux d'identifications partiellement réussies, soit 12,0 % (283 / 2 352), et d'identifications absentes (aucune identification), soit 0,2 % (4 / 2 352), sont, quant à eux, inférieurs à ceux du groupe témoin qui sont de 18,8 %

pour les identifications partiellement réussies (398 / 2 112) et de 0,7 % pour les identifications absentes (14 / 2 112).

Une précision quant au type d'identifications partiellement réussies était prévue dans notre codage. D'abord, précisons que celles-ci ne concernent que les réalisations GN en plus d'un mot. En effet, les pronoms et les GN constitués uniquement d'un nom propre ne peuvent se voir partiellement identifiés. Ces identifications se divisent en deux types : les identifications partiellement réussies qui incluent le noyau du GN et celles qui excluent le noyau du GN. La figure 4.2 présente comment elles se départagent pour chacun des groupes.

**Figure 4.2 Taux d'identification du sujet partiellement réussie au prétest selon qu'elle inclut ou qu'elle exclut le noyau du GN**



Lorsque les élèves n'identifient qu'une partie du sujet, ils le font généralement en incluant le noyau du GN aussi bien dans le groupe expérimental (235 / 283, soit 83,0 %) que dans le groupe témoin (354 / 398, soit 88,9 %). Un test de Khi-deux<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Comme nous faisons une comparaison entre des proportions, un test non paramétrique est utilisé.

révèle par ailleurs qu'ils sont différents à ce chapitre, le groupe témoin ayant davantage tendance à inclure le noyau dans l'identification du sujet que le groupe expérimental ( $\chi^2(1) = 4,937, p = 0,026, V = 0,085$ ).

Maintenant, attardons-nous aux résultats en fonction des deux variables contrôlées, c'est-à-dire la réalisation du sujet et la position du sujet.

#### 4.1.2 Résultats selon la réalisation du sujet au prétest

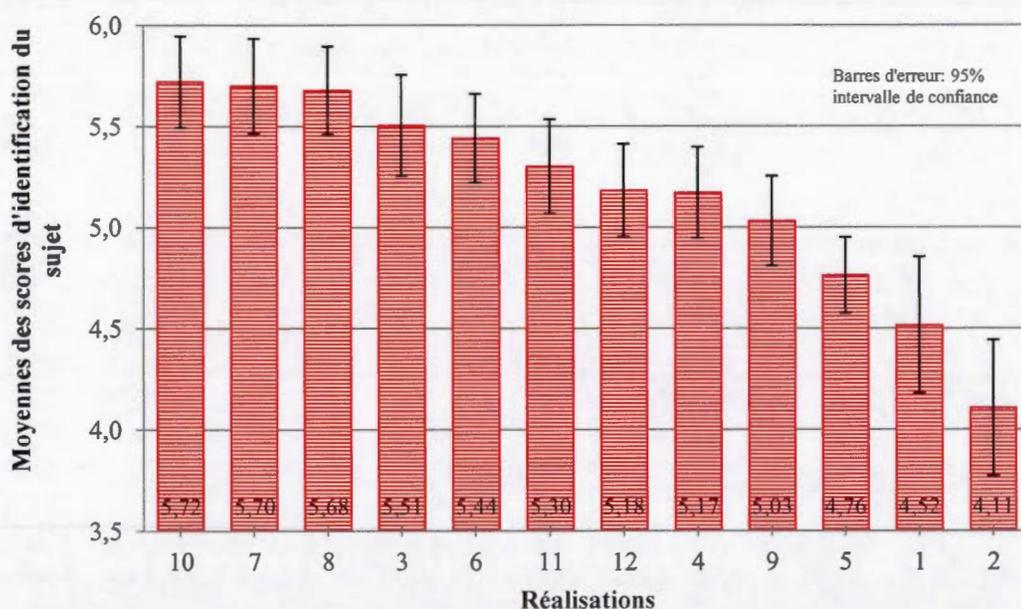
Avant de présenter les résultats obtenus en fonction de la première variable, la réalisation du sujet, rappelons que 12 réalisations du sujet ont été retenues pour la constitution des items (cf. tableau 3.6).

Comme les groupes expérimental et témoin sont équivalents au prétest, la moyenne des scores de l'ensemble des élèves permettra d'établir un portrait de la performance des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet avant que la notion ne leur soit enseignée. Chaque réalisation se retrouvant dans quatre items du test (une occurrence dans chaque position), un élève qui aurait réussi toutes ses identifications pour une même réalisation obtiendrait un score de 8 (4 items X 2 points). La figure 4.3 présente, en ordre décroissant, les moyennes obtenues pour chacune des réalisations.

Sur le plan descriptif, on peut voir que les réalisations du sujet les moins bien identifiées par les élèves sont les pronoms (réalisations 2 et 1) ainsi que le GN ayant un GN pour expansion (réalisation 5). La réalisation pour laquelle les élèves performant le moins bien, soit le pronom non encadrable (réalisation 2), semble d'ailleurs plus particulièrement se démarquer de toutes les autres. On observe également que les réalisations les mieux identifiées sont le GN ayant un groupe

prépositionnel portant un trait animé comme expansion (réalisation 10 et 8) ainsi que le GN dont l'expansion est un groupe adjectival suivant le nom (réalisation 7).

**Figure 4.3 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation**



1 : Pron « encadrable » <i>elles</i>	5 : GN[Dét+N+GN]	9 : GN[Dét + N an + GPrép N non an]
2 : Pron non « encadrable »	6 : GN[Dét+GAdj + N]	10 : GN[Dét + N non an + GPrép N an]
3 : GN[nom propre]	7 : GN[Dét+N+GAdj]	11 : GN[Dét + N non an + GPrép N non an]
4 : GN [Dét+N]	8 : GN[Dét + N an + GPrép N an]	12 : GN[Dét+N+GAdj+GPrép]

Pour tester les différences entre les moyennes des scores de chacune des 12 réalisations au prétest, une ANOVA à mesures répétées à 1 facteur (réalisation du sujet) a été effectuée. Nous précisons dès maintenant que pour chaque ANOVA à mesures répétées qui sera présentée dans cette recherche, l'hypothèse de sphéricité a été vérifiée à l'aide du test de Mauchly. Dans tous les cas où la sphéricité n'était pas

respectée, les degrés de liberté ont été corrigés en utilisant l'ajustement de Greenhouse-Geisser ou de Huynh-Feldt selon le cas<sup>38</sup>.

Les résultats montrent qu'il y a un effet de réalisation ( $F(4,186; 385,136) = 8,682$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2$  partiel = 0,086). Pour connaître plus précisément cet effet, des analyses de comparaisons multiples sont réalisées. Le tableau 4.1 présente les valeurs  $p$  pour chacune des comparaisons.

**Tableau 4.1 Valeurs de significativité pour les comparaisons appariées (réalisations)**

Réalisations	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1		1,000	<b>0,016</b>	1,000	1,000	0,359	<b>0,039</b>	<b>0,040</b>	1,000	0,054	1,000	1,000	
2			<b>0,000</b>	0,103	1,000	<b>0,007</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>	0,318	<b>0,001</b>	<b>0,031</b>	0,103	
3				1,000	0,080	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	
4					1,000	1,000	0,321	0,951	1,000	0,173	1,000	1,000	
5						<b>0,024</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	1,000	<b>0,000</b>	0,270	1,000	
6							1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	
7								1,000	<b>0,005</b>	1,000	1,000	0,589	
8									0,058	1,000	1,000	0,190	
9										<b>0,014</b>	1,000	1,000	
10											1,000	0,079	
11												1,000	
12													1,000

*Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.*

La majorité des comparaisons appariées ne montrent pas de différences dans la performance des élèves à identifier le sujet entre les réalisations. Pour être plus précis, 51 comparaisons sur 66 (77,3 %) ne révèlent pas de différence entre les réalisations.

Les résultats confirment néanmoins qu'il y a notamment une différence significative dans la performance des élèves entre les réalisations du sujet les mieux réussies (réalisations 10, 8 et 7) et celles les moins bien réussies (réalisations 2, 1 et 5), seules

<sup>38</sup> Nous remercions le Service de consultation en analyse de données (SCAD) pour sa collaboration relativement à l'ensemble des tests statistiques.

les réalisations 1 et 10 ne présentent pas de différence entre elles, mais marginalement ( $p = 0,054$ ). Dans ce contexte, et considérant le nombre élevé de réalisations, il nous semble pertinent de vérifier si certaines peuvent être regroupées en fonction de la performance des élèves et d'ainsi dégager des profils de réponses : nous avons donc procédé à une analyse en composantes principales.

Le test de sphéricité de Bartlett confirme l'adéquation des données pour une analyse en composantes principales ( $p < 0,001$ ), et l'indice Kaiser-Meyer-Olkin nous indique que les scores moyens d'identification du sujet sont suffisamment corrélés ( $KMO = 0,910$ ) pour permettre une telle analyse. Le tableau 4.2 présente la matrice des composantes après rotation (varimax).

**Tableau 4.2 Matrice des composantes après rotation (varimax)**

	Composante 1	Composante 2	Composante 3
réalisation 8	<b>0,850</b>	0,219	0,252
réalisation 12	<b>0,807</b>	0,297	0,208
réalisation 10	<b>0,754</b>	0,488	0,078
réalisation 5	<b>0,678</b>	0,403	0,214
réalisation 7	<b>0,637</b>	<b>0,599</b>	0,167
réalisation 9	<b>0,602</b>	0,469	0,295
réalisation 6	0,308	<b>0,804</b>	0,230
réalisation 4	0,361	<b>0,784</b>	0,258
réalisation 11	0,483	<b>0,705</b>	0,190
réalisation 1	0,134	0,177	<b>0,917</b>
réalisation 2	0,153	0,127	<b>0,914</b>
réalisation 3	0,327	0,290	<b>0,715</b>

*Convergence de la rotation dans 5 itérations  
Seuil de significativité : 0,512*

Grâce à cette analyse, il est possible de réduire les données relatives aux douze réalisations du sujet à trois regroupements de réalisations, donc trois composantes. La

première composante regroupe la moitié des réalisations, soit 6 réalisations sur 12. Elle est donc la plus importante des trois composantes. Les deuxième et troisième composantes regroupent respectivement 4 et 3 réalisations. La réalisation 7 présente une particularité : elle se trouve au sein de deux composantes; la première et la deuxième. Nous présentons, dans le tableau 4.3, la caractéristique commune au plus grand nombre de réalisations de chacune des composantes.

**Tableau 4.3 Composantes émergent de l'analyse par composantes principales**

	Caractéristiques communes	Réalisations de la composante
composante 1	Principalement : Réalizations GN ayant une expansion après le nom et comportant deux noms concurrents	réalisations 5, 7, 8, 9, 10, 12
composante 2	Principalement : Réalizations GN constitués d'un déterminant et d'un nom sans expansion ou dont l'expansion est un GAdj	réalisations 4, 6, 7, 11
composante 3	Réalisations en un seul mot (pronom ou nom propre)	réalisations 1, 2, 3

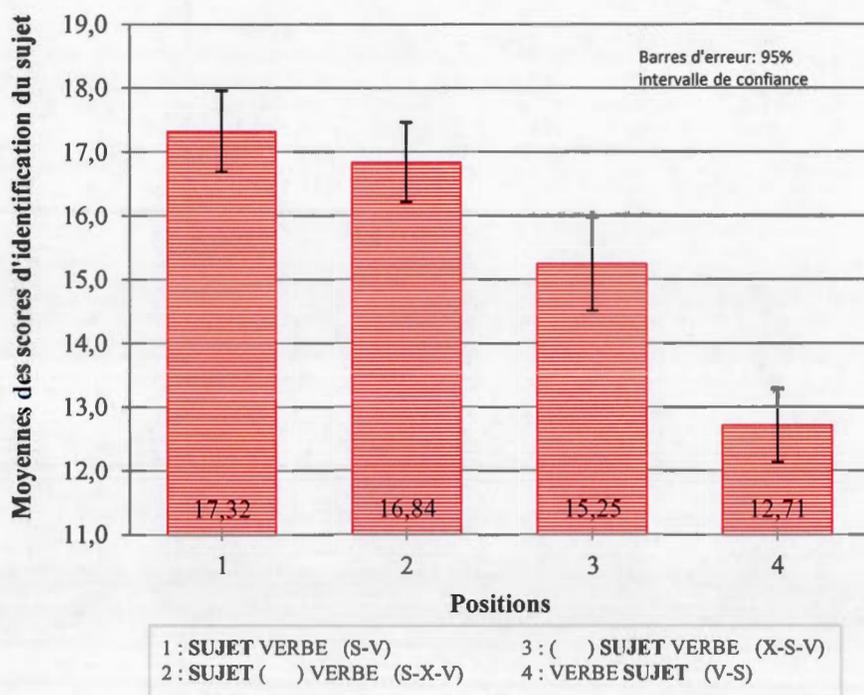
Pour les première et deuxième composantes, bien qu'une caractéristique commune se dégage de la plupart des réalisations qui s'y regroupent, une réalisation ne respecte pas cette caractéristique (la réalisation 7 pour la composante 1; la réalisation 11 pour la composante 2). Nous reviendrons sur ce point dans notre discussion (chapitre 5).

Maintenant que nous avons souligné quelques résultats relatifs aux réalisations du sujet, voyons les résultats liés à la deuxième variable contrôlée, la position du sujet.

#### 4.1.3 Résultats selon la position du sujet au prétest

Rappelons que 4 positions du sujet ont été retenues pour la constitution des items (cf. tableau 3.7). Chaque position est représentée par 12 items (une occurrence pour chacune des 12 réalisations). Ainsi, un score maximal de 24 (12 items X 2 points) a été attribué pour chacune des 4 positions. La figure 4.4 présente les moyennes obtenues pour l'ensemble des élèves pour chacune des positions.

**Figure 4.4 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position**



Sur le plan descriptif, on observe que la position 1 est celle pour laquelle les élèves ont le mieux réussi les identifications, suivie de la position 2, de la position 3, puis de la position 4.

Une ANOVA à mesures répétées à 1 facteur (position du sujet) est réalisée pour tester les différences entre les scores d'identification moyens pour chacune des positions au prétest. Les résultats montrent qu'il y a un effet de position ( $F(2,456; 225,936) = 29,519, p < 0,001, \eta^2 \text{ partiel} = 0,243$ ). Pour déterminer en quoi il consiste, des analyses de comparaisons multiples sont réalisées. Le tableau 4.4 présente les valeurs  $p$  pour chacune des comparaisons.

**Tableau 4.4 Valeurs de significativité pour les comparaisons appariées (positions)**

	1	2	3	4
1		1,000	0,000	0,000
2			0,026	0,000
3				0,001
4				

*Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.*

Contrairement à ce que nous avons pu observer dans le cas des réalisations du sujet, où, la plupart du temps, la performance moyenne des élèves à identifier le sujet ne présentait pas de différence entre les réalisations, elle en présente dans presque tous les cas entre les positions. En fait, seules leurs performances pour les positions S-V (position 1) et S-X-V (position 2) ne présentent pas de différence significative entre elles ( $p = 1,00$ ). Ces deux positions ont en commun le fait que le sujet se trouve en tête de phrase et se distinguent des deux autres qui, elles, ne placent pas le sujet en tête de phrase.

La position V-S (position 4), celle pour laquelle la moyenne est la moins élevée, présente une différence significative avec la moyenne de toutes les autres positions.

La position X-S-V (position 3), qui obtient une moyenne plus élevée que celle de la position V-S (position 4), mais moins élevée que celle des autres positions, présente également une différence significative avec la moyenne de toutes les autres positions.

Par ailleurs, on remarque, sur le plan descriptif, que dans les cas où le sujet est un pronom qui n'est pas en position initiale de la phrase, 50,8 % (188 / 370) des identifications ne sont pas réussies.

#### 4.1.4 Synthèse des résultats au prétest

En résumé, au prétest, on ne constate pas de différence dans la performance à identifier le sujet dans une phrase entre les groupes expérimental et témoin. De plus, les résultats montrent que, à l'entrée au secondaire, les élèves réussissent moins bien les identifications des sujets dans les contextes syntaxiques où :

- le sujet est un pronom;
- le sujet est un GN ayant un GN comme expansion;
- le sujet ne se trouve pas en position initiale (et plus particulièrement lorsqu'il est en position inversée, soit après le verbe).

Finalement, la performance des élèves est similaire dans les trois contextes suivants :

- le sujet est un GN comportant deux noms concurrents
- le sujet est un GN ne comportant qu'un déterminant et un nom avec ou sans groupe adjectival
- le sujet est composé d'un seul mot.

Nous nous penchons maintenant sur les résultats aux post tests.

## 4.2 Performance dans l'identification du sujet aux post tests 1 et 2

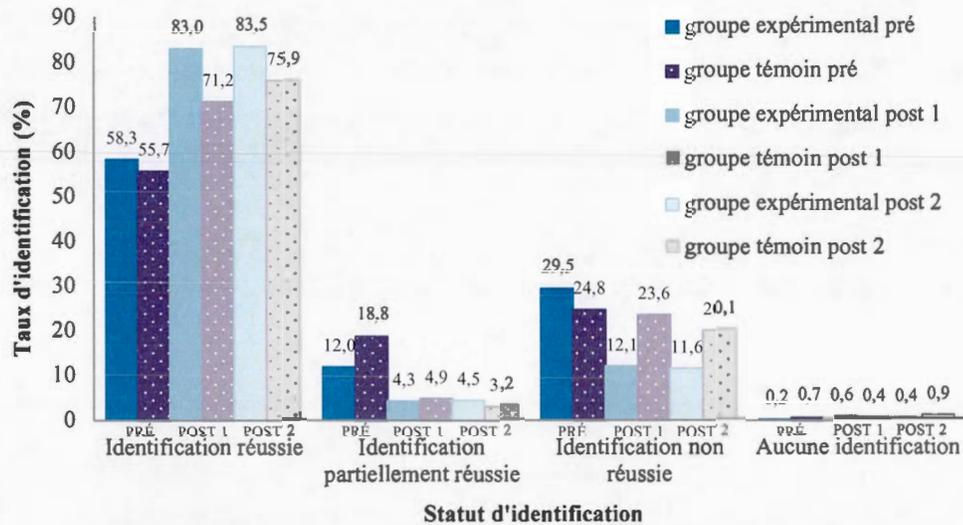
Les résultats au post test 1 nous informent sur la performance des élèves dans l'identification du sujet immédiatement après l'enseignement. Les résultats au post test 2, quant à eux, permettent de déterminer si les effets de l'enseignement sur la performance perdurent deux mois plus tard. Comme nous l'avons fait pour les résultats au prétest, nous commencerons par présenter les résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet (4.2.1). Puis, nous poursuivrons avec les résultats selon la réalisation du sujet (4.2.2) et selon la position du sujet (4.2.3). Une synthèse des résultats conclura cette section.

### 4.2.1 Résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet aux post tests

Observons d'abord, présentés dans la figure 4.5, les taux d'identification du sujet obtenus pour chacun des statuts d'identification aux trois tests.

Nous ne nous intéresserons qu'aux résultats relatifs aux items pour lesquels il y a eu identification, soit une identification réussie, partiellement réussie ou non réussie, les cas d'absence d'identification (aucune identification) ne représentant qu'une infime proportion de nos résultats.

**Figure 4.5 Taux d'identification du sujet par statut d'identification et par groupe aux trois tests**



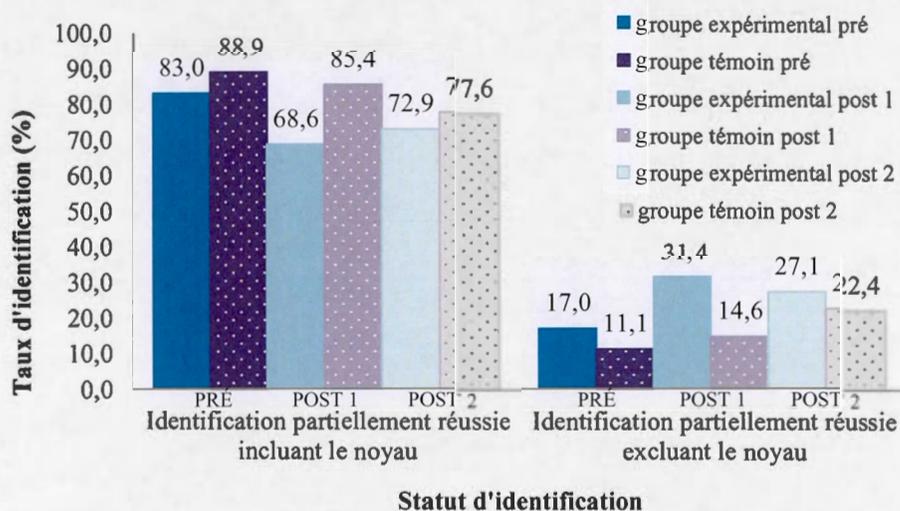
Un test de Khi-deux confirme une augmentation des identifications réussies et une diminution des identifications partiellement réussies entre le prétest et le post test 1 dans les deux groupes ( $\chi^2(6) = 541,025$ ,  $p < 0,001$ ,  $V = 0,196$  pour le groupe expérimental et  $\chi^2(6) = 433,241$ ,  $p < 0,001$ ,  $V = 0,185$  pour le groupe témoin). Il n'y a pas de différence entre les résultats des deux posts tests dans le groupe expérimental pour ces deux statuts d'identification, alors que le groupe témoin voit ses identifications réussies augmenter et les partiellement réussies diminuer de façon significative du post test 1 au post test 2. Dans le groupe expérimental, on observe une diminution des identifications non réussies entre le prétest et le post test 1 alors qu'aucune différence n'est observée entre les deux post tests. Dans le groupe témoin, il n'y a pas de différence entre le prétest et le post test 1 tandis qu'entre les deux post tests, les identifications non réussies diminuent.

Au prétest, les groupes ne présentent pas de différence au chapitre des identifications réussies, mais en présentent pour les autres statuts d'identification, le groupe témoin ayant davantage d'identifications partiellement réussies et moins d'identifications non

réussies que le groupe expérimental ( $\chi^2(3) = 50,764, p < 0,001, V = 0,107$ ). Aux post tests 1 et 2, les deux groupes sont différents en ce qui concerne les identifications réussies (le groupe expérimental en ayant davantage que le groupe témoin) et les identifications non réussies (le groupe expérimental en ayant moins que le groupe témoin) ( $\chi^2(3) = 105,957, p < 0,001, V = 0,154$  pour le post test 1 et  $\chi^2(3) = 69,223, p < 0,001, V = 0,125$  pour le post test 2). Ils sont également différents pour les identifications partiellement réussies au post test 2 (le groupe témoin en ayant moins que le groupe expérimental).

Au prétest, nous nous étions penchée plus spécifiquement sur les identifications partiellement réussies des sujets réalisés en GN de plus d'un mot afin de voir dans quelle mesure les élèves y incluaient le noyau ou non. Nous avons observé que, dans ces cas, les élèves incluaient plus souvent le noyau dans leurs identifications partielles que le contraire. Voyons comment évolue la performance des deux groupes à ce chapitre.

**Figure 4.6 Taux d'identification du sujet partiellement réussie selon qu'elle inclut ou qu'elle exclut le noyau du GN par groupe et aux trois tests**



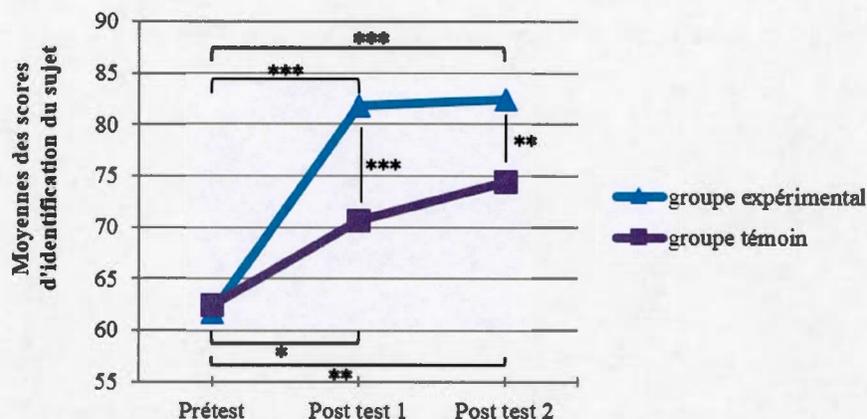
Dans le groupe expérimental, on peut voir une diminution des identifications partiellement réussies incluant le noyau et une augmentation des identifications partiellement réussies excluant le noyau entre le prétest et le post test 1 ( $\chi^2(2) = 10,970, p = 0,004, V = 0,149$ ). Les taux ne diffèrent toutefois pas entre les deux post tests et entre le prétest et le post test 2. Dans le groupe témoin, il n'y a pas de différence entre les résultats au prétest et au post test 1 et entre ceux des deux post tests. Toutefois, une diminution des identifications partiellement réussies incluant le noyau et une augmentation de celles excluant le noyau entre le prétest et le post test 2 est observée ( $\chi^2(2) = 6,762, p = 0,034, V = 0,109$ ). Les deux groupes présentent des différences au prétest ( $\chi^2(1) = 4,937, p = 0,026, V = 0,085$ ) et au post test 1 ( $\chi^2(1) = 8,195, p = 0,004, V = 0,200$ ), mais ne sont plus différents au post test 2 ( $\chi^2(1) = 0,485, p = 0,486, V = 0,053$ ).

En observant plus précisément les identifications partiellement réussies excluant le noyau des deux groupes au post test 2, on constate que la majorité de ces cas (86 % pour le groupe expérimental et 87 % pour le groupe témoin) consistent en l'identification du GN expansion dans les sujets de la réalisation 5 (GN dont l'expansion est un autre GN).

Regardons maintenant les résultats en tenant compte des scores moyens de chacun des groupes. Nous avons vu qu'avant l'enseignement de la notion de sujet, les groupes expérimental et témoin ne présentaient pas de différence dans leur performance à identifier le sujet dans une phrase. Voyons comment leur performance évolue après l'enseignement. La figure 4.7 présente la moyenne des scores obtenus par chacun des groupes aux trois tests.

**Figure 4.7 Moyennes des scores d'identification du sujet par test pour chacun des groupes**

(\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ )



Afin de voir l'évolution de la performance des élèves, une ANOVA à mesures répétées à deux facteurs est réalisée et une interaction est constatée ( $F(1,495; 136,037) = 5,648, p = 0,009, \eta^2 \text{ partiel} = 0,058$ ). Les résultats montrent que, pour les deux groupes, la moyenne des scores d'identification du sujet a augmenté de façon significative entre le prétest et le post test 1 (groupe expérimental,  $p < 0,001$ ; groupe témoin,  $p = 0,017$ ). On remarque toutefois qu'il n'y a pas de différence entre le post test 1 et le post test 2 (groupe expérimental,  $p = 1,000$ , groupe témoin,  $p = 0,102$ ) dans la moyenne des scores, indiquant ainsi que la performance se maintient dans le temps après l'enseignement de la notion de sujet. Finalement, entre le prétest et le post test 2, une différence est observée pour chacun des groupes (groupe expérimental,  $p < 0,001$ ; groupe témoin,  $p = 0,001$ ) dans les scores moyens.

Si les deux groupes, qui ne présentent pas de différence au prétest ( $p = 0,872$ ), se comportent de la même façon dans le temps, ils sont significativement différents au

post test 1 ( $p < 0,001$ ) et au post test 2 ( $p = 0,002$ ), le groupe expérimental obtenant une meilleure performance que le groupe témoin dans les deux cas.

Sachant que, globalement, le groupe expérimental a connu une plus grande amélioration, voyons maintenant comment l'effet se fait voir lorsque chaque variable contrôlée est isolée, en commençant par la réalisation du sujet.

#### 4.2.2 Résultats selon la réalisation du sujet aux post tests

Dans le cas des scores obtenus en fonction de la réalisation du sujet, l'hypothèse de normalité n'est pas vérifiée et les distributions ne suivent pas la loi normale. Des tests non paramétriques sont donc effectués afin de déterminer comment la performance des élèves à identifier le sujet évolue du prétest aux post tests 1 et 2 en fonction de la réalisation du sujet. En premier lieu, un test de Friedman analyse l'effet du temps en fixant le groupe. Si le test est significatif, il est alors suivi d'un test des rangs signés de Wilcoxon pour lequel une correction de Bonferroni est appliquée manuellement<sup>39</sup>. En second lieu, un test de Mann-Whitney analyse l'effet de groupe alors que le temps est fixé.

La figure 4.8 présente les résultats des deux groupes pour chacune des réalisations et à chacun des temps. Nous rassemblons ensuite les valeurs de significativité de chacun de ces résultats dans le tableau 4.5.

---

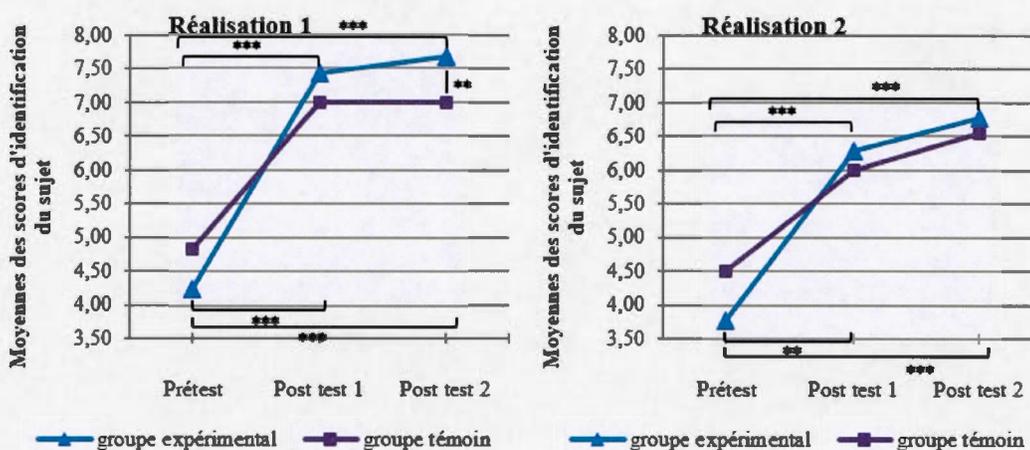
<sup>39</sup> Étant donné qu'il y a 3 comparaisons de temps (prétest / post test 1 / post test 2), le nouveau seuil de significativité est de 0,017 (0,05 divisé par 3, pour les 3 temps).

**Figure 4.8 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation, par test et pour chacun des groupes**

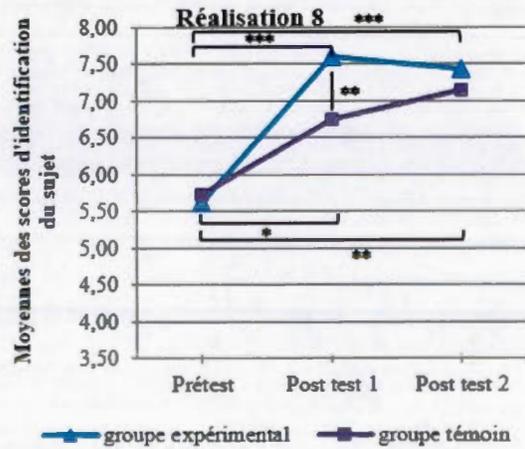
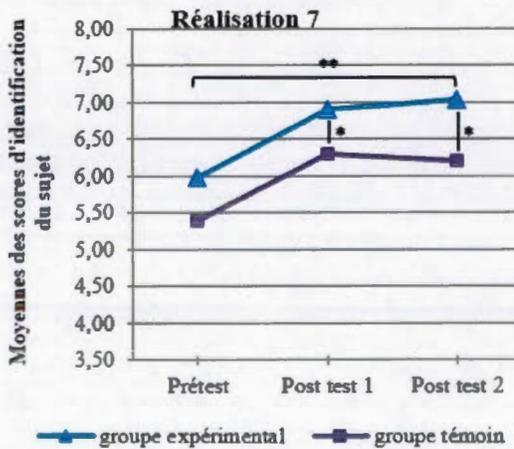
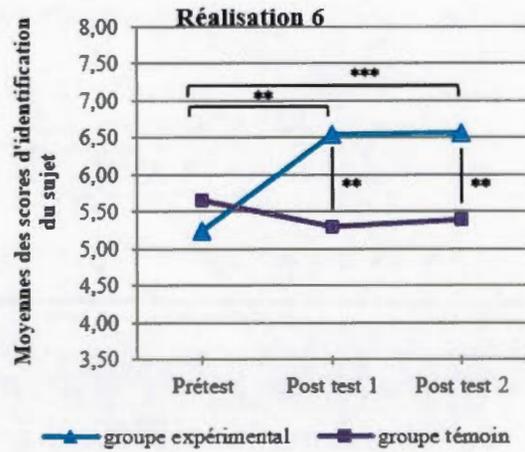
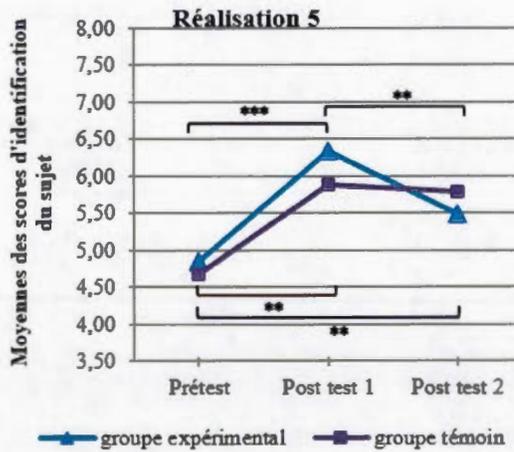
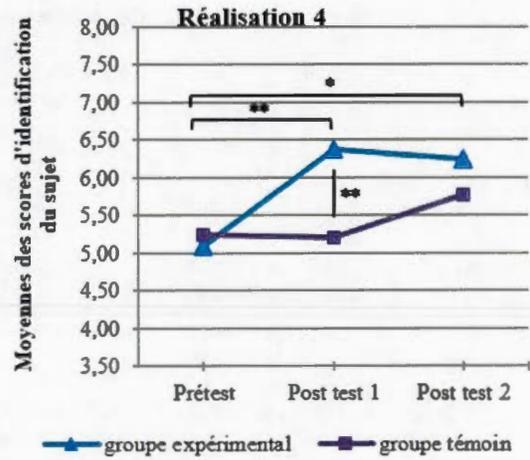
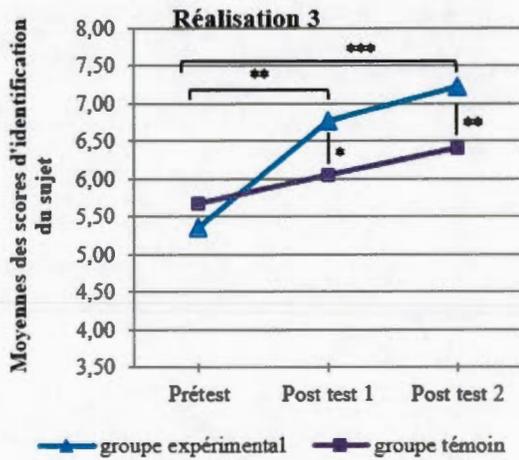
(\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ )<sup>40</sup>

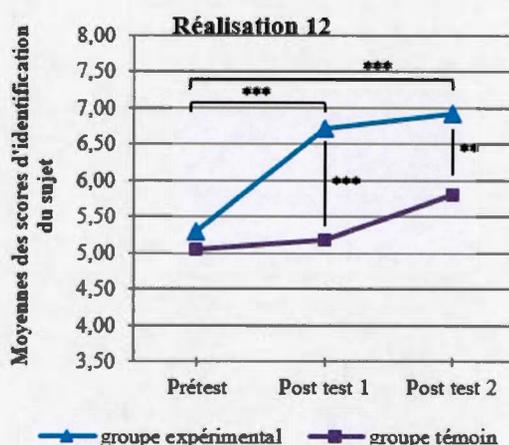
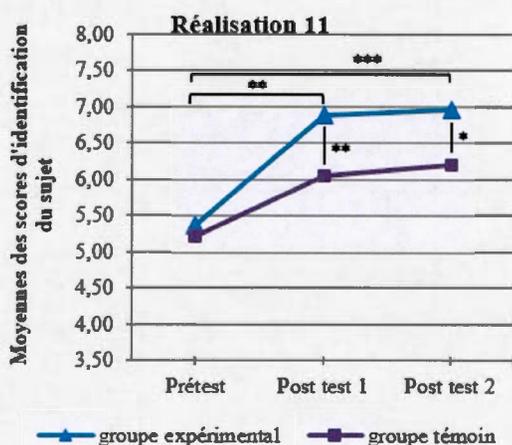
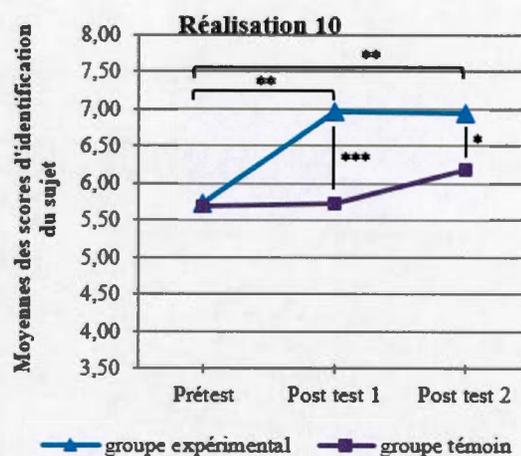
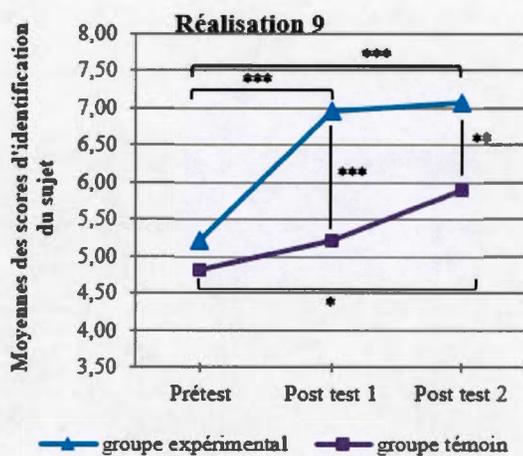
### Réalisations

1 : Pron « encadrable » elles	5 : GN[Dét+N+GN]	9 : GN[Dét + N an + GPrép N non an]
2 : Pron non « encadrable »	6 : GN[Dét+GAdj + N]	10 : GN[Dét + N non an + GPrép N an]
3 : GN[nom propre]	7 : GN[Dét+N+GAdj]	11 : GN[Dét + N non an + GPrép N non an]
4 : GN [Dét+N]	8 : GN[Dét + N an + GPrép N an]	12 : GN[Dét+N+GAdj+GPrép]



<sup>40</sup> Étant donné que la correction de Bonferonni (faite manuellement) place le seuil de significativité à 0,017 (0,05 / 3), une multiplication par trois de la valeur des résultats nous permet de respecter la convention habituelle pour illustrer les différences significatives (\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ ).





**Tableau 4.5 Valeurs de significativité des résultats obtenus pour chacun des groupes à chacun des tests selon la réalisation**

	Test de Friedman		Effets simples (split)			
	effet du temps	PRÉ (T1)	POST 1 (T2)	POST 2 (T3)	EXP <sup>41</sup>	TÈM
Réalisation 1	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,493) tém <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,343)	0,505	0,188	<b>0,004</b>	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,130 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,894 T1-3 <b>0,000</b>
Réalisation 2	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,343) tém <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,217)	0,281	0,290	0,733	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,166 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 <b>0,002</b> T2-3 0,062 T1-3 <b>0,000</b>
Réalisation 3	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,217) tém 0,128 ( <i>W</i> = 0,047)	0,550	<b>0,038</b>	<b>0,003</b>	T1-2 <b>0,001</b> T2-3 0,034 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 pas d'effet T2-3 du temps T1-3
Réalisation 4	exp <b>0,005</b> ( <i>W</i> = 0,109) tém 0,416 ( <i>W</i> = 0,020)	0,954	<b>0,001</b>	0,287	T1-2 <b>0,001</b> T2-3 0,618 T1-3 <b>0,006</b>	T1-2 pas d'effet T2-3 du temps T1-3
Réalisation 5	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,182) tém <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,192)	0,511	0,156	0,313	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 <b>0,003</b> T1-3 0,020	T1-2 <b>0,001</b> T2-3 0,808 T1-3 <b>0,001</b>
Réalisation 6	exp <b>0,001</b> ( <i>W</i> = 0,147) tém 0,169 ( <i>W</i> = 0,040)	0,819	<b>0,002</b>	<b>0,003</b>	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,883 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 pas d'effet T2-3 du temps T1-3
Réalisation 7	exp <b>0,015</b> ( <i>W</i> = 0,086) tém <b>0,025</b> ( <i>W</i> = 0,084)	0,150	<b>0,036</b>	<b>0,016</b>	T1-2 0,029 T2-3 0,461 T1-3 <b>0,002</b>	T1-2 0,045 T2-3 0,693 T1-3 0,069
Réalisation 8	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,366) tém <b>0,001</b> ( <i>W</i> = 0,155)	0,956	<b>0,001</b>	0,202	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,218 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 <b>0,008</b> T2-3 0,070 T1-3 <b>0,001</b>
Réalisation 9	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,371) tém <b>0,004</b> ( <i>W</i> = 0,125)	0,228	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,649 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 0,197 T2-3 0,060 T1-3 <b>0,007</b>
Réalisation 10	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,199) tém 0,159 ( <i>W</i> = 0,042)	0,962	<b>0,000</b>	<b>0,023</b>	T1-2 <b>0,001</b> T2-3 0,772 T1-3 <b>0,001</b>	T1-2 pas d'effet T2-3 du temps T1-3
Réalisation 11	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,201) tém 0,093 ( <i>W</i> = 0,054)	0,616	<b>0,004</b>	<b>0,044</b>	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,590 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 pas d'effet T2-3 du temps T1-3
Réalisation 12	exp <b>0,000</b> ( <i>W</i> = 0,302) tém 0,200 ( <i>W</i> = 0,037)	0,366	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	T1-2 <b>0,000</b> T2-3 0,400 T1-3 <b>0,000</b>	T1-2 pas d'effet T2-3 du temps T1-3

**Réalisations**

1 : Pron « encadrable » <i>elles</i>	5 : GN[Dét+N+GN]	9 : GN[Dét + N an + GPrép N non an]
2 : Pron non « encadrable »	6 : GN[Dét+GAdj + N]	10 : GN[Dét + N non an + GPrép N an]
3 : GN[nom propre]	7 : GN[Dét+N+GAdj]	11 : GN[Dét + N non an + GPrép N non an]
4 : GN [Dét+N]	8 : GN[Dét + N an + GPrép N an]	12 : GN[Dét+N+GAdj+GPrép]

<sup>41</sup> Correction de Bonferroni : seuil de significativité à  $p = 0,017$ .

Dans le groupe expérimental, on observe une amélioration entre le prétest et chacun des post tests dans la performance des élèves à identifier le sujet pour la majorité des réalisations (toutes sauf les réalisations 5 et 7<sup>42</sup>), alors qu'aucune différence n'est observée entre les deux post tests sauf pour la réalisation 5<sup>43</sup>. Dans le cas de la réalisation 5, on constate une amélioration de la performance entre le prétest et le post test 1 et un recul entre les post tests 1 et 2. Aucune différence n'est observée entre le prétest et le post test 2. Pour la réalisation 7, il n'y a pas de différence entre le prétest et le post test 1 ainsi qu'entre les deux post tests, mais une amélioration est observée entre le prétest et le post test 2.

Dans le groupe témoin, aucun effet du temps n'est remarqué sur la performance des élèves à identifier le sujet pour la moitié des réalisations (réalisations 3-4-6-10-11-12). Pour la réalisation 7, si un effet global du temps est observé ( $p = 0,025$ ), aucun effet simple (donc aucune différence) n'est relevé dans la performance entre les tests. Un manque de puissance avec la correction de Bonferroni pourrait expliquer cette situation. Dans le cas des réalisations 1, 2, 5 et 8, la performance des élèves s'améliore entre le prétest et chacun des post tests, mais ne présente aucune différence entre les deux posts tests. Pour la réalisation 9, aucune différence n'est observée entre le prétest et le post test 1 et entre les post tests 1 et 2 alors qu'une amélioration est observée entre le prétest et le post test 2.

Au prétest, il n'y a pas de différence dans la performance des élèves à identifier le sujet entre les deux groupes peu importe la réalisation. Au post test 1, il n'y a que les réalisations 1, 2 et 5 pour lesquelles aucune différence n'est observée. Pour toutes les autres réalisations, le groupe expérimental obtient une meilleure performance que le

---

<sup>42</sup> Cf. légende sous le tableau 4.5.

<sup>43</sup> Dans un souci d'allègement du texte, nous n'indiquons pas les valeurs de significativité dans la description de nos résultats pour cette partie. Nous invitons le lecteur à se référer au tableau 4.5 pour obtenir ces valeurs.

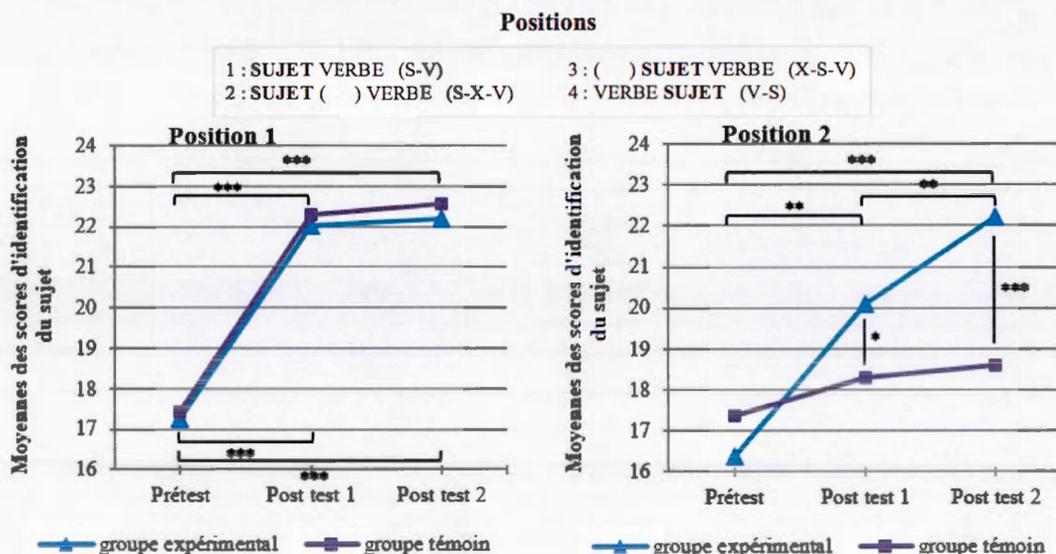
groupe témoin. Au post test 2, aucune différence n'est observée pour les réalisations 2, 4, 5 et 8. Pour toutes les autres réalisations, le groupe expérimental obtient, encore une fois, une meilleure performance que le groupe témoin.

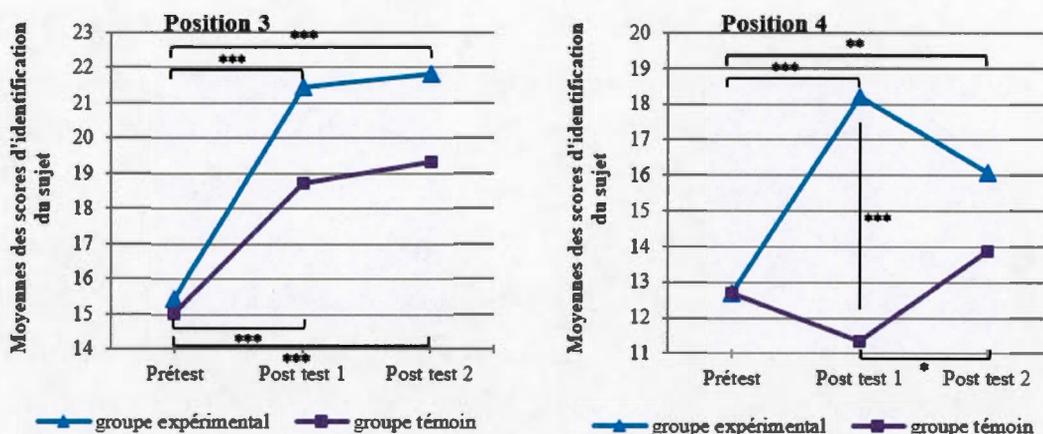
#### 4.2.3 Résultats selon la position du sujet aux post tests

Pour voir comment évolue la performance des élèves à identifier le sujet dans ses différentes positions, des ANOVAs à mesure répétées à deux facteurs (le facteur fixe étant le groupe et le facteur répété, le temps) sont effectuées. La figure 4.9 présente les résultats des deux groupes pour chacune des positions et à chacun des temps. Le tableau 4.6 présente ensuite les valeurs de significativité de chacun de ces résultats.

**Figure 4.9 Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position, par test et pour chacun des groupes**

(\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ )





**Tableau 4.6 Valeurs de significativité des résultats obtenus pour chacun des groupes à chacun des tests selon la position**

	Interaction	Effets*				
		PRÉ (T1)	POST 1 (T2)	POST 2 (T3)	EXP	TÉM
Position 1	non $F(1,199; 109,102) = 0,015$ , $p = 0,934$ , $\eta^2$ partiel = 0,000	0,635 $F(1; 91) = 0,227$ , $p = 0,635$ , $\eta^2$ partiel = 0,002			T1-2 : <b>0,000</b> T2-3 : 1,000 T1-3 : <b>0,000</b> $F(1,199; 109,102) = 60,947$ , $p < 0,001$ , $\eta^2$ partiel = 0,401	
Position 2	oui $F(1,715; 156,058) = 6,961$ , $p = 0,002$ , $\eta^2$ partiel = 0,071	0,429	<b>0,046</b>	<b>0,000</b>	T1-2 : <b>0,001</b> T2-3 : <b>0,003</b> T1-3 : <b>0,000</b>	T1-2 : 1,000 T2-3 : 1,000 T1-3 : 0,624
Position 3	non $F(1,758; 160,016) = 1,773$ , $p = 0,177$ , $\eta^2$ partiel = 0,019	0,036 $F(1; 91) = 4,554$ , $p = 0,036$ , $\eta^2$ partiel = 0,048			T1-2 : <b>0,000</b> T2-3 : 1,000 T1-3 : <b>0,000</b> $F(1,758; 160,016) = 38,955$ , $p < 0,001$ , $\eta^2$ partiel = 0,300	
Position 4	oui $F(1,991; 181,139) = 14,836$ , $p < 0,001$ , $\eta^2$ partiel = 0,140	0,993	<b>0,000</b>	0,126	T1-2 : <b>0,000</b> T2-3 : 0,065 T1-3 : <b>0,002</b>	T1-2 : 0,328 T2-3 : <b>0,026</b> T1-3 : 0,719

\* avec interaction : effets simples; sans interaction : effets principaux

#### Positions

1 : SUJET VERBE (S-V)                      3 : ( ) SUJET VERBE (X-S-V)  
2 : SUJET ( ) VERBE (S-X-V)            4 : VERBE SUJET (V-S)

Pour la position 1 (S-V), l'ANOVA révèle qu'il n'y a pas d'interaction ( $F(1,199; 109,102) = 0,015, p = 0,934, \eta^2 \text{ partiel} = 0,000$ ). Ainsi, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence dans la performance des élèves des deux groupes à identifier le sujet : ils se comportent de la même façon dans le temps ( $p = 0,635$ ). Toutefois, il y a un effet significatif du temps ( $p < 0,001$ ) et cet effet est le même pour les deux groupes. Ainsi, les deux groupes améliorent leur performance entre le prétest et le post test 1 ( $p < 0,001$ ) et entre le prétest et le post test 2 ( $p < 0,001$ ), mais aucune différence n'est observée entre le post test 1 et le post test 2 ( $p = 1,000$ ).

Lorsque le sujet est en position 2 (S-X-V), l'ANOVA indique qu'il y a interaction ( $F(1,715; 156,058) = 6,961, p = 0,002, \eta^2 \text{ partiel} = 0,071$ ), ce qui signifie que les deux groupes se comportent différemment dans le temps. En effet, alors que le groupe expérimental améliore sa performance d'un test à l'autre (du prétest au post test 1,  $p = 0,001$ ; du post test 1 au post test 2,  $p = 0,003$ ; du prétest au post test 2,  $p < 0,001$ ), le groupe témoin ne présente aucune différence entre les tests (du prétest au post test 1 et du post test 1 au post test 2,  $p = 1,000$ ; du prétest au post test 2,  $p = 0,624$ ). De plus, les deux groupes, qui ne présentaient pas de différence au prétest ( $p = 0,429$ ), en présentent au post test 1 ( $p = 0,046$ ) et au post test 2 ( $p < 0,001$ ), le groupe expérimental connaissant les meilleures performances.

Pour la position 3 (X-S-V), l'ANOVA indique qu'il n'y a pas d'interaction ( $F(1,758; 160,016) = 1,773, p = 0,177, \eta^2 \text{ partiel} = 0,019$ ). Globalement, les deux groupes évoluent de la même façon dans le temps; l'effet du temps étant significatif dans les deux groupes ( $p < 0,001$ ). Ainsi, les deux groupes s'améliorent entre le prétest et le post test 1 ( $p < 0,001$ ) et entre le prétest et le post test 2 ( $p < 0,001$ ), mais ne présentent pas de différence entre les post test 1 et 2 ( $p = 1,000$ ). De plus, les deux groupes sont toujours différents dans le temps ( $p = 0,036$ ).

Dans le cas de la dernière position, soit la position 4 (V-S), l'ANOVA indique qu'il y a interaction ( $F(1,991; 181,139) = 14,836, p < 0,001, \eta^2 \text{ partiel} = 0,140$ ). Le groupe

expérimental s'améliore entre le prétest et le post test 1 ( $p < 0,001$ ) et entre le prétest et le post test 2 ( $p = 0,002$ ), mais ne présente pas de différence entre les post test 1 et 2 ( $p = 0,065$ ). Dans le groupe témoin, c'est le contraire qui se produit : il ne présente pas de différence entre le prétest et le post test 1 ( $p = 0,328$ ) et entre le prétest et le post test 2 ( $p = 0,719$ ), mais s'améliore entre les post tests 1 et 2 ( $p = 0,026$ ). Les deux groupes ne présentent pas de différence au prétest ( $p = 0,993$ ), ni au post test 2 ( $p = 0,126$ ), mais sont différents au post test 1 ( $p < 0,001$ ), le groupe expérimental obtenant une meilleure performance que le groupe témoin.

#### 4.2.4 Synthèse des résultats aux post tests

En résumé, les deux groupes améliorent globalement leur performance à identifier le sujet entre le prétest et le post test 1 ainsi qu'entre le prétest et le post test 2, mais ne présentent pas de différence entre les deux post tests.

Le groupe expérimental améliore sa performance au post test 1 pour la plupart des réalisations et pour toutes les positions. Il maintient cette performance au post test 2 sauf pour la position 2 qu'il améliore encore entre les deux post tests. Le groupe connaît toutefois un recul entre les deux post tests dans le cas de la réalisation 5, mais il n'y a pas de différence significative entre sa performance au prétest et celle au post test 2.

Parallèlement, la performance du groupe témoin ne diffère pas d'un test à l'autre pour la moitié des réalisations ainsi que pour la position 2. Dans le cas de quatre réalisations (réalisations 1, 2, 5 et 8) et de deux positions (positions 1 et 3), sa performance s'améliore entre le prétest et le post test 1 et se maintient entre les deux

post tests. Notons que pour la position 4, le groupe témoin ne s'améliore qu'entre les deux post tests.

Pour la majorité des réalisations et positions du sujet, la performance des deux groupes n'est pas différente au prétest, mais est différente au post test 1, le groupe expérimental obtenant les meilleures performances. Au post test 2, la performance des deux groupes est généralement différente d'une réalisation à l'autre, mais ne l'est que pour deux positions sur quatre (positions 2 et 3). Dans tous les cas où il y a une différence entre les groupes, le groupe expérimental offre la meilleure performance.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons de la performance des élèves à identifier le sujet en faisant ressortir les connaissances sur lesquelles s'appuie cette performance. Cela nous permettra de décrire les effets de notre séquence didactique sur ces performance et connaissances et, par le fait même, de répondre à nos trois questions de recherche (5.1, 5.2 et 5.3). Nous terminerons en présentant les implications des résultats pour l'enseignement de la notion de sujet (5.4).

#### 5.1 Effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet

Dans cette section, nous décrivons la performance globale des élèves à identifier le sujet au prétest (5.1.1) et aux post tests (5.1.2), puis nous répondrons à notre première question de recherche (5.1.3).

### 5.1.1 Interprétation de la performance des élèves à identifier le sujet au prétest

Au prétest, les élèves n'arrivent à identifier le sujet qu'un peu plus d'une fois sur deux dans des phrases contenant un seul verbe conjugué et un seul sujet. Ce résultat nous laisse supposer, tout comme l'ont observé Brissaud et Cogis (2002, 2004), que **la notion de sujet n'est effectivement toujours pas construite à la fin du primaire**. Néanmoins, ce résultat s'avère étonnamment plus encourageant que celui rapporté par Gauvin (2011) qui notait plutôt un taux de réussite de moins de 40 % avant l'enseignement de la notion. Toutefois, cette comparaison doit être faite avec grande prudence étant donné le petit nombre de données sur lequel elle repose dans les deux études, d'une part, et le niveau de difficulté possiblement inégal des phrases dans lesquelles les identifications ont été faites dans chacune des études, d'autre part.

Parmi les sujets qui ne sont pas correctement identifiés, certains le sont néanmoins partiellement. Des identifications partiellement réussies par les élèves, la majorité inclut le noyau du GN qui occupe la fonction de sujet<sup>44</sup>. Si ce résultat peut révéler des connaissances insuffisantes sur le sujet, puisque les élèves ne parviennent pas à en faire une identification complète, **il peut aussi révéler que les élèves limitent leur identification à la partie du sujet qui porte les traits de personne et de nombre du verbe**. En effet, comme la notion de sujet est généralement abordée en fonction de l'accord du verbe (Cogis, 2005), et comme, dans ce contexte, les élèves sont appelés à faire systématiquement l'identification du sujet (et des traits morphologiques de son noyau), il ne serait pas surprenant que certains élèves ne cherchent que le porteur de traits dans le GN, comme l'ont déjà observé Brissaud et Cogis (2002, 2004) de même que Gauvin (2011), et ne se préoccupent pas de relever le GN en entier. Étant donné

---

<sup>44</sup> Nous précisons que pour les GN ne contenant qu'un déterminant et un nom (réalisation 4), les identifications partielles incluent le noyau dans tous les cas (par ailleurs très rares). Autrement dit, aucun élève n'a identifié que le déterminant dans ces cas.

que, dans le test, les élèves sont appelés à identifier le sujet dans des phrases déjà élaborées où le verbe est bien accordé, il n'est pas impossible que certains aient simplement ciblé le donneur d'accord, soit le noyau du groupe dans le cas où le sujet est un GN.

Que ces résultats soient tributaires de connaissances inadéquates ou de la recherche exclusive du donneur d'accord dans le GN occupant la fonction de sujet, ces deux causes peuvent entraîner des erreurs plus sérieuses d'identification, et, par extension, d'accord du verbe, notamment dans les cas où deux noms concurrents se trouvent dans le même GN.

#### 5.1.2 Interprétation de l'évolution de la performance des élèves à identifier le sujet aux post tests et effets de l'intervention didactique

Au post test 1, les élèves des groupes expérimental et témoin ont une meilleure performance à identifier le sujet qu'au prétest. Toutefois, le groupe expérimental connaît une plus grande amélioration que le groupe témoin. Comme les deux groupes ne présentaient pas de différence au prétest, **on peut penser que la séquence didactique a permis une plus grande amélioration des élèves du groupe expérimental.**

Au post test 2, les deux groupes maintiennent leur performance respective ce qui suggère que **peu importe la démarche d'enseignement utilisée, les apprentissages semblent perdurer dans le temps.** Toutefois, le groupe expérimental y présente encore une meilleure performance que le groupe témoin, ce qui suppose **un effet plus favorable de la séquence didactique conçue pour cette étude sur la performance des élèves à identifier le sujet.**

### 5.1.3 Réponse à notre première question de recherche

Pour terminer cette section, nous pouvons proposer une réponse à notre première question de recherche : *Quels sont les effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages et, par le fait même, s'ajustant aux connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sur leur performance à identifier le sujet?*

Nous avons vu que, au post test 2, comme au post test 1, la performance globale du groupe expérimental à identifier le sujet est supérieure à celle du groupe témoin. Nous constatons donc qu'**un tel enseignement a eu pour effets la construction de connaissances plus opérationnelles pour l'identification du sujet et la rétention de ces nouvelles connaissances**, comme en témoigne le maintien d'un plus haut niveau de performance dans le temps des élèves du groupe expérimental.

Les deux prochaines sections nous permettront de répondre à nos deuxième et troisième questions de recherche.

## 5.2 Effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet selon sa réalisation

Afin de décrire les effets de notre séquence didactique sur la performance des élèves à identifier le sujet selon sa réalisation, nous dresserons et discuterons d'abord le portrait des connaissances élaborées par l'ensemble des élèves (les deux groupes réunis) avant l'enseignement de la notion (5.2.1). Ensuite, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'évolution de la performance et des connaissances des élèves

pour les réalisations identifiées comme les plus problématiques au prétest (5.2.2). Nous terminerons en proposant une réponse à notre deuxième question de recherche (5.2.3).

### 5.2.1 Interprétation de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa réalisation au prétest

Au prétest, l'identification du sujet la moins réussie parmi les réalisations est lorsque le sujet est un pronom (cf. figure 4.3 pour les moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation au prétest). Les observations de Brossard et Lambelin (1985) allaient dans le même sens, mais chez de plus jeunes élèves du primaire. **Nous pensons donc, comme ces chercheurs, que les élèves cherchent davantage un GN ou un nom en guise de sujet.** Toutefois, ce résultat ne concorde pas avec ceux de Brissaud et Cogis (2002) qui observaient que, aux yeux des élèves de CM2 (10-11 ans), l'une des caractéristiques de ce qui pouvait « [prendre] le statut de sujet » (p.38) était sa réalisation en nom, mais également en pronom. Cette divergence est sans doute explicable par le contexte différent où l'identification du sujet a été réalisée. Alors que Brissaud et Cogis (2002) ont analysé l'identification du sujet par les élèves qui devaient faire l'accord de verbes aux terminaisons homophoniques (les terminaisons *ais*, *ait*, *aient* de l'indicatif imparfait, par exemple), nous n'exigions que l'identification du sujet dans des phrases où le verbe était déjà correctement accordé. Par ailleurs, ces chercheuses précisent que les pronoms compléments placés devant le verbe, de par leur position stratégique et leurs traits morphologiques, sont souvent ciblés par les élèves comme donneurs d'accord au verbe.

Cela dit, l'identification des sujets réalisés en pronoms semble poser problème aux élèves de notre échantillon. Notons que, comme les pronoms « encadrables » *elles*

sont identifiés plus souvent que les pronoms « non encadrables » (dans nos items : *je, tu, on, ils*) par les élèves, il est possible que l'utilisation de la manipulation syntaxique d'encadrement par *c'est... qui* ait contribué à ce résultat.

Parmi les sujets se réalisant en GN, ceux dont l'expansion est également un GN sont les plus problématiques pour les élèves. La particularité de ces GN est que le noyau et l'expansion ont le même référent sémantique. Par exemple, dans le GN *cette horloge, une bruyante antiquité*, le noyau *horloge* et l'expansion *une bruyante antiquité* représentent le même objet. Or, **nous pensons qu'il est possible que les élèves traitent le noyau du sujet GN et son expansion GN comme deux GN distincts parmi lesquels ils choisissent celui qui répond (le mieux) aux critères sur lesquels ils s'appuient pour l'identifier.** Ainsi, une analyse plus approfondie des résultats nous permettrait peut-être d'observer que les élèves se laissent davantage guider par la relation sémantique d'égalité entre le noyau du sujet GN et son expansion GN que par la relation syntaxique de dépendance qui existe entre eux<sup>45</sup>. Ces cas sont fort intrigants et il serait également pertinent de s'intéresser au raisonnement des élèves afin de déterminer ce qui motive leur choix de l'un ou l'autre de ces deux « GN distincts ».

Les trois réalisations les mieux réussies ont en commun d'être des GN dont l'expansion est placée après le noyau (un groupe prépositionnel comportant un nom au trait animé [réalisations 8 et 10] ou un groupe adjectival [réalisation 7]). Toutefois, ils ne sont pas les seuls à avoir cette caractéristique. Il est donc difficile de déterminer ce qui a pu mener les élèves à une meilleure performance pour ces réalisations.

Grâce à une analyse par composantes principales, les données relatives aux douze réalisations ont pu être réduites à trois composantes qui permettent de dégager une

---

<sup>45</sup> Merci à l'une des lectrices de notre mémoire qui nous a permis de bonifier notre interprétation.

caractéristique commune aux réalisations qui s’y retrouvent. Nous reprenons ici le tableau précédemment présenté (tableau 4.3) qui décrit ces composantes.

**Tableau 5.1 Rappel des composantes émergent de l’analyse par composantes principales**

	Caractéristiques communes	Réalisations de la composante
composante 1	Principalement : Réalisations GN ayant une expansion après le nom et comportant deux noms concurrents	réalisations 5, 7, 8, 9, 10, 12
composante 2	Principalement : Réalisations GN constitué d’un déterminant et d’un nom sans expansion ou dont l’expansion est un GAdj	réalisations 4, 6, 7, 11
composante 3	Réalisations en un seul mot (pronom ou nom propre)	réalisations 1, 2, 3

Dans la première composante, toutes les réalisations ont une expansion qui suit le noyau. Une deuxième caractéristique est partagée par toutes ces réalisations, sauf une. En effet, toutes les réalisations de la composante 1, à l’exception de la réalisation 7, contiennent deux noms concurrents<sup>46</sup>. Autrement dit, dans ces GN, on retrouve au moins un autre nom que le noyau du groupe.

L’analyse par composantes principales place également la réalisation 7 dans la deuxième composante. Sa présence au sein de cette composante s’explique mieux puisqu’elle se retrouve avec les réalisations qui consistent en des GN plus « simples », soit des GN constitués d’un déterminant et d’un nom sans expansion ou ayant un groupe adjectival comme expansion. Toutefois, dans cette deuxième composante, c’est la réalisation 11 qui fait bande à part. En effet, elle consiste en un

---

<sup>46</sup> Rappelons que ces noms sont concurrents sur le plan syntaxique, mais pas toujours sur le plan sémantique.

GN ayant deux noms concurrents, comme les réalisations se trouvant dans la composante 1. À nos yeux, ce cas particulier reste inexplicable.

Quant à la troisième composante, elle réunit les réalisations composées d'un seul mot, soit un pronom (réalisations 1 et 2) ou un GN uniquement constitué d'un nom propre (réalisation 3).

### 5.2.2 Interprétation de l'évolution de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa réalisation aux post tests et effets de l'intervention didactique

Les résultats semblent indiquer que **la séquence didactique élaborée dans le cadre de la recherche a eu un effet plus favorable sur les apprentissages des élèves, relativement à la majorité des réalisations du sujet**, que les séquences vécues dans le groupe témoin (cf. figure 4.8 pour les moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation par test et pour chacun des groupes).

Nous constatons néanmoins que les trois réalisations les plus problématiques au prétest, soit les pronoms (réalisations 1 et 2) et les GN dont l'expansion est un GN (réalisation 5), sont celles pour lesquelles les groupes ne présentent pas de différence entre eux au post test 1. Les deux groupes améliorent leur performance entre le prétest et le post test 1 pour ces réalisations, mais il semble que la séquence didactique de notre étude n'ait pas eu un effet plus favorable dans le groupe expérimental que les séquences planifiées par les enseignants du groupe témoin. Pour avoir le portrait complet, nous portons notre regard sur les résultats au post test 2.

La performance du groupe témoin ne diffère pas entre les deux post tests. Ainsi, les apprentissages semblent perdurer dans le temps pour ces trois réalisations. Il en va de même pour le groupe expérimental en ce qui concerne les sujets qui se réalisent en

pronoms. Ainsi, on peut penser que, dans les deux groupes, **les élèves ont moins tendance à chercher systématiquement un nom ou un GN comme sujet.**

Par ailleurs, dans le groupe expérimental, un recul est constaté dans sa performance à identifier les sujets réalisés en un GN ayant un GN comme expansion. Ce recul dans la performance du groupe expérimental est étonnant, d'autant plus qu'il fait suite à l'amélioration observée au post test 1. Toutefois, malgré cette moins bonne performance du groupe expérimental, les deux groupes ne présentent toujours pas de différence au post test 2.

Notons qu'il s'agit du seul recul constaté dans un post test, les deux groupes confondus. Nous expliquons ce recul par le fait que **la séquence didactique n'a pas permis aux élèves de suffisamment observer cette réalisation** (on ne la retrouvait que dans trois exemples). Par conséquent, nous croyons, d'une part, qu'il serait pertinent d'ajouter à la séquence didactique une série d'exemples *oui* et *non* permettant de faire observer spécifiquement ce cas bien particulier aux élèves. Les exemples *non* à observer n'auraient que le noyau ou l'expansion comme élément identifié<sup>47</sup>. Ces exemples *non*, parallèlement aux exemples *oui*, permettraient de faire remarquer qu'il ne s'agit pas de GN distincts, mais bien d'un GN contenant un autre GN. D'autre part, il serait tout aussi pertinent d'inclure davantage de ces cas précis dans les phrases données en exercice, favorisant du même coup une encore plus grande variété syntaxique.

Ainsi, nous pouvons résumer les connaissances que semblent avoir construites les élèves aux post tests relativement aux réalisations du sujet par ces deux points :

---

<sup>47</sup> Par exemple, **exemple *oui*** : *Son petit frère, un garçon plutôt timide, se tenait près de la gardienne* ; **exemples *non*** : *Son petit frère, un garçon plutôt timide, se tenait près de la gardienne* / *Son petit frère, un garçon plutôt timide, se tenait près de la gardienne.*

- Les élèves des deux groupes semblent **abandonner peu à peu cette idée que le sujet ne peut être qu'un nom ou un GN.**
- Lorsque le sujet se réalise en un GN dont l'expansion est un GN, les élèves des deux groupes **semblent toujours s'appuyer sur la connaissance qu'ils se trouvent face à deux GN distincts.**

### 5.2.3 Réponse à notre deuxième question de recherche

Nous pouvons maintenant proposer une réponse à notre deuxième question de recherche : *Quels sont les effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages et, par le fait même, s'ajustant aux connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sur leur performance à identifier le sujet selon sa réalisation?*

Les résultats semblent confirmer qu'**un tel enseignement a eu un effet plus favorable sur la performance des élèves à identifier le sujet, pour la majorité de ses réalisations**, que l'enseignement reçu dans le groupe témoin. Toutefois, **pour les trois réalisations les plus problématiques au prétest**, soit les pronoms (réalisations 1 et 2) et le GN ayant un GN pour expansion (réalisation 5), **il semble que cet enseignement n'ait eu d'effet plus favorable que sur les apprentissages relatifs à l'identification du pronom encadrable *elles***. Dans les deux autres cas, l'enseignement reçu dans le groupe expérimental n'a pas forcément entraîné une plus grande déconstruction-reconstruction des connaissances que celui reçu dans le groupe témoin. Nous pensons donc que **la séquence didactique devrait exposer davantage les élèves à ces réalisations du sujet, et ce, tout au long de l'enseignement.**

### 5.3 Effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à identifier le sujet selon sa position

Comme dans la section précédente, nous commencerons par décrire et discuter les connaissances élaborées par l'ensemble des élèves au prétest (5.3.1). Nous présenterons ensuite l'évolution de la performance et des connaissances des élèves en fonction des différentes positions du sujet (5.3.2) et proposerons une réponse à notre troisième question de recherche (5.3.3).

#### 5.3.1 Interprétation de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa position au prétest

La position pour laquelle les élèves obtiennent la meilleure performance au prétest est la position S-V (position 1) (cf. figure 4.4 pour les moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position au prétest). Le sujet se trouve alors en début de phrase tout comme dans la position S-X-V (position 2) pour laquelle les élèves ont la deuxième meilleure performance. Dans le premier cas, l'ordre canonique des mots est respecté dans la phrase alors que dans le second cas, un pronom ou un complément de phrase sépare le sujet du verbe. **On peut penser que c'est parce que le sujet y est placé en tête de phrase que les identifications sont mieux réussies** que dans les cas où le sujet ne se trouve pas en position initiale. **On peut également penser que ce qui sépare le sujet du verbe est en partie responsable d'une moins bonne performance dans le cas de la position S-X-V**, soit les pronoms compléments, comme l'ont observé Brissaud et Cogis (2002), ainsi que les compléments de phrase contenant un nom « concurrent » pouvant agir comme sujet aux yeux de l'élève.

Les positions X-S-V et V-S (positions 3 et 4) sont celles pour lesquelles les élèves performant le moins bien dans l'identification du sujet. Dans ces contextes syntaxiques, le sujet n'est pas en tête de phrase. **Il semble donc que les élèves cherchent un groupe de mots placé en début de phrase lorsqu'ils doivent identifier le sujet.** Cette hypothèse est en accord avec les observations de Brossard et Lambelin (1985) quoique ces derniers soulignaient que, graduellement, au cours de leur scolarité primaire, les élèves délaissaient ce critère positionnel. Ces mêmes chercheurs précisait que les élèves avaient toutefois encore de la difficulté à identifier le pronom sujet qui ne se trouvait pas en début de phrase. Les résultats semblent confirmer cette situation puisque l'identification des pronoms en position inversée ou en position préverbale, mais non initiale dans la phrase, n'est réussie qu'une fois sur deux environ.

Une autre observation nous semble importante concernant les sujets inversés (position 4) qui sont les moins identifiés au prétest. Notre savoir d'expérience nous permet d'avancer que les configurations syntaxiques qui placent le sujet après le verbe, notamment les phrases interrogatives ou inversées<sup>48</sup>, sont peu ou ne sont pas du tout proposées aux élèves en exemples ou dans les exercices lors de l'enseignement de la notion de sujet. Ainsi, les élèves ne s'exercent pas à reconstruire la phrase de base pour ensuite être en mesure d'y utiliser les manipulations syntaxiques décisives. Nous croyons, à l'instar de Nadeau et Fisher (2006), qu'une plus grande variété de structures de phrases doit être proposée aux élèves afin qu'ils développent leur raisonnement grammatical. Des phrases aux structures variées permettraient aux élèves de rencontrer des contextes moins fréquents, de construire des connaissances permettant d'identifier le sujet dans de tels contextes et de constater que certaines procédures un peu plus longues (notamment la reconstruction

---

<sup>48</sup> Au primaire, l'élève apprend à repérer le procédé d'inversion en lecture, mais ce n'est qu'au secondaire qu'il apprendra à mettre en œuvre ce procédé en écriture (apprentissage relatif au texte de genre poétique), et ce, de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire (MELS 2009, 2011c).

de la phrase de base) valent la peine d'être mises en œuvre puisqu'elles sont plus performantes<sup>49</sup>.

### 5.3.2 Interprétation de l'évolution de la performance des élèves à identifier le sujet selon sa position aux post tests et effets de l'intervention didactique

Les résultats semblent indiquer que **la séquence didactique de notre étude a eu un effet plus favorable sur les apprentissages des élèves du groupe expérimental, pour les positions du sujet**, que les séquences vécues dans le groupe témoin (cf. figure 4.9 pour les moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position par test et pour chacun des groupes).

Les groupes ne présentant toutefois pas de différence aux post tests 1 et 2 pour la position 1 et au post test 2 pour la position 4, un examen plus rapproché de ces positions nous semble intéressant pour expliquer ces résultats.

D'abord, il faut rappeler que les positions 1 et 4 (S-V et V-S) sont opposées sur le plan de la structure de phrase. La position 1 respecte l'ordre canonique des mots d'une phrase en plaçant le sujet en position initiale et en le faisant immédiatement suivre du prédicat introduit par un verbe. Comme ces phrases n'ont subi aucune modification de type ou de forme, il s'agit de phrases de base. La position 4 place le sujet après le verbe. Ainsi, soit il scinde le prédicat (dans le cas de certaines phrases interrogatives), soit il se trouve à la toute fin de la phrase. Pour mettre en œuvre les manipulations syntaxiques décisives permettant d'identifier le sujet dans cette position, il est essentiel de reconstruire la phrase de base.

---

<sup>49</sup> Merci à l'une des lectrices de notre mémoire qui a porté à notre attention le point relatif à la perception (plus positive) des procédures plus longues que pourraient développer les élèves.

Si les deux groupes performant de la même façon pour la position 1, nous croyons que c'est parce que, peu importe l'enseignement reçu, les élèves peuvent y faire une identification reposant sur la connaissance qu'ils ont préalablement élaborée qu'un sujet se trouve en tête de phrase (au prétest) et éventuellement, comme nous le verrons un peu plus loin, en position préverbale, ce qui revient au même dans les cas S-V (position 1). La performance de chacun des groupes pour la position 4 vient renforcer cette hypothèse. Cela dit, on est en droit de se demander si les élèves n'ont pas tout simplement été davantage exposés à des phrases où le sujet se trouvait en position 1 au primaire et au début du secondaire.

Pour la position 4, nous avons vu que le groupe témoin n'améliore sa performance à identifier le sujet qu'au post test 2. Pour expliquer cette situation, nous avançons, d'une part, la possibilité que les enseignants des classes du groupe témoin aient morcelé l'enseignement de la notion de sujet pour en compléter l'enseignement quelque part entre les deux post tests. Ce morcèlement aurait pu, par exemple, consister à réserver l'enseignement du sujet inversé dans le contexte de l'étude de la phrase interrogative, enseignement qui aurait eu lieu dans les deux mois séparant les post tests. Ainsi, il est possible qu'à ce moment seulement, la reconstruction de la phrase de base ait été enseignée (alors que dans le groupe expérimental, elle a été observée par les élèves lors de la séquence didactique sur la notion de sujet). D'autre part, il n'est pas impossible que l'amélioration observée entre les post tests 1 et 2 dans le groupe témoin s'explique par un effet d'entraînement aux tests, ce qui s'avère néanmoins une possibilité pour le groupe expérimental également. Ultimement, toutefois, malgré cette amélioration plus tardive des élèves du groupe témoin, et même s'il n'y a pas de différence entre les deux groupes au post test 2, le groupe expérimental s'est amélioré entre le prétest et le post test 2 ce qui n'est pas le cas dans le groupe témoin.

Il n'en demeure pas moins que les scores moyens d'identification pour la position inversée du sujet, qui s'avère probablement la moins fréquemment rencontrée par les élèves, demeurent les plus bas au post test 2 pour les deux groupes. Ainsi, **la connaissance voulant que la reconstruction de la phrase de base soit essentielle pour l'identification du sujet dans cette position semble encore en construction chez les élèves.** Cela peut révéler que la phrase de base n'est pas suffisamment abordée au primaire et au début du secondaire ou qu'elle n'y est pas abordée en terme d'outil d'analyse. Cela peut aussi révéler que les élèves ne recourent pas à cet outil d'analyse simplement parce qu'ils ne voient pas l'avantage d'utiliser une procédure si longue pour arriver à leurs fins.<sup>50</sup> Par ailleurs, même si elle est abordée dans le cadre de l'enseignement de la notion de sujet, donc, ni plus ni moins en périphérie de la notion principale, cela ne peut s'avérer suffisant, nous semble-t-il, pour que les élèves maîtrisent cet outil, se convainquent de son utilité (voire de sa nécessité) et y recourent aisément. Néanmoins, la séquence devrait prévoir un plus large corpus d'exemples relatifs à ce contexte syntaxique afin d'amener les élèves à expérimenter davantage cette nécessaire reconstruction de la phrase de base.

À la lumière de ces résultats, on pourrait penser que les élèves ont encore tendance à identifier un groupe de mots en tête de phrase pour identifier le sujet. Toutefois, l'amélioration observée pour la position 3, où le sujet n'est pas en tête de phrase, mais se trouve néanmoins en position préverbale, nous pousse à corriger un peu cette impression. En effet, **il semble plutôt que les élèves aient compris que le sujet n'est pas forcément en tête de phrase, mais demeurent avec l'idée qu'il est placé avant le verbe.** Même si cette connaissance s'avère déjà moins rigide que la précédente, elle nous permet de confirmer que les élèves n'ont pas terminé de construire la connaissance que le sujet peut se trouver à divers endroits de la phrase, mais que c'est dans la phrase de base qu'il se trouve nécessairement au début.

---

<sup>50</sup> Merci à l'une des lectrices de notre mémoire qui a porté à notre attention la perception qu'ont possiblement les élèves de cette procédure.

En résumé, nous pouvons préciser les connaissances que semblent avoir construites les élèves aux post tests relativement aux positions du sujet par ces deux points :

- **Chez les élèves des deux groupes, la connaissance « le sujet est en tête de phrase » cède graduellement du terrain à la connaissance « le sujet est placé avant le verbe ».**
- **Chez les élèves des deux groupes, la connaissance que le sujet peut se trouver à divers endroits dans la phrase, alors que dans la phrase de base, il se trouve toujours en position initiale est toujours en construction deux mois après l'enseignement.**

### 5.3.3 Réponse à notre troisième question de recherche

Nous sommes maintenant en mesure de proposer une réponse à notre troisième question de recherche : *Quels sont les effets d'un enseignement de la notion de sujet suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages et, par le fait même, s'ajustant aux connaissances antérieures d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sur leur performance à identifier le sujet selon sa position dans la phrase?*

Les résultats suggèrent qu'un tel enseignement **a un effet plus favorable sur la performance des élèves à identifier le sujet, dans la plupart de ses positions, que l'enseignement reçu dans le groupe témoin. La position inversée, toutefois, engendre toujours des difficultés d'identification après l'enseignement du sujet, peu importe le type d'enseignement reçu.** Le travail de déconstruction-reconstruction de la connaissance « le sujet est en début de phrase » ou « le sujet est placé avant le verbe », bien qu'amorcé, devra se poursuivre dans d'autres séquences.

Dans l'ensemble, donc, les élèves du groupe expérimental ont connu de plus nombreuses et de plus grandes améliorations que ceux du groupe témoin. Toutefois, il est important que nous rappelions que ces résultats peuvent être attribués à d'autres facteurs que la séquence didactique elle-même. On ne peut ignorer, par exemple, que le temps alloué à la séquence dans le groupe expérimental, plus élevé que celui alloué aux séquences dans le groupe témoin, puisse être responsable d'une meilleure performance des élèves.

#### 5.4 Implications des résultats pour l'enseignement de la notion de sujet

Si quelques effets de notre séquence didactique, fondée sur les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages, peuvent être observés sur la performance des élèves à identifier le sujet, nous pensons qu'ils nous permettent d'avancer trois implications pour l'enseignement de la notion de sujet. D'abord, de tels effets suggèrent que **l'enseignement doit constamment s'ajuster aux connaissances exprimées par les élèves**. Cet ajustement permet notamment d'intervenir rapidement sur les connaissances marginales des élèves en cherchant, comme le propose Gauvin (2011), à leur faire voir les limites de ces connaissances, à déconstruire ces connaissances et à en reconstruire de nouvelles, plus opérationnelles.

Ensuite, ces effets rappellent **l'importance de soumettre aux élèves une variété de contextes syntaxiques dans les corpus d'exemples présentés en classe et dans les phrases données en exercices**. Nous pensons qu'une telle variété dans la structure des phrases et des sujets a permis aux élèves du groupe expérimental d'exercer davantage le raisonnement grammatical propre à ces différents contextes et surtout de « [le] poursuivre jusqu'au bout à chaque phrase » (Nadeau et Fisher, 2006, p.206).

Finalement, les effets observés encouragent **l'observation et l'utilisation de la phrase de base comme outil d'analyse**. Pour plusieurs élèves, il s'agissait probablement d'une première occasion de s'appropriier la phrase de base comme outil d'analyse et de comparaison. Même si les résultats laissent penser que la reconstruction de la phrase de base n'est pas maîtrisée par plusieurs élèves après l'enseignement de la notion de sujet, nous pouvons penser que ceux qui ont bien compris l'utilité de cet outil d'analyse y recourent avec plus ou moins de succès. Cela dit, nous notons que la phrase de base, et plus particulièrement ses utilités, ne semblent pas faire l'objet d'un enseignement suffisant (ou même adéquat) au primaire et au début du secondaire, et ce, malgré les indications des programmes. Pourtant, une connaissance préalable de la phrase de base, de sa pertinence et de son mode de reconstruction pourrait être d'une grande utilité aussi bien en lecture qu'en écriture (Boivin, 2012). Dans le cas qui nous intéresse, elle aurait sans doute permis aux élèves de clarifier plus rapidement les positions possibles du sujet dans une phrase par rapport à sa seule position dans la phrase de base correspondante, soit la position initiale. Peut-être ce prérequis aurait-il permis une meilleure performance des élèves à identifier le sujet inversé.

Pour terminer, nous précisons que les trois implications de notre recherche pour l'enseignement du sujet peuvent être élargies à l'enseignement d'autres notions. En effet, ajuster l'enseignement aux connaissances exprimées par les élèves, offrir une variété de contextes et recourir à la phrase de base s'avèrent des actions pertinentes, notamment pour l'étude de notions liées à la syntaxe, à la ponctuation et à l'orthographe.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Notre recherche contribue à fournir des données empiriques, encore bien rares à ce jour, sur l'enseignement d'un objet de la grammaire dans des classes québécoises du secondaire. Plus précisément, elle permet de décrire les effets d'un enseignement inductif qui, s'appuyant sur les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages, tient réellement compte des connaissances antérieures des élèves en s'y ajustant méticuleusement. Bien sûr, un tel enseignement prend plus de temps qu'un enseignement dont les connaissances sont organisées à l'avance par l'enseignant et transmises telles quelles aux élèves. D'ailleurs, il n'est pas impossible que le temps investi pour l'enseignement de la notion de sujet dans les classes expérimentales soit l'une des raisons des améliorations observées chez les élèves. Cependant, nous croyons, à l'instar de Chartrand (1995), que ce temps investi pourra en faire gagner plus tard. En effet, comme les résultats suggèrent que la démarche inductive entraîne de plus grandes améliorations chez les élèves et une plus grande rétention des nouvelles connaissances, cette rétention pourrait permettre d'éviter un enseignement qui reprenne constamment les notions de la base lorsque de nouvelles connaissances sont à enseigner. D'autres recherches devront être menées pour mesurer cette rétention à plus long terme, et ce, chez des élèves de différents niveaux scolaires.

Par ailleurs, notre recherche s'étant limitée à décrire la performance d'élèves à identifier le sujet, nos résultats ne nous permettent pas de déterminer si les

améliorations et la rétention observées s'observent aussi dans les écrits des élèves. De nouvelles recherches s'intéressant davantage à ce transfert des connaissances des élèves en situation d'écriture nous sembleraient essentielles.

Bien que nos résultats montrent une plus grande amélioration des élèves du groupe expérimental quant à leur performance à identifier le sujet, notre séquence didactique n'était pas parfaite. Avec le recul, et à la lumière de ce que les résultats nous permettent d'observer, il nous est possible de déterminer quelques améliorations à lui apporter, notamment l'ajout d'exemples permettant l'observation du sujet réalisé en GN dont l'expansion est un GN et du sujet en position inversée. Cela illustre bien le fait que la planification d'un tel enseignement marque une certaine complexité. Il ne suffit plus de simplement transmettre le savoir, il faut le rendre concret sous tous ces angles afin de pouvoir le raccrocher autant que possible à tout ce que les élèves peuvent déjà posséder comme connaissances. Il est donc possible, selon notre expérience, de n'avoir pas anticipé tous les nœuds à défaire dans les connaissances des élèves. De plus, une telle séquence didactique exige de l'enseignant une grande capacité d'analyse des connaissances exprimées par les élèves, parfois malhablement. Les occasions saisies, ou non, par l'enseignant de mener les élèves vers les connaissances opérationnelles pourront avoir une incidence sur la construction de ces connaissances.

Pour ces raisons, il nous paraîtrait intéressant que d'autres recherches se penchent sur la façon dont différents enseignants offrent un enseignement inductif basé sur la médiation sociocognitive des apprentissages, mais également sur la façon dont ils régulent cet enseignement d'une fois à l'autre.

Finalement, qu'on s'intéresse à l'un ou l'autre des trois pôles du triangle didactique, l'enseignant, l'élève ou même l'objet, de nouvelles données empiriques seront les bienvenues pour faire ressortir les avantages et inconvénients d'un enseignement inductif comme celui expérimenté dans cette recherche. De telles descriptions seront

fort utiles pour rendre un peu plus concret ce type de démarche que les futurs enseignants en formation initiale, ou que les enseignants en formation continue, considèrent souvent comme irréaliste ou irréalisable.



## ANNEXE A

### CONNAISSANCES PRÉVUES AU PROGRAMME DU PRIMAIRE RELATIVEMENT À LA NOTION DE SUJET (MELS 2009)

Identification du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadrement du sujet par c'est... qui</li> <li>• Remplacement par un pronom de conjugaison</li> <li>• Non-effacement</li> <li>• Non-déplacement</li> </ul>
Réalisations du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronom de conjugaison</li> <li>• Groupe du nom               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dét + N</li> <li>○ Nom propre                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dét + N + avec expansion(s) (Adj. avant ou après le N / à ou de + GN / GN / [prép. + groupe de mots] / Nom commun sans Dét)</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• [Autres pronoms]<sup>51</sup></li> </ul>
Positions du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Précède immédiatement le verbe</li> <li>• Séparé du verbe par un autre pronom</li> <li>• Un pronom de conjugaison qui suit le verbe</li> </ul>
Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occupe la position initiale dans la phrase de base<sup>52</sup></li> <li>• Régit l'accord en personne et en nombre du verbe à un temps simple ou de l'auxiliaire d'un verbe à un temps composé</li> <li>• Régit l'accord en genre et en nombre               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ du participe passé employé avec l'auxiliaire être</li> <li>○ de l'adjectif attribut du sujet</li> </ul> </li> </ul>

<sup>51</sup> Les éléments entre crochets sont enseignés, mais ne sont pas une attente de fin de cycle.

<sup>52</sup> Certaines caractéristiques de la phrase de base font partie des connaissances à enseigner au 3<sup>e</sup> cycle du primaire : [phrase de type déclaratif et de forme positive] dont les constituants sont placés dans l'ordre suivant : un sujet + un prédicat + (un ou des compléments de phrase). Son rôle d'outil de comparaison pour observer et comprendre la structure de diverses phrases et [la reconstruction de la phrase de base pour faciliter le repérage du sujet] se trouvent également au programme du 3<sup>e</sup> cycle.



ANNEXE B

SÉQUENCE DIDACTIQUE ÉLABORÉE DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE

**Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances  
et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1re secondaire  
à propos de la notion de sujet**

**Séquence didactique**  
**Le sujet de phrase**

Geneviève Beaulne, étudiante de 2<sup>e</sup> cycle, UQAM  
Isabelle Gauvin, Ph. D., professeure, UQAM  
Département de didactique des langues

## Table des matières

1. Déroulement général -----	3
1.1 Cours 1 -----	3
1.2 Cours 2 -----	3
1.3 Cours 3 -----	4
2. Définition de la notion de sujet -----	4
3. Cours 1 -----	4
3.1 La phase d'activation des connaissances -----	5
3.2 La phase d'observation et d'exploration -----	6
3.3 Les consignes pour les devoirs -----	10
4. Cours 2 -----	10
4.1 Le retour sur le devoir -----	10
4.2 (La fin de la phase d'observation et d'exploration) -----	10
4.3 La phase de clarification et de validation -----	10
4.4 Consigne pour le devoir -----	11
5. Cours 3 -----	11
5.1 Le retour sur le devoir -----	11
5.2 (La fin de la phase de clarification et de validation) -----	11
5.3 La phase d'abstraction -----	11
5.4 Conclusion -----	12
ANNEXE 1 : Corpus-exercice -----	13
ANNEXE 2 : Corpus d'exemples pour nuancer les caractéristiques « Le sujet ne peut pas être effacé » et « Le sujet ne peut pas être déplacé » -----	14
ANNEXE 3 : Corpus d'exemples OUI et d'exemples NON par connaissance ciblée -----	16

## 1. Déroulement général<sup>53</sup>

### 1.1 Cours 1

L'objectif du 1<sup>er</sup> cours est de relever les caractéristiques obligatoires du sujet. La séquence est planifiée afin de faciliter l'observation et l'identification de ces caractéristiques.

Comme il ne s'agit pas d'une notion nouvelle pour les élèves, un inventaire de leurs connaissances sera d'abord dressé. Les observations qui suivront permettront de valider certaines connaissances et d'agir sur les connaissances inexactes ou peu opérationnelles des élèves. Comme toutes les connaissances ne seront sans doute pas exprimées lors de l'activité initiale d'activation des connaissances, les observations permettront également de faire émerger ces connaissances.

Les caractéristiques inexactes ou non applicables dans tous les exemples positifs (*exemples OUI*) observés mériteront une attention immédiate, ce qui signifie que l'enseignant(e) aura immédiatement recours à des exemples positifs (*exemples OUI*) et négatifs (*exemples NON*) (voir corpus supplémentaires, annexes 2 et 3) qui permettront aux élèves de décréter l'élimination de la caractéristique concernée. D'autres seront mises en suspens et traitées de la même façon après la séquence planifiée si c'est toujours nécessaire<sup>54</sup>. Dans tous les cas, toutes les caractéristiques proposées par les élèves seront notées au tableau.

#### Déroulement du cours 1 :

1. La phase d'activation des connaissances
2. La phase d'observation et d'exploration
3. Les consignes pour le devoir

### 1.2 Cours 2

L'objectif du 2<sup>e</sup> cours est de convenir d'une définition de la notion de sujet.

#### Déroulement du cours 2 :

1. Le retour sur le devoir
2. (La fin de la phase d'observation et d'exploration)
3. La phase de validation et de clarification
4. Les consignes pour le devoir

---

<sup>53</sup> La séquence didactique est présentée ici telle qu'elle a été proposée pour l'intervention, mais à la lumière de nos constats et des recommandations de nos lectrices, nous sommes consciente que certains aspects mériteront d'être modifiés (ex. : ajout d'un corpus illustrant le sujet qui se réalise en GN ayant un GN pour expansion, mention des pronoms non encadrables dans la définition du sujet, etc.)

<sup>54</sup> Certaines caractéristiques non obligatoires s'élimineront en cours de séquence. L'enseignant(e) connaissant bien son corpus d'exemples *OUI* et *NON* pour la séquence planifiée, il/elle peut anticiper l'élimination de certaines caractéristiques grâce à certains de ces exemples et donc se permettre d'être patient(e).

### 1.3 Cours 3

L'objectif du 3<sup>e</sup> cours est de vérifier la compréhension de la notion de sujet par les élèves.

#### Déroulement du cours 3 :

1. Le retour sur le devoir
2. (La fin de la phase de validation et de clarification)
3. La phase d'abstraction
4. Conclusion

Afin de faciliter le repérage (consignes à donner, *exemples OUI* et *NON* à proposer, réponses anticipées des élèves, questions de l'enseignant(e) et synthèses à réaliser), un code de couleur est utilisé dont voici la légende :

Consignes à donner aux élèves
Questions à poser aux élèves pour guider leurs observations, leurs réflexions – Constats recherchés
Synthèses – elles se feront fréquemment
Réponses anticipées des élèves ou caractéristiques ciblées
Exemples OUI
Exemples NON

## 2. Définition de la notion de sujet

Avant d'entrer dans le détail du déroulement de la séquence didactique, la notion de sujet doit être définie. Voici donc la liste de caractéristiques obligatoires du sujet que la séquence amènera les élèves à identifier.

Le sujet...

- 1) Est le 1<sup>er</sup> constituant de la phrase de base (occupe la position initiale dans la phrase de base)
- 2) Peut être encadré par *c'est... qui*
- 3) Peut être remplacé par les pronoms *il, ils, elle, elles, ce, cela* ou *ça*
- 4) Régit l'accord du verbe, de l'attribut du sujet et du participe passé employé avec l'auxiliaire être

## 3. Cours 1

Rappel : L'objectif du 1<sup>er</sup> cours est de relever les caractéristiques obligatoires du sujet.

### 3.1 La phase d'activation des connaissances

Aujourd'hui, je veux vous faire réviser la notion de sujet (sujet de P). Je suis certain(e) que vous savez plein de choses sur le sujet, mais que vous êtes souvent déçus parce que vous avez de la difficulté à le trouver dans toutes les phrases, est-ce que je me trompe? Nous allons tenter de résoudre ce problème ensemble.

Cette révision se fera d'une manière particulière. Je vais d'abord m'informer de ce que vous savez sur cette notion. Pour moi, c'est très important de savoir comment je peux vous guider pour que vous compreniez bien cette notion une fois pour toutes parce que c'est le but : vous amener à VRAIMENT comprendre ce qu'est un sujet. Savoir ce que vous savez déjà m'aidera à vous faire atteindre ce but. Toutes vos idées seront notées : je ne cherche pas que de bonnes réponses, je veux savoir ce que vous savez vraiment. Ne vous inquiétez pas, les activités qui vont suivre vont vous permettre d'observer la notion et de décider si certaines caractéristiques que vous avez proposées doivent être retirées ou modifiées. Nous pourrions toujours y revenir, alors, n'hésitez pas à vous exprimer.

Alors on commence. Je vous pose deux questions pour vous aider à proposer des caractéristiques d'un sujet :

- Qu'est-ce qu'un sujet?
- Comment peut-on identifier un sujet dans une phrase?

Réponses possibles des élèves :

- Le sujet est obligatoire dans la phrase, ne peut pas s'effacer
- Le sujet est un nom / un GN
- Le sujet peut être encadré par *c'est... qui*
- Le sujet est la réponse à la question *qui est-ce qui?* ou *qu'est-ce qui?*
- Le sujet dit de quoi parle la phrase
- Le sujet peut être remplacé par un pronom
- Le sujet est placé avant le verbe
- Le sujet ne peut pas être déplacé
- Le sujet fait l'action du verbe
- Etc.

Il est possible que d'autres caractéristiques, qui n'apparaissent pas dans l'encadré, soient proposées par les élèves. De même, toutes les caractéristiques de l'encadré pourraient ne pas être nommées. L'enseignant(e) note les propositions des élèves, quelles qu'elles soient. La phase d'observation permettra de déterminer ce qui est à conserver, ce qui est à retirer et ce qui est à préciser.

### 3.2 La phase d'observation et d'exploration

Maintenant que nous avons fait l'inventaire des caractéristiques du sujet que vous connaissez, je vais vous aider à déterminer lesquelles il faut absolument garder parce qu'elles sont fiables et fonctionnent toujours, et lesquelles il est préférable de ne pas retenir parce qu'elles ne sont pas exactes ou ne fonctionnent pas toujours.

Je vais vous faire observer le sujet à l'aide de nombreux exemples. Je vous présenterai deux types d'exemples différents : des *exemples OUI* et des *exemples NON*. Dans les *exemples OUI*, ce qui est souligné est toujours un sujet; cela veut dire que ce qui est souligné **contient TOUTES LES caractéristiques obligatoires du sujet**. Donc, une règle du jeu importante est que **toutes les caractéristiques proposées doivent être observées dans tous les exemples OUI**. Dans les *exemples NON*, ce qui est souligné n'est pas un sujet. Il se peut que ce qui est souligné contienne des caractéristiques obligatoires du sujet, mais elles ne seront JAMAIS toutes présentes à la fois. (L'enseignante écrit au tableau à titre d'aide-mémoire pendant la réalisation de l'activité : *exemples OUI* = toutes les caractéristiques, *exemples NON* = jamais toutes les caractéristiques.) Pour vous aider à comprendre, je vous donne un exemple plutôt farfelu qui n'est pas lié au français. Si je voulais vous faire comprendre ce qu'est un hotdog, comme *exemples OUI*, je pourrais vous présenter plusieurs images de hotdogs, tous garnis différemment. Vous pourriez identifier que les caractéristiques obligatoires d'un hotdog sont le pain et la saucisse fumée. Peu importe la garniture, si j'ai ces deux éléments, j'ai un hotdog, vous êtes d'accord? Donc, tous mes hotdogs seraient des *exemples OUI*. Dans mes *exemples NON*, je pourrais mettre une image de poutine. Tout le monde serait d'accord que la poutine n'a aucune caractéristique commune avec le hotdog. Je pourrais aussi vous montrer des images de différentes sortes de sandwichs : hamburger, sandwich au fromage grillé, sous-marin, etc. Tous ces sandwichs ont une caractéristique commune avec le hotdog, le pain, mais ils n'ont pas la caractéristique de la saucisse fumée. Puisqu'ils n'ont pas toutes les caractéristiques d'un hotdog, ce sont des *exemples NON*.<sup>55</sup> Ces exemples NON m'aident à renforcer l'idée que la saucisse fumée est une caractéristique obligatoire pour considérer que j'ai un hotdog. Est-ce que vous comprenez bien la différence entre les deux types d'exemples? Quelqu'un peut me l'expliquer dans ses mots?

Chaque fois que je vous proposerai un exemple, je vous préciserai s'il s'agit d'un *exemple OUI* ou d'un *exemple NON*. Les *exemples OUI* seront écrits en vert et les *exemples NON*, en rouge, comme les feux de signalisation.

Au fil des exemples, vous pourrez émettre de nouvelles hypothèses sur les caractéristiques du sujet ou corriger certaines caractéristiques que vous aviez déjà nommées lors de l'activité précédente. Je noterai toutes vos observations, vos hypothèses. Je vous le rappelle, comme lors de l'activité du début, n'ayez pas peur de vous tromper : vous êtes comme des chercheurs aujourd'hui. Est-ce que les chercheurs en médecine, par exemple, trouvent toujours tout du premier coup sans faire d'erreur? Non, en effet. Si c'était le cas, nous aurions tous les remèdes à toutes les maladies!

Donc, nous prendrons tout en note et comme les chercheurs, nous reviendrons constamment sur ce que nous avons dit depuis le début pour voir si nous sommes toujours d'accord et pour ajouter, retirer ou changer des éléments si nous le jugeons nécessaire. Et ne vous inquiétez pas, si à certains moments, cela devient plus difficile, je vous guiderai avec des questions.

Est-ce que vous comprenez bien ce que vous devez faire? Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce qui est à faire? Parfait, alors on commence.

<sup>55</sup> Il peut être intéressant d'avoir des images de différents hotdogs et sandwichs à présenter aux élèves durant cette explication.

EXEMPLES OUI Ce qui est souligné est un sujet	EXEMPLES NON Ce qui est souligné n'est pas un sujet
<b>1<sup>re</sup> série d'exemples – 1<sup>er</sup> ménage dans les caractéristiques proposées par les élèves</b>	
<p>Cette première série d'exemples permettra d'éliminer les caractéristiques suivantes (dans l'éventualité où elles ont été proposées par les élèves lors de l'activation des connaissances) : Le sujet est un nom, est un GN, fait l'action du verbe. <b>ATTENTION! Éliminer une caractéristique ne veut pas nécessairement dire qu'elle est fautive. Cela peut vouloir dire qu'elle n'est tout simplement pas vraie tout le temps. Il faudra le rappeler aux élèves.</b></p>	
<p>Pour la première observation, placez les élèves en dyades afin qu'ils puissent (1) faire les vérifications à deux, (2) déterminer ensemble le sort de certaines caractéristiques, (3) réfléchir à la justification et, le cas échéant, (4) proposer de nouvelles hypothèses. Rappelez aux élèves que les caractéristiques doivent être observables dans tous les exemples.</p>	
<p>EO1 : <u>Les visiteurs inquiets</u> avançaient lentement dans le corridor.  EO2 : <u>Cette valise à roulettes</u> contient tous mes vêtements.  EO3 : <u>Vous</u> souriez tout le temps.  EO4 : <u>Cela</u> m'intrigue beaucoup.  EO5 : <u>La nuit</u> porte conseil.</p>	
<p>Cette première série d'exemples permettra aux élèves de faire un premier tri dans ce qui a été nommé au départ. Après le travail en dyade, les élèves soumettent leurs observations à la classe. Chaque fois qu'un élève désire retirer ou modifier une caractéristique de la liste initiale, il devra justifier ce changement. De nouvelles hypothèses peuvent également être proposées. Rappel de la règle du jeu : elles doivent s'observer dans tous les <i>exemples OUI</i>. Ensuite, une première synthèse est réalisée.</p>	
<b>2<sup>e</sup> série d'exemples – recours à la phrase de base</b>	
<p>Cette deuxième série d'exemples veut démontrer que le sujet n'est pas toujours au début d'une phrase, mais qu'il est <b>toujours</b> au début de la phrase de base. (Donc, si l'on reconstruit la phrase de base, le sujet se trouvera toujours en premier.) L'observation de cette caractéristique est très importante, car elle permet de dénouer de nombreuses situations où le sujet est plus difficile à repérer (dans les phrases interrogatives, inversées, complexes, etc.)</p>	
Même contexte pour l'observation (dyade puis plénière)	
<p>EO6 : Ce matin, <u>l'autobus scolaire</u> suit son parcours habituel.  EO7 : Au coin de la rue se rencontrent <u>les écoliers</u>.  EO8 : <u>Les écoliers</u> se rencontrent au coin de la rue.  EO9 : <u>Choisiront-elles</u> ces boucles d'oreilles?  EO10 : <u>Elles</u> choisiront ces boucles d'oreilles.</p>	<p>EN1 : <u>Chaque jour</u>, Maude attend l'autobus.  EN2 : <u>Au coin de la rue</u> se rencontrent les écoliers.  EN3 : <u>Choisiront-elles</u> ces boucles d'oreilles?</p>
<p>Quelques questions à poser aux élèves pour les guider au besoin :</p> <p>EO7, EO8 et EN2 : Est-ce toujours la même phrase? Comment peut-on savoir que <i>les écoliers</i> correspond au sujet ? Que s'est-il passé dans la phrase? Que remarquez-vous? Quel changement a subi la phrase? À quoi peut nous servir de recourir à la phrase de base dans l'EO8? Et qu'en est-il de EO9 et EO10?</p> <p>Ici, on veut faire le lien avec la phrase de base. Idéalement, elle aura été vue au préalable, mais si ce n'est pas le cas, on amènera les élèves à au moins constater le fait que les « constituants » y sont dans l'ordre. (Les élèves n'auront peut-être jamais utilisé la phrase de base comme outil d'analyse, mais il est certain qu'ils auront au moins vu qu'une phrase contient 2 constituants obligatoires et 1 facultatif.) Ainsi, dans les exemples EO6, EO7 et EO9, ce qu'on cherche n'est pas le 1<sup>er</sup> constituant (parce qu'il y a un complément de phrase au début de la phrase ou une inversion du sujet), mais si on revient à la phrase de base, ce qu'on cherche se trouvera toujours en première place dans la phrase. L'enseignant(e) fait remarquer que dans EO8 et EO10, la phrase est « dans le bon ordre ».</p>	

Il est très probable qu'il soit nécessaire d'avoir recours à d'autres exemples *OUI* et *NON* pour illustrer le recours à la phrase de base. Cette caractéristique est primordiale puisqu'elle permet de réaliser les manipulations syntaxiques d'encadrement et de pronominalisation dans les phrases transformées ou complexes. L'enseignant(e) pourra utiliser le 4<sup>e</sup> bloc d'exemples du corpus supplémentaire (annexe 3) pour renforcer cette caractéristique.

Cette deuxième série d'exemples permettra aux élèves de tester à nouveau les caractéristiques retenues lors de la première observation et de nuancer la caractéristique relative à la position du sujet. Encore ici, chaque fois qu'un élève désire retirer ou modifier une caractéristique de la liste initiale, il devra justifier ce changement. De nouvelles hypothèses peuvent également être proposées. Rappel de la règle du jeu : elles doivent s'observer dans tous les exemples *OUI*. Ensuite, une seconde synthèse est réalisée.

Avant d'aller plus loin, je vous propose d'observer les exemples *OUI* 1 et 2 du corpus-exercice (annexe 1). J'aimerais qu'avec votre partenaire, vous vérifiez les caractéristiques que nous avons retenues jusqu'à présent. Si vous avez des modifications ou de nouvelles hypothèses à proposer, notez-les au verso de votre feuille et nous en discuterons après. Vous disposez de 5 minutes pour compléter l'exercice.

Retour en grand groupe.

### 3<sup>e</sup> série d'exemples – encadrement

Cette troisième série d'exemples veut démontrer (1) que le sujet peut être encadré par *c'est... qui* et (2) qu'il est parfois essentiel de revenir à la phrase de base pour pouvoir utiliser cette manipulation syntaxique. Si cette manipulation a déjà été nommée et vérifiée au préalable, on fera tout de même observer ce bloc en insistant particulièrement sur EO13 qui permettra de faire nommer aux élèves la nécessité d'un recours à la phrase de base.

Même contexte pour l'observation (dyade puis plénière). L'enseignant(e) précisera aux élèves qu'une manipulation a été faite dans chacune des phrases et que ce qui se trouve après la flèche est le résultat de cette manipulation. L'enseignant(e) précisera également que l'astérisque placé au début d'une phrase signifie qu'elle est mal construite, qu'on ne pourrait pas l'accepter.

EO11 : Le président Obama visitera le Canada l'année prochaine.

→ C'est le président Obama qui visitera le Canada l'année prochaine.

EO12 : Les ambulancières soulèvent doucement les jambes du blessé.

→ Ce sont les ambulancières qui soulèvent doucement les jambes du blessé.

EO13 : Parmi ses vêtements se cache une jolie paire de bas roses.

→ C'est une jolie paire de bas roses qui se cache parmi ses vêtements.

EN4 : Le président Obama visitera le Canada l'année prochaine.

→ \*Le président Obama visitera c'est le Canada qui l'année prochaine.

EN5 : Les ambulancières soulèvent doucement les jambes du blessé.

→ \*Les ambulancières soulèvent doucement ce sont les jambes du blessé qui.

Que se passe-t-il dans la phrase EO13? Qu'a-t-on dû faire pour que la manipulation fonctionne? Est-ce toujours vrai? Vérifiez dans les autres exemples. (Les phrases dont le sujet est inversé poseront problème. Il faut donc d'abord rétablir l'ordre des mots de la phrase de base pour faire l'encadrement.) **Conclusion : si on n'arrive pas à encadrer quelque chose par *c'est... qui* dans la phrase, notre premier réflexe devra être de reconstruire la P de base.**

Cette troisième série d'exemples permettra aux élèves de tester à nouveau les caractéristiques retenues jusqu'à présent et à ajouter la caractéristique : le sujet peut être encadré par *c'est... qui* (avec recours à la phrase de base lorsque nécessaire). Encore ici, chaque fois qu'un élève désire retirer ou modifier une caractéristique de la liste initiale, il devra justifier ce changement. Une troisième synthèse est réalisée.

4<sup>e</sup> série d'exemples – pronominalisation

Cette quatrième série d'exemples veut démontrer (1) que le sujet peut être pronominalisé par *il, ils, elle, elles, ce, cela* ou *ça* et (2) qu'il est parfois essentiel de revenir à la phrase de base pour pouvoir utiliser cette manipulation syntaxique. Si cette manipulation a déjà été nommée et vérifiée au préalable, on fera tout de même observer ce bloc en insistant particulièrement sur EO14 qui permettra de faire nommer aux élèves la nécessité d'un recours à la phrase de base.

Même contexte pour l'observation (dyade puis plénière). L'enseignant(e) précisera aux élèves qu'une manipulation a été faite dans chacune des phrases et que ce qui se trouve après la flèche est le résultat de cette manipulation. L'enseignant(e) précisera également que l'astérisque placé au début d'une phrase signifie qu'elle est mal construite, qu'on ne pourrait pas l'accepter.

EO14 : Le chihuahua rencontre sa nouvelle amie.

→ Il rencontre sa nouvelle amie.

EO15 : Derrière le fauteuil se cache la petite bête.

→ Elle se cache derrière le fauteuil.

EN6 : Le chihuahua rencontre sa nouvelle amie.

→ Le chihuahua la rencontre.

EN7 : Mes sœurs observent attentivement les deux petites bêtes.

→ Mes sœurs les observent attentivement.

Vérifiez cette manipulation dans les autres exemples. Y a-t-il des phrases qui posent problème? Qu'avez-vous dû faire pour que la manipulation fonctionne? (Les phrases dont le sujet est inversé poseront problème. Il faut donc d'abord rétablir l'ordre des mots de la phrase de base pour faire la pronominalisation.)

N. B. On peut amener les élèves à voir l'utilité de débiter par la manipulation d'encadrement pour faciliter celle de la pronominalisation.

Cette quatrième série d'exemples permettra aux élèves de tester à nouveau les caractéristiques retenues jusqu'à présent et à ajouter la caractéristique : le sujet peut être remplacé par les pronoms *il, ils, elle, elles et cela* (avec recours à la phrase de base lorsque nécessaire). Encore ici, chaque fois qu'un élève désire retirer ou modifier une caractéristique de la liste initiale, il devra justifier ce changement. Une quatrième synthèse est réalisée.

Je vous propose à nouveau d'observer des *exemples OUI* du corpus-exercice (annexe 1). J'aimerais qu'avec votre partenaire, vous vérifiez les caractéristiques que nous avons retenues jusqu'à présent dans les phrases 1 à 4. Dans les phrases 1 et 2, vous n'aurez qu'à vérifier les nouvelles hypothèses alors que dans les phrases 3 et 4, vous les vérifierez toutes. Si vous avez des modifications ou de nouvelles hypothèses à proposer, notez-les au verso de votre feuille et nous en discuterons après. Vous disposez de 5 minutes pour compléter l'exercice.

Retour en grand groupe.

5<sup>e</sup> série d'exemples - donneur d'accord

Cette cinquième série d'exemples veut démontrer que le sujet est donneur d'accord au verbe, au participe passé employé avec l'auxiliaire être et à l'attribut du sujet.

Même contexte pour l'observation (dyade puis plénière). On précisera aux élèves qu'ils doivent être attentifs à l'influence que le sujet a sur d'autres mots de la phrase.

EO16 : Tu travailles à Montréal.

EO17 : Cette comédienne connue travaille à Montréal.

EO18 : Nous travaillons à Montréal.

EO19 : Mes cousines aventurières sont allées en voyage au Maroc.

EO20 : Leurs nombreux bagages étaient très lourds.

Quelques questions à poser aux élèves pour les guider au besoin : Y a-t-il des mots qui subissent des changements en fonction du sujet? Si oui, quels sont les mots concernés et quels changements subissent-ils?

Il sera également possible d'amener les élèves à remarquer que dans le cas de EO16, l'encadrement est impossible. On précisera aux élèves que c'est le cas pour les cinq pronoms **qui ne peuvent pas occuper une autre fonction que celle de sujet** : je, tu, il, ils et on. On s'assurera de garder une trace de cette particularité lors de la prise de notes.

Cette cinquième série d'exemples permettra aux élèves de tester à nouveau les caractéristiques retenues jusqu'à présent et à ajouter la caractéristique : le sujet est donneur d'accord au verbe, au participe passé employé avec l'auxiliaire être et à l'attribut du sujet. Une dernière synthèse est réalisée avant la phase de clarification et de validation.

### 3.3 Les consignes pour les devoirs

En devoir, vous devez observer les exemples OUI du corpus-exercice (annexe 1). J'aimerais que vous vérifiiez les caractéristiques que nous avons retenues jusqu'à présent dans les quatre dernières phrases. N'oubliez pas de noter les caractéristiques dans votre tableau immédiatement!

N. B. Selon les séries d'exemples que vous aurez utilisées (puisque vous aurez peut-être eu recours à des exemples des corpus supplémentaires [annexes 2 et 3]), il se peut que la phase d'observation ne soit pas terminée et /ou qu'il reste plus ou moins quatre phrases au corpus-exercice. Ne donnez pas plus de quatre phrases en devoir. De cette façon, si la phase d'observation n'est pas terminée, il vous restera des phrases dans ce corpus.

## 4. Cours 2

Rappel : L'objectif du 2<sup>e</sup> cours est de convenir d'une définition de la notion de sujet.

### 4.1 Le retour sur le devoir

Profiter de ce retour pour revoir l'ensemble des caractéristiques retenues jusqu'à ce point.

### 4.2 (La fin de la phase d'observation et d'exploration)

Compléter cette phase (si besoin est) en vous référant au tableau du cours précédent.

### 4.3 La phase de clarification et de validation

Maintenant, je vous présente de nouveaux exemples sans vous dire s'il s'agit d'exemples OUI ou d'exemples NON. Vous devrez dire s'il s'agit d'un exemple OUI ou NON et justifier votre réponse. Avec votre coéquipier, faites les phrases a à f. Vous disposez de 15 minutes pour compléter l'exercice.

- a. Les lundis, ses cours débutent à dix heures.
- b. Le dernier album de ce groupe rock lui plaît énormément.
- c. Cette recette portugaise, reconnue pour ses ingrédients originaux, est facile à réaliser.
- d. De nombreux adolescents et jeunes adultes se sont rués vers la boutique pour acheter ce nouveau jeu vidéo.
- e. Les histoires racontées par ma grand-mère me font découvrir une autre époque.
- f. Sur la table reposait un vase rempli de tulipes bleues.
- g. Valérie et Sophie, mes sœurs jumelles, exercent le métier de policières.
- h. Cette jeune Italienne apprend présentement le français.
- i. La panne d'électricité nous avait causé toutes sortes d'ennuis.
- j. Cynthia regarde Maxime.

Retour sur l'activité et dernière synthèse du cours. C'est ici que des traces peuvent être consignées dans les notes des élèves.

#### 4.4 Consigne pour le devoir

En devoir, vous devez compléter l'exercice de clarification et de validation. Vous devrez donc déterminer, pour les phrases g à j, s'il s'agit d'exemples *OUI* ou d'exemples *NON* et justifier votre réponse.

### 5. Cours 3

L'objectif du 3<sup>e</sup> cours est de vérifier la compréhension de la notion de sujet par les élèves.

#### 5.1 Le retour sur le devoir

Profiter de ce retour pour revoir certaines caractéristiques au besoin et répondre aux questions.

#### 5.2 (La fin de la phase de clarification et de validation)

Compléter cette phase (si besoin est) en vous référant au tableau du cours précédent.

#### 5.3 La phase d'abstraction

Maintenant, vous allez faire une activité en équipe. Vous vous placerez en équipe de deux et vous recevrez une feuille contenant dix phrases. Vous allez devoir identifier le sujet dans chaque phrase et justifier chacune des identifications en vous appuyant sur les caractéristiques obligatoires que nous avons vues. De mon côté, je vais circuler et écouter vos raisonnements afin de noter s'il y a encore de petites choses à revoir.

- a. Cette athlète olympique fait tous les exercices demandés par son entraîneur personnel.
- b. Dans les différents recueils de poèmes proposés par mon enseignante, de beaux textes nous font voyager.
- c. La fin de ce film les a grandement surpris.
- d. La lune, les étoiles et plusieurs autres astres brilleront cette nuit dans le ciel dégagé.
- e. La nuit, tous les chats sont gris.
- f. Les animatrices de jeu vous auront patiemment expliqué tous les règlements.
- g. Mon chien, excité par la sonnette d'entrée, a brisé le bibelot en se précipitant vers la porte.
- h. Parler en public effraie de nombreuses personnes.
- i. Partagerait-elle son repas?
- j. Samedi prochain se tiendront les qualifications pour la compétition.

Commencer le retour sur l'activité si le temps le permet. Sinon, il sera fait le lendemain.

Note : La phase d'abstraction ne se limite pas à cette activité. Des activités régulières amenant les élèves à réinvestir leurs apprentissages, notamment des activités où ils seront appelés à verbaliser leur raisonnement grammatical, favoriseront la consolidation de leurs apprentissages.

## 5.4 Conclusion

Conclure la séquence

- En invitant les élèves à répondre aux questions suivantes : avez-vous l'impression de comprendre la notion de sujet maintenant? Pourquoi? Croyez-vous qu'il vous sera plus facile d'identifier des sujets maintenant? Pourquoi?
- En leur demandant de rappeler l'utilité de l'apprentissage réalisé
- En les assurant qu'ils auront de nombreuses occasions de réutiliser ce qu'ils viennent d'apprendre
- Etc.

## ANNEXE 1 : Corpus-exercice

Tous les éléments soulignés dans les phrases suivantes sont des exemples OUI.

Vérifiez chacune des caractéristiques retenues et cochez celles qui fonctionnent.

Les cases allongées servent à écrire les caractéristiques à vérifier.

Si vous faites une nouvelle hypothèse ou pensez qu'une hypothèse devrait être modifiée, utilisez le verso de la feuille pour les noter.

1) <u>L'œuvre de ce peintre</u> sera exposée au musée régional.																				
2) <u>La tempête de neige</u> , selon TVA Nouvelles, aurait causé plusieurs accidents de la route.																				
3) <u>Elles</u> ont été choisies pour jouer les rôles principaux.																				
4) <u>De nombreux citoyens</u> iront voter demain.																				
5) Près du feu dormaient paisiblement <u>deux gros chats gris</u> .																				
6) <u>Les cours de mathématique</u> passionnent mon frère.																				
7) Demain matin, <u>le vieux bac à recyclage de l'école</u> sera enfin remplacé par un nouveau.																				
8) <u>Quelques passants, surpris par tout ce bruit</u> , se sont dirigés vers le carrefour.																				
9) <u>Un potage aux arômes délicieux</u> mijotait dans la cuisine.																				
10) Sur les étagères de ce vieux chalet s'accumulait <u>au moins un millimètre de poussière</u> .																				

## ANNEXE 2 : Corpus d'exemples pour nuancer les caractéristiques « Le sujet ne peut pas être effacé » et « Le sujet ne peut pas être déplacé »

Il est possible que les élèves aient proposé que le sujet est ineffaçable ou qu'ils aient soulevé des cas où l'effacement du sujet ou son déplacement était possible. Pour nuancer ces caractéristiques, voici un corpus (avec interventions) qui pourrait être employé dans chacun des cas.

### Nuancer la caractéristique « Le sujet ne peut pas être effacé »

Maintenant, je veux que vous observiez les exemples suivants. Faites vos observations librement.

EO : Plusieurs articles décrivent le personnage de ce roman fantastique.

→ \* Décrivent le personnage de ce roman fantastique.

EO : Tu décris le personnage de ce roman fantastique.

→ Décris le personnage de ce roman fantastique.

EO : Ce chef reconnu mondialement servait des huitres fumées à ses convives ravis.

→ \*Servait des huitres fumées à ses convives ravis.

EN : Ce chef reconnu mondialement servait des huitres fumées à ses convives ravis.

→ \*Ce chef reconnu mondialement servait à ses convives ravis.

EN : Ce chef reconnu mondialement servait des huitres fumées à ses convives ravis.

→ \*Ce chef reconnu mondialement servait des huitres fumées à.

Quelle différence peut-on faire entre ce qui se produit lors de l'effacement dans le 1er et dans le 2<sup>e</sup> exemple? Comment peut-on expliquer cette différence?

Que remarquez-vous dans la dernière série d'exemples? Quelle conclusion peut-on en tirer?

Ici, il faut faire remarquer trois éléments aux élèves : (1) Le sujet peut parfois s'effacer, mais nous mène à une phrase impérative (même si ce n'est PAS la même phrase). (2) Dans une phrase impérative, il n'y a effectivement pas de sujet. (3) Le sujet n'est PAS le seul groupe de mots qui ne peut pas s'effacer dans la phrase.

### Nuancer la caractéristique « Le sujet ne peut pas être déplacé »

Maintenant, je veux que vous observiez les exemples suivants. Faites vos observations librement.  
(L'enseignant(e) présente les exemples deux par deux.)

EO : Vous voyagez souvent en Europe.

→ \* Voyagez vous souvent en Europe.

EO : Voyagez-vous souvent en Europe?

EO : Le beau temps arrive toujours après la pluie.

→ \* Arrive toujours le beau temps après la pluie.

EO : Après la pluie arrive toujours le beau temps.

EO : Ma mère cria : « Attention! »

→ \* Cria ma mère : « Attention! »

EO : « Attention! », cria ma mère.

EO : Ce chef d'entreprise fera un don considérable à l'hôpital Sainte-Justine.

→ \* Fera un don considérable ce chef d'entreprise à l'hôpital Sainte-Justine.

EN : Ce chef d'entreprise fera un don considérable à l'hôpital Sainte-Justine.

→ \* Un don considérable ce chef d'entreprise fera à l'hôpital Sainte-Justine.

EN : Ce chef d'entreprise fera un don considérable à l'hôpital Sainte-Justine.

\* Ce chef d'entreprise à l'hôpital Sainte-Justine fera un don considérable.

Peut-on dire que le sujet ne peut jamais être déplacé? Expliquez ce que vous observez.

Que remarquez-vous dans la dernière série d'exemples? Quelle conclusion peut-on en tirer?

Ici, il faut faire remarquer deux éléments aux élèves. (1) Le sujet peut parfois se déplacer (phrase interrogative, inversée, incise, etc.) Cela exige toutefois d'autres changements dans la phrase (ajout d'un trait d'union, changement de la ponctuation, déplacement d'un autre mot ou groupe de mots, etc.) la plupart du temps. (2) Le sujet n'est PAS le seul groupe de mots qui ne peut pas se déplacer dans la phrase.

### ANNEXE 3 : Corpus d'exemples OUI et d'exemples NON par connaissance ciblée

Les élèves auront sans doute fait certaines observations que nous pouvons prévoir grâce aux données de la recherche de Gauvin (2011). Rappelons-les ici :

Le sujet...

- 1) Répond à la question « qui est-ce qui? » ou « qu'est-ce qui? » (et ses variantes)
- 2) Est un GN (ou un nom)
- 3) Est un nom animé (ou un groupe dont le noyau est un nom animé)
- 4) Est placé devant le verbe / Peut se trouver après le verbe
- 5) Fait l'action exprimée par le verbe (dit qui fait l'action du verbe)
- 6) Explique de quoi parle la phrase
- 7) S'il est un pronom, peut être remplacé par un GN (nominalisation)
- 8) N'est pas le GN contenu dans la subordonnée relative, est plutôt le GN qui inclut une subordonnée relative
- 9) Les pronoms de conjugaison *nous* et *vous* sont sujet de phrase

En principe, la séquence aura permis d'éliminer certaines caractéristiques inexactes ou exactes uniquement dans certains contextes. Toutefois, puisque l'on souhaite montrer les limites de ces connaissances sur lesquelles s'appuient les élèves, nous avons constitué un corpus d'exemples OUI et NON qui répondent à cet objectif.

Il faudra être judicieux dans l'utilisation des exemples. Bien sûr, on souhaitera tout déconstruire! Ce sera bien difficile si les élèves mentionnent plusieurs caractéristiques non obligatoires d'un seul coup. C'est pourquoi le fait de tout noter nous permettra de ne rien oublier à la fin. La priorité est de présenter les caractéristiques obligatoires aux élèves afin qu'ils aient des connaissances fiables, opérationnelles sur lesquelles s'appuyer pour vérifier certaines hypothèses.

Aussi, si on développe le réflexe de **faire régulièrement vérifier les hypothèses** lorsque nous proposons d'autres exemples, plusieurs caractéristiques s'élimineront d'elles-mêmes.

Voici donc, le corpus :

## 1) Répond à la question « qui est-ce qui? » ou « qu'est-ce qui? » (et ses variantes)

EO : Il faut un peu de sucre dans cette recette.

EO : Le boulanger cuit un pain délicieux.

EN : Le boulanger cuit un pain délicieux.

EO : Il reste beaucoup d'eau dans le chaudron.

EO : Le chien joue avec le chat.

EN : Le chien joue avec le chat.

EO : Cela leur cause un problème.

EO : Il pleut seulement quelques fois par année dans le désert.

EN : Mon frère, malhabile dans une cuisine, ajoute plutôt du sel.

EN : Les pompiers, préparés à faire face à toutes les situations, éteignent le feu sans problème.

EN : Cet arbre, à moitié déraciné par l'ouragan, devra être abattu.

EN : Léa, la jeune fille en colère, étirait frénétiquement ses bouclettes rousses.

## 2) Est un GN (ou un nom)

EO : Éternuer demande énormément d'énergie.

EO : Observer les oiseaux est le passe-temps préféré de mon oncle.

EO : S'exercer tous les jours permet de devenir meilleur.

EO : Elle me surprend beaucoup.

EO : Ceci est bon pour la santé.

EN : Apprends le chinois.

EN : Écoute Marilyne.

## 3) Est un nom animé (ou un groupe dont le noyau est un nom animé)

EO : Ce document légal compte cinq-cents pages.

EN : Le procès sera présidé par le nouveau juge de la cour municipale.

EO : Cette invention révolutionnera le monde de l'informatique.

EN : Les journaux vantent son inventeur.

EO : Plusieurs robots géants effectuent presque tout le travail dans cette usine automobile.

EN : Cette usine automobile a peu d'employés.

- 4) Est placé devant le verbe / Peut se trouver après le verbe  
Ce corpus permet de renforcer la caractéristique « Est le 1<sup>er</sup> constituant de la phrase de base »

EO : Tous les samedis, de nombreux enfants jouent dans la rue.

EN : Tous les samedis, de nombreux enfants jouent dans la rue.

EO : De nombreux enfants jouent dans la rue tous les samedis.

EO : À quoi rêve ta petite sœur?

EN : À quoi rêve ta petite sœur?

EO : Ta petite sœur rêve à quelque chose

EO : Près du ruisseau se trouvent quelques bruyantes grenouilles.

EN : Près du ruisseau se trouvent quelques bruyantes grenouilles.

EO : Quelques bruyantes grenouilles se trouvent près du ruisseau.

EO : Selon lui, diverses activités sportives seront organisées par le comité.

EN : Selon lui, diverses activités sportives seront organisées par le comité.

EO : Diverses activités sportives seront organisées par le comité selon lui.

EO : Participeront-elles à la manifestation de dimanche après-midi?

EN : Participeront-elles à la manifestation de dimanche après-midi?

EO : Elles participeront à la manifestation de dimanche après-midi.

- 5) Fait l'action exprimée par le verbe (dit qui fait l'action du verbe)

EO : Les cambrioleurs seront arrêtés par la police.

EN : Les cambrioleurs seront arrêtés par la police.

EO : Les rues seront dégagées par les déneigeurs.

EN : Les rues seront dégagées par les déneigeurs.

EO : Les Canadiens de Montréal ont subi la défaite hier soir au Centre Bell.

EN : Les Bruins de Boston ont été battus par les Canadiens de Montréal hier soir au Centre Bell.

EO : Cette jolie berceuse est chantée par beaucoup de mères.

EN : Cette jolie berceuse est chantée par beaucoup de mères.

EO : Ce film d'action sera tourné au Québec.

- 6) Explique de quoi parle la phrase

EO : Ce sont de grandes vedettes du cinéma.

EO : Ce grand chef cuisinier reconnu mondialement servait des huitres fumées à ses convives ravis dans le cadre du concours culinaire de Toronto.

EO : Des gens ordinaires avaient participé à la construction de cette fresque monumentale.

EO : Il tombe de la pluie verglaçante sur notre région.

## 7) S'il est un pronom, peut être remplacé par un GN (nominalisation)

EO : Il a expliqué les règles du jeu à sa sœur.

→ Pierre a expliqué les règles du jeu à sa sœur.

EO : Il faudrait d'abord lancer le dé.

→ \*Pierre faudrait d'abord lancer le dé.

EO : Il manque très souvent l'autobus.

→ Pierre manque très souvent l'autobus.

EO : Il manque trois personnes ce matin.

→ \*Pierre manque trois personnes ce matin.

## 8) N'est pas le GN contenu dans la subordonnée relative, est plutôt le GN qui inclut une subordonnée relative

EO : Le sport que mon père aime regarder à la télé est le tennis.

EN : Le sport que mon père aime regarder à la télé est le tennis.

EN : Le sport que mon père aime regarder à la télé est le tennis.

EO : L'incendie que les pompiers de la caserne 8 combattent depuis ce matin n'est toujours pas éteint.

EN : L'incendie que les pompiers de la caserne 8 combattent depuis ce matin n'est toujours pas éteint.

EN : L'incendie que les pompiers de la caserne 8 combattent depuis ce matin n'est toujours pas éteint.

EO : Cet événement dont les journalistes parlent sans arrêt est basé sur une rumeur.

EN : Cet événement dont les journalistes parlent sans arrêt est basé sur une rumeur.

EN : Cet événement dont les journalistes parlent sans arrêt est basé sur une rumeur.

9) Les pronoms de conjugaison *nous* et *vous* sont sujet de phrase

EO : Nous t'appellerons tous les jours.

EN : Tu nous appelles tous les jours.

EO : Nous recevrons mes grands-parents pour Noël.

EN : Mes grands-parents nous recevront pour Noël.

EO : Vous annoncez une bonne nouvelle au médecin.

EN : Le médecin vous annonce une bonne nouvelle.

EO : Vous mélangerez peut-être les choix de réponses.

EN : Les choix de réponses vous mêleront peut-être.



## ANNEXE C

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No du certificat : S-702412

#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

#### Protocole de recherche

**Chercheur(e) principal(e)** : Isabelle Gauvin

**Unité de rattachement** : Département de didactique des langues

**Co-chercheur(s)** : s/o

**Stagiaire postdoctoral(e)** : s/o

**Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche** : Geneviève Beaulne (maîtrise en didactique des langues)

**Titre du protocole de recherche** : *Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase*

**Organisme de financement** : FRQSC (2013-2016)

#### Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel que soumis au CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité<sup>1</sup>.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **25 septembre 2014**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le : **25 août 2014** : <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html>

25 septembre 2013

Gilles Dupuis  
Professeur  
Président

Date d'émission initiale du certificat

<sup>1</sup> Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).



Le 10 septembre 2014

Madame Isabelle Gauvin  
Professeure  
Département de didactique des langues

Objet : Rapport annuel d'avancement du projet : «*Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>ère</sup> secondaire à propos de la notion de sujet phrase*»  
N/Réf. 2013-S-702412

Chère madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique le 25 septembre 2013, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement et les modifications apportées conformément aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (2012) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **25 septembre 2015**.

Le présent rapport annuel d'avancement du projet n'implique aucun changement au niveau de l'équipe de recherche universitaire.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les modifications importantes<sup>1</sup> qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Le prochain rapport annuel d'avancement de projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) est attendu pour le **25 août 2015**.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleures.

La présidente,

Maria Nengeh Mensah, Ph.D.  
Professeure

<sup>1</sup> Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

<sup>2</sup> <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html>

## ANNEXE D

### FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

#### 1. Formulaire pour les parents et les élèves



#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (élèves et parents)

##### PROJET DE RECHERCHE

Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux  
d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase

##### IDENTIFICATION

Responsable du projet : Isabelle GAUVIN

Affiliation : Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Adresse postale : Université du Québec à Montréal  
Département de didactique des langues  
Faculté des sciences de l'éducation  
Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec  
H3C 3P8

Adresse courriel : gauvin.isabelle@uqam.ca

##### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Votre enfant est invité à participer au projet de recherche visant essentiellement à documenter les impacts d'une activité d'enseignement sur les apprentissages des élèves au regard de la notion de sujet. Les données recueillies contribueront, à plus long terme, à faire des recommandations quant à l'enseignement de cette notion.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche du Québec - Société et culture*.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant/e, \_\_\_\_\_, ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture.

## **PROCÉDURE(S)**

Dans le cadre de cette recherche, votre enfant sera appelé à répondre à trois questionnaires qui porteront uniquement sur la notion de sujet. Ces questionnaires serviront à comparer les résultats avant et après la séquence d'enseignement mise à l'essai. Dans ce questionnaire, il devra identifier le sujet dans des phrases et indiquer la stratégie qu'il a utilisée pour y parvenir.

Lors des activités d'enseignement une première caméra, placée à l'arrière de la classe, captera le travail de l'enseignant. Une deuxième caméra, placée à l'avant de la classe, captera les réactions et les interventions verbales des élèves. Il est donc probable que votre enfant soit filmé lors de ces interactions avec son enseignant. Lors de la séquence didactique, des activités d'apprentissage (dont des exercices de grammaire) sont prévues. Certains échanges entre les élèves seront également filmés lors de ces activités. Il est donc possible que votre enfant soit filmé dans ce contexte.

Il est possible que des extraits sur lesquels apparaît votre enfant soient présentés à des chercheurs ou des enseignants à des fins de recherche et de formation. En aucun cas ces extraits ne pourront présenter une image défavorable de votre enfant.

## **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire : la qualité de l'enseignement ne sera pas compromise par la recherche. Tout au plus, votre enfant pourra ressentir une nervosité sans doute occasionnée par la présence des caméras et des assistants de recherche en classe. Soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. En aucun cas les résultats de la recherche peuvent servir à l'évaluation de l'apprentissage de votre enfant.

## **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux films de classe et à ses questionnaires. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les films ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du dernier article présentant les résultats de la recherche. Lors de la diffusion des résultats, votre enfant ne pourra en aucun cas être identifié.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Quant aux enfants qui ne participeront pas au projet, ils seront temporairement placés à des pupitres hors du champ des caméras.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, communications scientifiques et formation) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

## **COMPENSATION**

Votre enfant ne sera pas compensé pour sa participation à la recherche.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la chercheuse principale au numéro (514) 987-3000 poste 7875 pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes, ou sur vos droits ou sur ceux de votre enfant en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de

l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA.

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

## AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant réponde aux questionnaires portant sur la notion de sujet, sachant que ceux-ci ne seront consultés que par l'équipe de recherche : OUI NON

J'accepte que mon enfant apparaisse sur les films de classe tournés lors de la séquence d'enseignement et lors d'activités d'apprentissage, dans leur version intégrale, sachant que ceux-ci ne seront visionnés que par l'équipe de recherche : OUI NON

J'accepte que des extraits de films sur lesquels apparaît mon enfant soient diffusés uniquement dans le cadre de rencontres scientifiques ou de la formation d'enseignants, sachant que mon enfant ne pourra être présenté sous un jour défavorable : OUI NON

J'accepte que les transcriptions écrites des films de classe soient diffusées dans le cadre de rencontres scientifiques ou de la formation et sachant que mon enfant ne pourra être identifié : OUI NON

Signature de l'enfant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

*Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.*

## 2. Formulaire pour l'enseignante des classes du groupe expérimental



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignant des groupes avec intervention)

#### PROJET DE RECHERCHE

Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase

#### IDENTIFICATION

Responsable du projet : Isabelle GAUVIN

Affiliation : Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Adresse postale : Université du Québec à Montréal  
Département de didactique des langues  
Faculté des sciences de l'éducation  
Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec  
H3C 3P8

Adresse courriel : [gauvin.isabelle@uqam.ca](mailto:gauvin.isabelle@uqam.ca)

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part au projet de recherche dont le titre est *Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet*. Cette étude vise essentiellement à documenter les impacts d'une séquence didactique sur les apprentissages des élèves au regard de la notion de sujet. Les données recueillies contribueront, à plus long terme, à faire des recommandations quant à l'enseignement de cette notion.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche du Québec - Société et culture*.

#### PROCÉDURE(S)

Votre participation consistera, dans un premier temps, à contribuer à l'élaboration d'une séquence didactique inédite portant sur la notion grammaticale de sujet et respectant le cadre dicté par le projet de recherche.

Dans un deuxième temps, votre participation consistera à mettre en œuvre la séquence didactique telle qu'élaborée et à être filmé durant toute la durée de la séquence. Essentiellement, vous serez filmé lors des activités d'enseignement à proprement parler ainsi que lors de vos interactions avec certaines dyades d'élèves au cours des activités d'apprentissage. Dans le premier cas (lors des activités d'enseignement), une caméra sera placée à l'arrière de la classe pour capter votre enseignement ainsi que vos écrits au tableau et une deuxième caméra sera placée à l'avant afin de capter les réactions et interventions verbales des élèves. Dans le deuxième cas (lors des activités d'apprentissage), les caméramans filmeront certaines dyades d'élèves.

L'intégralité des films sera vue uniquement par l'équipe de recherche et ne sera jamais présentée au public : seuls des extraits, qui ne peuvent vous présenter sous un jour défavorable, pourront être diffusés à des fins de recherche ou de formation. Il en va de même pour les transcriptions des films de classe : seules les transcriptions écrites d'extraits pourront être diffusées à des fins de recherche ou de formation. La transcription ne permettra pas de vous identifier. Dans

l'éventualité d'une présentation des résultats auprès du personnel de votre commission scolaire (enseignants, directions d'école, services éducatifs, etc.), seules les transcriptions pourront être utilisées, et non les extraits vidéos, et ce, afin de préserver votre identité.

## **AVANTAGES ET RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances à propos de la didactique de la grammaire et de l'écriture. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Tout au plus, vous pourrez ressentir une nervosité au moment de la collecte des données, sans doute occasionnée par un souci de performance lors de l'enseignement de la séquence didactique prévue et par la présence des caméras et caméramans.

## **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis à votre sujet sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements. Les films de classe ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ces données seront détruites 5 ans après la publication du dernier article.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, communications scientifiques et formation) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## **COMPENSATION FINANCIÈRE**

Vous ne pouvez être compensé pour votre participation à la recherche.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Isabelle Gauvin, au numéro (514) 987-3000 poste 7875 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

## **SIGNATURES :**

Je, \_\_\_\_\_, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'équipe de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

J'accepte d'être filmé en classe, sachant que l'intégralité des films ne sera visionnée que par l'équipe de recherche :	OUI	NON
J'accepte que des extraits soient diffusés uniquement dans le cadre de rencontres scientifiques ou de la formation d'enseignants, pour autant que ces extraits ne me présentent pas sous un jour défavorable:	OUI	NON
Je désire voir les extraits sélectionnés et donner mon accord pour leur diffusion:	OUI	NON
J'accepte que les transcriptions écrites des films de classe soient diffusées dans le cadre de rencontres scientifiques ou de la formation et sachant que je ne pourrai être identifié :	OUI	NON

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheuse.*

### 3. Formulaire pour les enseignants des classes du groupe témoin



#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignant des groupes témoins)

##### PROJET DE RECHERCHE

Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase

#### IDENTIFICATION

Responsable du projet : Isabelle GAUVIN

Affiliation : Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Adresse postale : Université du Québec à Montréal  
Département de didactique des langues  
Faculté des sciences de l'éducation  
Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec  
H3C 3P8

Adresse courriel : gauvin.isabelle@uqam.ca

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part au projet de recherche dont le titre est *Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet*. Cette étude vise essentiellement à documenter les impacts d'une séquence didactique sur les apprentissages des élèves au regard de la notion de sujet. Les données recueillies contribueront, à plus long terme, à faire des recommandations quant à l'enseignement de cette notion.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche du Québec - Société et culture*.

#### PROCÉDURE(S)

Votre participation consistera à être filmé lorsque vous mettrez en œuvre votre séquence didactique habituelle sur la notion de sujet. Essentiellement, vous serez filmé lors des activités d'enseignement à proprement parler ainsi que lors de vos interactions avec certains élèves au cours des activités d'apprentissage. Dans le premier cas (lors des activités d'enseignement), une caméra sera placée à l'arrière de la classe pour capter votre enseignement ainsi que vos écrits au tableau et une deuxième caméra sera placée à l'avant afin de capter les réactions et interventions des élèves. Dans le deuxième cas (lors des activités d'apprentissage), les caméramans filmeront certaines interactions entre les élèves ou entre vous et des élèves.

L'intégralité des films sera vue uniquement par l'équipe de recherche et ne sera jamais présentée au public : seuls des extraits, qui ne peuvent vous présenter sous un jour défavorable, pourront être diffusés à des fins de recherche ou de formation. Il en va de même pour les transcriptions des films de classe : seules les transcriptions écrites d'extraits pourront

être diffusées à des fins de recherche ou de formation. La transcription ne permettra pas de vous identifier. Dans l'éventualité d'une présentation des résultats auprès du personnel de votre commission scolaire (enseignants, directions d'école, services éducatifs, etc.), seules les transcriptions pourront être utilisées, et non les extraits vidéos, et ce, afin de préserver votre identité.

L'équipe de recherche n'interviendra pas dans la planification ou le déroulement des leçons. Il vous sera toutefois demandé de nous remettre une copie des documents utilisés en classe (extraits de manuel, feuilles d'exercices, etc.).

## **AVANTAGES ET RISQUES**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances à propos de la didactique de la grammaire et de l'écriture. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Tout au plus, vous pourrez ressentir une nervosité au moment de la collecte des données, sans doute occasionnée par la présence des caméras et caméramans.

## **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis à votre sujet sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements. Les films de classe, les copies des documents utilisés en classe, ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ces données seront détruites 5 ans après la publication du dernier article.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences, communications scientifiques et formation) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## **COMPENSATION FINANCIÈRE**

Vous ne pouvez être compensé pour votre participation à la recherche.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Isabelle Gauvin, au numéro (514) 987-3000 poste 7875 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à [CIEREH@UQAM.CA](mailto:CIEREH@UQAM.CA).

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

## **SIGNATURES :**

Je, \_\_\_\_\_, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'équipe de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

J'accepte de remettre une copie des documents utilisés en classe  
(extraits de manuel, feuilles d'exercices, etc.).

OUI

NON

J'accepte d'être filmé en classe, sachant que l'intégralité des films ne sera  
visionnée que par l'équipe de recherche :

OUI

NON

J'accepte que des extraits soient diffusés uniquement dans le cadre de rencontres  
scientifiques ou de la formation d'enseignants, pour autant que ces extraits ne  
me présentent pas sous un jour défavorable:

OUI

NON

Je désire voir les extraits sélectionnés et donner mon accord pour leur diffusion:

OUI

NON

J'accepte que les transcriptions écrites des films de classe soient diffusées dans le cadre  
de rencontres scientifiques ou de la formation et sachant que je ne pourrai être identifié :

OUI

NON

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à la chercheuse.*

4. Formulaire pour les parents et élèves des classes ayant participé à la validation des tests  
(instruments de mesure)



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

**PROJET DE RECHERCHE**

Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux  
d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase

**IDENTIFICATION**

Responsable du projet : Isabelle GAUVIN

Affiliation : Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Adresse postale : Université du Québec à Montréal  
Département de didactique des langues  
Faculté des sciences de l'éducation  
Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal, Québec  
H3C 3P8

Adresse courriel : gauvin.isabelle@uqam.ca

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET**

Votre enfant est invité à participer au projet de recherche visant essentiellement à documenter les impacts d'une activité d'enseignement sur les apprentissages des élèves au regard de la notion de sujet. Les données recueillies contribueront, à plus long terme, à faire des recommandations quant à l'enseignement de cette notion.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche du Québec - Société et culture*.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant/e, \_\_\_\_\_, ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant consistera à valider la qualité et l'efficacité des instruments qui seront utilisés dans le cadre de l'étude. Ainsi, par extension, la participation de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture.

**PROCÉDURE(S)**

Dans le cadre de cette recherche, votre enfant sera appelé à répondre à un questionnaire qui portera uniquement sur la notion de sujet. Cette participation nous permettra de valider le questionnaire (c'est-à-dire de nous assurer du bon niveau des phrases proposées et de la clarté des consignes pour des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire) qui sera ensuite utilisé auprès d'autres groupes d'élèves. Dans ce questionnaire, votre enfant devra identifier le sujet dans des phrases et indiquer la stratégie qu'il a utilisée pour y parvenir. Il s'agit d'une tâche qui correspond à ce qu'il fait normalement en classe.

## **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Le questionnaire proposé à votre enfant est semblable à ceux qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire : la qualité de l'enseignement ne sera pas compromise par cette activité. Tout au plus, votre enfant pourra ressentir une nervosité sans doute occasionnée par la présence non seulement de son enseignant, mais aussi d'un assistant de recherche en classe. Soyez assuré que l'assistant de recherche demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

## **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche et son enseignant(e) auront accès au questionnaire de votre enfant. Les données recueillies anonymement (c'est-à-dire que les élèves n'écriront pas leur nom sur le questionnaire) seront utilisées par l'équipe de recherche pour apporter les ajustements nécessaires au questionnaire en vue de l'étude. Les copies corrigées, par les chercheurs, seront remises à l'enseignant(e) qui pourra s'en servir pour faire le portrait des connaissances de ses élèves sur le sujet et planifier des activités d'enseignement en fonction des besoins précis des élèves.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Quant aux enfants qui ne participeront pas au projet, ils rempliront également le questionnaire, mais c'est l'enseignant(e) qui conservera la copie et la corrigera : elle ne sera pas remise aux chercheurs.

## **COMPENSATION**

Votre enfant ne sera pas compensé pour sa participation à la recherche.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la chercheuse principale au numéro (514) 987-3000 poste 7875 pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes, ou sur vos droits ou sur ceux de votre enfant en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à [CIEREH@UQAM.CA](mailto:CIEREH@UQAM.CA).

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

**AUTORISATION PARENTALE**

En tant que parent ou tuteur légal de \_\_\_\_\_, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant réponde au questionnaire portant sur la notion de sujet, sachant que celui-ci ne sera consulté que par l'équipe de recherche et son enseignant :      OUI      NON

Signature de l'enfant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.*

## ANNEXE E

### ENSEIGNEMENT OFFERT DANS LES CLASSES DU GROUPE TÉMOIN (CLASSES 3 ET 4)

Classe 3	
Séquence didactique	Connaissances enseignées
<p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Brève activation des connaissances</li><li>• Présentation de 3 phrases – Identification du sujet par les élèves avec courte justification (certaines connaissances non conformes à la grammaire pédagogique moderne sont exprimées par les élèves; les limites de ces connaissances ne sont pas nommées ni testées.)</li><li>• Observation de 4 phrases – identification du sujet et de sa réalisation par les élèves.</li><li>• Présentation des 4 manipulations syntaxiques, chacune étant suivie d'un exemple dans lequel on identifie le sujet en appliquant la manipulation syntaxique ciblée.</li><li>• Exercice en dyade – n° 1 Identifier les sujets dans les phrases (pas de justification demandée) – n° 2 Identifier les sujets dans les phrases et justifier à l'aide de l'une des manipulations syntaxiques.</li><li>• Correction en grand groupe – pour n° 1, les élèves donnent la réponse et c'est l'enseignant qui justifie; pour n° 2, les élèves donnent la réponse et justifient à l'aide d'une manipulation syntaxique.</li><li>• Devoir : Identifier les sujets dans les phrases et justifier à l'aide de (A) la pronominalisation et (B) l'encadrement.</li></ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Retour sur le devoir – les élèves donnent la réponse et justifient à l'aide d'une manipulation syntaxique.</li><li>• Retour sur les 4 manipulations syntaxiques pour identifier le sujet.</li><li>• Exercice en dyade – n° 1, sur la phrase de base : pas de lien explicite n'est fait avec le rôle que celle-ci peut jouer dans l'identification du sujet – n° 2, sur le sujet : faire l'encadrement et souligner le sujet.</li><li>• Correction en grand groupe : l'enseignant affiche les corrigés et répond aux questions.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Réalisations possibles du sujet : GN, pronom, GVinf, subordonnée</li><li>• Encadrement par <i>c'est... qui</i> + adaptation pour les pronoms toujours sujets (sans préciser qu'il s'agit de pronoms toujours sujets)</li><li>• Pronominalisation</li><li>• Déplacement généralement impossible</li><li>• Effacement impossible</li> <li>• Connaissances exprimées par les élèves lors de l'activation des connaissances qui ne sont pas traitées en classe : Le sujet<ul style="list-style-type: none"><li>○ est la chose principale de la phrase</li><li>○ peut être une personne ou un objet</li><li>○ est celui qui fait l'action</li><li>○ répond à la question « c'est qui qui? »</li></ul></li></ul>

<b>Classe 4</b>	
<b>Séquence didactique</b>	<b>Connaissances enseignées</b>
<p><b>Cours 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leçon avec notes de cours trouées</li> <li>• Présentation de 4 phrases en mentionnant oralement la réalisation concernée – identification du sujet par les élèves (dans un cas, l’enseignante pose la question <i>Qu’est-ce qui...?</i> pour guider les élèves vers la réponse. La question n’apparaît toutefois pas dans les notes de cours)</li> <li>• Présentation des manipulations syntaxiques permettant d’identifier le sujet avec des exemples où le sujet est déjà identifié. L’enseignante fait elle-même les manipulations syntaxiques dans les phrases données en exemple.</li> <li>• Exercice en dyade : n° 1 Identifier les sujets dans les phrases et justifier à l’aide de (A) la pronominalisation et (B) l’encadrement – n° 2 Identifier les sujets dans les phrases d’un texte en utilisant l’une ou l’autre des manipulations syntaxiques. (L’enseignante précise de n’en faire qu’une, mais de varier, de ne pas prendre toujours la même manipulation syntaxique.)</li> </ul> <p><b>Cours 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur les deux manipulations syntaxiques travaillées en devoir.</li> <li>• Correction en grand groupe : l’enseignante lit la phrase et les élèves donnent les réponses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mot ou groupe de mots qui nous révèle qui ou quoi fait l’action du verbe conjugué.</li> <li>• Le sujet indique de qui ou de quoi on parle</li> <li>• Réalisations possibles du sujet : GN, pronom, GVinf, subordonnée</li> <li>• Encadrement par <i>c’est... qui</i> + adaptation pour les pronoms toujours sujets (sans préciser qu’il s’agit de pronoms toujours sujets)</li> <li>• Pronominalisation</li> <li>• Effacement impossible</li> </ul>

## ANNEXE F

### ITEMS À VALIDER POUR LES INSTRUMENTS DE MESURE (TESTS)

Les items **en caractères gras** sont ceux retenus à la suite de la validation.

#### Combinaison 1 : réalisation 1 + position 1

Sujet = pronom encadrable *elles* en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

Elles fréquentent plusieurs écoles.

Elles balaient les planchers.

**Elles dégustent des mangues.**

**Elles surveillent ces voitures.**

**Elles utilisent ces logiciels.**

#### Combinaison 2 : réalisation 1 + position 2

Sujet = pronom encadrable *elles* en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**Elles les suggèrent à leurs enseignants.**

Elles les recommandent à plusieurs amies.

**Elles les volent à leurs parents.**

Elles les envoient à ces journalistes.

**Elles les conseillent à ces enfants.**

#### Combinaison 3 : réalisation 1 + position 3

Sujet = pronom encadrable *elles* en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Parmi ces jouets, elles préfèrent la poupée.**

Parmi ces mets, elles savourent la lasagne.

Parmi ces versions, elles rejettent la première.

**Parmi ces images, elles recopient la voiture.**

**Parmi ces objets, elles conservent le coffre.**

#### Combinaison 4 : réalisation 1 + position 4

Sujet = pronom encadrable *elles* en position inversée (situé après le verbe)

**Admirent-elles les acrobaties des artistes?**

Pardonnent-elles les mensonges des enfants?

**Corrigent-elles les rédactions des élèves?**

**Soignent-elles les blessures des patients?**

Espèrent-elles des prouesses des sportifs?

**Combinaison 5 : réalisation 2 + position 1**

Sujet = pronom non encadrable en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

On imagine la fin de l'histoire.

**On répète le refrain de cette chanson.**

On termine la lecture d'un roman.

**On explique la raison du retard.****On trouve la clé de son cadenas.****Combinaison 6 : réalisation 2 + position 2**

Sujet = pronom non encadrable en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**Ils les protègent de ces virus.****Ils les soulagent de ces douleurs.**

Ils les libèrent de ces obligations.

Ils les informent de ces changements.

**Ils les retirent de ces équipes.****Combinaison 7 : réalisation 2 + position 3**

Sujet = pronom non encadrable en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Avec douceur, je déplace le rosier.****Avec patience, je sculpte un château.****Avec précaution, je longe le mur.**

Avec délicatesse, j'attache le bouquet.

Avec calme, je contemple la rivière.

**Combinaison 8 : réalisation 2 + position 4**

Sujet = pronom non encadrable en position inversée (situé après le verbe)

**Assistes-tu à différents spectacles de ce festival?****Penses-tu à quelques obstacles de ce parcours?****Joues-tu à divers jeux de stratégie?**

Accèdes-tu à plusieurs informations du site internet?

Arrives-tu à ces intersections du centre-ville?

**Combinaison 9 : réalisation 3 + position 1**

Sujet = GN [nom propre] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

**Amélie adore sa sœur jumelle.**

Nicolas salue ce grand artiste.

**Marie imite la chanteuse populaire.****Guillaume félicite le champion mondial.**

Vivianne embête son joueur préféré.

**Combinaison 10 : réalisation 3 + position 2**

Sujet = GN [nom propre] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

William, comme Julie, regarde attentivement son père.  
**Emma, comme Laura, soulève prudemment le bébé.**  
**Nathan, comme Martin, flatte doucement son chien.**  
**Léa, comme Sophie, console gentiment son amie.**  
 Gabriel, comme Annie, visite sa grand-mère.

**Combinaison 11 : réalisation 3 + position 3**

Sujet = GN [nom propre] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Pour son souper, Julie cuisine un ragoût.**  
 Pour son examen, Alexis étudie son manuel.  
**Pour son devoir, Florence écrit une rédaction.**  
 Pour son déménagement, Olivier déplace une boîte.  
**Pour son jardin, Alice plante un arbuste.**

**Combinaison 12 : réalisation 3 + position 4**

Sujet = GN [nom propre] en position inversée (situé après le verbe)

**Que souhaite Éric?**  
**Que mange Rosalie?**  
 Que chante Jacob?  
 Que compte Charlotte?  
**Que cherche Adam?**

**Combinaison 13 : réalisation 4 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

**Les ingrédients étonnent les chefs.**  
**Les restants dégoûtent les serveurs.**  
**Les pâtisseries tentent les clients.**  
 Les vagues stupéfient les baigneurs.  
 Les falaises surplombent les randonneurs.

**Combinaison 14 : réalisation 4 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

Les parents, pendant les compétitions, complimentent fièrement leurs enfants.  
**Les invités, pendant ces réceptions, remercient sincèrement leurs hôtes.**  
**Les touristes, pendant ces tours, écoutent attentivement leurs guides.**  
 Les voisins, pendant les célébrations, dérangent inutilement les policiers.  
**Les patrons, pendant les vacances, appellent régulièrement leurs employés.**

**Combinaison 15 : réalisation 4 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Sur les planches, les participants dansent avec leur partenaire.**

Sur les sentiers, des couples marchent avec leur chien.

Sur les lits, les deux sœurs sautent avec leur cousine.

**Sur les flots, les marins voguent avec leur capitaine.****Sur des toiles, des peintres dessinent avec leur élève.****Combinaison 16 : réalisation 4 + position 4**

Sujet = GN [Dét + N] en position inversée (situé après le verbe)

Dans les placards fermentent les fromages.

**Dans les rivières ondulent les eaux.****Dans les grottes dégouttent les stalactites.****Dans les tempêtes tombent les arbres.**

Dans les jardins poussent des carottes.

**Combinaison 17 : réalisation 5 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N + GN] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

Mon neveu, un adolescent responsable, manifeste son mécontentement.

**Le rescapé, un immigrant belge, relate sa mésaventure.**

Cet archéologue, un chercheur passionné, enjambe la fissure.

**Le menuisier, un bricoleur talentueux, répare l'armoire.****Le joueur, un ailier redoutable, marque un point.****Combinaison 18 : réalisation 5 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N + GN] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

Le président, M. Marquis, le sollicite sans raison.

**Le professeur, M. Nantel, le démontre sans tableau.****La réalisatrice, Mme Moreau, le filme sans avertissement.**

Le dentiste, Dr Sirois, le traite sans assistance.

**La surveillante, Mme Lussier, le blâme sans preuve.****Combinaison 19 : réalisation 5 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N + GN] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

Depuis sa fondation, le club, une organisation ouverte, accepte toutes les inscriptions.

**Depuis sa découverte, cette horloge, une bruyante antiquité, intéresse plusieurs musées.****Depuis le printemps, le Saint-Laurent, un fleuve magnifique, offre de nouvelles plages.**

Depuis mon réveil, notre match, l'affrontement final, occupe toutes mes pensées.

**Depuis ce scandale, la ligue sportive, une institution sérieuse, améliore ses règlements.**

Combinaison 20 : réalisation 5 + position 4

Sujet = GN [Dét + N + GN] en position inversée (situé après le verbe)

À quoi s'acharne ma sœur Roxane?

**À quoi s'applique mon voisin Marco?**

**À quoi s'engage mon amie Camille?**

À quoi s'intéresse ma cousine Daphnée?

**À quoi s'habitue mon frère Ludovic?**

Combinaison 21 : réalisation 6 + position 1

Sujet = GN [Dét + GAdj + N] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

**Un nouveau pont facilite la traversée du fleuve.**

Un long boulevard assure le parcours de la ville.

**Un joli sentier traverse la forêt de ce parc.**

**Un petit ruisseau sillonne la terre de cette ferme.**

Un épatant résultat ravive l'espoir d'une médaille.

Combinaison 22 : réalisation 6 + position 2

Sujet = GN [Dét + GAdj + N] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

L'intrépide marmotte, en ce début d'été, évite le chien du voisin.

**L'immense béluga, en cette journée humide, impressionne les touristes.**

L'affreuse araignée, en cette fraîche soirée, effraie ma petite sœur.

**L'étrange félin, en ce samedi pluvieux, ignore les visiteurs du zoo.**

**L'horrible moufette, en ce vendredi 13, arrose les passants imprudents.**

Combinaison 23 : réalisation 6 + position 3

Sujet = GN [Dét + GAdj + N] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Comme son frère, la jeune fille pratique le yoga.**

**Comme son patron, le brillant détective mène l'enquête.**

Comme la trapéziste, la talentueuse contorsionniste modifie son numéro.

Comme l'infirmière, le sympathique préposé administre ce médicament.

**Comme le roi, la ravissante princesse apprécie le tournoi.**

Combinaison 24 : réalisation 6 + position 4

Sujet = GN [Dét + GAdj + N] en position inversée (situé après le verbe)

Sur les eaux tourbillonnent d'innombrables remous.

**Sur les draps reposent de moelleux oreillers.**

**Sur les ponts passent de rapides voitures.**

Sur les herbes rampent de longs câbles.

**Sur les tapis traînent de jolis souliers.**

**Combinaison 25 : réalisation 7 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N + GAdj] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

**Ces films dramatiques dépriment les cinéphiles.**

Ces documentaires scientifiques ennuiement les étudiants.

**Ces romans mystérieux passionnent les lecteurs.****Ces textes humoristiques captivent les adolescents.**

Ces journaux intimes intriguent les parents.

**Combinaison 26 : réalisation 7 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N + GAdj] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**Son amie incertaine la soupçonne d'hypocrisie.****La caissière indiscreète la fixe du regard.****La bénévoles dévouée la décore d'une médaille.**

La peintre minutieuse la colore de turquoise.

La reine reconnaissante la couvre d'or.

**Combinaison 27 : réalisation 7 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N + GAdj] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

Dans certaines usines, les travailleurs compétents consultent fréquemment leurs collègues.

**Dans mes boutiques, mes employés polis vouvoient naturellement les clients.****Dans ces écoles, les élèves curieux questionnent constamment leurs enseignants.**

Dans plusieurs villes, les automobilistes impatients klaxonnent fréquemment les piétons.

**Dans ces bibliothèques, les conteurs créatifs inventent facilement des personnages.****Combinaison 28 : réalisation 7 + position 4**

Sujet = GN [Dét + N + GAdj] en position inversée (situé après le verbe)

**Près du feu se repose un campeur épuisé.****Près du lit se trouve un chaton endormi.**

Près du boisé se dresse une mouffette menaçante.

Près du parc s'amuse un enfant retardataire.

**Près du chapiteau se promène un acrobate talentueux.****Combinaison 29 : réalisation 8 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N animé)] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

**Les patients de ces docteurs réclament un rendez-vous annuel.****Les filles de ces astronautes redoutent le décollage de la navette.****Les élèves de ces enseignants révisent ce problème mathématique.**

Les grands-parents de mes copines dirigent l'entreprise familiale.

Les conseillers des ministres règlent le conflit de travail.

**Combinaison 30 : réalisation 8 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N animé)] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**L'assistant du député l'appuie dans sa décision.**

La gardienne de son fils l'héberge pour une semaine.

**Le chef du soldat l'obstine sur le sujet.****La femme du notaire l'entraîne dans un nouveau projet.**

L'optométriste de ce myope l'interroge sur sa condition.

**Combinaison 31 : réalisation 8 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N animé)] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

Afin de célébrer les vainqueurs, la mère de Mika organise une grande fête.

**Afin de motiver ses élèves, l'enseignante de mon demi-frère crée une nouvelle activité.**

**Afin de trouver des employés, la patronne de cet ouvrier rédige une petite annonce.**

Afin d'aider ses patients, la pharmacienne de mon grand-père vérifie leur tension artérielle.

**Afin d'amuser tes cousins, la fiancée de ton oncle raconte une histoire drôle.**

**Combinaison 32 : réalisation 8 + position 4**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N animé)] en position inversée (situé après le verbe)

**Où habitent les parents de Josiane?****Où voyagent les locataires de François?**

Où résident les copains de Mireille?

Où travaillent les adjoints de Pierre-Luc?

**Où demeurent les fils de Claudine?****Combinaison 33 : réalisation 9 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N non animé)] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

Ces spécialistes des tumeurs recherchent de nouveaux traitements à ce fléau.

**Les amateurs de ces séries comparent les œuvres en préparation d'un cercle de lecture.**

Les animateurs de ces soirées ajoutent des annotations sur les textes de la cérémonie.

**Les patrons de ces entreprises délèguent leurs responsabilités à une firme externe.**

**Ces producteurs de fleurs préservent leurs serres du froid hivernal.**

**Combinaison 34 : réalisation 9 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N non animé)] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

Nos collègues de travail, depuis l'arrivée des patrons, observent les nouveaux employés.

**Les psychologues de cette clinique, depuis le décès de tes grands-parents, réconfortent les membres de ta famille.**

**Les pandas de ce zoo, depuis la visite des vétérinaires, fascinent les biologistes présents.**

Les vendeurs de chaussures, depuis la venue de ces vedettes, attirent beaucoup de riches clients.

**Les jeunes de ce quartier, depuis l'intervention des policiers, boudent leurs nouveaux voisins.**

**Combinaison 35 : réalisation 9 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N non animé)] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Tous les jours, les enseignantes de sciences nettoient le laboratoire.**

**Tous les matins, les livreurs de journaux sifflent le même air.**

Tous les soirs, les invitées de ces émissions commentent l'actualité.

Tous les automnes, les propriétaires de ces appartements rénovent le bâtiment.

**Tous les après-midis, les lectrices de nouvelles retouchent leur texte.**

**Combinaison 36 : réalisation 9 + position 4**

Sujet = GN [Dét + N animé + GPrép (avec N non animé)] en position inversée (situé après le verbe)

**Devant les pistes sinueuses affluent les détenteurs de permis.**

**Devant les portes principales patientent les évaluatrices du centre.**

Devant les grandes salles somnolent les pensionnaires du collège.

**Devant les tableaux surréalistes discutent les guides du musée.**

Devant les hauts paniers sautillent les usagers du gymnase.

**Combinaison 37 : réalisation 10 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N animé)] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

**Le nom de son chien évoque celui d'une marque de voiture.**

**L'entorse de mon frère limite son déplacement entre les étages.**

**La nourriture de ton hamster coûte un prix beaucoup trop élevé.**

La cage de cet oiseau égaie la chambre à coucher.

Le nid de ces guêpes suppose un risque de piquûre.

**Combinaison 38 : réalisation 10 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N animé)] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**Le contrat de ce travailleur, selon son patron, augmente son salaire.**

Le bureau de la secrétaire, selon le concierge, abrite un trésor.

**L'agrafeuse de ma colocataire, selon mon amie, coince tout le temps.**

**Le style de la journaliste, selon sa supérieure, manque de clarté.**

L'ordinateur de la directrice, selon le technicien, contrôle le vôtre.

**Combinaison 39 : réalisation 10 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N animé)] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Durant les incendies, les bottes du pompier empêchent les brûlures.**

**Durant les réparations, les outils du plombier nécessitent des soins particuliers.**

Durant les visites, les recommandations de la bibliothécaire occasionnent plusieurs commentaires.

**Durant les combats, les gants du boxeur absorbent les chocs.**

Durant les numéros, les chaussons de la ballerine blessent ses orteils.

**Combinaison 40 : réalisation 10 + position 4**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N animé)] en position inversée (situé après le verbe)

**Sur le plancher traîne le sac de Louis.**

Sur la rampe sèche le parapluie de Rébecca.

**Sur l'eau flotte la veste d'Émile.****Sur le comptoir brille la montre d'Anne-Élise.**

Sur le piano bascule la partition de Charles.

**Combinaison 41 : réalisation 11 + position 1**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N non animé)] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

Une manivelle de métal actionne le mécanisme de la fenêtre.

**La minuterie du sous-sol gère la lumière du garage.****Un cadenas à clé complique l'ouverture du casier.**

Le mât du navire porte le drapeau de ce pays.

**Le panneau du site annonce la fin du championnat.****Combinaison 42 : réalisation 11 + position 2**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N non animé)] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**Ces livres d'images les émerveillent.**

Les tintements de ces cloches les calment.

**Les récits d'aventures les stimulent.**

Les questions de ces examens les stressent.

**Mes idées de vacances les inspirent.****Combinaison 43 : réalisation 11 + position 3**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N non animé)] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Par un beau matin, une odeur de rose parfume la maison.****Par un heureux hasard, le billet de banque résiste au lavage.****Par une chaude journée, une brise du nord souffle son air frais.**

Par une douce soirée d'été, un feu de camp illumine le campement.

Par un jour festif, un gâteau d'anniversaire suscite toute l'attention.

**Combinaison 44 : réalisation 11 + position 4**

Sujet = GN [Dét + N non animé + GPrép (avec N non animé)] en position inversée (situé après le verbe)

Autour de la ville court la rumeur d'une grève.

Autour du lac règne une atmosphère de conte.

**Autour de la forêt flotte une brume d'automne.****Autour de cette table trône une banquette de cuir.****Autour de cet aéroport tourne un avion de chasse.**

**Combinaison 45 : réalisation 12 + position 1**

Sujet = GN [Dét + GAdj + N + GPrép] en position initiale suivi d'un prédicat débutant par le verbe

Les joyeux visiteurs des jardins quittent les lieux en fin de soirée.

**Les vaillants camelots de ces villages distribuent les circulaires en après-midi.**

Ces ingénieux ébénistes des environs bricolent des meubles en peu de temps.

**Trois courageux arbitres des ligues majeures influencent les points donnés en fin de match.****Les impitoyables bandits de ces regroupements dévalisent plusieurs banques en moins d'une journée.****Combinaison 46 : réalisation 12 + position 2**

Sujet = GN [Dét + GAdj + N + GPrép] en position initiale suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou séparé du prédicat par un complément de phrase

**Les généreux organisateurs de la fête, avant l'arrivée des invités, emballent des cadeaux pour eux.****Les avides commerçants du marché, avant la venue des clients, étalent leurs produits sur les tablettes.****Nos meilleures amies de l'école, avant le signal des photographes, brossent nos cheveux.**

Les pauvres itinérants de Montréal, avant le départ des visiteurs, quêtent de l'argent dans les rues.

**Les prévoyants gardiens de l'université, avant le passage des manifestants, bloquent toutes les portes.****Combinaison 47 : réalisation 12 + position 3**

Sujet = GN [Dét + GAdj + N + GPrép] en position non initiale précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat

**Malgré leurs plans détaillés, ces nouveaux projets de ces entreprises rencontrent plusieurs retards imprévus.****Malgré les orages imprévus, les palpitantes activités de plusieurs festivals présentent des taux de participation record.****Malgré leurs effets secondaires, les puissants sirops de ces compagnies soulagent tous les symptômes de la grippe.**

Malgré les grands froids, les majestueux érables de ces forêts développent des bourgeons très rapidement.

**Malgré les problèmes techniques, les représentations de ces spectacles méritent des critiques positives.****Combinaison 48 : réalisation 12 + position 4**

Sujet = GN [Dét + GAdj + N + GPrép] en position inversée (situé après le verbe)

Derrière les boîtes se cachent trois petites souris de passage.

**Derrière les voitures se regroupent les différents témoins de l'accident.****Derrière les bureaux se photographient les nouvelles élèves du groupe.**

Derrière les poubelles se retrouvent deux vilains chats de gouttière.

**Derrière les rideaux se maquillent les excellents comédiens de la troupe.**

## ANNEXE G

### VALIDATION DES ITEMS : RÉPARTITION DES TESTS ET NOMBRE DE RÉPONDANTS

Groupe	Test	École	Nombre de répondants
1	Test 1	École 1 – privée – région de Montréal	29
2		École 2 – publique – Montérégie	21
3		École 4 – publique – Montérégie	10
Total répondants test 1			60
4	Test 2	École 1 – privée – région de Montréal	32
5		École 1 – privée – région de Montréal	33
6		École 5 – publique – région de Montréal	19
7		École 3 – publique - Laurentides	22
Total répondants test 2			106
8	Test 3	École 1 – privée – région de Montréal	37
9		École 1 – privée – région de Montréal	32
10		École 3 – publique - Laurentides	20
Total répondants test 3			89
11	Test 4	École 1 – privée – région de Montréal	32
12		École 2 – publique – Montérégie	17
Total répondants test 4			49
13	Test 5	École 1 – privée – région de Montréal	32
14		École 2 – publique – Montérégie	18
15		École 4 – publique – Montérégie	16
Total répondants test 5			66
16	Test 6	École 1 – privée – région de Montréal	37
17		École 2 – publique – Montérégie	22
18		École 4 – publique – Montérégie	17
Total répondants test 6			76
total			446



## ANNEXE H

### VALIDATION DES ITEMS : PROTOCOLE DE PASSATION DES TESTS

#### AVANT LA PASSATION<sup>56</sup>

1. Lire la consigne aux élèves et s'assurer qu'elle soit bien comprise. **NE RÉPONDRE À AUCUNE QUESTION RELATIVEMENT À LA GRAMMAIRE.**
2. *Se rendre au premier endroit où se trouve une consigne pour le raisonnement grammatical.*
3. *Lire cette consigne et s'assurer qu'elle soit bien comprise.*
4. *Préciser aux élèves que cette consigne reviendra pour quatre phrases du questionnaire. Leur demander de rédiger chaque fois une réponse aussi complète que possible. NE RÉPONDRE À AUCUNE QUESTION RELATIVEMENT À LA GRAMMAIRE OU À LA FAÇON DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RAISONNEMENT.*
5. Leur dire qu'ils ont environ 30 minutes pour remplir le questionnaire. (Il sera possible d'ajouter du temps – maximum 15 minutes. – Nous voulons déterminer une durée raisonnable à allouer à la passation du test.)
6. Leur dire qu'ils ne peuvent utiliser **aucun outil de référence**, notes de cours ou document maison pour remplir le questionnaire.

#### PENDANT LA PASSATION

7. Demander à l'enseignant(e) de cocher la case sous la consigne (à droite) de la copie des élèves dont le formulaire de consentement **n'est pas signé** ou **n'accorde pas le consentement** à participer à la validation.
8. **NE RÉPONDRE À AUCUNE QUESTION RELATIVEMENT À LA GRAMMAIRE OU À LA FAÇON DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RAISONNEMENT.**

#### APRÈS LA PASSATION

9. Inscrire ici la durée totale de la passation (à partir du moment où les élèves se sont mis au travail, donc après que vous ayez terminé de donner les consignes).
10. Récupérer les copies des élèves. **L'enseignant(e) conserve les copies cochées.**
11. Récupérer **TOUS les formulaires de consentement**
12. Remettre les copies des élèves (non cochées) ainsi que tous les formulaires de consentement à Isabelle Gauvin.

Durée totale :

---

<sup>56</sup> Les consignes en italiques ne concernent pas notre mémoire, mais le projet de recherche élargi dans lequel il s'inscrit, celui d'Isabelle Gauvin (Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase).



## ANNEXE I

### VALIDATION DES ITEMS : RÉSULTATS AUX TESTS DE FRIEDMAN

Les scores attribués aux élèves en fonction des identifications du sujet réalisées pour les 5 items de chaque combinaison ont subi un test de Friedman afin de déterminer si certains items d'une même combinaison présentaient des différences. Les tableaux suivants en présentent les résultats par version des tests de validation (V1, V2, etc.).

Tableau 1 : Résultats des tests de Friedman V1

Combinaison	Khi-deux <sup>57</sup>	Valeur-p
9	7.231	0.124
2	0.889	0.926
7	5.111	0.276
16	6.847	0.144
21	12.558	<b>0.014</b>
18	2.037	0.729
31	4.049	0.399
36	7.156	0.128

Tableau 2 : Résultats des tests de Friedman V2

Combinaison	Khi-deux <sup>1</sup>	Valeur-p
5	15.238	<b>0.004</b>
14	2.261	0.688
27	19.81	<b>0.001</b>
24	1.188	0.880
29	2.526	0.640
34	5.922	0.205
39	19.16	<b>0.001</b>
44	2.752	0.600

Tableau 3 : Résultats des tests de Friedman V3

Combinaison	Khi-deux <sup>1</sup>	Valeur-p
12	1.091	0.896
25	14.178	<b>0.007</b>
22	2.596	0.628
19	10.333	<b>0.035</b>
32	1.467	0.832
37	5.871	0.209
42	6.793	0.147
47	13.276	<b>0.010</b>

Tableau 4 : Résultats des tests de Friedman V4

Combinaison	Khi-deux <sup>1</sup>	Valeur-p
10	3.238	0.519
3	5.538	0.236
8	7.000	0.136
17	1.000	0.910
30	18.263	<b>0.001</b>
35	21.034	<b>&lt;0.001</b>
40	13.505	<b>0.009</b>
45	14.913	<b>0.005</b>

Tableau 5 : Résultats des tests de Friedman V5

Combinaison	Khi-deux <sup>1</sup>	Valeur-p
1	4.667	0.323
6	6.609	0.158
15	17.123	<b>0.002</b>
28	2.667	0.615
33	11.17	<b>0.025</b>
38	15.942	<b>0.003</b>
43	2.312	0.679
48	12.887	<b>0.012</b>

Tableau 6 : Résultats des tests de Friedman V6

Combinaison	Khi-deux <sup>1</sup>	Valeur-p
11	2.769	0.597
4	5.429	0.246
13	7.279	0.122
26	57.295	<b>&lt;0.001</b>
23	15.465	<b>0.004</b>
20	2.679	0.613
41	9.369	0.053
46	18.61	<b>0.001</b>

<sup>57</sup> Degrés de liberté = 4

Des 20 séries d'items présentant des différences, selon l'un ou l'autre des tests, des trios d'items ont de nouveau subi un test de Friedman afin de déterminer ceux qui ne présentaient pas de différence. Le tableau suivant présente les résultats obtenus. Les trios d'items en caractères gras sont ceux qui ont été retenus.

Version	Combinaisons présentant des différences au terme des premiers tests	Trios d'items à retester <sup>58</sup>	Valeur-p Friedman
1	21	<b>1-3-4</b>	0.276
2	5	<b>2-4-5</b>	0.395
2	27	<b>2-3-5</b>	0.169
2	39	<b>1-2-4</b>	0.174
3	25	<b>1-3-4</b>	0.368
3	19	<b>2-3-5</b>	0.269
3	47	1-2-5	0.076
3	47	<b>1-2-3</b>	0.206
3	47	2-3-4	0.093
4	30	<b>1-3-4</b>	0.494
4	35	<b>1-2-5</b>	0.237
4	40	<b>1-3-4</b>	<b>0.049</b>
4	40	2-4-5	<b>0.006</b>
4	45	1-2-3	<b>&lt;0.001</b>
4	45	<b>2-4-5</b>	0.808
4	45	1-2-5	0.306
5	15	2-4-5	0.461
5	15	<b>1-4-5</b>	0.913
5	33	2-3-4	<b>0.015</b>
5	33	<b>2-4-5</b>	0.735
5	33	1-4-5	0.472
5	38	1-2-5	<b>0.006</b>
5	38	<b>1-3-4</b>	0.925
5	48	<b>2-3-5</b>	0.316
6	26	<b>1-2-3</b>	0.147
6	26	2-3-4	0.070
6	23	<b>1-2-5</b>	0.252
6	41	<b>2-3-5</b>	0.250
6	41	2-4-5	0.125
6	46	1-2-5	0.062
6	46	<b>1-2-3</b>	0.648

<sup>58</sup> Les trios d'items en caractères gras sont ceux qui ont finalement été retenus.

ANNEXE J

TESTS SUR L'IDENTIFICATION DU SUJET (INSTRUMENTS DE MESURE) : UN EXEMPLE

Numéro \_\_\_\_\_

Sexe : garçon  fille

Âge : \_\_\_\_\_

Langue parlée à la maison : français  anglais  autre (préciser)  \_\_\_\_\_

Nombre d'années à l'école francophone : \_\_\_\_\_

À l'usage de l'équipe de recherche

Dans les phrases suivantes, mets le SUJET DE PHRASE entre parenthèses.

1. Les patrons de ces entreprises délèguent leurs responsabilités à une firme externe.
2. Guillaume félicite le champion mondial.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 2 ?

---

---

---

---

3. Ces films dramatiques dépriment les cinéphiles.
4. Sur le comptoir brille la montre d'Anne-Élise.
5. Nos meilleures amies de l'école, avant le signal des photographes, brossent nos cheveux.
6. Derrière les bureaux se photographient les nouvelles élèves du groupe.
7. Près du feu se repose un campeur épuisé.

8. Les patients de ces docteurs réclament un rendez-vous annuel.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 8?

---

---

---

9. Le joueur, un ailier redoutable, marque un point.

10. Dans ces bibliothèques, les conteurs créatifs inventent facilement des personnages.

11. Durant les réparations, les outils du plombier nécessitent des soins particuliers.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 11?

---

---

---

12. Le chef du soldat l'obstine sur le sujet.

13. Sur les flots, les marins voguent avec leur capitaine.

14. Dans les tempêtes tombent les arbres.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 14?

---

---

---

15. Un joli sentier traverse la forêt de ce parc.
16. Les jeunes de ce quartier, depuis l'intervention des policiers, boudent leurs nouveaux voisins.
17. La nourriture de ton hamster coûte un prix beaucoup trop élevé.
18. Devant les portes principales patientent les évaluatrices du centre.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 18?

---

---

---

---

19. Trois courageux arbitres des ligues majeures influencent les points donnés en fin de match.
20. Les pâtisseries tentent les clients.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 20?

---

---

---

---

21. Emma, comme Laura, soulève prudemment le bébé.
22. Les récits d'aventures les stimulent.

23. Comme son frère, la jeune fille pratique le yoga.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 23?

---

---

---

---

24. Depuis le printemps, le Saint-Laurent, un fleuve magnifique, offre de nouvelles plages.

25. Admirent-elles les acrobaties des artistes?

26. Afin d'amuser tes cousins, la fiancée de ton oncle raconte une histoire drôle.

27. Autour de la forêt flotte une brume d'automne.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 27?

---

---

---

---

28. Les invités, pendant ces réceptions, remercient sincèrement leurs hôtes.

29. Penses-tu à quelques obstacles de ce parcours?

30. Ils les retirent de ces équipes.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 30?

---

---

---

---

31. L'horrible moufette, en ce vendredi 13, arrose les passants imprudents.

32. À quoi s'habitue mon frère Ludovic?

33. Sur les ponts passent de rapides voitures.

34. Elles les volent à leurs parents.

35. Le professeur, M. Nantel, le démontre sans tableau.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 35?

---

---

---

---

36. Le contrat de ce travailleur, selon son patron, augmente son salaire.

37. La minuterie du sous-sol gère la lumière du garage.

38. Avec douceur, je déplace le rosier.

39. La caissière indiscreète la fixe du regard.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 39?

---

---

---

---

40. Elles dégustent des mangues.
41. Où habitent les parents de Josiane?
42. Malgré leurs plans détaillés, ces nouveaux projets de ces entreprises rencontrent plusieurs retards imprévus.
43. Parmi ces objets, elles conservent le coffre.

Comment as-tu trouvé le sujet dans la phrase 43?

---

---

---

---

44. Que cherche Adam?
45. Tous les jours, les enseignantes de sciences nettoient le laboratoire.
46. Par une chaude journée, une brise du nord souffle son air frais.
47. On explique la raison du retard.
48. Pour son devoir, Florence écrit une rédaction.

## ANNEXE K

### PROTOCOLE DE PASSATION DES TESTS<sup>59</sup>

#### AVANT LA PASSATION

1. Sur une liste d'élèves, inscrire un numéro à côté de chaque nom d'élève : accorder le numéro 1 au dernier élève de la liste en remontant. (Autrement dit, numéroter les élèves dans l'ordre contraire à l'ordre alphabétique).
2. Vérifier les formulaires de consentement. Si certains n'ont pas consenti à répondre aux questionnaires, **inviter l'enseignant à leur proposer autre chose à faire...** (puisque les tests – pré / post 1 / post 2 – sont proposés dans un ordre aléatoire aux groupes, **aucune copie ne doit être laissée à l'enseignant.**)
3. Distribuer les questionnaires et guider les élèves pour remplir la section du haut (sexe, âge, langue parlée à la maison, nombre d'années à l'école francophone).
4. Lire la consigne du test aux élèves et s'assurer qu'elle est bien comprise. **NE RÉPONDRE À AUCUNE QUESTION RELATIVEMENT À LA GRAMMAIRE.**
5. *Se rendre au premier endroit où se trouve une consigne pour le raisonnement grammatical.*
6. *Lire cette consigne et s'assurer qu'elle est bien comprise.*
7. *Préciser aux élèves que cette consigne reviendra pour douze phrases du questionnaire : POINTER LE NUMÉRO DES QUESTIONS. Leur demander de rédiger chaque fois une réponse aussi complète que possible. NE RÉPONDRE À AUCUNE QUESTION RELATIVEMENT À LA GRAMMAIRE OU À LA FAÇON DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RAISONNEMENT.*
8. Leur dire qu'ils disposent de toute la période pour faire le test.
9. Leur dire qu'ils ne peuvent utiliser **aucun outil de référence**, notes de cours ou document maison pour remplir le questionnaire.

---

<sup>59</sup> Les consignes en italiques ne concernent pas notre mémoire, mais le projet de recherche élargi dans lequel il s'inscrit, celui d'Isabelle Gauvin (Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1<sup>re</sup> secondaire à propos de la notion de sujet de phrase).

10. Rappeler aux élèves que les résultats au test seront utilisés pour une recherche, non pour les évaluer. Les rassurer en leur disant que l'important est de répondre du mieux qu'ils peuvent et de ne pas paniquer s'ils ne sont pas certains de leurs réponses. Insister toutefois sur le fait qu'il est **important de répondre sérieusement**.
11. Leur demander de lever la main en silence lorsqu'ils ont terminé le test.
12. Quand le test commence, mettre le chronomètre en marche.

#### **PENDANT LA PASSATION**

13. Circuler et vérifier que la section des données sur l'élève est bien remplie.
14. **NE RÉPONDRE À AUCUNE QUESTION RELATIVEMENT À LA GRAMMAIRE OU À LA FAÇON DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RAISONNEMENT.**

#### **APRÈS LA PASSATION**

15. Lorsque vous récupérez le test d'un élève, inscrire le nombre de minutes qu'il a prises pour le faire sur son test (dans le petit rectangle de l'encadré du haut)
16. Récupérer **TOUS les formulaires de consentement**
17. Remettre les copies des élèves ainsi que tous les formulaires de consentement à Isabelle Gauvin.

## RÉFÉRENCES

- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz / S.E.J.E.R.
- Barth, B.-M. (2013a). *Élève chercheur, enseignant médiateur Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz et Montréal : Chenelière Éducation.
- Barth, B.-M. (2013b). *L'apprentissage de l'abstraction*. Réédition de 1987 et 2004. Paris : Retz / S.E.J.E.R.
- Boivin, M.-C. (2009a). Connaissances déclaratives et procédurales : discussion d'un contraste dans le travail grammatical. Dans S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G.-S. Cordeiro, D.-L. Simon (Dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français* (p. 325-333). Grenoble : ELLUG.
- Boivin, M.-C. (2009b). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.

- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils savent au CM2. *Lidil*, 25, 31- 42.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe: l'exemple de la notion de sujet. Dans C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (p. 247-256). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Brossard, M. et Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- Chartrand, S.-G. (1995). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 195-221). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave édition.
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91(2), 187-205.
- Fayol, M., Hupet, M. et Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French : From novices to experts' errors. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11, 153-174.

- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 99-124). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français: E/A de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat: Université de Montréal.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : l'élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-570.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Débats Belin.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.

- Hupet, M., Schelstraete, M.-A., Demaeght, N. et Fayol, M. (1996). Les erreurs d'accord sujet-verbe en production écrite. *L'année psychologique*, 96(4), 587-610.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat : Université Laval.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011c). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2014). *Indices de défavorisation par école 2013-2014*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/stat\\_Indices\\_defavorisation\\_2013\\_2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf).
- Nadeau, M. (1995). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi ? Dans S.-G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 275-310). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-231). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching et Learning Language et Literature*, 4(4), 1-31.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche, Programme actions concertées. Fonds de recherche Société et culture Québec.
- Récupéré de <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/rapports-de-recherche>.
- Paret, M.-C. (1996). De l'utilité de la phrase de base. *Québec français*, 101, 35-36.
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, 119, 54-57.
- Pellat, J.-C. et Teste, G. (2004). Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles. *Lidil*, 30, 87-100.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E. et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*, 1(5), 18-24.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Vincent, F., Grenon, V. et Dezutter, O. (2015). Quelle approche pédagogique pour optimiser l'efficacité de l'apprentissage du complément du nom ? *Revue*

canadienne de l'éducation, 38(2), 1-22. Récupéré de <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1880/1761>.

Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Montréal.