

**Pratiques déclarées d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans en  
contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de  
la grammaire**

Louise Larouche

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre  
du programme  
de maîtrise ès arts Éducation

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

Cette thèse a été évaluée par un comité composé des professeurs suivants :

Carole Fleuret (directrice de recherche)

Francis Bangou

Marie-Josée Vignola

## Remerciements

Me voilà en fin de parcours! Et quel parcours transformateur que celui de cette aventure! C'est grâce aux gens qui ont cru en moi alors que je n'y croyais plus qu'enfin je termine ce que j'avais commencé il y a quelque temps déjà. Je tiens ici à leur exprimer ma sincère gratitude avec toute la déférence qui convient.

Merci d'abord à mes parents de m'avoir appuyée et écoutée, même dans les moments où vous ne me pensiez pas raisonnable. Merci à mes enfants, Philippe et Marguerite, mes petits bonheurs au cœur tendre et bon qui ont su m'appuyer et me pardonner d'avoir parfois la tête ailleurs et souvent du travail à abattre. Merci à mon amour, Nicolas, que j'aime profondément et qui toujours me soutient dans le meilleur et le pire. Merci à Juliette et Olivier, de me montrer la légèreté.

Merci à Josée qui m'a soutenue depuis le tout début et avec qui j'ai tant ri et tant pleuré. Quel bonheur de pouvoir partager avec toi la passion d'apprendre, de comprendre et d'enseigner! Je me souviendrai toujours de cette première rencontre virtuelle, entre Vancouver, Ottawa et quelque part dans le nord de l'Ontario. Merci à Joël, avec qui j'ai tant appris et avec qui j'ai le bonheur de partager ma passion pour la grammaire et l'éducation. Merci à Maud, pour sa générosité, sa douceur et sa sensibilité. Merci à Marie-Pier, pour le coup de main lorsque je n'avais plus la force d'avancer. Merci à Denise, qui m'allume et me nourrit. Merci à Danielle, pour sa présence, sa disponibilité, ses encouragements, son soutien et sa sagesse. Merci à Francine de m'avoir mis sur le chemin de cette aventure.

Je remercie du plus profond de mon cœur les enseignantes et les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans eux, l'aventure n'aurait pu se réaliser. Ils ont accepté de parler ouvertement de leur univers, si unique et si riche, de leurs succès et de leurs défis, chose très souvent ardue à faire. Je m'incline devant la générosité dont ils ont fait preuve pour l'avancement des pratiques au sein de la profession et pour me permettre de mieux comprendre ce qui pourrait m'aider à mieux enseigner, à mieux accompagner les enseignants. Je remercie le conseil scolaire qui m'a accueillie, non seulement pour cette recherche, mais pour travailler auprès de ses enseignants. Comme j'aimerais pouvoir les nommer pour m'assurer qu'ils sauront que ce message leur est destiné. Ce que j'ai appris auprès de cette magnifique équipe va au-delà des compétences

professionnelles. Je n'oublierai jamais le courage, la détermination, la souplesse et le pouvoir de la collaboration.

Je me dois également de remercier mes examinateurs, le professeur Francis Bangou et la professeure Marie-Josée Vignola, qui ont accepté de me faire profiter de leur expertise et qui m'ont encouragée afin que je poursuive l'aventure jusqu'au bout. J'espère sincèrement qu'ils auront autant de plaisir à lire ma thèse que j'en ai eu à la rédiger.

Finalement, je remercie du plus profond de mon cœur ma directrice. J'ai eu l'immense privilège d'être accompagnée par une personne extraordinaire, autant sur le plan humain que sur le plan professionnel. C'est à Carole que je dois les plus grands remerciements... Pour toi, ces quelques mots qui ne peuvent exprimer qu'une infime partie de la gratitude que je ressens pour toi.

Chère Carole,

C'est grâce à toi que j'arrive au bout du chemin. Je ne pourrai jamais assez te dire merci pour tout ce que tu m'as légué et ce que tu m'as appris. Merci de ta rigueur, de ta patience, de ton soutien indéfectible, de ta disponibilité! Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir guidée avec autant de finesse, de m'avoir enseigné à écrire et à chercher. Merci de m'avoir encouragée, de m'avoir poussée, de m'avoir laissé aller, de m'avoir relancée...  
Merci.

## Résumé

Née d'un désir de mieux cerner l'origine des faibles résultats des élèves évoluant en contexte minoritaire aux tests nationaux en littérature (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009), cette recherche qualitative interprétative, sous la forme d'une étude de cas multiples, documente les pratiques déclarées d'enseignants de français œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans œuvrant dans les écoles d'un conseil scolaire de langue française de l'Ontario relativement aux approches qu'ils préconisent en grammaire nouvelle. Parce que ces écoles sont caractérisées par une population fortement hétérogène dont les pratiques langagières subissent l'influence du contexte anglo-dominant<sup>1</sup>, cette étude décrit également la prise en compte des répertoires pluriels des élèves dans les pratiques pédagogiques. Les observations liées aux pratiques déclarées des enseignants ont porté sur les outils (description et activités grammaticales privilégiées) et les gestes didactiques (la relation qu'entretiennent les activités de grammaire avec la lecture, l'écriture et la communication orale), ainsi que sur la prise en compte de la diversité linguistique de la population scolaire dans les pratiques. Un questionnaire et une entrevue semi-dirigée ont permis la collecte de données.

Les résultats montrent que les enseignants ont encore du chemin à parcourir afin de s'approprier ce nouveau système notionnel et, ainsi, être mieux en mesure de le présenter comme un système cohérent à leurs élèves. Ils peinent encore à utiliser efficacement les outils que cette grammaire propose, ce qui favorise peu le guidage adéquat en situation pédagogique. On observe également que, selon l'enseignant, la relation qu'entretiennent les activités de grammaire avec les autres activités du cours de français est inégale et qu'elle ne favorise pas toujours les transferts des savoirs grammaticaux dans les pratiques discursives des élèves. Finalement, les politiques linguistiques mises en place dans le but de protéger l'héritage langagier de la minorité linguistique, bien qu'elles soient fondées sur une menace bien existante, nous semblent être un frein à l'adoption de pratiques pédagogiques qui seraient favorables au développement langagier des élèves plurilingues.

---

<sup>1</sup> L'orthographe rectifiée est utilisée dans ce document.

## Abstract

Born out of a desire to better understand the origin of the low scores of students in minority contexts on national literacy tests (Canadian Council on Learning, 2009), this interpretative qualitative research, in the form of a multiple case study, documents the reported practices of French-speaking teachers working with students aged between 12 and 14 in schools of a French-language school board in Ontario regarding their use of the advocated *nouvelle grammaire*. Since these schools are characterized by a highly heterogeneous population whose language practises are influenced by the dominant context, the English language, it also describes how pupils' plural repertoires are taken into account in pedagogical practices. Observations of the teachers' reported practices focused on the tools (description and preferred grammar activities) and pedagogical gestures (the relation between grammar activities with reading, writing and oral communication), as well as on their ways of taking into consideration the linguistic diversity of the school population in their practices. A questionnaire and a semi-structured interview served as data collection tools.

The results show that teachers still have some way to go in order to appropriate this new notional system and thus be better able to present it as a coherent system for their students. They are still struggling to use effectively the tools that this grammar offers, which makes it difficult to provide adequate guidance in an educational situation. It is also observed that, depending on the teacher, the relationship between grammar activities and other activities in the French language course is uneven, and that it does not always favour the transfer of grammatical knowledge into students' discursive practices. Finally, the language policies put in place to protect the linguistic heritage of the linguistic minority, even though they are based on a well-established threat, seem to be an obstacle to the adoption of pedagogical practices that would be favourable to the linguistic minority.

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>ii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>x</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>xii</b>
<b>Problématique</b> .....	<b>1</b>
1.1. <i>Contexte général</i> .....	2
1.2. <i>Contexte spécifique</i> .....	2
1.2.1. La grammaire nouvelle.....	5
1.2.2. Les pratiques d'enseignement de la grammaire.....	6
1.2.3 Les approches plurielles.....	8
<b>Cadre conceptuel</b> .....	<b>10</b>
2.1. <i>L'appropriation du français écrit</i> .....	11
2.2. <i>Les influences interlinguistiques</i> .....	13
2.2.1. Le transfert linguistique.....	13
2.2.2. L'interférence linguistique.....	14
2.2.3. Les variations de contact.....	14
2.3. <i>Le développement des capacités métalinguistiques</i> .....	15
2.3.1. Les capacités métalinguistiques selon Gombert (1990) : modèle en L1.....	16
2.3.2. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985) : modèle en L2.....	18
2.3.2.1. L'analyse (analyzed knowledge).....	19
2.3.2.2. Le contrôle (cognitive control).....	19
2.4. <i>De la grammaire traditionnelle à la grammaire nouvelle</i> .....	20
2.5. <i>Les pratiques d'enseignement de la grammaire</i> .....	23
2.5.1. Les approches en enseignement du français.....	25

2.5.2. L'articulation entre les activités grammaticales et les pratiques discursives .....	29
2.5.2.1. L'intégration .....	31
2.5.2.2. L'autonomie .....	31
2.5.2.3. L'articulation .....	31
2.6. <i>Les approches plurielles</i> .....	33
2.7. <i>Méconnaissance des pratiques en enseignement du français en Ontario</i> .....	35
2.7.1. Les pratiques d'enseignement de la grammaire en L1, en L2 ainsi qu'en contextes minoritaires et plurilingues .....	36
2.7.1.1. Recherches qualitatives sur les pratiques en enseignement de la grammaire nouvelle .....	36
2.7.1.2. États des lieux des pratiques d'enseignement de la grammaire nouvelle .....	39
2.7.1.3. Formation des maitres en L1 et en L2 .....	43
2.7.1.4. Enseignement du français en milieux minoritaires ou plurilingues .....	45
2.7.2. Synthèse .....	46
2.8. <i>Objectifs de recherche</i> .....	48
<b>Méthodologie</b> .....	<b>49</b>
3.1. <i>L'étude de cas</i> .....	50
3.2. <i>Participants</i> .....	50
3.2.1. Profil des enseignants .....	52
3.2.2. Profil des élèves .....	57
3.2.3. Synthèse .....	61
3.3. <i>Instrumentation</i> .....	62
3.3.1. Questionnaire .....	64
3.3.1.1. Procédure .....	68
3.3.1.2. Analyse des données collectées à l'aide du questionnaire .....	68
3.3.2. L'entretien semi-dirigé .....	69
3.3.2.1. Procédure .....	70
3.3.2.2. Analyse des données collectées à l'aide de l'entretien .....	70
<b>Résultats et discussion</b> .....	<b>72</b>
4.1. <i>Premier objectif : description grammaticale et objets grammaticaux privilégiés</i> .....	73
4.1.1. Description grammaticale privilégiée .....	74
4.1.2. Notions grammaticales privilégiées .....	92

4.1.3. Synthèse (objectif 1) .....	97
<b>4.2. Deuxième objectif : pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire .....</b>	<b>99</b>
4.2.1. Les « autres » activités du cours de français .....	100
4.2.2. Les activités grammaticales .....	101
4.2.2.1. Analyse grammaticale .....	104
4.2.2.2. L'exercisation .....	105
4.2.2.3. L'activité de réflexion et de verbalisation .....	107
4.2.2.4. L'activité d'observation et de réflexion.....	108
4.2.2.5. Les activités de transmission directe des savoirs .....	109
4.2.3. Configuration du cours de français.....	111
4.2.3.1. La configuration privilégiée par Cécile et Nicolas .....	114
4.2.3.2. La configuration privilégiée par Carole .....	115
4.2.3.3. La configuration privilégiée par Diane .....	116
4.2.3.4. La configuration privilégiée par Bryan .....	117
4.2.3.5. La configuration privilégiée par Julie et Olivier .....	118
4.2.4 Synthèse (objectif 2).....	120
<b>4.3. Troisième objectif : prise en compte du contexte et des répertoires plurilingues .....</b>	<b>121</b>
4.3.1. Synthèse (objectif 3) .....	124
<b>Conclusion .....</b>	<b>126</b>
<b>5.1. Synthèse .....</b>	<b>127</b>
<b>5.2. Limites .....</b>	<b>129</b>
<b>5.3. Apports.....</b>	<b>130</b>
<b>5.4. Recommandations .....</b>	<b>130</b>
5.4.1. Recommandations destinées aux enseignants.....	130
5.4.1.1. S'engager dans un processus de formation continue .....	130
5.4.1.2. Revisiter ses croyances sur le rôle de l'enseignant de français.....	131
5.4.1.3. Utiliser la grammaire nouvelle pour dresser des ponts entre les variétés intralinguistiques ou entre les langues .....	132
5.4.1.4. En faire moins, pour mieux faire .....	133
5.4.2. Recommandations destinées aux instances scolaires et aux didacticiens de français .....	133
5.4.2.1. Étudier les profils langagiers des élèves et leurs besoins .....	133
5.4.2.2. Revisiter le mandat de l'école de langue française de l'Ontario .....	134
5.4.2.3. Réviser les programmes-cadres de français et d'ALF.....	135

5.4.2.4 Investir dans la formation .....	135
<b>Références .....</b>	<b>137</b>
<b>Annexe 1</b> – Questionnaire.....	153
<b>Annexe 2</b> – Codes utilisés pour le questionnaire par section .....	170
<b>Annexe 3</b> – Détail des réponses des enseignants aux questions à réponse construite et des codes qui leur ont été attribués. ....	171
<b>Annexe 4</b> – Notions privilégiées et paradigme grammatical auxquelles elles appartiennent .....	182
<b>Annexe 5</b> – Analyse des énoncés relatifs au type de configuration par enseignant (question 34) .....	184
<b>Annexe 6</b> – Cadre d’entretien semi-dirigée .....	188
<b>Annexe 7</b> – Analyse des entretiens .....	189
<b>Annexe 8</b> – Types d’exercices selon Nadeau et Fisher (2006) .....	191
<b>Annexe 9</b> – Certificat d’approbation déontologique .....	192

## Liste des figures

Figure 1. Représentation du modèle de Gombert (1990) .....	16
Figure 2. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985).....	18
Figure 3. Langue la plus souvent parlée à la maison .....	53
Figure 4. Âge des enseignants .....	54
Figure 5. Expérience en enseignement .....	54
Figure 6. Formation reçue en grammaire nouvelle .....	56
Figure 7. Proportion d'élèves par enseignant évoluant dans un foyer .....	59
Figure 8. Langues d'origine (L1) des élèves .....	59
Figure 9. Autres langues d'origine (L1) des élèves .....	60
Figure 10. Taux d'élèves par enseignant né à l'étranger ou de parents nés à l'étranger.....	60
Figure 11. Milieu dans lequel est située l'école.....	61
Figure 12. Connaissance et compréhension du programme-cadre de français .....	75
Figure 13. Éléments qui favorisent la compréhension du programme-cadre de français .....	76
Figure 14. Éléments qui nuisent à la compréhension du programme-cadre de français.....	77
Figure 15. Application du programme-cadre de français .....	77
Figure 16. Éléments qui nuisent à la mise en application du programme-cadre de français.....	79
Figure 17. Connaissance de la grammaire nouvelle chez les participants .....	80
Figure 18. Éléments qui favorisent la connaissance de la grammaire nouvelle ou lui nuisent selon les enseignants .....	81
Figure 19. Description grammaticale privilégiée par les enseignants (entretiens) .....	82
Figure 20. Fréquence d'utilisation de la terminologie grammaticale de la nouvelle grammaire en conformité avec le programme-cadre de français de 2006 par les enseignants .....	82
Figure 21. Nombre de connaissances grammaticales adéquates, partielles et erronées par enseignant relativement à la grammaire nouvelle et à l'utilisation de ses outils .....	87
Figure 22. Pourcentage de connaissances adéquates, partielles et erronées ou appartenant à la grammaire traditionnelle pour l'ensemble des participants.....	88
Figure 23. Caractéristiques attribuées à la grammaire nouvelle par les enseignants .....	92
Figure 24. Notions privilégiées et paradigme grammatical auquel elles appartiennent selon les enseignants .....	94
Figure 25. Nombre d'occurrences pour les notions identifiées parmi les dix (10) plus importantes dans l'enseignement grammatical par les enseignants.....	95
Figure 26. Fréquence des autres activités déployées par les enseignants dans le cours de français .....	101
Figure 27. Fréquence d'utilisation des types de dispositifs pédagogiques .....	104

Figure 28. Nombres de réponses de Cécile par type de configuration .....	115
Figure 29. Nombres de réponses de Nicolas par type de configuration .....	115
Figure 30. Nombres de réponses de Carole par type de configuration .....	116
Figure 31. Nombres de réponses de Diane par type de configuration.....	117
Figure 32. Nombres de réponses de Bryan par type de configuration.....	118
Figure 33. Nombres de réponses de Julie par type de configuration.....	119
Figure 34. Nombres de réponses d'Olivier par type de configuration .....	119
Figure 35. Défis rencontrés par les enseignants liés au contexte scolaire et géographique.....	122
Figure 36. Stratégies déployées par les enseignants pour s'adapter aux défis générés par le contexte minoritaire et le biplurilinguisme des élèves.....	124

## Liste des tableaux

Tableau 1. Trois principes liés au français écrit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p. 4) .....	12
Tableau 2. Les niveaux d’explicitation dans les méthodologies d’enseignement et les manuels (Beacco, 2010, p. 57-58) .....	28
Tableau 3. Les méthodes pédagogiques inductives et déductives selon leurs modalités (adaptation de Decoo [1996] dans Vincent et Lefrançois, 2013, p. 477) .....	29
Tableau 4. Profil général des participants à l’étude .....	53
Tableau 5. Nombre et nature des formations reçues en grammaire nouvelle .....	55
Tableau 6. Nombre de jours de formation reçue en grammaire nouvelle .....	56
Tableau 7. Profil de classe de l’enseignant ou de ses classes .....	58
Tableau 8. Activités grammaticales réalisées (entretien et questionnaire) .....	103
Tableau 9. Effet de la formation sur les pratiques pédagogiques et sur le développement langagier des élèves chez les enseignants ayant suivi une formation en grammaire nouvelle .....	110
Tableau 10. Effet de la formation sur la motivation des élèves lors de tâches en grammaire nouvelle....	111
Tableau 11. Éléments qui semblent favoriser la connaissance et la compréhension du programme-cadre de français en vigueur .....	171
Tableau 12. Éléments qui semblent nuire à la connaissance et la compréhension du programme-cadre de français en vigueur .....	172
Tableau 13. Éléments qui semblent favoriser la mise en application du programme-cadre de français en vigueur .....	173
Tableau 14. Éléments qui semblent nuire à la mise en application du programme-cadre de français en vigueur .....	174
Tableau 15. Éléments qui semblent favoriser la connaissance de la grammaire nouvelle ou lui nuire .....	175
Tableau 16. Impact de la formation sur le développement langagier des élèves .....	176
Tableau 17. Impacts de la formation sur la motivation des élèves lors de tâches en grammaire nouvelle	177
Tableau 18. Impacts positifs ou stratégies qui fonctionnent quant à la façon d’enseigner le français et sa grammaire face à une clientèle diversifiée .....	178
Tableau 19. Impacts négatifs sur la façon d’enseigner le français et sa grammaire face à une clientèle diversifiée .....	180
Tableau 20. Question 31 — notions privilégiées et paradigme grammatical auquel elles appartiennent (sans ordre de priorité) .....	182
Tableau 21. Portrait du type de configuration privilégiée par Cécile .....	184
Tableau 22. Portrait du type de configuration privilégiée par Diane .....	185
Tableau 23. Portrait du type de configuration privilégiée par Carole .....	185
Tableau 24. Portrait du type de configuration privilégiée par Nicolas .....	186

Tableau 25. Portrait du type de configuration privilégiée par Julie .....	186
Tableau 26. Portrait du type de configuration privilégiée par Bryan .....	186
Tableau 27. Portrait du type de configuration privilégiée par Olivier .....	187
Tableau 28. Paradigme grammatical privilégié (grammaire nouvelle ou traditionnelle).....	189
Tableau 29. Types de configuration .....	189
Tableau 30. Activités grammaticales mentionnées lors des entretiens .....	190
Tableau 31. Influence du contexte minoritaire et des répertoires plurilingues des élèves sur les pratiques .....	190

# **Problématique**

## 1.1. Contexte général<sup>2</sup>

Au Québec, à la suite des États généraux sur l'éducation de 1995 (Lachapelle, 1997; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1997)<sup>3</sup>, le gouvernement a réformé son système scolaire (MEQ, 1997) en y intégrant la grammaire dite nouvelle dans ses programmes de français, elle-même prônée par les chercheurs en didactique, tant à l'élémentaire qu'au secondaire (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2007; MEQ, 2001). Quinze ans plus tard, après cette réforme (élémentaire en 2001, premier cycle du secondaire en 2003, deuxième cycle du secondaire en 2007), différentes enquêtes ont été menées auprès des enseignants de français au secondaire québécois par des didacticiens de français afin de rendre compte de la pratique enseignante (Chartrand et Lord, 2010b, 2010a, 2013; Lord, 2012). En comparant les résultats actuels à ceux obtenus lors d'une enquête menée par le Conseil de la langue française de 1985, force est de constater que le bilan est assez morose (Chartrand et Lord). En effet, malgré les changements apportés à l'enseignement de la grammaire, les pratiques pédagogiques ont bien peu changé.

À notre connaissance, aucune étude ou enquête qui dresserait un état des lieux de l'enseignement de la grammaire nouvelle dans les écoles de langue française de l'Ontario ou même encore des pratiques pédagogiques en enseignement du français n'a été réalisée. Or, dans un contexte de francophonie minoritaire où l'immigration croissante transforme le paysage scolaire et diversifie les répertoires langagiers présents en son sein, il nous semble majeur de connaître ce qui est efficace en enseignement du français pour pouvoir renforcer les connaissances linguistiques des élèves<sup>4</sup>.

## 1.2. Contexte spécifique

Sur une population de 12 millions et demi d'habitants, l'Ontario compte 548 940 francophones dispersés sur son territoire (4,8 %); parmi ceux-ci, 13 % sont issus

---

<sup>2</sup> L'orthographe rectifiée est utilisée dans ce document.

<sup>3</sup> À la suite d'un remaniement ministériel en 2012, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a changé d'appellation pour le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS).

<sup>4</sup> Afin de mieux rendre compte des pratiques d'enseignement de la grammaire à l'aide des nouveaux outils que propose la grammaire nouvelle, nous avons retenu, pour notre étude, des enseignants de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année, c'est-à-dire qui travaillent auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans puisque, à ces niveaux scolaires, ces outils devraient être acquis pour ainsi permettre à l'élève d'apprendre à les utiliser afin de mieux appréhender la langue, de plus en plus complexe pour sa scolarisation.

d'un pays autre que le Canada (Corbeil et Lafrenière, 2010). Toujours selon les auteurs, le nombre d'immigrants parlant le français en Ontario s'est accru de plus de 54 % entre 1991 et 2001. Par ailleurs, au sein de cette population francophone, les portraits familiaux se sont aussi diversifiés. En effet, entre 1971 et 2006, la proportion de couples exogames<sup>5</sup> français-anglais est passée de 39 % à 56 % et celle des couples exogames français autre langue de 6 % à 9 %. À l'opposé, la proportion de couples endogames francophones a diminué considérablement passant de 54 % à 35 % au cours de la même période (Corbeil et Lafrenière, 2010). De surcroît, en 2009, le Commissariat aux services en français de l'Ontario (2013) a adopté une nouvelle définition inclusive des francophones (DIF) qui recense 50 000 francophones de plus que ne le permettait la définition antérieure. La DIF permet d'intégrer, outre celles et ceux qui ont le français comme langue première (L1), les allophones<sup>6</sup> qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langues premières, mais qui ont des connaissances du français comme langue officielle et qui le parle à la maison. À titre d'illustration, un Magrébin qui connaît le français puisque son pays d'origine tient ce dernier pour une des langues de l'administration sera ainsi de facto considéré comme francophone au regard de cette nouvelle définition. Par conséquent, même sans considérer le taux d'immigration en forte croissance, il est clair que le portrait de la francophonie ontarienne s'est considérablement métamorphosé dans les dernières années.

Dans cet ordre d'idées, les populations scolaires des écoles de langue française n'échappent pas à la règle (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Corbeil et Lafrenière, 2010). Rappelons qu'il y a dix ans, les anglophones et les allophones représentaient déjà plus du quart de la population de ces écoles (Statistique Canada, 2004). Compte tenu du phénomène d'exogamie et du contexte minoritaire, déjà en 2004, seuls 58 % des élèves utilisaient le plus souvent le français à la maison dans leurs communications (Corbeil et Lafrenière; Landry, Allard et Deveau, 2010). Ainsi peut-on penser que le français demeure une langue de scolarisation — définie comme celle apprise à l'école et pour l'école

---

<sup>5</sup> Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), l'exogamie se définit comme l'union ou le mariage de conjoints de groupes linguistiques différents alors que l'endogamie est l'union ou le mariage entre membres d'un même groupe linguistique.

<sup>6</sup> Selon l'Office québécois de la langue française (2012), *allophone* se dit d'un locuteur qui a pour L1 ou pour langue d'usage une autre langue que la ou les langues officielles de son territoire de résidence.

(Verdelhan-Bourgade, 2002) — pour une très grande proportion d'élèves (Cavanagh et coll., 2016).

Pour soutenir les élèves dans leur apprentissage du français, depuis 1994, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, aujourd'hui renommé le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a publié trois documents, soit la *Politique d'aménagement linguistique (PAL)*, *Investir dans l'animation culturelle* et l'*Actualisation linguistique en français (ALF)/Perfectionnement du français (PDF)*<sup>7</sup>, à l'intérieur desquels il reconnaît la grande diversité de la population scolaire des écoles de langue française de l'Ontario et l'importance d'adopter une pédagogie adaptée à cette hétérogénéité linguistique, pour favoriser la pérennité de la langue (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

De plus, dans la perspective de favoriser le développement des compétences langagières de tous les élèves, le MÉO a réformé ses programmes-cadres de *Français* (2006, 2007 a, 2007b), ainsi que le programme *l'Actualisation linguistique en français* ([ALF] 2010a, 2010c) et le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* ([PANA] 2010b, 2010d), tant à l'élémentaire qu'au secondaire, en tentant de prendre appui sur la recherche en didactique du français, notamment pour ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. En effet, il est clairement assumé, à la lecture de ces documents, que la grammaire nouvelle, comme outil d'analyse grammaticale et objet d'apprentissage, remplace celle dite traditionnelle. D'autre part, les approches pédagogiques, telles que la démarche active de découverte (Chartrand, 1995) et les activités de négociation graphique (Nadeau et Fisher, 2006), basées sur le socioconstructivisme et privilégiées en grammaire nouvelle, sont également préconisées.

Bien que ces réformes, dans leurs fondements, soient nobles, puisqu'elles visent une meilleure appréhension du français chez les apprenants, force est de constater que, tant sur un plan didactique que pédagogique, les propositions répondent davantage à des élèves dits natifs en contexte majoritaire. Or, depuis les dernières décennies, de nombreuses

---

<sup>7</sup> En 2010, lors de la dernière révision du programme d'*Actualisation linguistique/Perfectionnement du français* — ALF/PDF — et pour mieux répondre aux besoins des nouveaux arrivants, ce dernier a été scindé en deux : l'*Actualisation linguistique en français (ALF)* et le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)*. Le premier, l'*ALF*, est destiné aux élèves ne possédant pas les habiletés linguistiques nécessaires qui leur permettraient de suivre le programme régulier *Français*. Le deuxième est plutôt destiné aux élèves en provenance de pays où la langue de scolarisation ou d'administration est le français, mais dont la scolarisation a été interrompue ou qui ont été peu scolarisés.

recherches soulignent le bénéfice indéniable du répertoire de la L1 comme soutien à l'apprentissage de la langue seconde (L2)<sup>8</sup> (Castellotti et Moore, 2010; Cummins, 2001, 2013; Cummins, Chow, et Schecter, 2006; Fleuret, 2008, 2013; Fleuret et Armand, 2012; Sauvage, Fleuret, et Auger, 2016). Au regard de ces recherches, on peut se questionner, à ce jour, sur la place accordée à la diversité des répertoires langagiers des élèves dans les pratiques enseignantes. Toutefois, avant d'aborder cet aspect, il est important de traiter brièvement des raisons qui ont conduit les didacticiens à repenser l'enseignement grammatical.

### **1.2.1. La grammaire nouvelle**

Les changements apportés à la grammaire et à ses approches pédagogiques trouvent leur justification dans le nouveau regard porté sur cet objet — la grammaire — souvent perçu comme quelque chose de complexe et d'aride à enseigner ou à apprendre. Grand nombre de didacticiens (Chartrand, 1995; Chartrand et Boivin, 2004), pour n'en citer que quelques-uns, proposent un nouveau regard sur la grammaire et sur ses apports pédagogiques par opposition à la grammaire dite traditionnelle, souvent incohérente dans ses définitions, lourde dans son métalangage et inapte à présenter la langue comme un système organisé (Bronckart, 2004; Fisher, 1995; Nadeau et Fisher, 2006).

La nouvelle grammaire propose une analyse de la langue — présentée comme un système cohérent — et de son fonctionnement, à partir d'un modèle de phrase prototypique, c'est-à-dire une structure de phrase simple, déclarative, personnelle, positive, active et neutre, comportant des constituants obligatoires et facultatifs, et des éléments morphosyntaxiques. Pour ce faire, elle met à la disposition des apprenants des outils d'analyse, tels que les manipulations syntaxiques, les classes de mots, les groupes et les fonctions syntaxiques (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand, 1995, 2010, 2011; Chartrand, Aubin, Blain, Simard, et Morin, 2011). Enfin, la description grammaticale

---

<sup>8</sup> Nous entendons par L2, ou langue seconde, la langue dans laquelle l'élève effectue sa scolarisation, mais qui n'est pas nécessairement sa langue d'usage dans le milieu familial (Cuq, 1989). Quant à la L1, langue maternelle, langue première ou langue d'origine, celle-ci se définit par son usage quotidien au sein de la famille et de la communauté ou par l'aisance ressentie dans son maniement (Cuq, 2003). Elle est aussi la première langue apprise et encore comprise par le locuteur (Houle, Pereira, et Corbeil, 2014). Nous emploierons L1 dans le cadre de cette thèse.

privilégie un métalangage<sup>9</sup> qui met en évidence les liens entre les éléments de la phrase et qui permet une meilleure compréhension, chez les élèves, de ses niveaux d'analyse. De surcroît, l'intégration des activités de grammaire aux autres activités du cours de français a été repensée : l'enseignement du français se fait selon un modèle décloisonné où activités de grammaire et activités d'écriture, de lecture et de communication orale s'articulent les unes aux autres à l'intérieur de situations de communication authentiques (Bronckart, 2008; Chartrand et Boivin, 2004). En somme, la grammaire nouvelle permet à l'apprenant de développer une compréhension de la langue, qu'elle présente comme un objet d'apprentissage à sa portée.

### **1.2.2. Les pratiques d'enseignement<sup>10</sup> de la grammaire**

Non seulement la grammaire nouvelle propose-t-elle de redéfinir la structure de la langue et d'élargir le spectre de l'enseignement grammatical aux mécanismes discursifs, mais aussi renouvelle-t-elle ses approches pédagogiques traditionnellement plus déductives en adoptant des approches inductives (Bronckart, 2008; Bronckart et Sznicer, 1990; Chartrand, 1995, 2011 a). On pourrait définir l'induction comme un processus de raisonnement où l'observation de divers cas particuliers permet de dégager une règle générale. À l'inverse, la déduction est le processus par lequel la règle générale, d'abord énoncée, s'applique dans les cas particuliers (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013).

Plusieurs recherches sur l'apprentissage de la L1 avancent que les approches déductives, qui sont surtout centrées sur l'enseignant et placent l'élève en position de récepteur du savoir, sont moins favorables à l'apprentissage, tandis que les approches inductives, qui relèvent davantage de la résolution de problème où l'élève est le principal constructeur du savoir, favoriseraient davantage les apprentissages (Nadeau et Fisher, 2006). En somme, le degré d'explicitation chez l'enseignant est plus important dans une

---

<sup>9</sup> Chartrand (2012) définit la métalangue, ou le métalangage, comme « l'ensemble des termes techniques descriptifs du système et du fonctionnement de la langue », soit les mots qui servent à nommer les différentes composantes de la langue par exemple, *accord, classes de mots, fonctions grammaticales, verbe, coordination*, etc.

<sup>10</sup> Par pratiques d'enseignement ou pratiques pédagogiques, nous entendons les gestes posés par l'enseignant en présence des élèves (Clanet et Talbot, 2012). Les pratiques d'enseignement de la grammaire, quant à nous, comportent deux aspects : d'une part, les dispositifs déployés par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de la grammaire comme objet de savoir et, d'autre part, les dispositifs déployés par l'enseignant pour favoriser sa mise en œuvre dans les pratiques discursives. Nous développerons davantage le concept de pratique d'enseignement dans le cadre conceptuel.

démarche déductive, ce qui ne susciterait que peu le développement des capacités métalinguistiques<sup>11</sup> chez l'élève. Quant aux quelques recherches en didactique des langues secondes relativement à l'enseignement grammatical, plusieurs montrent également que les approches inductives sont bénéfiques à l'apprentissage de la grammaire puisqu'elles permettent à l'élève de conceptualiser sa compréhension du fonctionnement de la langue (Beacco, 2010). Ainsi, un des apports importants des approches inductives est sans aucun doute la place accordée aux activités réflexives sur la langue.

Cette réflexivité — base de la grammaire nouvelle — est centrale dans l'apprentissage du français de scolarisation, d'une part, parce qu'elle permet à l'élève de mieux saisir les régularités textuelles, syntaxiques et orthographiques de la langue, sa grammaire, plutôt que tabler sur une connaissance implicite de celle-ci; d'autre part, car elle permet la construction de sens, chez les élèves, d'une langue dite opaque, opacité définie par une correspondance peu régulière entre les phonèmes et leurs représentations graphiques (Jaffré, 2003). Aussi trouve-t-on le caractère inaudible des marques morphologiques, telles que le pluriel et le féminin.

Une autre des variables à considérer, et non la moindre, est le contexte anglo-dominant qui teinte et influence le développement syntaxique et lexical des élèves francophones en milieu minoritaire (Bernier, 2013). À titre d'exemple, les performances en écriture de ces élèves sont significativement moins élevées que la moyenne canadienne (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2004). Les commentaires des correcteurs du *Test provincial de compétences linguistiques* (TPCL)<sup>12</sup> soulèvent également les grandes faiblesses des élèves en syntaxe et en orthographe (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation [OQRE], 2011, 2013).

---

<sup>11</sup> Par capacités métalinguistiques, nous entendons la capacité du locuteur à réfléchir sur la langue, à identifier ses composantes et à les manipuler consciemment (Gombert, 1990). Les capacités métalinguistiques de l'élève seraient favorables au développement des compétences en lecture et en écriture (Fleuret, 2008). Nous expliciterons davantage ce concept dans le cadre conceptuel.

<sup>12</sup> Le TPCL est une évaluation provinciale ontarienne tenue annuellement qui mesure les performances des élèves de la 10<sup>e</sup> année (âgés d'environ 15 ans) en littératie dans toutes les matières afin de déterminer s'ils ont atteint ou non la norme minimale établie d'un élève scolarisé jusqu'à la fin de la 9<sup>e</sup> année. La réussite de cette évaluation est une des conditions à remplir pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Par conséquent, l'adoption d'une grammaire cohérente qui favorise la compréhension des caractéristiques du français écrit<sup>13</sup> et dont la description est accessible pour l'élève nous semble justifiée (Boivin, 2012; Boivin, Pinsonneault et Côté, 2014; Chartrand, 2012). De plus, il semble que la démarche inductive soit à la faveur du développement métalinguistique, tant en L1 qu'en L2 (Beacco, 2010; Bronckart, 2008; Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006). Regardons maintenant les approches dites plurielles qui sont une avenue fort intéressante à considérer dans la reconnaissance des répertoires langagiers des apprenants.

### **1.2.3 Les approches plurielles**

Les approches dites plurielles mettent en œuvre des activités qui impliquent plusieurs variétés linguistiques et culturelles, par opposition aux approches singulières qui ne portent attention qu'à une seule langue ou culture (Candelier, 2008). Puisque la L1 est un levier puissant à l'apprentissage et à la reconnaissance identitaire, les pratiques d'enseignement se doivent de légitimer les divers registres langagiers des élèves (Auger, 2007, 2008; Castellotti et Moore, 1997, 2010, 2011; Fleuret, 2013; Fleuret et Armand, 2012; Sauvage, Fleuret et Auger, 2016). Les auteures soulignent également que cette légitimation des divers registres langagiers au sein de la classe favorise l'engagement des élèves envers la communication scolaire et accroît leur confiance dans leurs capacités à s'appropriier la langue de scolarisation.

Compte tenu de l'importance de légitimer les répertoires langagiers chez les élèves et des activités réflexives dans l'apprentissage de la langue, desquelles il a été question précédemment, on note, dans le milieu de la recherche et dans la pratique, une convergence entre les activités grammaticales explicites et collaboratives et l'analyse de corpus de langues. En d'autres mots, les activités métalinguistiques collaboratives font maintenant une place importante aux autres langues acquises, à des degrés divers, par les élèves. Cette approche, fondée sur une grammaire de compréhension (Beacco, 2010), suppose l'utilisation de tous les savoirs acquis et les savoirs linguistiques que possède l'apprenant.

---

<sup>13</sup> Entre autres caractéristiques du français écrit, notons sa syntaxe, l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. Pour mieux comprendre les régularités du système orthographique lexical du français, moins connu que les règles d'accord, nous présenterons plus en détail le plurisystème graphique de Catach (1995) dans le cadre conceptuel.

Elle place au centre des réflexions les règles de fonctionnement du système et les stratégies d'exploration interlinguistique (Beacco). À titre d'exemple, des activités qui permettent la comparaison des structures grammaticales en L1 et L2 réduisent les transferts erronés et permettent aux élèves de comprendre plus facilement des éléments grammaticaux difficiles (Auger, 2007; Fleuret et Armand, 2012).

En somme, la grammaire nouvelle, par la cohérence de son système notionnel et par ses approches pédagogiques, prend en compte les théories socioconstructivistes; ce postulat épistémologique est cohérent avec les avancées de la recherche sur le plurilinguisme et l'interdépendance des langues et, surtout, offre un renouveau didactique et pédagogique dans le domaine de l'enseignement du français de scolarisation.

Cependant, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude dressant l'état des lieux de l'enseignement de la grammaire nouvelle, des pratiques pédagogiques s'y rattachant et de la prise en compte des répertoires langagiers des élèves dans ces pratiques, dans les écoles de langue française de l'Ontario. Pourtant, il nous semble majeur de connaître les pratiques actuelles en enseignement du français compte tenu de l'hétérogénéité scolaire, notamment en 7<sup>e</sup> et en 8<sup>e</sup> année, années au cours desquelles les élèves sont âgés de 12 et 14 ans, pour mieux saisir ce qui achoppe dans la transmission des connaissances grammaticales des élèves.

Dans cet ordre d'idées, notre objectif général consistera à décrire les pratiques pédagogiques déclarées d'enseignants en contexte de diversité linguistique relativement à l'enseignement de la grammaire en 7<sup>e</sup> et en 8<sup>e</sup> année dans les écoles de langue française de l'Ontario.

## **Cadre conceptuel**

S'intéresser à l'enseignement de la grammaire aujourd'hui dans un contexte fortement hétérogène comme celui des écoles de langue française de l'Ontario exige que l'on fasse appel à différents concepts qui le sous-tendent et qu'il est important de mieux circonscrire. Puisque l'enseignement de la grammaire vise, entre autres buts, l'appropriation du français écrit, ses règles discursives, syntaxiques, morphosyntaxiques et orthographiques, nous aborderons en premier lieu ce concept ainsi que deux concepts sous-jacents à celui-ci : les influences interlinguistiques et le développement métalinguistique. En second lieu, nous discuterons de la grammaire nouvelle, en la comparant avec la grammaire dite traditionnelle. Finalement, nous présenterons les concepts de pratiques d'enseignement de la grammaire et d'approches plurielles.

### **2.1. L'appropriation du français écrit**

L'importance de considérer la grammaire nouvelle comme un outil précieux pour appréhender la langue chez les élèves trouve sa justification, entre autres, dans ce qui caractérise le français écrit. Ce qui distingue la langue orale, dont l'acquisition se veut nécessairement antérieure à l'acquisition de la langue écrite, est d'abord la proximité du contexte d'énonciation marquée par la présence de l'interlocuteur (Fleuret, 2008; Gombert, 1991; Sauvage et coll., 2016). Le discours peut ainsi être intelligible même s'il présente certains vides sémantiques que pallie le contexte de production. En revanche, l'écriture se distancie du contexte de production orale et est marquée par l'absence d'interlocuteur et de contexte qui soutiennent l'énonciation. Bien que le texte écrit soit destiné à un public cible, il n'y a pas d'interlocuteur pour relancer ou questionner le scripteur afin d'éclaircir son propos. L'écriture est donc par nature décontextualisée, ce qui exige du scripteur une connaissance des marques linguistiques qui lui permettra de former un discours cohérent, apprentissage assez complexe puisqu'il se distingue fortement de la pratique orale (*ibidem*). D'autre part, le français, comme toutes les langues alphabétiques, a le souci de vouloir traduire à l'écrit la chaîne sonore.

Ainsi l'écriture est-elle d'abord la transposition de phonèmes (sons) en graphèmes (représentations écrites de ces sons). La langue française présente 36 phonèmes que l'on peut traduire à l'aide de 130 graphèmes et de 26 lettres (Catach, 2010). Par conséquent, le déficit du matériau écrit conduit à plusieurs possibilités orthographiques pour un seul phonogramme (ex. : o, au, eau), ce qui représente un défi pour l'apprenant; cela s'avère

tout aussi juste pour les marques morphologiques telles que les flexions verbales (ex. : je mange, tu manges, ils mangent) et les logogrammes (homophones) (Catach, 1995). De surcroît, les marques morphologiques et le choix du logogramme adéquat sont des mécanismes qui dépendent du contexte phrastique que l'élève doit pouvoir comprendre et manipuler à dessein afin d'en appliquer les règles. Le tableau 1 résume les trois principes liés au français écrit mis en lumière par Catach (1995).

**Tableau 1. Trois principes liés au français écrit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006, p. 4)**

Principe	Précision
<b>Phonogrammique</b>	Ce principe consiste à transcrire des phonèmes en phonogrammes. Ces derniers occupent environ 80 % des marques du français écrit. Les phonogrammes peuvent être représentés de différentes façons : ils peuvent porter un signe diacritique (par exemple « é », « ï » ou « ç »); ils peuvent être formés de deux lettres (un digramme, par exemple « ch », « gn », « au » ou « on ») ou de trois lettres (un trigramme, par exemple « ein », « ain » ou « eau »).
<b>Morphogrammique</b>	Ce principe fait intervenir des graphèmes (une lettre ou un groupe de lettres) pour marquer, d'une part, des éléments grammaticaux — comme le genre ( <i>fort/forte</i> ) ou le nombre ( <i>bon/bons</i> ) — ou, d'autre part, des éléments lexicaux qui précisent l'appartenance d'un mot à une famille de mots (par exemple le « d » muet de <i>lourd</i> permet de dériver <i>lourde</i> , <i>lourdeur</i> , <i>alourdir</i> ...).
<b>Logogrammique</b>	Ce principe fait intervenir des graphèmes différents pour distinguer des homophones (par exemple pain et pin, pot et peau). Ce principe permet d'associer directement un sens à une configuration graphique. C'est notamment ce qui conduit les linguistes Blanche-Benveniste et Chervel (1974) à affirmer que le français écrit comporte des particularités qui facilitent la tâche du lecteur et compliquent celle du scripteur. En plus de ces trois principes, Catach (1995) a décrit un autre aspect de l'orthographe française : les idéogrammes qui correspondent aux majuscules, au trait d'union, à l'apostrophe et à la ponctuation.

Qui plus est, l'appropriation de l'écrit et de ses règles est un processus complexe faisant appel à différents types de connaissances chez l'élève qui doivent être appliquées simultanément en contexte d'écriture (Chartrand, 2006; Nadeau et Fisher, 2006). D'abord, l'élève doit posséder des *connaissances déclaratives*, par exemple, connaître la règle grammaticale. Les *connaissances procédurales* sont celles qui lui permettent d'appliquer cette règle (à quel moment l'utiliser en fonction du contexte linguistique). Finalement, il doit être conscient des modalités qui exercent une influence sur son application, ce que l'on nomme les *connaissances conditionnelles*. Par conséquent, les défis orthographiques qui caractérisent le français écrit exigent que l'enseignement de la langue favorise des contextes d'apprentissage qui construisent du sens chez l'élève au regard des différents

objets langagiers afin qu'il lui permette de se distancier du processus d'écriture et d'appliquer simultanément ces trois types de connaissances.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que l'appropriation de la compétence à l'écrit est également influencée par l'environnement social dans lequel évoluent les apprenants (Caxaj-Ruiz et Kaminskaïa, 2014; Mougeon, 2007; Mougeon et Rehner, 2017; Thibeault, 2017). Chez les élèves évoluant en milieu minoritaire, plusieurs études soulignent en effet des lacunes en orthographe grammaticale, en syntaxe et en ponctuation ainsi qu'en grammaire du texte (Bélanger, Minor-Corriveau et Bélanger, 2015; Bernier, 2013, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Cormier, 2005; Landry et Allard, 2002; Landry et Minor-Corriveau, 2015). Plusieurs pistes pour expliquer ces faibles performances peuvent être envisagées. En voici quelques-unes.

## **2.2. Les influences interlinguistiques**

Le contact entre les langues dans un contexte bilingue<sup>14</sup> influence l'appropriation de la langue qu'elle soit orale ou écrite (Heine et Kuteva, 2005; Treffers-Daller, 2011); cette influence est davantage marquée lorsque la langue cible — celle que l'on cherche à s'approprier — est celle de la minorité linguistique (Fleuret, 2008; Rodriguez, 2010). Certains chercheurs parlent de ces phénomènes d'influence en termes de *transferts linguistiques* ou d'*interférences linguistiques* entre les répertoires langagiers des élèves (Blanchet, 2005; Wende 2014). D'autres privilégient le terme *variation de contact* (Matthey, 2010), vocable qui nous semble plus près du contexte linguistique à l'étude. Nous traiterons de ces trois concepts dans les prochains paragraphes.

### **2.2.1. Le transfert linguistique**

Le phénomène de transfert linguistique se produit lorsque les connaissances linguistiques d'une autre langue acquise du locuteur, par leur similarité, se transfèrent

---

<sup>14</sup> On entend par *contexte bilingue* un environnement sociolinguistique caractérisé par la présence de deux langues ou plus, ou plusieurs variétés d'une même langue (Castellotti et Moore, 2007). Comme mentionné précédemment, bien que les élèves des écoles franco-ontariennes évoluent en français à l'école, dans la famille, cette langue est présente à des degrés divers et peut comporter des écarts d'avec le français de scolarisation, selon le portrait sociolinguistique de ses membres. L'anglais domine généralement dans la plupart des communautés ontariennes, bien que dans certaines communautés, le français occupe une grande place de l'espace public (Landry et Allard, 1997). Cette langue est également une matière à l'étude à l'école. Par ailleurs, pour certains élèves, l'environnement familial présente une ou plusieurs autres langues que le français et l'anglais, faisant d'eux des locuteurs plurilingues (Corbeil et Lafrenière, 2010).

naturellement dans la langue cible, ce qui accroît sa vitesse d'acquisition (Wende, 2014.). En effet, ces transferts interlinguistiques sont influencés par les caractéristiques structurales de la langue : la présence de similarités telles que les mots de vocabulaire et la proximité des systèmes d'écriture favoriseront les transferts respectant la norme qui, à leur tour, favorisera l'apprentissage de la langue cible, et ce, plus particulièrement en début d'apprentissage (Odlin, 1989). Ringbom (1990) voit plutôt le transfert linguistique comme un processus conscient où l'apprenant choisit d'utiliser les éléments linguistiques de son répertoire qu'il juge pertinents à la L2, ce qui permet de constater le rôle des connaissances antérieures en apprentissage des langues.

### **2.2.2. L'interférence linguistique**

L'interférence linguistique, quant à elle, est un phénomène jugé comme négatif par certains chercheurs puisqu'elle troublerait l'acquisition par le locuteur des formes et des structures normées propres à la langue cible (Blanchet, 2005; Wende 2014). Pour ces auteurs, elle se produit lorsqu'une autre langue du répertoire du locuteur laisse ses traces dans la langue cible produisant ainsi une variation plus ou moins éloignée de la norme. Ces interférences se traduisent entre autres par des calques lexicaux ou syntaxiques, des néologismes et des emprunts (Wende).

### **2.2.3. Les variations de contact**

Matthey (2010) considère plutôt ces interférences linguistiques comme des variations de contact, puisque « [...] dans les usages linguistiques, les deux langues coexistent, cohabitent et s'entremêlent » (Fleuret, 2008, p. 10). Ces variations sont perçues comme des signes du plurilinguisme du locuteur et montrent l'étendue de son répertoire langagier, voire de sa compétence plurilingue<sup>15</sup>. Par ailleurs, l'alternance codique, un sous-phénomène de la variation de contact, est une pratique langagière fréquemment observée chez les locuteurs bilingues ou plurilingues. L'alternance codique se produit lorsque, dans un même énoncé, se côtoient deux langues (Rodriguez, 2010). Le locuteur ayant un capital linguistique différent ou variable dans les langues de son répertoire puisera spontanément

---

<sup>15</sup> On désigne par compétence plurilingue la compétence à communiquer à des degrés divers dans plusieurs langues. Plutôt que des compétences distinctes et juxtaposées, c'est-à-dire l'addition de monolinguisms, la compétence plurilingue est une compétence complexe qui permet au locuteur de puiser au sein de ses diverses ressources langagières pour communiquer (Conseil de l'Europe, 2001).

dans le répertoire de l'une ou de l'autre pour construire ses énoncés. Dans la mesure où les populations scolaires sont hétérogènes, et que nous sommes en contexte minoritaire, il nous semble plus approprié de parler des influences interlinguistiques en termes de variations de contact plutôt que d'interférences linguistiques.

Quoi qu'il en soit, ces phénomènes de transfert et de variation de contact pourraient avoir une incidence sur le processus d'appropriation du français écrit normé, en teintant la variété linguistique qu'acquiert l'apprenant. Ainsi ces phénomènes pourraient-ils être mis en cause dans les performances inégales en écriture des élèves évoluant en milieu minoritaire. Pour pallier ce que nous appellerons, une fragilité scripturale, il est important que les élèves aient un contrôle, à la fois, sur la structure de la langue de scolarisation, mais, aussi, sur sa forme. Dans cet ordre d'idées, cela nous amène à aborder maintenant les capacités métalinguistiques qui ont un rôle majeur dans l'appropriation de la langue de scolarisation, langue apprise à l'école et par l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002).

### **2.3. Le développement des capacités métalinguistiques**

Le contexte social et familial de l'apprenant pourrait aussi exercer une influence sur la vitesse à laquelle se développent les capacités langagières et métalinguistiques de l'élève. Gombert (1990) définit la capacité métalinguistique par l'aptitude du locuteur à se distancier de l'objet langue, à réfléchir sur ses composantes, à les identifier et à les manipuler sciemment et de manière contrôlée. Les capacités métalinguistiques touchent différents sous-systèmes de la langue, entre autres, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, etc. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de ces capacités dans le développement des compétences en lecture et en écriture, en L1 (Besse, Marec-Breton et Demont, 2010; Gombert, 1991) comme en L2 (Besse, 2007; Lefrançois, 2009; Fleuret 2008; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012). En effet, en écriture, activité qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, le scripteur, pour structurer sa pensée à l'aide de phrases qui respectent la syntaxe du français normé et pour mettre en œuvre les règles qui s'appliquent à la morphosyntaxe, doit poser des jugements de grammaticalité tributaires de ses capacités métalinguistiques (Harrison, Goegan, Jalbert, McManus, Sinclair et Spurling, 2016). Or, les variations du français oral dans les milieux minoritaires sur la base desquelles le jugement de grammaticalité peut s'opérer sont susceptibles

d'interférer avec ce dernier, au même titre que la connaissance de l'anglais qu'ont les apprenants (Thibeault et Larouche, 2016; Thibeault, 2017).

Comme les capacités métalinguistiques s'acquièrent grâce aux expériences langagières et sociales de l'élève, et que ces expériences en français en tant que langue de communication et de scolarisation s'avèrent inégales dans les milieux minoritaires et bilingues, il nous apparaît important d'explicitier les modèles de chercheurs reconnus relativement au développement métalinguistique, c'est-à-dire celui de Gombert (1990) en L1 ainsi que celui de Bialystok et Ryan (1985, 2012) en L2.

### 2.3.1. Les capacités métalinguistiques selon Gombert (1990) : modèle en L1

Pour Gombert (1990), il y a quatre phases consécutives au développement métalinguistique : l'*acquisition des premières habiletés linguistiques*, l'*acquisition de la maîtrise épilinguistique*, l'*acquisition de la maîtrise métalinguistique* et l'*automatisation des métaprocessus*. Nous expliciterons sous peu chacune de ces phases, mais d'abord, les termes *habiletés* et *capacités* doivent être distingués. Les *habiletés métalinguistiques* relèvent de l'usage inconscient, intuitif, des connaissances linguistiques et métalinguistiques du et par le locuteur, connaissances acquises par exposition à la langue, alors que les *capacités métalinguistiques* relèvent de l'utilisation consciente et intentionnelle de ces connaissances linguistiques et métalinguistiques (voir la figure 1).

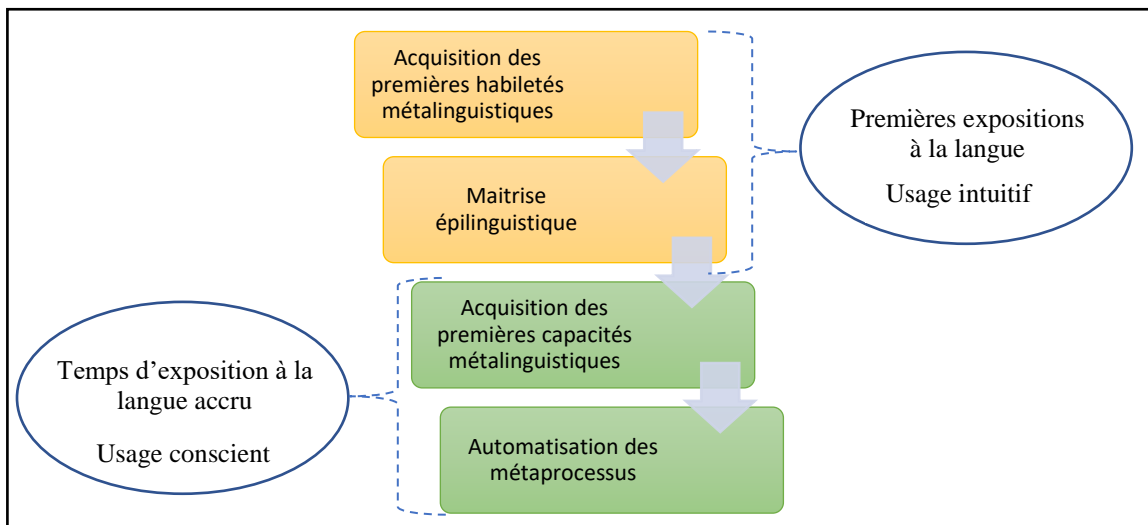


Figure 1. Représentation du modèle de Gombert (1990)

L'acquisition des *habiletés métalinguistiques* précède *ipso facto* l'acquisition des *capacités métalinguistiques*. Entre ces deux phases, il y a l'acquisition de la *maitrise épilinguistique*. Cette phase du développement langagier s'effectue de manière inconsciente, alors que l'apprenant se heurte à la complexité du discours du locuteur natif. Durant celle-ci, il effectue, intuitivement, une réorganisation de sa conception de la langue et de son fonctionnement. Cette réorganisation l'amène à ce que Gombert appelle la *maitrise épilinguistique*. À titre d'exemple, un enfant pourrait transférer son usage intuitif de la formation du passé composé d'un verbe comme *courir*, « Papa *a couru* vers le bébé », pour l'appliquer adéquatement à d'autres verbes, tel *lire*, « Papa *a lu* une histoire ». Sa compréhension implicite de cette régularité l'amènera peut-être à transférer de façon erronée cette régularité au verbe *mourir* : « L'oiseau *a mouru* en frappant la fenêtre ». La rétroaction qu'il aura du locuteur expérimenté le conduira, ou non, à corriger, et ce, inconsciemment, cette application erronée de la régularité qu'il avait alors intériorisée de manière intuitive. Bref, plus l'apprenant est exposé à une langue, plus rapidement il en développera les habiletés épilinguistiques sur lesquelles reposera le développement de ses capacités métalinguistiques, phase subséquente de son développement métalinguistique, à l'oral comme à l'écrit. Les *capacités métalinguistiques*, comme nous l'avons mentionné plus haut, sont la capacité du locuteur à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et à en faire un usage conscient. Avec le temps, le locuteur peut automatiser, ou non, son utilisation de la langue qu'il a développée grâce à ses capacités métalinguistiques; ces métaprocessus redeviennent alors inconscients, ce que Gombert appelle l'*automatisation des métaprocessus*. Tous les apprenants d'une langue ne développent pas forcément des capacités métalinguistiques et n'automatisent pas inévitablement les métaprocessus.

En somme, en contexte minoritaire, l'exposition à la langue plus ou moins importante favorise ou ralentit le développement du répertoire langagier de l'apprenant et, par conséquent, de ses capacités métalinguistiques, ce qui aura sans doute une incidence sur le développement de ses compétences à l'écrit. En effet, la mise en œuvre de la grammaire dans des pratiques discursives à l'écrit exige du locuteur, comme nous l'avons montré plus tôt, des capacités métalinguistiques qui lui permettent de se distancier de l'objet langue et de contrôler l'usage qu'il en fait (Beacco, 2010; Fleuret, 2008; Gombert, 1991; Thibeault, 2017). Par ailleurs, la compétence à l'écrit, caractérisée par sa nature décontextualisée,

relève de la capacité du scripteur à faire intervenir un niveau langagier plus complexe. Si plusieurs élèves de l'école franco-ontarienne sont généralement peu exposés au français en dehors de l'école et si l'exposition à la langue est garante de l'acquisition des habiletés épilinguistiques sur lesquelles repose le développement des capacités métalinguistiques, il est possible que ces élèves arrivent plus tardivement à une compétence métalinguistique solide et qu'ils n'arrivent jamais à la phase de l'automatisation des métaprocessus. Voyons maintenant le modèle de Bialystok et Ryan (1985) quant au développement des capacités métalinguistiques en langue seconde.

### 2.3.2. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985) : modèle en L2

Bialystok et Ryan (1985), afin de mieux cerner le développement métalinguistique des locuteurs bilingues, ont proposé un modèle comportant deux processus cognitifs : l'analyse (*analyzed knowledge*) et le contrôle cognitif (*cognitive control*), qui se développent simultanément chez le locuteur. Conjointement, ces deux niveaux de traitement du langage permettent au locuteur de L2, au fur et à mesure que ses compétences linguistiques se développent par exposition à la langue et par l'entremise d'activités de communication orale, de lecture, d'écriture et métalinguistiques,<sup>16</sup> de passer d'un langage conversationnel à une langue plus élaborée, nécessaire à l'apprentissage de l'écrit et à la résolution de problèmes d'ordre métalinguistique, tel le jugement de grammaticalité.

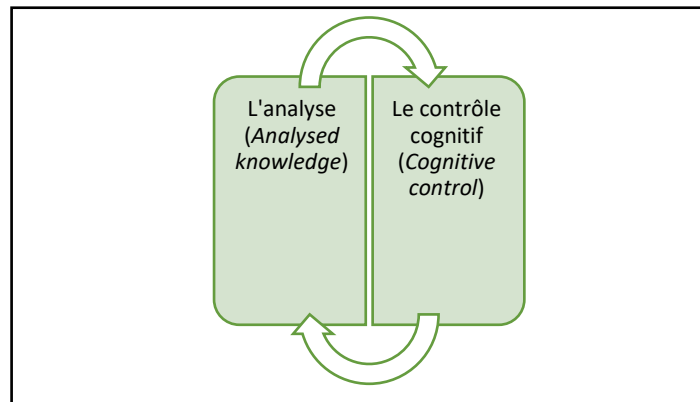


Figure 2. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985)

<sup>16</sup> Par activité métalinguistique, nous entendons ici des activités qui suscitent une réflexion métalinguistique chez l'élève, c'est-à-dire qui amène l'élève à réfléchir sur la langue, à la manipuler et à comprendre le fonctionnement de ses différentes unités. Gombert (1996) entend par activité métalinguistique, l'activité de réflexion en elle-même.

### **2.3.2.1. L'analyse (*analyzed knowledge*)**

L'analyse est un processus par lequel le locuteur examine et explicite ses connaissances implicites (ou intuitives) de la langue et des règles qui la régissent. Autrement dit, le locuteur porte un regard distancié sur l'objet langue, sur ses composantes et sur les règles qui les régissent pour mieux en comprendre sa grammaire (Bialystok et Ryan, 1985). C'est un processus de structuration et de restructuration des représentations intériorisées qu'a l'apprenant de la langue. Par exemple, il sera en mesure d'identifier la classe des mots (nom, déterminant, verbe, etc.) et d'analyser leurs caractéristiques sémantiques, syntaxiques et morphologiques. À l'opposé, les connaissances implicites s'acquièrent par l'entremise de l'exposition à la langue et au fil des interactions avec les autres locuteurs de cette langue. Elles se manifestent spontanément, généralement dans un contexte de communication orale. Selon les auteures, pour développer ce type de connaissances, l'apprenant doit vivre des expériences littéraciques qui le confrontent et l'amènent à réorganiser ses connaissances au regard des nouvelles connaissances qu'il acquiert.

### **2.3.2.2. Le contrôle (*cognitive control*)**

Pour sa part, le contrôle relève davantage des fonctions exécutives sollicitées dans des tâches linguistiques. C'est la capacité du locuteur à contrôler son attention, à la porter sur des objets précis et à les intégrer en temps réel lors de ses communications (Bialystok, 1985). De récentes recherches sur le bilinguisme ont déterminé que le contrôle s'acquiert par des expériences linguistiques répétées afin que le locuteur développe des automatismes (Bialystok, 2012). Une activité demandant peu de contrôle, par exemple, serait une discussion qui amène l'élève à se présenter, à saluer et à converser au sujet d'aspects très connus de son quotidien. Au contraire, une activité qui demande un contrôle important est celle d'une production écrite dans laquelle le contexte d'énonciation exige du scripteur de pallier les vides sémantiques de la situation de communication.

Les modèles de Gombert (1990) ainsi que celui de Bialystok et Ryan (1985) présentent certaines similitudes et distinctions. Tous deux admettent l'existence en amont de connaissances implicites sur la langue acquises au gré des expériences langagières de l'apprenant, le premier les nommant *habiletés métalinguistiques*, les secondes s'y référant en termes de *connaissances non analysées*. Toutefois, le modèle de Gombert présente une

phase subséquente, celle de la maîtrise épilinguistique, dont Bialystok et Ryan (1985) ne font pas mention. Néanmoins, les processus d'analyse et de contrôle chez ces dernières sont largement comparables aux phases des capacités métalinguistiques et de l'automatisation chez Gombert. Bref, les deux modèles admettent qu'une « prise de distance progressive favorise une réflexion sur l'objet langue initiant le développement de connaissances linguistiques et métalinguistiques qui soutiennent le passage de l'oral à l'écrit » (Fleuret, 2008, p. 70). Toutefois, le choix de Bialystok et Ryan quant au vocable utilisé – *processus* – nous semble plus juste, car il fait appel à un continuum, à une appropriation progressive.

Cela dit, la compétence à l'écrit, caractérisée par sa nature décontextualisée, relève de la capacité du scripteur à faire intervenir un niveau langagier plus complexe. Si l'élève de l'école franco-ontarienne est généralement très peu exposé au français en dehors de l'école, il est possible qu'il arrive plus tardivement à une compétence métalinguistique solide. Ainsi devient-il donc encore plus important pour cet élève de développer, en plus de ses capacités métalinguistiques, ce que Bange (1996) appelle la *bifocalisation de la communication*, à savoir une vigilance accrue et simultanée, dans ses pratiques discursives, sur les buts de sa communication et sur les problèmes formels (syntaxes, choix de mots, accords, etc.).

En somme, non seulement le développement de la compétence à l'écrit est influencé par les caractéristiques du français et de son orthographe dite opaque, mais encore subit-il l'effet du milieu biplurilingue dans lequel évoluent les apprenants. Il nous apparaît essentiel de considérer ces éléments dans notre recherche puisqu'il est fort probable qu'ils exercent tous deux une influence sur les pratiques d'enseignement de la grammaire — mais quelle grammaire? — chez les enseignants des écoles franco-ontariennes.

#### **2.4. De la grammaire traditionnelle à la grammaire nouvelle**

Il existe, en enseignement du français, deux paradigmes grammaticaux auxquels ont recours les grammaires scolaires, qui, dès lors, se reflètent dans les pratiques d'enseignement grammatical. Ces deux paradigmes, soit la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle, sont basés sur une conception de la grammaire relativement différente, ce qui entraîne nécessairement une disparité dans les finalités de l'enseignement

et dans les pratiques d'enseignement (Bronckart, 2004). Brièvement, nous exposerons ici les principales caractéristiques de ces deux paradigmes, la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle, qui se côtoient actuellement dans les systèmes scolaires ontariens, la grammaire nouvelle n'ayant été intégrée au programme qu'en 2006.

La grammaire traditionnelle, premier paradigme grammatical duquel furent élaborées les premières grammaires françaises, a été construite dans une « perspective logicogrammaticale ou représentationnaliste » (Bronckart, 2004, p. 10), selon le modèle de la grammaire du latin. La langue y est vue comme étant une représentation de la pensée, un « *mécanisme secondaire* » (Bronckart, p. 11) permettant l'expression de cette dernière. En général, la structure de ces grammaires traditionnelles ne présente pas la langue de façon cohérente, c'est-à-dire qu'elles échouent quant à la mise en relief de l'interdépendance des niveaux de son organisation (fonctions, groupes, catégories, mots, etc.), ce qui ne permet pas de comprendre la langue comme un véritable système (Bronckart). En effet, la grammaire traditionnelle analyse la langue en utilisant différentes propriétés : sémantiques, syntaxiques et morphologiques, mais principalement logicosémantiques. Par exemple, si l'on regarde le verbe, dans la grammaire traditionnelle, il est une action ou un état. Or, cette définition — logicosémantique — présente quelques incohérences; c'est le cas du verbe *couter*, par exemple, qui ne représente ni un état ni une action. Force est de constater que la définition traditionnelle du verbe est lacunaire.

Dans cette perspective, l'enseignement grammatical cherche à doter les élèves des règles et des notions permettant de *décrire* le fonctionnement de la langue, avec peu d'occasions pour le *comprendre*, et tient pour naturel le transfert de ces connaissances déclaratives dans les activités de production langagière. Par ailleurs, cette grammaire, excessivement normative, se focalise sur quelques parties du système graphique soit la morphologie, la syntaxe, la morphosyntaxe et la ponctuation (Nadeau et Fischer, 2006). Par normative ou prescriptive, on entend l'enseignement des règles et des usages permettant d'écrire dans un français normé. L'enseignement grammatical traditionnel a comme finalité de promouvoir un savoir grammatical stable, un savoir pour le savoir, et une connaissance des œuvres d'élite (Bronckart, 2004) et il n'offre pas ou peu d'outils pour mieux comprendre les mécanismes de la langue. Par conséquent, la grammaire traditionnelle privilégie davantage un degré d'explicitation plus élevé, se situant ainsi à

l'opposé des pratiques dites inductives, ce qui favorise peu la conceptualisation<sup>17</sup> chez les élèves.

En revanche, le paradigme de la grammaire nouvelle a pour double objectif le développement des compétences langagières de l'élève et la connaissance ainsi que la compréhension des principales règles et normes du français (Chartrand, 2003; Chartrand et Paret, 1989). L'enseignement grammatical se subordonne à l'enseignement des activités d'expression et a comme « finalité centrale d'amener l'élève à développer ses capacités d'expression et de compréhension de la langue (orale et écrite) » (Bronckart, 2004, p. 1).

Selon plusieurs auteurs (Boivin, Pinsonneault et Côté, 2014; Chartrand, 2006; Nadeau et Fischer, 2003; Thibeault et Larouche, 2016), la grammaire nouvelle propose une description rigoureuse des phénomènes langagiers ainsi que des outils pour étudier et comprendre la langue. En effet, ce nouveau paradigme aborde l'analyse de la langue et de son fonctionnement à partir d'un modèle de phrase prototypique, comportant des constituants obligatoires et facultatifs, et d'éléments morphosyntaxiques. Les manipulations syntaxiques servent, d'une part, à repérer les classes de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques, afin d'en mieux appliquer les règles qui les régissent; d'autre part, à mettre au jour leur fonctionnement au sein de la phrase (Boivin, 2009, 2012; Chartrand, 1995, 2010; Chartrand et coll., 2011; Nadeau et Fisher, 2006; Thibeault et Larouche, 2016). Ces outils favorisent l'observation du fonctionnement de la langue et de ses composantes et la réflexion chez l'élève, ce qui permet par conséquent le développement des capacités métalinguistiques nécessaires à l'appropriation de l'écrit.

En outre, avec la grammaire nouvelle, on observe un élargissement des contenus de l'enseignement grammatical pour inclure de nouvelles notions appartenant à la grammaire du texte, telles que la structuration des textes en séquences (narratives, descriptives, explicatives, dialogales, etc.), les connecteurs, la reprise de l'information, la modalisation et le fonctionnement des temps verbaux (Simard et Dolz, 2009). Les propositions didactiques en grammaire nouvelle favorisent chez l'élève l'émergence d'une « posture

---

<sup>17</sup> La conceptualisation grammaticale est la démarche de réflexion personnelle ou collective sur la langue — son lexique, son orthographe, ses structures ou son fonctionnement — qui permet de mettre au jour dans l'esprit de l'élève sa grammaire intériorisée et implicite, c'est-à-dire une compréhension du fonctionnement de la langue qu'il a inconsciemment acquise au contact de cette dernière (Besse 1974, dans Bourdet et Fouillet, 2018). Cette grammaire implicite n'est pas forcément celle du français normé.

grammaticale » (de Pietro, 2009) qui entraîne la mise en œuvre du principe de bifocalisation de la communication — cette vigilance sur le but et sur la forme — (Bange, 1996) nécessaire à la construction d'un discours cohérent et efficace. Ces propositions font le pont entre activités d'expression et activités de structuration, à l'aide de dispositifs, comme la séquence didactique, au sein de laquelle les activités sont structurées de manière à entraîner l'élève à « bifocaliser » sur le fond et sur la forme, en travaillant un genre de texte socialement normé (Chartrand et Boivin, 2004; Thibeault et Larouche, 2016).

Bref, la nouvelle grammaire présente la langue comme un système cohérent à la portée de l'élève, en l'articulant au discours, ce qui favorise la distanciation, le développement des capacités métalinguistiques et, dès lors, une meilleure compréhension et appréhension de la langue. En d'autres mots, l'enseignement grammatical met en place une base notionnelle qui sert d'appui à la production textuelle d'abord, et éventuellement au travail en orthographe grammaticale (Bronckart, 2008). En somme, les deux paradigmes grammaticaux privilégient une description grammaticale ayant des visées différentes : la grammaire traditionnelle cherche à décrire tous les phénomènes à partir de critères divers tels que des critères sémantiques, morphologiques, et logicosémantiques tandis que la grammaire nouvelle cherche plutôt à décrire le comportement de divers éléments à l'intérieur de la phrase ou d'un texte, et ce, à partir de critères syntaxiques et morphosyntaxiques, d'abord. Par ailleurs, les contenus abordés en grammaire nouvelle touchent des aspects plus variés que ceux abordés dans le paradigme traditionnel, tels que la progression et l'organisation des idées dans un texte.

## **2.5. Les pratiques d'enseignement de la grammaire**

Le concept de pratiques d'enseignement est fort complexe et, bien qu'il soit souvent abordé dans les recherches, ses acceptions sont nombreuses et les variables qui influencent chacune d'elles le sont encore davantage, ce qui rend le concept d'autant plus difficile à circonscrire (Tupin, 2003; Altet, 2003). Entre autres variables, pensons aux variables d'organisation (le temps, les consignes, les groupements d'élèves) et de processus (interactions maître-élève, élève-élève), elles-mêmes influencées par la situation (temps, moment, ressources physiques et humaines, curriculum, objectifs pédagogiques, élèves en présence, dispositions de l'enseignant, etc.) (Altet, 2003). Nous tenterons ici de

circonscrire le concept en nous concentrant sur les aspects et les acceptions qui permettent, selon nous, de répondre adéquatement à nos objectifs de recherche.

D'abord, il importe de distinguer les *pratiques enseignantes* des *pratiques d'enseignement*. Plusieurs chercheurs envisagent les *pratiques enseignantes* comme l'ensemble des tâches de l'enseignant en présence ou en l'absence des élèves, comme la préparation des leçons, la communication avec les parents, la correction, le perfectionnement professionnel, l'accompagnement des élèves, les leçons, etc. (Clanet et Talbot, 2007; Lefebvre, 2005). Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrerons sur les *pratiques d'enseignement*, que l'on définit comme les gestes que pose un enseignant en situation de « face à face pédagogique », à savoir en présence des élèves (Clanet, Talbot; Altet, 2003).

La pratique d'enseignement est d'abord orientée par son but, sa finalité : faire progresser les élèves, faire apprendre un objet (Altet, 2003, Legendre, 2005). Elle est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle est liée à la situation donnée, c'est pourquoi plusieurs recherches montrent la plus grande variabilité des pratiques intramaitre, à conditions de travail différentes, qu'intermaitre, à conditions similaires (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999). Les pratiques d'enseignement sont donc les actes observables de l'enseignant dans une situation donnée. Elles impliquent des actions, des réactions, des interactions, des choix et un langage (Altet). L'enseignant improvise, s'ajuste à la situation, « bricole ». Les pratiques d'enseignement sont orientées par les savoirs et les compétences de l'enseignant, par les normes de la profession enseignante et par le contexte (Legendre).

Selon Dolz et Simard (2009), il existe trois perspectives pour analyser les pratiques d'enseignement. La première, les objets enseignés, s'intéresse au choix, à l'ordre et à la progression des contenus, aux dimensions privilégiées, aux transformations qu'ils subissent lors des interactions didactiques, aux supports et aux dispositifs utilisés. La deuxième perspective est celle de l'enseignant. Elle s'intéresse à ses gestes professionnels, à sa façon de traiter l'objet à enseigner et à ses façons de réguler les apprentissages dans l'interaction didactique. La dernière perspective s'intéresse aux élèves, à leur cheminement, aux difficultés qu'ils rencontrent et à l'effet de l'enseignement sur le développement de leur compétence et de leur représentation. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons seulement aux objets enseignés.

À l’instar de Schneuwly (2008), nous croyons que les objets à enseigner et la connaissance qu’a l’enseignant de ceux-ci jouent un rôle important dans les pratiques d’enseignement qu’il met en place. L’enseignant transforme l’objet à enseigner en objet enseigné à l’aide d’outils et de gestes didactiques. En enseignement du français, il le fait dans la visée de développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale chez ses élèves, sans doute aussi pour développer un savoir culturel sur la langue et dans la langue (Bronkard, 2004; Chartrand, 2003; Chartrand et Paret, 1990). Dans cette perspective, la grammaire et la transposition didactique<sup>18</sup> que l’enseignant privilégie sont à la fois objet d’enseignement et outil. L’enseignant transpose cet objet de savoir, l’instrumentalise pour favoriser le développement des compétences langagières et discursives de l’élève et accroître ses savoirs sur la langue. L’enseignant est aussi le médiateur entre la matière et l’élève, entre l’objet à enseigner et son destinataire. Ainsi devient-il aussi un agent de transformation, un filtre qui transforme l’objet à enseigner (savoir savant) vers l’objet enseigné (savoir enseignable) (Lord, 2013), lequel passera également par le filtre de l’élève pour devenir l’objet appris, ce que Schneuwly (2008) appelle la *double sémiotisation*. Ce processus de médiation entre l’objet à enseigner et l’objet enseigné est un aspect des pratiques d’enseignement pertinent à notre recherche.

Les approches pédagogiques qui sont privilégiées par l’enseignant pour l’enseignement d’un objet grammatical et pour favoriser sa mise en œuvre dans les pratiques discursives relèvent des pratiques d’enseignement liées à l’objet enseigné. Nous traiterons de cet aspect des pratiques dans la prochaine section de notre cadre.

### **2.5.1. Les approches en enseignement du français**

Pour mieux cerner ce rôle qu’a l’enseignant d’agent de transformation, il importe de s’intéresser aux différentes approches connues en enseignement grammatical. Les récentes recherches sur l’apprentissage de la L1 montrent que les approches déductives, surtout centrées sur l’enseignant en tant que passeur du savoir, seraient moins favorables à l’apprentissage, tandis que les approches inductives, qui invitent l’élève à observer les régularités de la langue et à verbaliser sa compréhension de celles-ci, favoriseraient

---

<sup>18</sup> La transposition didactique est le processus de transformation, d’interprétation et de reconfiguration du savoir scientifique en objet enseigné (Chevallard, 1994).

davantage l'appropriation des savoirs grammaticaux (Nadeau et Fisher, 2006). À ce jour, bien que les chercheurs en enseignement de la L1 disent les approches inductives plus efficaces, aucune étude n'a encore montré leur efficacité<sup>19</sup> en comparaison aux approches dites déductives (Vincent et Lefrançois, 2013).

Dans le paradigme grammatical traditionnel, le travail se fait davantage suivant un modèle déductif, à savoir l'enseignement de la règle, l'application dans des exercices sous la forme d'un entraînement grammatical suivi d'une évaluation portant sur les connaissances déclaratives plutôt que sur la capacité de l'élève à les appliquer dans ses productions (Bronckart, 2004). À l'opposé, l'approche inductive est au cœur des propositions didactiques en grammaire nouvelle (Bronckart, 2008; Bronckart et Sznicer, 1990; Chartrand, 1995, 2011a).

Ce passage du déductif à l'inductif implique un changement de terminologie, tel que le souligne Beacco (2010, p. 99) : on passe des *activités grammaticales* ou de *faire de la grammaire* à des *activités réflexives* ou de *verbalisation-explicitation*. Ce changement de paradigme — lequel a également été promu en didactique des langues étrangères, et sur lequel nous reviendrons plus loin (Beacco, 2010; Aguerre, 2010) –

n'est pas un changement anodin [...] puisqu'il souligne ainsi le passage d'activités formelles fermées à base de descriptions grammaticales de référence proposée par l'enseignant à des interactions entre apprenants et/ou entre apprenants et enseignant destinées à assurer l'implication de ceux-ci dans l'élaboration des descriptions des régularités de la langue cible et de ses formes discursives. (Beacco, p. 99-100)

En didactique du français langue étrangère<sup>20</sup>, on constate également la mise en œuvre de différentes approches déductives et inductives. Par exemple, la grammaire implicite est

---

<sup>19</sup> À l'instar de Lefrançois et Vincent (2013), nous distinguons ici les termes *efficaces* ou *efficientes* étant donné que les deux termes suggèrent des critères différents, le premier faisant allusion à l'idée de produire l'effet attendu et le second suggérant la capacité de produire l'effet attendu en tenant compte des ressources disponibles. Nous inscrivant nous-même dans un paradigme pragmatique en tant qu'enseignante de profession, nous croyons que les pratiques d'enseignement de la grammaire privilégiées par le corps enseignant des écoles, dont les ressources et le temps sont toujours limités, sont influencées par leur souci d'efficacité qui devient donc une variable importante dans la description des pratiques d'enseignement. Il nous apparaît donc pertinent de distinguer *efficacité* et *efficience*.

<sup>20</sup> Le concept de langue étrangère fait référence à toute langue n'étant pas la première langue d'appropriation linguistique du locuteur. Elle est apprise consciemment par l'apprenant, et non acquise de façon naturelle. Ce concept est plutôt peu utilisé au Canada où on lui préférera le terme de *français langue seconde* (Cuq, 2003), puisqu'il y a deux langues officielles au Canada (le français et l'anglais) et que la langue seconde à l'étude dans le programme scolaire est l'une de ces langues. Nous entendons par langue seconde, la langue dans laquelle l'élève effectue sa scolarisation ou une partie de sa scolarisation, mais qui n'est pas

un type d'enseignement grammatical qui amène l'apprenant à induire, par ses observations, les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique. Pendant ce type d'enseignement, l'enseignant n'a pas recours à une description ou à la terminologie grammaticale (Besse et Porquier, 1991). En revanche, les démarches en grammaire explicite font appel à des activités grammaticales identifiées comme telles et ont recours à une description et à la terminologie grammaticale pour expliciter les formes linguistiques étudiées (Besse et Porquier). Tout comme en didactique de la L1, on souligne l'importance de l'activité réflexive sur la langue. Besse, dès 1974, propose en effet des démarches de *conceptualisation* pour les apprenants capables de former des phrases desquelles il est possible de reconnaître la structure française. Ces démarches de *conceptualisation* initiées par l'enseignant visent à expliciter la grammaire française acquise, quoiqu'encore parcellaire, de ces apprenants, afin qu'ils en deviennent conscients, en d'autres mots qu'ils développent leurs capacités métalinguistiques. Ces démarches reposent sur l'hypothèse que la verbalisation par l'apprenant est fondamentale dans son développement linguistique et que l'enseignant doit avoir pour objectif de susciter cette verbalisation (Aguerre, 2010).

En somme, les approches pédagogiques proposées à l'intérieur des deux paradigmes grammaticaux précédemment exposés, à savoir les approches inductives et déductives, sont souvent perçues comme étant diamétralement opposées. Toutefois, à l'instar de Beacco (2010) et de Decoo (1996), nous croyons qu'elles ne se situent pas nécessairement en rupture, mais plutôt sur un continuum allant de l'enseignement inductif à l'enseignement déductif, faisant ainsi place à une variété d'approches exploitant à différents degrés l'explicitation et l'induction (tableaux 2 et 3). De surcroît, compte tenu du passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire nouvelle dans les programmes ministériels, il semble probable que les approches inductives et déductives se côtoient sous différentes formes dans les pratiques d'enseignement actuelles.

---

nécessairement sa langue d'usage dans le milieu familial. Dans le cadre de notre recherche, nous privilégierons le terme *langue de scolarisation* pour nommer la langue utilisée dans les écoles franco-ontariennes puisqu'elle pourrait être L1 pour certains élèves, mais elle se distingue néanmoins par son caractère fortement normé, L2 pour d'autres, ou même L3 ou L4.

**Tableau 2. Les niveaux d'explicitation dans les méthodologies d'enseignement et les manuels (Beacco, 2010, p. 57-58)**

<b>Degré 0 Implicite proprement dit</b>	Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations, de leurs combinatoires, etc.) dans des activités (ou des tâches, ou des projets) et au moyen d'exercices de communication, avec ou sans prédétermination d'objectifs (dans le cas des tâches ou projets).
<b>Degré 1 Implicite réflexif</b>	Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations et de leurs combinatoires, etc.) dans des activités et des exercices de communication, avec prédétermination d'objectifs. Activités et exercices de conceptualisation.
<b>Degré 2 Implicite</b>	Existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques que les apprenants sont entraînés à utiliser dans des activités communicationnelles (interaction orale, réception écrite, etc.). Ces régularités ne reçoivent pas de représentation discursive/graphique, mais elles sont « noyées » dans des échantillons, vraisemblables, et prédisposés pour que leurs régularités soient visibles (et donc qu'elles soient manipulables) dans ces contextes facilitateurs pour les apprenants. Éventuellement, présence d'activités de systématisation, sous forme d'exercices oraux automatisés (de type : répétition structurale) ou d'activités de réemploi ouvertes (de type exercices de conversation : reformulation d'un acte de langage). Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations et de leurs combinatoires, etc.) essentiellement dans des activités et des exercices de communication.
<b>Degré 3 Explicite réflexif</b>	Existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques que les apprenants sont entraînés à utiliser dans des activités communicationnelles (interaction orale, réception écrite...) non décrites, mais « noyées » dans des échantillons vraisemblables, comme <i>supra</i> . Activités de systématisation, sous forme d'observation de corpus, élaboration de formulations des régularités. Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations et de leurs combinatoires, etc.) essentiellement dans des activités et des exercices de communication, mais aussi, éventuellement, par des exercices fermés ou ouverts.
<b>Degré 4 Explicite</b>	Existence d'objectifs spécifiés en catégories linguistiques et identifiés comme tels pour les apprenants. Représentations graphiques des régularités ou par des échantillons d'exemples. Éventuellement activités de systématisation, sous forme d'observation de corpus; formulations des régularités de manière proche ou identique à la formulation officielle/savante. Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations et de leurs combinatoires, etc.) essentiellement dans des activités ou des exercices formels, surtout fermés et dans des activités communicationnelles ou pseudo communicationnelles (activités et exercices sur des actes de langage isolés).
<b>Degré 5 « Grammatical »</b>	Existence d'objectifs spécifiés en catégories linguistiques et identifiés comme tels pour les apprenants. Éventuellement, représentations graphiques des régularités. Présentation discursive des régularités (sous forme de discours métalinguistique, avec métalangage et exemples de démonstration). Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations et de leurs combinatoires, etc.) sans activités communicationnelles, essentiellement dans des exercices formels fermés.

**Tableau 3. Les méthodes pédagogiques inductives et déductives selon leurs modalités (adaptation de Decoo [1996] dans Vincent et Lefrançois, 2013, p. 477)**

	<b>Modalité</b>	<b>Description</b>
<b>Modalité A</b>	— Réelle déduction	L'enseignant donne une règle explicitement et celle-ci est appliquée par les élèves.
<b>Modalité B</b>	— Approche inductive consciente par découverte guidée	Les élèves sont mis en face d'exemples variés. À partir de questions-clés, posées par l'enseignant, les élèves « découvrent » la règle.
<b>Modalité C</b>	— Approche inductive suivie d'une explication résumée explicite	Les élèves exercent à répétition une structure précise (à partir d'un exemple). Une fois la règle internalisée, l'enseignant l'explique.
<b>Modalité D</b>	— Approche inductive implicite à l'aide de matériel structuré	Les élèves sont mis en face d'une série d'utilisation correcte de la langue (écrite ou orale). Le processus d'internalisation de la règle se fera automatiquement, sans enseignement explicite de la structure de la langue.
<b>Modalité E</b>	— Approche inductive implicite sans l'aide de matériel structuré	Par la mise en contact constant avec des écrits non structurés, la langue s'internalise. C'est l'équivalent d'un bain linguistique.

### **2.5.2. L'articulation entre les activités grammaticales et les pratiques discursives**

Un autre aspect relatif aux pratiques d'enseignement de la grammaire est la façon dont l'objet grammatical enseigné s'articule aux autres activités du cours de français afin de favoriser la mise en œuvre de la compétence grammaticale de l'élève dans ses pratiques discursives. Nous traiterons donc ici de cet aspect.

Non seulement le changement de paradigme grammatical a-t-il entraîné l'adoption de nouvelles approches pédagogiques, mais aussi a-t-il généré une intégration différente des activités de grammaire aux autres activités du cours de français. Dans le paradigme grammatical dit traditionnel, les différents types d'activités de structuration et d'expression sont généralement vécus de manière cloisonnée, sans nécessairement que des pratiques d'enseignement aient favorisé l'établissement de liens explicites entre elles dans l'esprit des élèves (Bronkart, 2004; Chartrand, 2006, Nadeau et Fischer, 2006; Chartrand et Paret, 1990). La didactique de la grammaire nouvelle propose l'adoption, quant à elle, d'un modèle d'enseignement décloisonné où l'enseignement grammatical est articulé aux activités d'écriture, de lecture et de communication orale et vécu à l'intérieur de situations

de communication authentiques<sup>21</sup> (Bronckart, 2008; Chartrand et Boivin, 2004), ce qui est plus en cohérence avec les nouvelles connaissances apportées par la recherche sur les processus d'apprentissage et d'appropriation de l'écrit (Nadeau et Fisher, 2006, 2013; Paret, 2000).

Entre autres pratiques pédagogiques stratégiques et articulées à la principale finalité de l'enseignement grammaticale, soit la compréhension et la production de textes, Chartrand (1995a) et Paret (2000) propose la *démarche active de découverte* pendant laquelle l'élève, dans un texte, dans des extraits de textes ou dans un corpus de phrases, observe le fonctionnement d'une notion grammaticale, et ses apports au sens, en manipulant certains éléments de la phrase, et ce, en collaboration avec d'autres élèves et à l'aide du guidage de l'enseignant. Généralement, ce type d'activités sollicite les trois types de connaissances, à savoir, déclaratives, procédurales et conditionnelles, nécessaires à l'application des règles grammaticales et des régularités de la langue dans un texte. Il amène aussi l'élève à les utiliser simultanément, de façon systématique et réfléchie dans divers contextes. D'abord, il s'exercera à appliquer son nouveau savoir dans des exercices<sup>22</sup>. L'exercisation, pour être efficace, doit présenter tous les cas possibles de la notion, elle doit amener l'élève à réfléchir et à effectuer systématiquement toutes les opérations qu'il aurait à faire en situation d'écriture. Finalement, l'enseignant placera l'élève en situation d'écriture plus concrète dans laquelle l'élève aura des contraintes à suivre qui l'obligeront à utiliser son nouveau savoir. Chartrand souligne l'importance de la rigueur que doit exiger le maître envers son élève dans son application des règles et la nécessité de l'accompagner dans le processus de transfert de ses nouvelles connaissances à des contextes authentiques de production écrite. Nous croyons que plusieurs enseignants suivent peut-être ce modèle, car il a été proposé dans diverses ressources pédagogiques en Ontario français (CFORP, 2009a, 2009b; Larouche et Thibeault, 2016).

Dans notre recherche, nous tenterons également de faire ressortir la forme que prend la relation entre les activités grammaticales et les compétences scripturales dans les pratiques d'enseignement, en tentant de les situer dans l'une des configurations proposées

---

<sup>21</sup>Nous entendons par *situations de communication authentiques* le texte, porteur de sens, qu'il soit articulé oralement ou à l'écrit, et qui a été produit « dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001 p. 112).

<sup>22</sup> Pour une description des principaux types d'exercices, le lecteur peut consulter l'annexe 8.

par Chartrand (2006; voir aussi Bronckart, 2008), soit l'*intégration*, l'*autonomie* et l'*articulation*.

#### **2.5.2.1. L'intégration**

Dans cette configuration, l'enseignement grammatical est entièrement intégré dans les apprentissages discursifs. Les seuls éléments grammaticaux étudiés sont ceux que l'on considère comme essentiels pour le genre de texte à l'étude et ceux qui sont fréquemment échoués par les élèves. On privilégie les activités métalangagières, donc celles qui traitent de l'articulation du discours, par exemple la structure d'un genre de texte et l'articulation de ses grandes parties. La grammaire n'est jamais présentée de façon décloisonnée d'avec le texte et d'un point de vue hiérarchique, son enseignement est subordonné au discours, il n'a pas de valeur sans celui-ci. Chartrand souligne que c'est le modèle courant dominant actuellement parmi les didacticiens et les enseignants du secondaire. Dans cette configuration, les activités grammaticales pourraient être aussi bien de type déductif qu'inductif.

#### **2.5.2.2. L'autonomie**

Cette configuration présente la grammaire comme un objet de savoir autonome, sans nécessairement faire le lien avec la communication orale, la lecture ou l'écriture; c'est un apprentissage cloisonné, indépendant des pratiques discursives. Il est le type d'enseignement qui a dominé les pratiques pédagogiques jusqu'aux années 1970. Selon Chartrand (2006), les activités proposées dans les manuels et les cahiers de grammaire attestent que c'est un modèle encore répandu. Cette approche tient pour acquis que le transfert des connaissances grammaticales se fera naturellement par l'élève lors de la production écrite. On pourrait qualifier cette configuration d'enseignement traditionnel déductif.

#### **2.5.2.3. L'articulation**

La troisième configuration est celle privilégiée par Chartrand (2006) elle-même. Elle a plusieurs ressemblances avec la première approche en ce sens qu'elle considère toutes les parties du discours et qu'elle articule le choix des notions grammaticales aux fonctions langagières et au genre de texte. Dans ce modèle, le genre est central puisqu'il est une condition de l'articulation efficace et pertinente des activités grammaticales et

métalangagières aux activités discursives. Pour Bakhtine (1984) et les didacticiens du genre qui ont suivi, ce dernier est un construit culturel socialement compris et adopté dans les pratiques discursives dont la construction compositionnelle est relativement stable. Pour le didacticien du genre, les genres sont vus comme des *mégaoutils* (Dolz, Moro, et Pollo, 2000) à utiliser dans des situations de communication spécifiques. Ils sont à la fois outils culturels, facilitant la compréhension entre les individus qui partagent une même culture, outils d'enseignement, favorisant l'appropriation par l'élève de cette culture communicationnelle partagée, et outil d'apprentissage, donnant accès à l'élève à certaines significations qui, s'il les intériorise, accroîtront ses capacités langagières (Dolz et Gagnon, 2008). Pour Chartrand et Boivin (2004), le travail sur les régularités des genres est une approche féconde pour aider l'élève à s'approprier des modèles de discours qu'ils rencontreront dans leur vie ou qu'ils auront eux-mêmes à utiliser dans leurs communications.

La configuration *articulation* privilégie un va-et-vient entre cloisonnement et décloisonnement, cloisonnement étant l'étude des notions grammaticales en elles-mêmes et pour elles-mêmes, décloisonnement étant de travailler la notion grammaticale à l'intérieur du texte, en contexte. Contrairement à la configuration *autonomie*, l'enseignement de la grammaire n'est pas seulement un instrument pour mieux construire le texte, mais il est aussi une condition essentielle pour le développement des compétences discursives. Cette dialectique entre cloisonnement et décloisonnement, selon Chartrand, favorise la motivation et l'engagement des élèves puisqu'elle leur permet de voir la pertinence des apprentissages grammaticaux. De plus, le cloisonnement s'avère nécessaire puisqu'il permet d'éviter la surcharge cognitive chez l'élève qu'entraînerait la nécessité de gérer les activités grammaticales et les activités discursives simultanément en période d'apprentissage.

Nous croyons que la configuration *articulation*, sous le vocable de *séquence didactique* (Chartrand et Boivin, 2004, Chartrand, 2006; Dolz et Gagnon, 2008; de Pietro et Schneuwly, 2009 Thibeault et Larouche, 2016; Larouche et Thibeault, 2016) est un modèle susceptible d'être rencontré dans les salles de classe en Ontario français puisqu'il a été le modèle privilégié dans les ressources qui ont servi de référence pour introduire la grammaire nouvelle en Ontario (CFORP, 2009a, 2009b; Larouche et Thibeault, 2016).

On ne peut que constater, à la lumière des approches préconisées en enseignement de la grammaire nouvelle et en enseignement des langues étrangères, que les didacticiens, peu importe s'il s'agit de l'apprentissage de la L1 ou d'une deuxième langue, s'entendent sur le rôle des activités métalinguistiques et sur leur pertinence pour l'acquisition langagière. Ces activités réflexives sur la langue en enseignement des langues secondes, prenant notamment appui sur les travaux de Cummins (1978; 1979; 1981; 2001; 2013; Cummins et *coll.*, 2006; Stille et Cummins, 2013), font également une place importante aux répertoires linguistiques pluriels des élèves puisqu'ils favorisent la mobilisation des connaissances antérieures en L1 comme terreau pour approcher la L2. Par ailleurs, au-delà des approches privilégiées dans les pratiques pédagogiques en enseignement de la langue, on s'intéresse également au développement de modèles d'articulation des activités de structuration aux activités d'expression afin de favoriser le transfert entre les savoirs grammaticaux et leur application en contexte.

## **2.6. Les approches plurielles**

Compte tenu de l'hétérogénéité linguistique et culturelle grandissante dans les écoles de langue française de l'Ontario, il apparaît pertinent de s'intéresser aux approches dites plurielles. Celles-ci prennent en compte les répertoires langagiers des élèves, qu'ils soient d'une autre langue ou culture ou d'une variation linguistique qui s'éloigne de la norme. Les activités qui sont mises en œuvre dans ce type d'approches permettent à l'élève d'établir des liens entre différents systèmes langagiers, de son répertoire ou absents de celui-ci, de sorte qu'il en ressort chez l'apprenant une plus grande compréhension du fonctionnement de chacun d'eux (Candelier, 2008). Ce genre d'activités a l'avantage de favoriser la distanciation et le développement des compétences métalinguistiques des élèves (Auger, 2007; Beacco, 2010; Dabène, 1992; Tupin, 2003).

Bien que la recherche sur le biplurilinguisme ait montré les apports indéniables des approches plurielles, en contexte scolaire minoritaire, les politiques linguistiques mises en place dans le but de protéger l'héritage langagier de la minorité linguistique sont traditionnellement à la faveur des approches dites singulières qui ne portent attention qu'à une seule langue ou culture (Dagenais, 2017). En effet, il semble que les pratiques enseignantes se heurtent aux tensions engendrées par le double mandat de l'école de langue

française dans ce contexte : éduquer les élèves qui la fréquentent et protéger, valoriser et transmettre la langue et la culture de la minorité (Dagenais 2017; MÉO, 2004). Ainsi une politique de séparation des langues prévaut-elle en général dans ces écoles, ce qui contraint forcément les élèves à réfréner une partie de leur capital linguistique. Toutefois, l'hétérogénéité grandissante pourrait avoir conduit les enseignants à explorer des approches qui tiennent davantage compte des parcours linguistiques et migratoires des élèves.

Au cours des trente dernières années, plusieurs activités recoupant les approches plurielles ont émergé dans la recherche et dans la pratique, trois étant particulièrement orientées vers la valorisation ou l'acquisition des langues (Candelier, Antoinette, de Pietro, Castellotti, Lőrincz, Meißner, Nogueroles et Schröder-Sura, 2012). Il s'agit, d'abord, d'*éveil aux langues* qui ont pour objectifs de valoriser les langues – celle de l'élève immigrant, d'autres qu'il ne possède pas, et la langue de scolarisation – et de développer les capacités métalinguistiques de l'apprenant (Geoffroy, Dufresne, et Armand, 2013). Ce type d'activités propose d'observer les similarités et les différences entre différentes langues en les comparant et en les manipulant (Auger, 2007). L'enseignant appuie l'élève dans sa réflexion sur les langues et l'aide à établir des ponts qui lui permettront de transférer les connaissances qu'il possède ou acquiert dans une langue vers la langue de scolarisation (Candelier et coll.). Le deuxième aspect concerne l'*intercompréhension entre les langues parentes* qui repose sur l'idée que tout individu soit nécessairement plurilingue puisqu'il est toujours en contact, par la nature hétérogène de l'espace dans lequel il évolue, avec d'autres langues et des variétés de la langue cible qui s'éloignent plus ou moins de la norme (Candelier et coll.). Établir des similarités entre les langues parentes permet à l'élève de mieux comprendre les mécanismes qui définissent leur fonctionnement, en somme de développer ses capacités métalinguistiques. Finalement, une troisième activité, la *didactique intégrée des langues*, vise à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles visées par le curriculum. Le but est alors de s'appuyer sur les apprentissages réalisés dans l'une pour favoriser les apprentissages dans l'autre, et vice-versa (Candelier et coll.). Bien évidemment, les approches plurielles ont comme toile de fond l'*approche interculturelle* qui préconise la mise en relation d'une ou de plusieurs aires culturelles pour en comprendre une autre (Candelier et coll.), dans la mesure où les langues se côtoient et

s'approprient. Par ricochet, elles délaissent totalement une vision normaliste et monolingue du français de scolarisation. Des propositions en matière de cohérence terminologique entre les différentes langues du curriculum appuient ce type d'approches (de Pietro, 2010; 2014) et deux auteurs ont observé des pratiques du genre en contexte franco-ontarien (Thibeault et Larouche, 2016).

Plusieurs chercheurs ont montré que l'apprentissage d'une langue se fait en fonction des connaissances linguistiques que l'apprenant a déjà dans les langues de son répertoire et qu'il est à la faveur de l'élève que l'école adopte des approches qui favorisent le développement de sa compétence plurilingue par les allers-retours cognitifs exercés (Cummins, 1979; 2001; Auger, 2007). Étant donné le contexte minoritaire des écoles françaises de l'Ontario et le bilinguisme des élèves, il nous semble fort pertinent d'envisager l'émergence de telles pratiques pédagogiques. De plus, dans la mesure où les recherches en éducation, qu'elles relèvent de la didactique du plurilinguisme, de la L1 ou de la L2, visent globalement à améliorer l'efficacité ou l'efficience des pratiques d'enseignement (Tupin, 2003; Altet, 2003), en l'occurrence de la grammaire, leur description et leur analyse deviennent une étape préliminaire à leur évaluation (Altet).

## **2.7. Méconnaissance des pratiques en enseignement du français en Ontario**

Malheureusement, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude dressant l'état des lieux de l'enseignement de la grammaire nouvelle dans les écoles de langue française de l'Ontario — et qui tienne compte des apprenants pour qui la langue est une langue seconde et de scolarisation — ou même encore des pratiques pédagogiques en enseignement du français, peu importe le niveau scolaire. Pourtant, dans un contexte de francophonie minoritaire et de plurilinguisme où la diversité linguistique est sans cesse croissante, il nous semble majeur de connaître les pratiques actuelles en enseignement du français afin d'éventuellement pouvoir déterminer ce qui est efficient dans le contexte très particulier des écoles de langue française de l'Ontario.

Pour bien cerner les approches pédagogiques en enseignement du français relativement à la grammaire nouvelle tenant également compte du plurilinguisme, nous présentons une courte recension des écrits relativement aux pratiques pédagogiques en enseignement grammatical, en L1, en L2 et en contexte plurilingue. Nous terminerons avec une brève conclusion.

### **2.7.1. Les pratiques d'enseignement de la grammaire en L1, en L2 ainsi qu'en contextes minoritaires et plurilingues**

Après une trentaine d'années de propositions didactiques en faveur d'un renouvellement grammatical, plusieurs chercheurs soulignent la pertinence d'en vérifier l'efficacité. En amont, il nous semble important de nous assurer de la mise en œuvre de celle-ci et de ses propositions didactiques. Notre recension des écrits s'intéresse aux études relatives à l'enseignement grammatical portant sur l'appropriation de la grammaire nouvelle chez les enseignants, sur les objets d'enseignement et sur les pratiques pédagogiques qu'ils privilégient pour l'enseignement grammatical, et ce, à l'intérieur de trois contextes, à savoir l'enseignement du français L1, l'enseignement du français L2 ou en tant que langue étrangère<sup>23</sup>, et l'enseignement du français en contexte minoritaire ou plurilingue en tant que L1. Nous constatons que la plupart des recherches recensées sont des études descriptives de type qualitatif ou des modèles mixtes. Les principales méthodes utilisées pour recenser les pratiques enseignantes sont l'observation, l'entrevue et le questionnaire. Nous avons regroupé ces recherches sous quatre thèmes, soit les recherches qualitatives sur les pratiques en enseignement de la grammaire nouvelle, les états des lieux sur les pratiques d'enseignement grammatical, la formation des maîtres en L1 et en L2 relativement à la grammaire et l'enseignement du français en milieux minoritaires et plurilingues. Nous concluons notre recension en présentant nos trois objectifs spécifiques de recherche.

#### ***2.7.1.1. Recherches qualitatives sur les pratiques en enseignement de la grammaire nouvelle***

Les recherches relatives aux pratiques d'enseignement en grammaire nouvelle portent généralement sur une notion grammaticale spécifique et sont surtout de nature qualitative. Elles relèvent principalement de l'enseignement du français (L1); quelques-

---

<sup>23</sup> Comme mentionné précédemment, le concept de langue étrangère fait référence à une langue apprise consciemment par l'apprenant et non acquise de façon naturelle par exposition dans le milieu familial. Au Canada, on utilise davantage le vocable *langue seconde* (Cuq, 2003), puisqu'il y a deux langues officielles. Au Québec, les élèves francophones étudient l'anglais L2 et les élèves des écoles anglaises étudient le français L2. Les élèves des écoles francophones de l'Ontario suivent généralement, quant à eux, le cours d'*English*, équivalent à un cours d'anglais pour locuteurs anglophones, puisqu'ils ont été exposés à l'anglais dans la communauté. Le cours d'anglais langue seconde est toutefois offerts aux locuteurs ayant été peu exposés à l'anglais, comme un nouvel arrivant ou un élève ayant été scolarisé au Québec par le passé.

unes s'intéressent à l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. La plupart ne nous permettent pas de brosser un portrait général de la situation quant à l'appropriation et la mise en application des propositions didactiques en grammaire nouvelle, hormis celle de Hamel (2011), en L1, ainsi que celles de Contant (2011) et de Simard et Jean (2007), en langues secondes, nous laissant entrevoir un portrait émergent.

Au Québec, la recherche descriptive de Hamel (2011) tente d'évaluer le degré d'appropriation de la grammaire nouvelle chez huit (8) enseignantes au troisième cycle du primaire québécois, en français L1, tout en établissant un lien entre leur rapport au savoir et le paradigme d'enseignement grammatical qu'elles privilégient; rapport au savoir qui pourrait expliquer leur résistance ou leur volonté à adopter les nouvelles propositions didactiques relatives à l'enseignement grammatical. Par l'entremise d'entrevues et l'observation de situations d'enseignement-apprentissage, l'auteur obtient les résultats suivants. D'abord, la majorité des enseignantes ayant participé à la recherche ont un rapport au savoir, principal ou secondaire, de type instrumentaliste, c'est-à-dire que le savoir a une importance seulement lorsqu'il permet une action efficace (Caillot, 2001, cité par Hamel), donc un rapport au savoir empreint de pragmatisme. Les enseignantes ayant un rapport au savoir principal de type instrumentaliste enseignent la grammaire de manière traditionnelle. Celles qui ont rapport au savoir primaire de type intégratif évolutif, c'est-à-dire qui valorise le savoir pour lui-même et qui adopte une posture de recherche et de questionnement (Falardeau et Simard, 2007; Denis Simard, Falardeau, Émery-Bruneau et Côté, 2007) enseignent de manière renouvelée. L'auteur constate que la majorité des enseignantes ont un rapport au savoir de type instrumentaliste, soit comme rapport principal ou secondaire, et que 7 enseignantes sur 8 enseignent de manière traditionnelle. Bien que le paradigme traditionnel d'enseignement de la grammaire soit toujours très présent dans les salles de classe observées, il semble qu'il est souvent associé à quelques éléments de la grammaire nouvelle, par exemple, par l'utilisation du métalangage préconisé. L'auteur constate que sept (7) enseignantes sur huit (8) recourent au paradigme renouvelé dans certains aspects de leur enseignement.

Toujours au Québec, mais en langue seconde, la recherche de Contant (2011) vise à connaître les pratiques déclarées de 15 enseignants relativement à la grammaire nouvelle, particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement de la syntaxe. Elle vise également, d'une

part, à décrire leurs perceptions au sujet de cette grammaire et ce qui les incite ou non à l'utiliser et, d'autre part, à évaluer leur niveau de maîtrise et de compréhension des concepts relatifs à la grammaire de la phrase. Les résultats obtenus montrent un lien entre la formation initiale en nouvelle grammaire et la fréquence d'utilisation de celle-ci : les enseignants ayant reçu une formation initiale en grammaire nouvelle disent l'utiliser davantage. À l'inverse, les enseignants expérimentés n'ayant reçu qu'une ou des formations ponctuelles l'utilisent moins. L'auteure établit également une relation entre la description que font les enseignants de cette nouvelle grammaire et leur fréquence déclarée d'utilisation. En effet, les enseignants qui en parlent de façon positive l'utilisent davantage. Les enseignants déclarent moyennement utiliser la nouvelle grammaire, bien qu'ils disent surtout utiliser une grammaire de français L1. Par ailleurs, les enseignants ont obtenu un résultat moyen de 62,6 % au jeu-questionnaire mesurant la maîtrise des concepts en grammaire nouvelle, ce qui confirme l'hypothèse de l'auteure voulant que les enseignants connaissent très peu la grammaire nouvelle. Compte tenu du fait que l'appropriation et la mise en œuvre de la grammaire nouvelle semblent plus positives du côté des enseignants ayant obtenu une formation initiale en grammaire nouvelle, Contant (2011) suggère une différenciation dans la formation continue afin de mieux répondre aux besoins des enseignants chevronnés.

En somme, les études de Hamel (2011) et de Contant (2011) montrent que les enseignants observés et recensés ont peu, ou n'ont pas changé de paradigme grammatical. Quant à la maîtrise des concepts grammaticaux, il semble que celle-ci soit lacunaire, tant pour les enseignants de français L1 que pour les enseignants de français langue seconde. Il est intéressant de constater que l'étude de Contant s'est intéressée à un contexte nécessairement plurilingue, soit la classe d'accueil, mais aucune donnée particulière à ce sujet ne semble avoir été recueillie. Les études sur les pratiques pédagogiques en salle de classe sont surtout de nature qualitative et présentent un très petit nombre de participants, ce qui rend impossible la généralisation des résultats. De surcroît, elles se concentrent majoritairement sur un seul élément grammatical. De ce fait, on ne peut penser que ces études permettent de rendre compte des pratiques actuelles relativement à toutes les composantes de la grammaire nouvelle. Pour brosser un portrait plus complet de la

situation, il nous semble pertinent de nous intéresser aux études dont l'échantillon est plus vaste, et qui ont pour objectif de dresser un état des lieux.

### ***2.7.1.2. États des lieux des pratiques d'enseignement de la grammaire nouvelle***

À notre connaissance, au Canada et en enseignement du français L1, seules deux études québécoises établissent un état des lieux en enseignement du français relativement à la nouvelle grammaire, à savoir l'enquête nommée *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois – ELEF* – (Chartrand et Lord, 2010b, 2013; Chartrand, Lord et Gauvin, 2010) dans le cadre duquel s'est réalisée la recherche de Lord (2012). Toujours au Québec, mais en enseignement du français langue seconde, l'étude de Simard et Jean (2007) recense les pratiques en enseignement grammatical. À notre connaissance, dans un autre contexte que celui du Québec, soit en Suisse romande, une seule étude, réalisée à la demande de l'État, rend compte des constats faits en enseignement grammatical, en français L1 (de Pietro, 2010), mais dans un contexte plurilingue, puisque la Suisse compte un nombre important de locuteurs italiens et allemands. Avant d'aborder la situation en Suisse, nous traiterons de la situation au Québec.

L'ELEF cherche à mettre en lumière la situation relative à l'enseignement grammatical renouvelé promu à la suite d'une première enquête effectuée par le Conseil de la langue française, en 1985, au Québec, dans laquelle on recensait les dispositifs pédagogiques des enseignants en enseignement du français. De cette première enquête a découlé une réforme des programmes de français adoptant la grammaire nouvelle comme paradigme grammatical. La comparaison des résultats de chacune d'elles nous permet de constater que les réponses sont sensiblement les mêmes (Chartrand et Lord, 2013). Les activités grammaticales, la lecture, l'étude du vocabulaire, les productions écrites, les dictées et les communications orales sont les activités les plus fréquentes dans la salle de classe, en ordre décroissant. Les enseignants tendent à reproduire la même culture scolaire que celle vécue en tant qu'élèves (Chartrand et Lord.).

Par ailleurs, Chartrand et Lord (2010b) soulignent que 98 % des enseignants, sondés à l'aide d'un questionnaire, estiment la grammaire essentielle à la maîtrise du français, bien que seulement 19 % d'entre eux la placent en premier dans une liste d'activités pédagogiques telles que la lecture et l'écriture. Également, plus de 75 % des enseignants estiment enseigner la grammaire nouvelle de façon générale, alors que

seulement 5 % d'entre eux déclarent ne pas la connaître suffisamment. Pourtant, les enseignants souhaiteraient recevoir de la formation en grammaire de la phrase et en grammaire du texte. En ce qui a trait à la terminologie grammaticale, 58 % des enseignants disent l'employer de façon systématique quand 10 % se soucient peu de ne pas connaître la terminologie prescrite. Toutefois, la terminologie employée dans les ouvrages didactiques (manuels de français et grammaires scolaires) à la disposition des enseignants de français québécois souffre d'un manque d'harmonisation pouvant causer confusion dans l'esprit des enseignants et des élèves (Chartrand et coll., 2010).

La recherche descriptive de Lord (2012), qui s'inscrit dans le cadre de l'enquête ELEF amorcée en 2010, cherche à répondre aux questions suivantes : comment les enseignants de français du secondaire québécois enseignent-ils la grammaire, que font-ils lorsqu'ils enseignent la grammaire et pourquoi le font-ils ainsi? À l'aide d'analyses statistiques de réponses à un questionnaire administré à un échantillon représentatif de 472 enseignants de français du secondaire québécois et l'examen sous plusieurs angles des séquences de cours filmées dans quatre classes, l'auteure arrive aux résultats que les enseignants empruntent surtout des démarches d'exposition et d'exercisation ne visant pas la compréhension du système de la langue par les élèves, mais plutôt l'automatisation; et que les contenus grammaticaux privilégiés sont traités de façon superficielle et rapide, même si l'enseignement grammatical accompli occupe une grande place dans les activités pédagogiques. De surcroît, ces activités, selon l'auteure, ne favorisent pas un engagement cognitif de la part des élèves. Finalement, l'enseignement ne s'inscrit pas dans une progression logique qui favoriserait une appropriation graduelle des contenus par les élèves. Regardons maintenant ce qu'il en est en Suisse.

En 2002, le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné – GRAFE – a été mandaté par les chefs de service de l'enseignement des cantons de la Suisse romande pour dresser un état des lieux de l'enseignement grammatical. Cette étude met en lumière les diverses problématiques quant à la mise en œuvre des propositions didactiques en grammaire nouvelle, entre autres, l'enseignement fait en salle de classe qui est relativement éloigné des démarches préconisées, la persistance des notions provenant de la grammaire dite traditionnelle en raison de l'habitus ancré, les procédures d'analyse qui font une large place à l'intuition linguistique des élèves, mais qui posent problème pour les élèves pour

qui le français n'est pas la L1, les difficultés des enseignants à, d'une part, prendre en compte les caractéristiques des élèves et leur développement et, d'autre part, à s'adapter à des niveaux de maîtrise linguistique variés chez ces derniers (de Pietro, 2010). Une partie de cette étude a porté sur la terminologie grammaticale employée dans les ouvrages didactiques disponibles en Suisse romande. Tout comme les résultats obtenus par l'enquête ELEF au Québec, on constate le manque d'harmonisation entre les ouvrages (de Pietro). De surcroît, bien que les termes concernant la syntaxe, le discours et la morphologie sont très nombreux, les termes concernant le domaine du langage et de la communication (registres, étymologie, tournures, etc.) et la dimension phonique/graphique (virgule, pause, intonation, etc.) sont toutefois sous-représentés.

En somme, l'enquête du GRAFE (de Pietro, 2010) nous permet de comprendre les grandes problématiques qui ont freiné une application uniforme et efficace de la grammaire nouvelle en Suisse romande. Cette même enquête et l'ELEF, dans laquelle s'inscrit la recherche de Lord (2012), nous montrent également que l'enseignement offert utilise surtout des gestes pédagogiques relevant du paradigme de la grammaire traditionnelle où la mémorisation et l'automatisation sont favorisées sans égards pour la compréhension du système de la langue par les élèves, il en résulte donc une maîtrise superficielle de la langue. Également, la progression empruntée par les enseignants manque de cohérence et ne permet pas une construction du savoir grammatical chez les élèves et les activités privilégiées ne favorisent pas leur engagement cognitif. Enfin, la terminologie employée dans les ouvrages didactiques souffre d'un manque d'harmonisation. Revenons au Québec, et regardons maintenant ce que nous dit la recherche en langue seconde.

Au Québec, en français L2 et en anglais L2, Simard et Jean (2007) ont effectué une étude descriptive ayant pour buts de : 1) découvrir s'il y a enseignement grammatical en L2 et la nature de celui-ci; 2) décrire les perceptions et les croyances des apprenants et des enseignants concernant l'enseignement grammatical en général et sur certains types d'intervention axée sur la précision grammaticale; 3) découvrir si les apprenants et les enseignants considèrent comme important de pratiquer la grammaire dans des activités qui tentent d'établir un lien entre le sens et la forme. Les données qualitatives ont été recueillies à l'aide de l'observation continue de deux classes d'anglais L2 et d'une classe de français L2, tandis que celles de type quantitatif proviennent de réponses à un questionnaire

auquel ont répondu 377 élèves d'anglais L2, 218 élèves de français L2, 16 enseignants (9 en français L2 et 7 en anglais L2) provenant de six écoles secondaires différentes ayant participé à l'étude. Les élèves avaient de 12 à 16 ans.

De cette étude, il ressort que les enseignants de français L2 et d'anglais L2 choisissent l'usage de techniques d'enseignement grammatical et d'exercices. Selon les auteures, les résultats appuient ceux obtenus par Lapkin, Harley et Taylor (1993) ainsi que Turnbull (1999a, 1999b). L'enseignant de français L2 semble privilégier un enseignement grammatical explicite plutôt que l'usage de la rétroaction corrective. Cet enseignement est peu diversifié : les interventions de type traditionnel sont privilégiées, à savoir la traduction, l'explication, la présentation de la règle, le questionnement ciblé et les exercices. Les auteures ont peu ou n'ont pas observé les activités proposées en didactique relativement à un enseignement grammatical rénové, à tendance socioconstructiviste, telles que la découverte des règles, la mise en évidence, l'analyse contrastive, l'exposition accrue à un phénomène, les manipulations syntaxiques, les réflexions métalinguistiques. Toutefois, un résultat contredit une hypothèse des auteures, soit que les élèves ne voient pas de différences marquées entre un enseignement qui allie forme et sens et les exercices mécaniques. Selon elles, ces derniers semblent pouvoir s'attarder à la forme en même temps qu'au sens, sans surcharge cognitive. Les auteures s'interrogent à savoir « si les exercices purement mécaniques ont toujours leur raison d'être, car si l'on peut s'exercer à parler ou à écrire avec précision tout en manipulant la langue à des fins communicatives, on n'aurait plus besoin de le faire à l'aide d'exercices qui ne font qu'accomplir un but à la fois » (p.11).

En résumé, l'enseignement fait en salle de classe, tant en L2 qu'en L1, tant au Québec qu'en Suisse romande, est relativement éloigné des démarches préconisées par les didacticiens de langue et que les notions provenant du paradigme grammatical dit traditionnel persistent, c'est-à-dire que la mémorisation et l'automatisation sont favorisées sans égards pour la compréhension du système de la langue par les élèves, ce qui résulte à une maîtrise superficielle de la langue. Peu de place est faite aux démarches plus inductives qui amèneraient les élèves à un engagement cognitif plus important et à une meilleure compréhension des rouages linguistiques du français. Par ailleurs, il est difficile pour les enseignants de prendre en considération la diversité linguistique des élèves. Les études en

L1 ne parlent pas de la réflexion grammaticale prenant appui sur les répertoires langagiers des élèves, tandis que celles en L2 montrent qu'il s'en fait peu ou pas. Également, la progression empruntée par les enseignants manque de cohérence et ne permet pas une construction du savoir grammatical chez les élèves.

### ***2.7.1.3. Formation des maîtres en L1 et en L2***

Au Québec, quelques chercheurs se sont proposé d'examiner les connaissances et les habiletés métalinguistiques des futurs enseignants dans le programme de la formation des maîtres, en didactique de la L1 (Pelletier, 2008), et en didactique de la L2 (Martineau, 2007). L'étude par questionnaire de Pelletier (2008) s'intéresse aux connaissances métalinguistiques des futurs enseignants de français L1, en prenant appui sur les recherches les plus récentes en psycholinguistiques qui ont montré l'importance du développement métalinguistique pour l'appropriation des compétences en écriture (Gombert, 1990). Pelletier postule que pour les développer chez l'élève, l'enseignant doit lui-même avoir une bonne distanciation sur le matériau écrit et sur son fonctionnement. De fait, son étude vise à mesurer le degré d'appropriation du métalangage de la grammaire nouvelle de 69 étudiants de première année, de 37 de troisième et de 23 de quatrième, tous inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. L'auteure (2010) conclut que quelques concepts semblent acquis, mais que de nombreux autres sont toujours nébuleux dans l'esprit des étudiants, par exemple, les notions liées à l'adverbe et aux classes de mots invariables, les savoirs métalinguistiques entourant le pronom, la notion de groupes syntaxiques, et ce, même après quatre ans de formation. D'un côté, la majorité des règles orthographiques semblent être « maitrisées », ainsi que les concepts se rapportant aux classes de mots variables, tandis que l'identification de ces dernières, le concept de métalangage, le métalangage relatif à la syntaxe (groupes et fonctions) représentent une difficulté importante pour les étudiants. Pelletier souligne que cette dernière habileté s'améliore d'une année à l'autre, ce qui permet d'émettre l'hypothèse que la formation a une influence sur l'acquisition du métalangage et des capacités métalinguistiques des étudiants. Pelletier conclut que les étudiants sortants ne sont tout de même pas suffisamment outillés pour pouvoir enseigner la grammaire française « correctement et avec une assurance certaine » (p. 81) et que la méconnaissance métalinguistique des

enseignants en formation initiale pourrait expliquer leurs difficultés en grammaire française.

L'enquête de Martineau (2007), également effectuée dans un contexte québécois, toutefois auprès de 56 futurs enseignants de français L2 — dont 37 en première année d'études et 19 en quatrième — vise à évaluer leur cognition (connaissances et représentations) à l'égard de la grammaire nouvelle et de la spécificité de l'enseignement grammatical lorsqu'il est effectué dans le cadre d'un cours de langue seconde. Par l'entremise d'un questionnaire, l'auteur a cherché à évaluer la capacité des participants à identifier les catégories grammaticales et les fonctions, à repérer des erreurs, à les corriger et à les expliquer à l'aide de descriptions métalinguistiques. Il ressort de cela que les participants ont des lacunes importantes sur le plan de la description métalinguistique, puisque seulement 51 % d'entre eux ont réussi à expliquer les classes et les fonctions, et que seuls 20 % d'entre eux ont su expliquer les erreurs. Les résultats obtenus entre les étudiants de la première et ceux de la quatrième année ne varient pas significativement. L'auteur émet donc l'hypothèse que la formation suivie ne permettrait pas de faire avancer l'appropriation de ce type de connaissances. Quant aux opinions émises sur la nécessité d'un enseignement grammatical en langue seconde, tous le pensent important, mais il doit être intégré à une approche communicative. Martineau recommande un enseignement systématique des connaissances grammaticales métalinguistiques chez les futurs enseignants de L2, à l'aide d'une démarche de nature procédurale qui permet de rendre actif le futur enseignant dans son développement de ses propres compétences métalinguistiques.

Ces deux recherches montrent que le savoir grammatical et la réflexion métalinguistique des étudiants en formation des maîtres demeurent parcellaires, malgré quatre années de formation, tout comme le sont ceux des enseignants en poste dans les écoles du Québec et de la Suisse romande, bien que l'on aurait pu avancer l'hypothèse que des étudiants formés spécifiquement pour enseigner la grammaire nouvelle développent une maîtrise plus grande que des enseignants ayant été formés en grammaire dite traditionnelle. Quant aux approches pédagogiques préconisées par la grammaire, les études auprès des futurs enseignants ne peuvent guère nous éclairer sur celles qu'ils privilégieront.

#### ***2.7.1.4. Enseignement du français en milieux minoritaires ou plurilingues***

Les études recensées jusqu'à maintenant nous permettent de brosser un portrait des pratiques en enseignement grammatical relativement à la grammaire nouvelle dans des contextes spécifiques, soit le Québec et la Suisse. À notre connaissance, il n'existe aucune étude portant sur le même thème en contexte ontarien, ou même dans un autre contexte minoritaire ou plurilingue. Néanmoins, certains aspects d'autres recherches dans ces contextes nous semblent pertinents pour notre propos, lesquels nous recenserons dans la prochaine partie.

En Guyane française, Alby (2010) rapporte les premières observations réalisées par l'entremise de Casimir et du Groupe de Recherche Action « pluralité des langues à l'école » sur le développement métalinguistique des élèves évoluant en contexte plurilingue. Une trentaine de langues se côtoient en Guyane française et chacune d'elles a la possibilité de se retrouver dans la même salle de classe, ce qui complexifie conséquemment le contexte d'enseignement de la langue de scolarisation qu'est le français. L'hypothèse émise par la chercheuse est que la mise en place d'activités de réflexion métalinguistique dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme est l'un des préalables au développement de la compétence plurilingue et que la comparaison du fonctionnement du français avec celui des autres langues du répertoire langagier des élèves ne peut que soutenir et renforcer son appropriation. Alby note que certains enseignants, bien qu'ils évoluent dans une culture scolaire où le plurilinguisme n'est pas valorisé, s'appuient parfois sur les autres langues parlées des élèves, mais jamais de façon planifiée. Les premiers constats rapportés suivant les expérimentations entourant des approches plurilingues sont le fait que les élèves, au début de l'expérimentation, aient de la difficulté à « se détacher de la langue de scolarisation ou des langues enseignées à l'école. » (p. 6) Ils ont du mal à légitimer les répertoires non enseignés. Elle suggère la mise en place d'activités *d'entrée* ou de *découverte* à partir d'autres répertoires langagiers pour créer un espace ouvert à ceux-ci. L'auteure admet qu'il est encore difficile de vérifier l'hypothèse de départ voulant que l'exploitation des répertoires langagiers des élèves renforce les apprentissages en français, mais les observations recueillies à ce jour semblent aller en ce sens. Elle note deux obstacles importants à la mise en place d'approche plurilingue dans les classes guyanaises,

soit le cloisonnement des disciplines scolaires et les perceptions négatives des enseignants au sujet du plurilinguisme.

En contexte franco-ontarien, l'étude de Bernier (2013), décrivant les manifestations du « déficit du savoir grammatical » (p. 1) chez des étudiants universitaires de première année issus des écoles de l'Ontario français, met en lumière le résultat chez ces élèves de l'enseignement grammatical prodigué en amont dans leur scolarisation, ce qui permet d'émettre des hypothèses sur les pratiques pédagogiques en cours. Les 16 participants à cette recherche avaient pour tâche de repérer et de corriger des textes comportant des erreurs, tout en réfléchissant à haute voix. La difficulté à effectuer la tâche, l'ajout de multiples erreurs et l'analyse de leur raisonnement métalinguistique ont permis de mettre en lumière les difficultés de l'apprentissage d'un français normatif en milieu minoritaire et « suggèrent que des actions sont à entreprendre à la fois en amont, dans l'enseignement de la langue au secondaire, et en aval, dans la mise en œuvre de modes d'acculturation à l'écrit savant au niveau universitaire » (p. 1). Bernier rappelle la récente refonte des programmes-cadres de français, et souligne l'absence d'étude nous permettant de savoir ce qui se passe réellement à ce propos. Nous appuyons la pertinence de notre recherche sur cette question fondamentale soulevée par Bernier.

En somme, les pratiques reposant sur des approches plurielles sont encore peu nombreuses, méconnues et mal articulées à un enseignement du français de scolarisation planifié et cohérent. Toutefois, elles semblent prometteuses pour le développement métalinguistique des élèves plurilingues et laissent présager qu'elles sont un terrain fertile pour favoriser l'apprentissage du français (Alby, 2010). Par ailleurs, les compétences métalinguistiques et le déficit du savoir grammatical chez les étudiants universitaires diplômés des écoles secondaires franco-ontariennes nous permettent de nous questionner sur l'efficacité des pratiques pédagogiques actuelles.

### **2.7.2. Synthèse**

À la lumière des recherches recensées, il semble que, dans un contexte québécois et européen, la grammaire nouvelle ne soit pas utilisée de façon uniforme dans les salles de classe, et que les enseignants sortant de la formation des maîtres aient encore des lacunes à combler. Bien que le métalangage commence à s'uniformiser et qu'il soit de plus en plus

utilisé adéquatement par les enseignants, très peu en ont une compréhension suffisante pour enseigner « correctement et avec assurance » (Pelletier, 2010, p. 81).

En d'autres mots, les pratiques pédagogiques représentent une kyrielle de gestes didactiques relevant, parfois de la grammaire plus traditionnelle, parfois de la grammaire nouvelle. Les contextes québécois et européens ayant adopté la grammaire nouvelle bien avant l'Ontario français, il y a lieu de se demander où en sont les écoles franco-ontariennes sur cette question. Quant à l'influence des besoins de la population – pour qui le français est une langue seconde et de scolarisation – sur les pratiques en grammaire nouvelle, très peu d'études nous en informent. Pourtant, nous l'avons vu, la dimension métalinguistique est nécessaire à l'acquisition de connaissances solides chez les élèves. Il nous semble donc pertinent d'étudier les pratiques d'enseignement de la grammaire actuelles dans les écoles de langue française de l'Ontario, d'une part, pour rendre compte de la façon dont sont mises en place les propositions didactiques en nouvelle grammaire, par les enseignants de l'intermédiaire, et des pratiques efficaces d'enseignement de la grammaire répondant à une population scolaire hétérogène; d'autre part, pour surveiller les façons dont les répertoires langagiers des élèves sont pris en compte dans l'enceinte scolaire et l'émergence de pratiques pédagogiques efficaces d'enseignement de la grammaire répondant à une population scolaire hétérogène.

## **2.8. Objectifs de recherche**

À la lumière de ce que nous avons présenté dans notre cadre conceptuel, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- 1) documenter le système notionnel privilégié — la grammaire traditionnelle ou la grammaire nouvelle — par des enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario;
- 2) documenter les pratiques d'enseignement déclarées d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario;
- 3) documenter la prise en compte des divers répertoires langagiers des apprenants, dans les pratiques pédagogiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario.

# **Méthodologie**

Cette partie de notre thèse a pour but de préciser et de justifier la pertinence de la méthode utilisée pour répondre aux objectifs de la recherche et en optimiser sa validité. Nous présenterons d'abord nos participants. Ensuite, nous aborderons les instruments et les procédures qui ont été utilisés pour collecter les données. Nous terminerons cette section avec les stratégies préconisées pour l'analyse des données.

### **3.1. L'étude de cas**

Cette étude qualitative interprétative (Savoie Zajc, 2004) s'inscrit dans une logique de type descriptif, dans le but de mieux connaître les pratiques des enseignants relativement à l'enseignement grammatical dans un contexte minoritaire et bilingue au sein duquel le paradigme grammatical renouvelé est prescrit par les autorités scolaires. Elle a été menée sous la forme d'une étude de cas multiples. L'absence de recherches sur cet objet dans ce contexte fort particulier nous a conduit à privilégier ce devis méthodologique dans la perspective de documenter en profondeur un objet encore peu connu (Gagnon, 2011). Ce type de devis comporte certains avantages. Selon Karsenti et Demers (2011, dans Rodrigue, 2014), l'étude de cas est un devis de recherche souvent utilisé pour étudier des phénomènes complexes et nouveaux. Il permet une description précise d'un phénomène basé sur la perspective des participants (Gagnon). L'étude de cas multiples permet également d'établir certaines convergences et divergences entre les cas (Gagnon), ce qui favorise une interprétation plus riche des données. Ce devis méthodologique comporte certaines limites, dont l'impossibilité d'en généraliser les résultats, étant donné le nombre restreint de cas étudiés. Pour accroître la validité interne de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser deux outils de collectes de données, le questionnaire et l'entretien semi-dirigé, afin d'exercer une triangulation des données, comme recommandé par Gagnon. Nous avons également fait vérifier nos analyses par une didacticienne du français, pour nous assurer de leur fiabilité.

### **3.2. Participants**

Notre étude a été menée auprès d'enseignants de la 7<sup>e</sup> ou de la 8<sup>e</sup> année, c'est-à-dire ceux œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans, provenant d'un conseil scolaire francophone du sud de l'Ontario. À la fin de l'année scolaire précédant celle pendant laquelle a eu lieu notre collecte de données, ce conseil nous avait engagée pour former un

groupe d'enseignants et de conseillères pédagogiques en littérature relativement à, d'une part, la grammaire nouvelle et ses propositions pédagogiques; d'autre part, la prise en compte du bilinguisme et du plurilinguisme des élèves. Le choix de ce conseil pour notre étude nous paraissait pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, la diversité linguistique recensée dans ses écoles répondait parfaitement au fait que nous considérions les répertoires langagiers des élèves dans notre recherche. De plus, nous souhaitions une population enseignante diversifiée et contrastée, à savoir des sujets n'ayant pas suivi ou ayant très peu suivi de formation en grammaire nouvelle et d'autres ayant eu la possibilité de recevoir quelques formations. Quant à l'intermédiaire, c'est une période de transition où le langage écrit se complexifie et où les outils proposés par la nouvelle grammaire devraient théoriquement être appropriés depuis l'élémentaire. De plus, à ce niveau scolaire, ces mêmes outils devraient permettre à l'élève de mieux appréhender la langue, de plus en plus complexe pour sa scolarisation.

Le choix de nos participants est intentionnel. Notre étude comporte sept (7) participants, dans une démarche de diversification interne (intragroupe) par contraste (voir Pires, 1997). La démarche par contraste vise à obtenir une « totalité hétérogène » qui assure « la présence dans l'échantillon d'au moins un (1) représentant (de préférence deux [2]) de chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête » (p. 157-158). Nous avons sollicité la participation d'enseignants de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année qui participaient à notre accompagnement en grammaire nouvelle et nous avons basé notre choix sur l'engagement des enseignants envers la formation continue (Taylor, Pressley et Pearson, 2000). Ces enseignants, choisis pour représenter le paradigme de la grammaire nouvelle, avaient précédemment suivi trois (3) formations avec nous portant sur celle-ci et ont dit, lors de la collecte de données, avoir suivi d'autres formations ou avoir été précédemment accompagnés par la conseillère pédagogique de leur employeur. Étant donné que le programme-cadre de français a adopté la grammaire nouvelle en 2006 à l'élémentaire, il était fort peu probable de trouver des enseignants n'ayant reçu aucune formation. Aussi, pour représenter le paradigme de la grammaire dite traditionnelle, avons-nous demandé aux conseillères pédagogiques responsables du dossier littérature de cibler des enseignants ne participant pas à l'accompagnement et qui, selon elles, se situaient davantage dans le paradigme de la grammaire traditionnelle dans leurs pratiques d'enseignement. Or, les

enseignants qui ont été recrutés ont quand même tous déclaré avoir reçu au moins une journée de formation en grammaire nouvelle dans le passé et au moins deux d'entre eux avaient amorcé un accompagnement en enseignement de la grammaire et du français avec leur conseillère pédagogique assignée au début de l'année scolaire, faisant écho aux formations que nous donnions nous-même à d'autres enseignants. Notre groupe de participants s'avère donc moins diversifié que nous l'avions espéré. Toutefois, bien que nous ayons été contrainte de recruter des enseignants ayant tous reçu de la formation en grammaire nouvelle, cette procédure nous a quand même permis d'obtenir un portrait assez hétérogène des pratiques pédagogiques déclarées chez des enseignants.

Au début de l'étude, nous avons recruté huit (8) participants. Toutefois, nous avons dû éliminer l'un d'entre eux parce que, même si cet enseignant avait des élèves qui répondaient à notre critère de bilinguisme ou de plurilinguisme, il n'avait pas pour tâche l'enseignement du français, mais d'autres matières. Il s'avérait donc impossible d'étudier des pratiques en enseignement de la grammaire avec ce sujet. Nous avons donc terminé avec un nombre de sept (7) participants, quatre (4) ayant suivi trois formations en grammaire nouvelle avec nous, deux (2) ciblés par les conseillères pédagogiques en littératie du conseil au sein des groupes d'enseignants qu'elles formaient en grammaire nouvelle et un (1) enseignant ne recevant pas de formation, mais qui avait été exposés à la grammaire nouvelle lors de sa formation initiale en enseignement. Étant donné que Gagnon (2011) suggère de mobiliser de quatre (4) à dix (10) cas pour la réalisation d'une étude de cas, nous avons jugé, malgré cette mortalité, que le nombre de participants recrutés était satisfaisant.

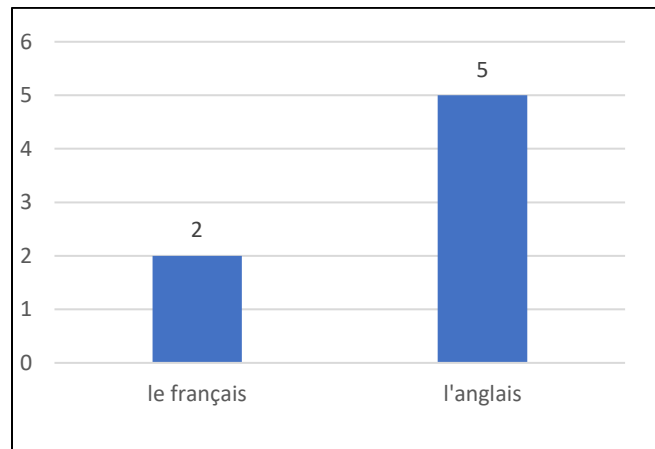
### **3.2.1. Profil des enseignants**

Notre groupe de participants (voir tableau 4) est composé de quatre (4) femmes, Cécile, Diane, Carole et Julie, ainsi que de trois (3) hommes, Nicolas, Bryan et Olivier. Nous avons attribué un pseudonyme à chacun d'eux afin de préserver leur anonymat.

**Tableau 4. Profil général des participants à l'étude**

	<b>Cécile</b>	<b>Diane</b>	<b>Carole</b>	<b>Nicolas</b>	<b>Julie</b>	<b>Bryan</b>	<b>Olivier</b>
<i>Âge</i>	30-39	30-39	- de 30	50-59	- de 30	30-39	- de 30
<i>Langue le plus souvent parlée à la maison</i>	Anglais	Anglais	Anglais	Français	Anglais	Anglais	Français
<i>Langue de la formation initiale</i>	Français	Français	Anglais	Français	Anglais	Anglais	Français
<i>Années d'expérience en enseignement</i>	15 à 19	20 à 24	- de 5	+ de 24	5 à 9	5 à 9	- de 5
<i>Années d'expérience en enseignement du français</i>	5 à 9	20 à 24	- de 5	+ de 24	5 à 9	- de 5	- de 5

Tous les participants à notre étude sont bilingues. La langue la plus souvent parlée à la maison (figure 1) est l'anglais pour cinq (5) enseignants et le français pour deux (2) enseignants. Aucun d'eux ne semble parler une autre langue.



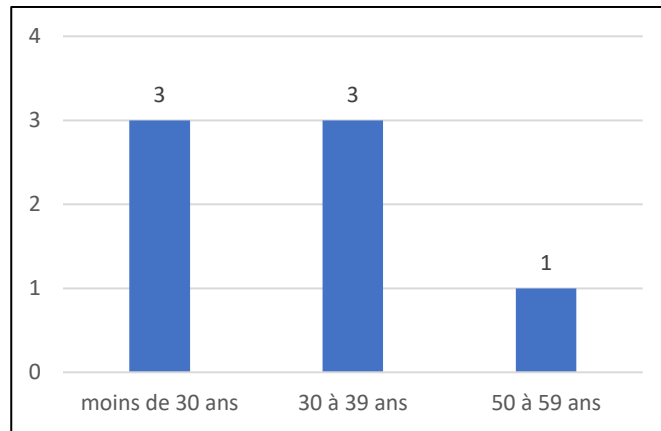
**Figure 3. Langue la plus souvent parlée à la maison<sup>1</sup>**

Selon Gombert (2010) ainsi que Bialystok et Ryan (1985), le développement des habiletés et des capacités métalinguistiques dans une langue est influencé par la fréquence d'exposition du locuteur à la langue. Landry et Allard (1997) ont aussi montré qu'un contexte sociolinguistique francodominant au sein de la famille et de la communauté influence positivement les compétences langagières d'un locuteur de français tandis qu'un contexte anglo dominant influence négativement ses compétences en français. Conséquemment, il est possible d'envisager que les cinq (5) enseignants ayant identifié l'anglais comme leur langue d'usage au foyer possèdent eux-mêmes des compétences métalinguistiques en français plus « fragiles », ce qui pourrait avoir une incidence sur leurs

<sup>1</sup> Aucune autre langue précisée.

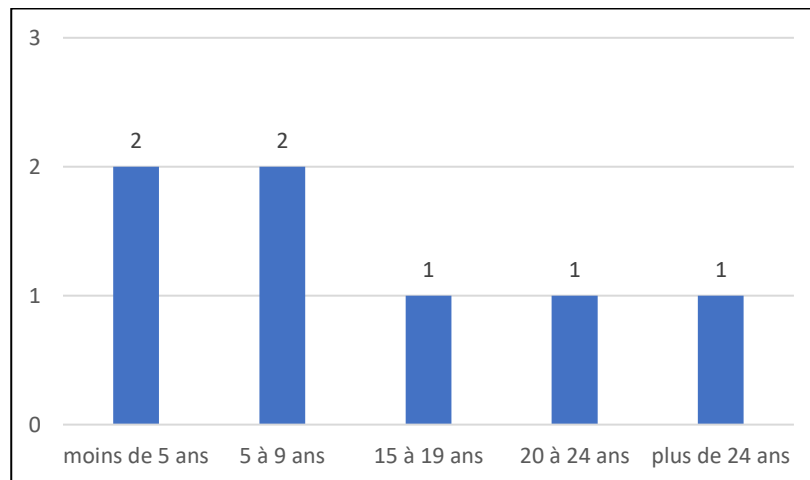
connaissances de la grammaire, nouvelle ou traditionnelle, et sur leurs pratiques d'enseignement de cette dernière.

Trois (3) des enseignants participant à l'étude ont moins de 30 ans, trois (3) autres ont entre 30 et 39 ans et un (1) seul a entre 50 et 59 ans (figure 2).



**Figure 4. Âge des enseignants**

L'expérience en enseignement chez les participants est variée : deux (2) enseignants déclarent avoir moins de 5 ans d'expérience et deux (2) autres déclarent avoir entre cinq (5) et neuf (9) ans d'expérience. Les trois (3) autres ont 15 ans ou plus d'expérience (figure 3).



**Figure 5. Expérience en enseignement**

En Ontario, il est possible de suivre la formation initiale en enseignement dans une université anglaise ou bilingue, la formation étant alors suivie dans la ou l'une des langues de l'université. Quatre (4) des enseignants ayant répondu à notre questionnaire déclarent

avoir suivi leur programme de formation initiale en français, les trois (3) autres, Carole, Julie et Bryan, l'ont suivi en anglais.

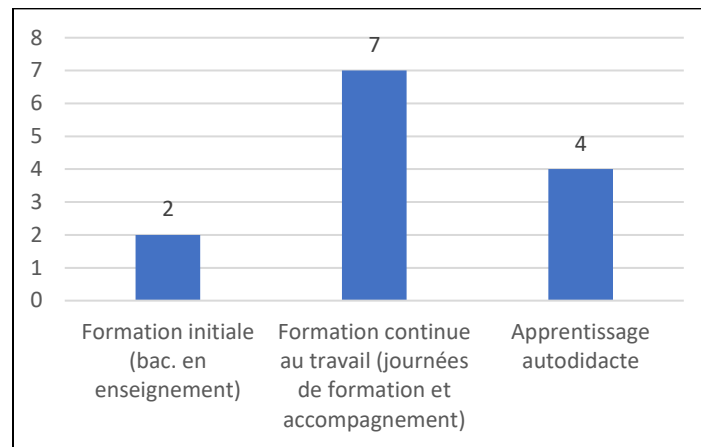
Les enseignants ayant suivi leur formation initiale il y a plus de dix (10) risquent de ne pas avoir été exposés à la grammaire nouvelle lors de leur formation initiale, les universités ayant seulement récemment adapté leur programme d'enseignement pour se conformer au nouveau programme-cadre de français. À ce sujet, Nicolas, lors de son entretien, nous a confirmé avoir été formé dans l'ancien paradigme grammatical. Au contraire, il est probable que les enseignants ayant suivi leur formation initiale en français dans les cinq (5) dernières années aient reçu un enseignement de la grammaire nouvelle dans leur formation initiale, ce qui est le cas de Julie et d'Olivier (tableau 5).

**Tableau 5. Nombre et nature des formations reçues en grammaire nouvelle**

	<b>Cécile</b>	<b>Diane</b>	<b>Carole</b>	<b>Nicolas</b>	<b>Julie</b>	<b>Bryan</b>	<b>Olivier</b>
<i>Type de formation reçue</i>	Formation continue au travail	Autodidacte et formation continue au travail	Formation continue au travail	Formation continue au travail	Formation initiale (bac.) et formation continue au travail	Autodidacte et formation continue au travail	Autodidacte formation initiale (bac.) et formation continue au travail
<i>Nombres de jours de formation</i>	3-5	3	4	Environ 10	4	3	1

Bien que seuls deux (2) enseignants aient été initiés à la grammaire nouvelle lors de leur formation initiale en enseignement, tous les enseignants disent avoir reçu de la formation continue en grammaire nouvelle au travail (figure 6). Cécile, Diane, Nicolas et Bryan ont en effet assisté à trois formations que nous avons nous-même données précédemment à la collecte de données. Carole et Julie, quant à elles, ont également reçu de la formation, depuis le début de l'année scolaire pendant laquelle nous avons fait notre collecte de données, de la conseillère pédagogique du conseil. Seul Olivier n'est pas dans un processus de formation continue en enseignement du français. Les six (6) enseignants recevant un accompagnement en grammaire ont affirmé que la formation continue a contribué à transformer leurs pratiques et était des plus profitables. Carole a même indiqué lors de son entretien qu'elle n'aurait jamais touché à la grammaire nouvelle si cela n'avait été de son accompagnement de la part de la conseillère pédagogique du conseil. Plusieurs

indiquent se former de façon autodidacte et au moins deux (2) d’entre eux ont indiqué que cet apprentissage autodidacte leur amenait à grandement progresser.



**Figure 6. Formation reçue en grammaire nouvelle**

Les enseignants déclarent avoir reçu en moyenne quatre (4) jours de formation, les réponses se situant entre un (1) et dix (10) jours, dont 5 occurrences entre trois (3) et cinq (5) jours (tableau 6).

**Tableau 6. Nombre de jours de formation reçue en grammaire nouvelle<sup>2</sup>**

<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>
1,0	10,0	4,0	3,2

Dans un autre ordre d’idées, on constate, en observant les données relatives à l’expérience des enseignants que seulement deux enseignants, Diane et Nicolas, ont plus de 20 ans d’expérience en enseignement du français (tableau 4, p. 53). Leur culture grammaticale d’origine est vraisemblablement celle de la grammaire traditionnelle puisqu’ils ont commencé à enseigner alors que ce paradigme était en vigueur dans les écoles. Nicolas a d’ailleurs affirmé lors de son entretien qu’il était difficile de passer de ce paradigme grammatical au nouveau puisque le système notionnel traditionnel était plus naturel pour lui. Deux autres enseignantes, Cécile et Julie, qui ont toutes deux suivi leur formation initiale en français, ont entre 5 et 9 ans d’expérience en enseignement du

<sup>2</sup> Pour le traitement des données de ce tableau, les réponses telles que « 3 à 5 ateliers » ont été converties en leur nombre de jours moyen, soit « 4 » pour cet exemple. Les réponses telles que « 2 formations », « ... j’estime avoir reçu une dizaine de formation » ou « ... quatre jours de formation... » ont été converties en leur valeur numérique pour faciliter les calculs.

français, alors que trois (3) jeunes enseignants (Carole, Bryan et Olivier) ont moins de 5 ans d'expérience. Ces derniers ont sans doute commencé leur carrière en enseignement avec la nouvelle grammaire comme système notionnel, ce qui aurait pu influencer positivement son appropriation par l'enseignant ou sa motivation à l'adopter, ce que nous a confirmé Olivier lors de son entretien.

### **3.2.2. Profil des élèves**

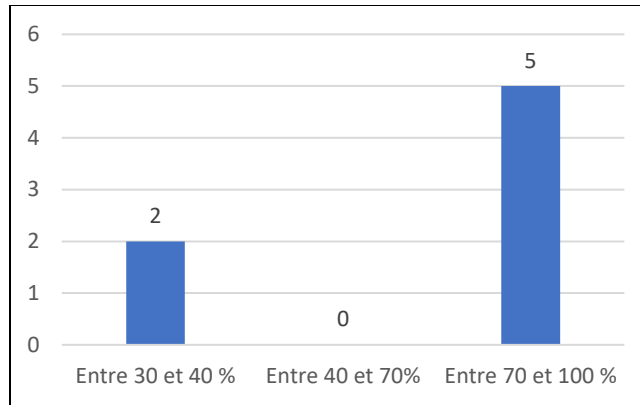
Comme nous l'avons montré dans notre problématique, la population estudiantine des écoles franco-ontariennes est fortement hétérogène, ce que confirment les données recueillies. Tous les enseignants recrutés présentent un profil ou des profils de classe diversifiés (tableau 7). Certains d'entre eux ont une classe titulaire, ils enseignent donc toutes les matières, tandis que d'autres partagent avec un autre enseignant deux groupes et ont chacun la responsabilité d'un regroupement de matières. Ce type d'organisation de la tâche enseignante présente certains avantages. D'une part, l'enseignant ayant la responsabilité d'un moins grand nombre de matières peut consacrer plus de temps à la planification du programme d'enseignement et des activités de chacune d'elles. D'autre part, par ricochet, il développe plus rapidement ses connaissances et ses compétences dans les matières qu'il enseigne. Ainsi est-il possible de penser que Diane, Julie, Bryan et Olivier, qui enseignent le français à plus d'un groupe, sont davantage confrontés à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire au quotidien, ce qui pourrait avoir une incidence sur celles-ci.

**Tableau 7. Profil de classe de l'enseignant ou de ses classes**

	<b>Cécile</b>	<b>Diane</b>	<b>Carole</b>	<b>Nicolas</b>	<b>Julie</b>	<b>Bryan</b>	<b>Olivier</b>
<i>Nombre (n) d'élèves</i>	25	46	26	25	77	59	48
<i>Niveau scolaire</i>	6 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup>
<i>N. d'élèves nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger</i>	12 48 %	10 22 <sup>3</sup> %	6 23 %	13 52 %	4 5 %	0 0 %	2 4 %
<i>N. issus de foyers exogames</i>	6 24 %	10 22 %	2 8 %	3 12 %	15 19 %	47 80 %	2 4 %
<i>N. issus de foyers dont la langue d'usage n'est pas le français</i>	9 36 %	35 76 %	21 81 %	10 40 %	67 87 %	53 90 %	46 96 %
<i>L1 des élèves</i>	français, anglais, arabe, langues africaines dont le swahili	français, anglais, arabe, langues européennes dont l'ukrainien	français, anglais, espagnol, langues européennes, langues africaines	français, anglais, arabe, langues européennes, langues asiatiques, langues africaines dont, l'albanais, le tagalog et le swahili	français, anglais, espagnol, arabe, langues africaines, langues européennes, dont l'italien	français, anglais, espagnol	français, anglais
<i>Milieu</i>	défavorisé	favorisé	favorisé	défavorisé	moyennement favorisé	favorisé	favorisé

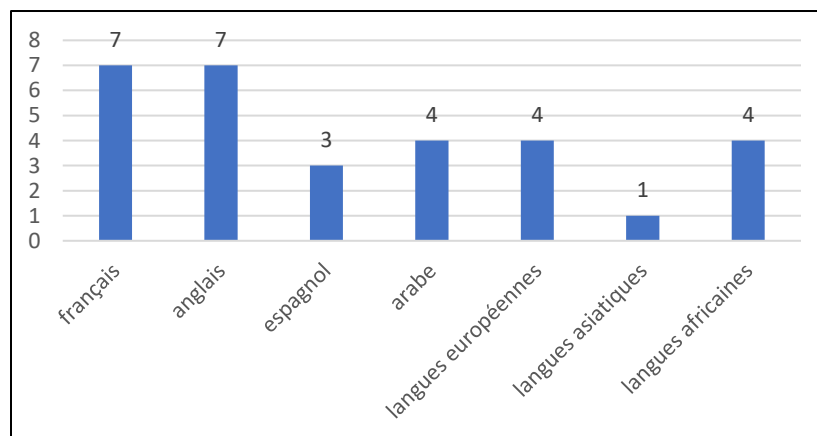
La proportion d'élèves par enseignant issus d'un foyer dont la langue d'usage n'est pas le français est élevée dans tous les cas (figure 7). Toutefois, deux (2) enseignants ont répondu avoir entre 30 et 40 % d'élèves issus de foyers dont la langue d'usage n'est pas le français, tandis que les cinq (5) autres ont indiqué en avoir plus de 70 %, ce qui représente une différence importante.

<sup>3</sup> Les pourcentages sont arrondis à l'unité pour en simplifier l'analyse.



**Figure 7. Proportion d'élèves par enseignant évoluant dans un foyer dont la langue d'usage n'est pas le français**

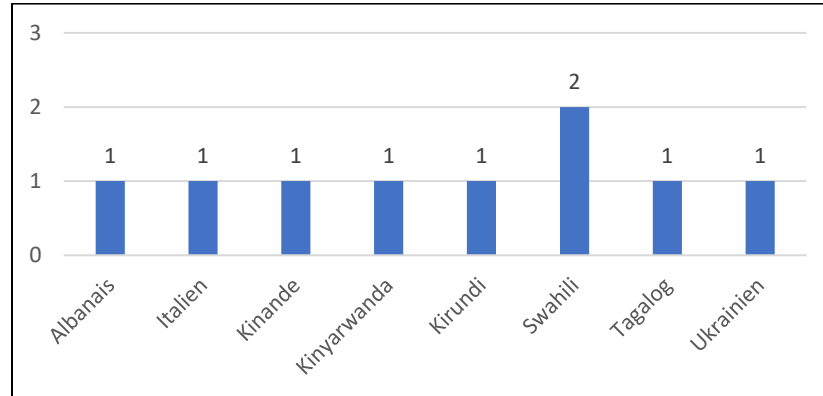
La forte proportion d'élèves issus d'un foyer dont la langue d'usage est autre que le français s'explique sans doute par la diversité des langues d'origine (L1) des élèves et par le contexte majoritaire anglais. En effet, les enseignants ont mentionné la présence de locuteurs de deux (2) à cinq (5) différentes langues d'origine au sein de leur groupe ou de leurs groupes, à savoir le français et l'anglais, dans tous les cas, mais aussi l'arabe, les langues européennes et les langues africaines (figure 8). Dans une moindre proportion, on note l'espagnol et une seule occurrence pour les langues asiatiques. Par ailleurs, lors des entretiens avec les enseignants, la plupart d'entre eux ont mentionné qu'une forte majorité d'élèves vivent dans des foyers au sein desquels l'anglais est la première langue d'usage, mis à part les élèves issus de l'immigration.



**Figure 8. Langues d'origine (L1) des élèves<sup>4</sup>**

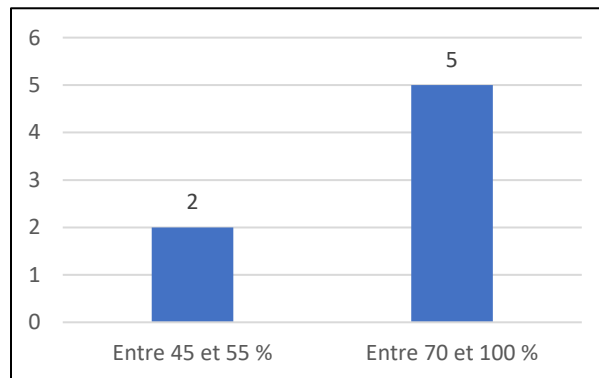
<sup>4</sup> Cette question permettait aux enseignants de fournir une réponse multiple. Il est donc normal que les effectifs trouvés puissent atteindre 7 pour chacune des langues proposées.

De façon plus précise, parmi les langues européennes, asiatiques ou africaines citées par les enseignants, le swahili est ressorti deux fois et sept autres langues ont été mentionnées, telles que l'albanais, l'italien ou le kinande<sup>5</sup> (figure 9).



**Figure 9. Autres langues d'origine (L1) des élèves**

Il semble y avoir une corrélation inversement proportionnelle entre le taux d'élèves issus d'un foyer dont la langue d'usage n'est pas le français et le taux des élèves nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger. En effet, les deux (2) enseignants, Cécile et Nicolas, ayant répondu que le premier taux se situait entre 30 et 40 %, présentent un second taux largement plus élevé.



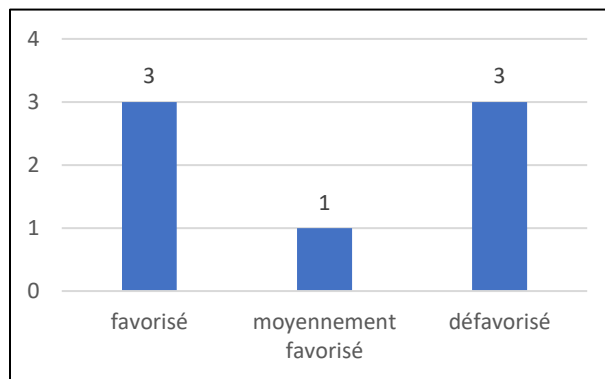
**Figure 10. Taux d'élèves par enseignant né à l'étranger ou de parents nés à l'étranger**

À l'opposé, les enseignants ayant déclaré un taux élevé d'élèves issus d'un foyer dont la langue d'usage n'est pas le français (plus de 70 %) donnent un taux significativement plus bas pour les élèves nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger (tableau 7). On pourrait expliquer cette corrélation avec le fait que le système scolaire de

<sup>5</sup> Le kinande ou encore appelé le konzo est une langue parlée en République démocratique du Congo.

langue française en Ontario a pour l'un de ses principaux critères d'accueil la présence du français dans le répertoire langagier de l'enfant ou de l'un de ses parents<sup>6</sup>.

Quant au type de milieu dans lequel est située l'école des enseignants recrutés, selon leur perspective, on note principalement deux types de milieux à l'opposé l'un de l'autre. En effet, quatre (4) enseignants déclarent travailler dans un milieu considéré comme favorisé, un seul dans un milieu moyennement favorisé et deux (2) autres dans un milieu considéré comme défavorisé. Un seul travail dans un milieu considéré comme moyennement favorisé (figure 11).



**Figure 11. Milieu dans lequel est située l'école**

On remarque que les deux (2) seuls enseignants, Cécile et Nicolas, ayant identifié leur école comme appartenant à un milieu défavorisé sont également ceux ayant souligné la plus forte proportion d'élèves issus de l'immigration et la plus forte proportion d'élèves ayant le français comme langue d'usage au foyer. La présence de nouveaux arrivants semble donc contribuer à une plus forte proportion de locuteurs du français dans ces classes.

### **3.2.3. Synthèse**

En somme, les enseignants recrutés présentent des profils variés, que ce soit relativement à leur âge, à leur expérience en enseignement en général et en enseignement

---

<sup>6</sup> Généralement, les seuls enfants issus de l'immigration accueillis dans les écoles franco-ontariennes, par l'entremise du comité d'admission, sont ceux qui possèdent le français comme l'une de leurs langues d'usage ou ceux nés d'au moins un parent ayant le français comme l'une de ses langues d'usage (voir <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>). Il peut arriver qu'on accepte un francophile ou un enfant de francophile, une personne qui démontre un intérêt marqué pour le français, mais cela devrait est de l'ordre de l'exception.

du français. Leur parcours linguistique est également diversifié : quelques-uns proviennent de milieux majoritaires francophones et continuent de parler français au foyer, tandis qu'une majorité a grandi dans un milieu minoritaire francophone et parle l'anglais au foyer. Dans l'ensemble, deux profils de classe semblent émerger. Le premier, davantage retrouvé en zone urbaine, comporte, d'une part, une proportion importante d'élèves issus de l'immigration possédant des répertoires linguistiques variés; d'autre part, une majorité d'élèves dont la langue d'usage est l'anglais à la maison et à l'extérieur de l'école. Bryan, Diane, Nicolas, Carole et Olivier nous ont en effet affirmé, lors de leur entretien, qu'une majorité de leurs élèves ne parlaient pas français en dehors de l'école et qu'il était même difficile pour eux de s'exprimer spontanément dans cette langue.

Le second profil, davantage présent dans les écoles en périphérie de la zone urbaine, comporte presque entièrement des élèves dont la langue d'usage au foyer est l'anglais. La plupart de ces élèves sont issus de parents francophiles ou qualifiés d'*ayants droit*, c'est-à-dire qu'au moins un de leur parent est un Canadien francophone sans qu'eux-mêmes soient locuteurs de la langue. Cette situation particulière est plus fréquente dans le sud de l'Ontario qu'ailleurs dans la province. Il semble que la population francophone de cette région ait subi davantage de mesures assimilatrices dans le passé, par exemple en étant discriminée en situation d'embauche à la faveur des anglophones Caron-Reaume (2007). Ces parents ayant vécu ces injustices ont pris la décision d'angliciser leurs enfants afin de ne pas leur faire subir le même sort. Il en résulte que la troisième génération dont les grands-parents sont locuteurs du français, mais ayant vécu dans un foyer anglophone, ait décidé de ramener la langue au sein de la lignée.

### **3.3. Instrumentation**

Il est temps de présenter les dispositifs méthodologiques qui nous ont permis d'opérationnaliser notre recherche dans la perspective de répondre à nos objectifs. Nous parlerons d'abord du questionnaire, pour finalement discuter de l'entrevue semi-dirigée. Mais en premier lieu, il nous faut présenter les concepts sur lesquels s'appuient nos dispositifs.

Étant donné la nature descriptive de notre recherche, nous avons adopté un paradigme écologique<sup>7</sup> et porté notre regard sur les pratiques d'enseignement qui répondent à la définition qu'en ont Clanet et Talbot (2012). Par pratiques d'enseignement ou pratiques pédagogiques, nous entendons les gestes que pose un enseignant en situation de « face à face pédagogique », à savoir en présence des élèves.

Nous nous sommes servie du modèle de Schneuwly et Dolz (2010) pour encadrer nos observations dans les pratiques déclarées des enseignants, soit les outils et les gestes didactiques. En ce qui a trait aux outils, nous avons concentré notre attention sur deux outils, à savoir, la *description grammaticale* et les *activités grammaticales*<sup>8</sup>. La *description grammaticale* est la représentation du fonctionnement de la langue, son système notionnel, la grammaire traditionnelle ou la grammaire nouvelle, privilégiée dans une méthode. Par *activités grammaticales*, nous entendons des activités impliquant les apprenants : par exemple, des exercices répétitifs — ouverts ou fermés — ou des activités réflexives d'observation et de verbalisation de la pensée, lesquels nous permettront d'identifier les modalités d'approches qui ressortent dans les pratiques des enseignants et leur degré d'explicitation<sup>9</sup>.

Les gestes didactiques, pour leur part, sont le déploiement des outils d'enseignement. Précisément, ce qui nous intéresse ici est d'abord, la relation qu'entretiennent les activités de grammaire avec les autres domaines du cours de langue, soit la communication orale, la lecture et l'écriture. Nous utiliserons les configurations proposées par Chartrand (voir Chartrand, 2006; voir aussi Bronckart, 2008) : *l'intégration*, *l'autonomie* et *l'articulation* dont nous avons discuté dans notre cadre conceptuel. Aussi nous intéressons-nous à la manière dont est pris en compte le biplurilinguisme des élèves dans les pratiques d'enseignement.

---

<sup>7</sup> Le paradigme écologique est l'un des deux paradigmes de la recherche sur les pratiques enseignantes. Il vise à décrire leurs différents aspects et a pour cadre le contexte de la classe. Le second paradigme envisageable est le paradigme *processus-produits* qui s'intéresse davantage à la notion d'efficacité, ou d'efficience et cherche à mettre en relation les pratiques avec les acquis des élèves (Tupin, 2003; Altet, 2003).

<sup>8</sup> Il existe un troisième outil, *le discours grammatical*, qui désigne les énoncés, quelle que soit leur forme (oral, écrite, isolée ou articulée à des activités grammaticales), dont l'enseignant se sert pour expliquer le fonctionnement de la langue (tableau 2, p. 28). Nous nous intéressons particulièrement au degré d'explicitation que les enseignants privilégient. Toutefois, les données que nous avons recueillies ne nous ont pas permis de décrire cet aspect des pratiques chez les enseignants recrutés.

<sup>9</sup> Pour cet objectif, nous nous sommes référée au tableau 3 adapté de Decoo (1996) par Vincent et Lefrançois (2013, p. 477) et au tableau 2. De Beacco (2010, p. 57-58).

En somme, nous avons cherché à décrire :

1. le système notionnel adopté — la grammaire traditionnelle ou la grammaire nouvelle — dans les interactions avec les élèves et dans le matériel pédagogique utilisé;
2. les notions grammaticales privilégiées<sup>10</sup>;
3. les dispositifs déployés par l'enseignant pour :
  - a. amener l'élève à s'approprier la grammaire française et les outils d'analyse qu'elle propose en tant qu'objet de savoir;
  - b. favoriser sa mise en œuvre dans les pratiques discursives (Chartrand, 2012);
4. la prise en compte par les enseignants des répertoires plurilingues des élèves dans leurs pratiques d'enseignement.

### **3.3.1. Questionnaire**

Le premier instrument que nous avons privilégié pour l'étude des pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire est le questionnaire. Les réponses au questionnaire ne sont pas corroborées par des observations en salle de classe. Toutefois, elles ont été mises en relation avec les données collectées lors de l'entretien semi-dirigé.

La structure du questionnaire s'inspire des recherches de Lord (2012) et Contant (2011), qui ont toutes deux exploré les pratiques d'enseignement grammatical. Pour réaliser notre questionnaire, nous nous sommes aussi appuyée sur Decoo (1996), Beacco (2010), Chartrand (2006), Bronckart (2008) et Nadeau et Fisher (2006).

Le questionnaire comporte essentiellement des questions fermées avec un nombre plus ou moins important de choix de réponses — selon la nature de la question — lesquels couvrent habituellement l'étendue des réponses possibles afin de faciliter le travail de récupération en mémoire du participant (Mucchielli, 1990, dans Lord 2012) et de s'assurer de la précision de ses réponses.

---

<sup>10</sup> Dans le cadre de cette recherche, nous ne serons pas en mesure de déterminer la progression dans laquelle les notions sont enseignées ni la manière avec laquelle elles sont mises en relation les unes avec les autres. Toutefois, nous croyons qu'il aurait été intéressant de documenter cet aspect des pratiques au regard du paradigme grammatical privilégié par l'enseignant. Par exemple, une pratique plus traditionnelle et fortement ancrée dans la culture scolaire est d'enseigner les classes de mots avant tout autre aspect. En grammaire nouvelle, on débutera plutôt avec l'enseignement de la phrase.

Nous sommes consciente que le questionnaire comporte ses limites. D'abord, cet outil ne permet pas d'accéder aux choix et aux comportements de l'enseignant, il donne seulement la possibilité d'accéder à son discours. Comme le souligne Bressoux (2001, dans Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, et Morin, 2010), il existe en effet une différence entre les pratiques déclarées et les pratiques observées. De surcroît, plusieurs facteurs peuvent influencer le discours de l'enseignant, d'une part, ses perceptions sur son agir peuvent différer de l'agir lui-même parce que l'enseignant le rationalise, le reconstruit (Bressoux, 2001, dans Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010); d'autre part, l'enseignant peut être influencé par le *facteur de désirabilité social* et ajuster son discours en conséquence.

Par ailleurs, bien que les questions fermées que présente le questionnaire facilitent le travail d'analyse en nous permettant de classer rapidement les données (Mucchielli, 1990, dans Lord, 2012), elles peuvent également constituer un biais puisqu'elles préconstruisent les réponses possibles pour le participant; par conséquent en réduisent les possibilités et suggèrent des idées de réponses auxquelles il n'aurait peut-être jamais spontanément pensé (Vallerand et Hess, 2000, dans Lord 2012). De plus, les questions fermées laissent peu de place à la singularité (Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin, 2010). Pour contrôler ce biais, Fraenkel et Wallen (2003, dans Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin) suggèrent d'introduire une catégorie « autre » ou « expliquez votre réponse », ce que nous avons fait. Nous avons également ajouté des questions ouvertes, dans certaines parties du questionnaire, telles que les sections sur la formation et sur les pratiques pédagogiques, afin d'atténuer ce biais.

Une autre limite du questionnaire est qu'il réduit la possibilité de segmenter finement les comportements des enseignants (Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin, 2010). Afin de contrer cette limite, nous avons tenté de limiter les choix de réponse à un seul construit, lesquels ont été validés par un didacticien de la langue. Commentons maintenant l'articulation de notre questionnaire.

Notre questionnaire s'articule en six volets (voir l'annexe 1) pour le questionnaire dans son intégralité) que nous présenterons ici avec quelques exemples de questions.

#### I. Profil des élèves dans le groupe-classe ou les groupes-classes

Combien d'élèves avez-vous dans votre ou vos groupes au total? \_\_\_\_\_

- Parmi ceux-ci, combien d'entre eux sont nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger? \_\_\_\_\_
- Quelles sont les langues d'origine (maternelles) des élèves de votre ou vos groupes? Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- |                        |                          |                               |
|------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1) français            | <input type="checkbox"/> |                               |
| 2) anglais             | <input type="checkbox"/> |                               |
| 3) espagnol            | <input type="checkbox"/> |                               |
| 4) arabe               | <input type="checkbox"/> |                               |
| 5) langues européennes | <input type="checkbox"/> | Laquelle ou lesquelles? _____ |
| 6) langues asiatiques  | <input type="checkbox"/> | Laquelle ou lesquelles? _____ |
| 7) langues africaines  | <input type="checkbox"/> | Laquelle ou lesquelles? _____ |

## II. Profil de l'enseignant

Incluant l'année scolaire en cours, combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français?

- |                |                          |                |                          |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| moins de 5 ans | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans      | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans    | <input type="checkbox"/> | plus de 24 ans | <input type="checkbox"/> |

### III. Connaissance du programme-cadre

*Estimez-vous connaître et comprendre le programme-cadre de français en vigueur?*

*entièrement*   
*en bonne partie*   
*un peu*   
*pas du tout*   
*ne s'applique pas*

*Expliquez votre réponse.*

### IV. Formation en grammaire nouvelle

*Quelle formation avez-vous reçue sur la grammaire nouvelle? Cochez tous les choix qui s'appliquent.*

*a. lors de la formation initiale (baccalauréat en enseignement)*   
*b. formation continue au travail (ateliers) Nombre de jours \_\_\_\_\_*   
*c. autodidacte*   
*d. aucune*   
*e. autre (précisez) \_\_\_\_\_*

*Quel a été l'impact d'une telle formation sur vos pratiques pédagogiques...*

- *relativement à votre enseignement de la grammaire nouvelle? Expliquez.*
- *relativement aux supports pédagogiques (manuels, cahier d'exercices, livres, textes, etc.) que vous utilisez maintenant? Expliquez.*

### V. Connaissances grammaticales

*Quelle explication donneriez-vous à vos élèves pour expliquer l'agrammaticalité de la phrase suivante? Cochez toutes les réponses qui vous conviennent.*

\*Pendant qu'elle tournait le dos.

*a. Le sujet et le prédicat de la P1 sont absents.*   
*b. La phrase matrice est absente.*   
*c. La phrase principale est absente.*   
*d. Autre (précisez) \_\_\_\_\_*

### VI. Pratiques pédagogiques

*En janvier, à quelle fréquence avez-vous fait faire à vos élèves les activités qui suivent?*

	Ne connais pas	Ne s'applique pas	Chaque cours	Quelques fois par semaine	1 fois par semaine	1 à 2 fois par mois	Jamais
a. Productions écrites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Exercices de grammaire à trous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Exercices de grammaire répétitifs (conjugaisons, accords, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ***3.3.1.1. Procédure***

Le questionnaire a été envoyé par courriel une semaine avant l'entretien téléphonique. On a demandé aux enseignants de le remettre une fois rempli à la conseillère pédagogique de leur conseil qui nous les a tous remis lors d'une rencontre subséquente.

### ***3.3.1.2. Analyse des données collectées à l'aide du questionnaire***

Pour le questionnaire, l'approche utilisée afin de brosser le portrait des pratiques des enseignants est à la fois de nature qualitative et quantitative de nature descriptive. Nous avons d'abord utilisé les données pour brosser un portrait des cas retenus et dans la perspective de mettre en exergue les liens potentiels entre les portraits des enseignants et leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

Par la suite, pour chacune des questions qui offraient des catégories de réponses, un bilan de l'effectif (nombre d'enseignants) associé à chacune des catégories de réponses a été établi. Pour certaines questions qui n'offraient pas de catégories de réponses prédéfinies (par exemple, le nombre d'élèves par classe), des regroupements de réponses ont été effectués.

Nous avons élaboré une grille d'analyse composée de codes en lien avec les thèmes et les sous-thèmes tirés de notre cadre conceptuel et de nos objectifs de recherche (annexe 2). Par exemple, le code 12 a été attribué à l'emploi du métalangage ou d'une approche préconisée en grammaire nouvelle alors que le code 11 a été attribué à l'emploi du métalangage ou d'une approche plus observée en grammaire traditionnelle. Ce processus de codification a servi à réduire les données et à les regrouper de façon à en faciliter leur analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Étant donné le petit nombre de sujets (7), des regroupements en 2 ou 3 catégories ont été favorisés. Les effectifs ainsi établis ont été transposés en histogrammes afin d'offrir une lecture plus visuelle des résultats.

Le traitement des questions à réponse construite a quant à lui été réalisé de manière qualitative. Pour ces questions, nous avons codé les réponses des enseignants de façon à en extraire les éléments importants qui faisaient écho à notre cadre conceptuel. Ces codes ont été vérifiés par une deuxième personne pour assurer la validité du processus. Finalement, nous nous sommes assurée d'avoir recours à l'accord interjuge pour vérifier la validité de notre analyse. Afin de faciliter la lecture des résultats, les codes ainsi extraits

sont présentés à l'annexe 3 avec le détail des réponses des enseignants. Les logiciels utilisés pour effectuer ces analyses sont Excel et SPSS 20.0.

### **3.3.2. L'entretien semi-dirigé**

L'entretien semi-dirigé accorde une certaine souplesse à l'intervieweur tout en assurant la constance d'un entretien à l'autre (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue comme une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Nous avons utilisé l'entretien semi-dirigé en vue d'amener les participants à expliciter davantage les réponses données au questionnaire, particulièrement celles données aux sections III (Connaissance et mise en application du programme-cadre de français) et VI (Pratiques pédagogiques), reposant sur les concepts que nous avons retenus. Cela nous a permis d'approfondir les analyses effectuées avec les données collectées à l'aide du questionnaire et de mesurer la cohérence des propos tenus. Nous souhaitons également mieux comprendre l'expérience des participants quant à l'enseignement grammatical, particulièrement en ce qui a trait à la grammaire nouvelle, afin de mieux cerner les enjeux qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de cette grammaire dans leurs pratiques. En effet, l'entretien permet de mieux saisir l'expérience particulière des individus relativement à un objet. Il permet de mieux comprendre leur perspective et leur vision du monde (Poupart).

L'entretien comporte ses limites. En effet, les données recueillies à l'aide de cet instrument relèvent de la perspective de la personne interviewée et ne constituent pas en soi une garantie de leur conformité avec le réel (Poupart, 1997). La façon dont est conduit l'entretien pourrait également suggérer des réponses à la personne interviewée. Pour limiter ce biais et afin d'assurer le succès de la conduite des entrevues, nous nous sommes exercée à trois (3) reprises à l'aide de notre cadre d'entrevue semi-dirigé auprès d'enseignants ne participant pas à notre recherche. Finalement, la personne interviewée pourrait orienter son discours dans le sens de ce qu'elle croit que l'on s'attend d'elle par exemple, dans le cas présent, en conformité avec les politiques ministérielles ou avec les formations qui ont été suivies en grammaire nouvelle dans le passé.

Notre cadre d'entretien comporte trois (3) questions ouvertes d'ordre général en lien avec les objectifs de la recherche :

**Q1** : Croyez-vous enseigner la grammaire selon la grammaire nouvelle ou selon la grammaire traditionnelle? Expliquez.

**Q2** : À quoi ressemble votre enseignement grammatical dans votre classe? Comment faites-vous le lien entre les apprentissages grammaticaux et les autres activités de communication (oral, écriture et lecture) dans votre enseignement?

**Q3** : Les élèves dans votre classe proviennent de plus en plus de parcours diversifiés. Certains sont des élèves nouvellement arrivés, d'autres sont des apprenants du français. Leurs besoins et leurs forces sont différents. Comment arrivez-vous à composer avec cette réalité? Comment cela affecte-t-il votre façon d'enseigner le français, et sa grammaire?

Il nous est arrivé de poser d'autres questions aux répondants afin qu'ils expliquent davantage leurs réponses si leurs propos n'étaient pas suffisamment étayés.

#### **3.3.2.1. Procédure**

Tel que le souligne Poupart (1997), il est important, une fois que l'on a obtenu la collaboration de l'interviewé, de gagner sa confiance et l'amener à prendre l'initiative du récit à l'aide de diverses stratégies. Pour ce faire, nous avons pris le temps de bien expliquer les motifs de la recherche, de rassurer le participant sur l'usage que l'on fera de ses paroles, de garantir son anonymat et la neutralité de la recherche par rapport à son employeur, de l'informer qu'il aura un droit de regard sur les analyses qui seront faites pour nuancer ce avec quoi il pourrait être en désaccord. Nous avons aussi employé des techniques d'entrevue qui contribuent à laisser l'interviewé s'exprimer, telles que respecter le temps de silence afin qu'il enchaîne de lui-même, éviter d'interrompre et utiliser la technique de la reformulation dans le but de faire expliciter davantage (Poupart, 1997). À la fin de l'entrevue, nous avons également demandé au répondant la permission de communiquer à nouveau avec lui pour obtenir des précisions, au besoin, et faire valider les analyses. Toutefois, les circonstances nous ont empêchée de communiquer à nouveau avec les participants.

#### **3.3.2.2. Analyse des données collectées à l'aide de l'entretien**

Nous avons procédé à une analyse qualitative des *verbatim*s de nos entrevues. Pour ce faire, nous les avons segmentés en unités de sens et nous avons élaboré une grille d'analyse à partir du discours des répondants afin de regrouper les idées similaires entre

les participants et d'établir des liens avec les thèmes et sous-thèmes tirés de notre cadre conceptuel. Nous avons privilégié les thèmes 1) paradigme, 2) configuration, 3) activités grammaticales et 4) influence des répertoires plurilingues des élèves sur les pratiques.

Pour chacun des thèmes, nous avons extrait manuellement les éléments significatifs des verbatims et nous les avons ensuite codés de manière à en ressortir une description. Ces codes ont été vérifiés par une deuxième personne pour préserver la validité du processus. Nous nous sommes également assurée d'avoir recours à l'accord interjuge pour vérifier la validité de notre analyse. Comme pour les réponses construites du questionnaire, les codes ainsi extraits sont présentés à l'annexe 7. Nous avons utilisé l'application *Liquid Text* pour extraire les passages significatifs des verbatims et le logiciel *Excel* pour effectuer les analyses.

Il est à noter que nos instruments de collectes de données, soit le questionnaire et le cadre d'entretien semi-dirigé, ont été validés avant l'étude par des didacticiens en langues secondes quant à la validité (construit) et à la fiabilité de nos instruments. Nous avons également conduit une étude pilote auprès de trois (3) enseignants à qui nous avons demandé de commenter la formulation des questions, le choix de réponses et la présentation matérielle.

Cette partie de notre thèse nous a permis de décrire la méthodologie adoptée dans notre recherche dans le but de répondre à nos trois objectifs, qui, nous le rappelons, sont : 1) documenter le système notionnel privilégié — la grammaire nouvelle ou la grammaire traditionnelle — par les enseignants de l'intermédiaire francophone de l'Ontario; 2) documenter les pratiques d'enseignement déclarées d'enseignants de l'intermédiaire francophone de l'Ontario; 3) documenter la prise en compte des divers répertoires langagiers des apprenants dans les pratiques pédagogiques d'enseignants de l'intermédiaire francophone de l'Ontario. La prochaine section de notre thèse articule à la fois les résultats et la discussion, par souci de clarté et dans le but d'éviter la redondance.

## **Résultats et discussion**

Dans ce chapitre, nous présenterons à la fois nos résultats et notre discussion. Pour répondre à notre premier objectif de recherche, nous brosserons :

- 1) un portrait des pratiques d'enseignement de la grammaire des enseignants recrutés relativement à la description grammaticale et aux notions grammaticales privilégiées.

Pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous brosserons :

- 2) un portrait des dispositifs mis en place pour amener les élèves à s'approprier la grammaire et ses outils;
- 3) un portrait des dispositifs déployés pour amener les élèves à mettre en œuvre la grammaire dans leurs pratiques discursives.

Pour répondre à notre troisième objectif de recherche, nous réaliserons :

- 4) une description des défis rencontrés par les enseignants relativement au contexte minoritaire et aux répertoires plurilingues des élèves et des stratégies mis en place pour faire face à ceux-ci.

À partir de ces portraits, nous tenterons de mettre en relief des tangentes qui pourraient s'observer entre les profils similaires des enseignants et leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

#### **4.1. Premier objectif : description grammaticale et objets grammaticaux privilégiés**

Dans cette partie de notre thèse, nous brosserons d'abord le portrait des pratiques d'enseignement de la grammaire des enseignants recrutés relativement à leur connaissance et à leur mise en application du programme-cadre afin de faire ressortir la description grammaticale qu'ils privilégient dans leurs pratiques d'enseignement, tout en tentant de mettre en lumière les raisons qui pourraient expliquer leurs pratiques pédagogiques relativement à la description grammaticale privilégiée. Nous identifierons ensuite les notions grammaticales que les enseignants déclarent abordées avec leurs élèves afin de nous assurer de la cohérence interne de leurs propos et de documenter la congruence avec le programme-cadre. Nous procéderons finalement à une synthèse qui nous permettra de répondre à notre premier objectif de recherche, soit :

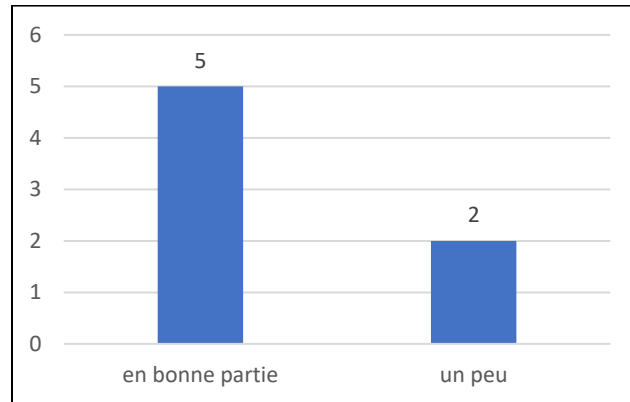
Documenter le système notionnel privilégié — la grammaire traditionnelle ou la grammaire nouvelle — par des enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario.

#### **4.1.1. Description grammaticale privilégiée**

Pour répondre à cet objectif, nous avons d'abord interrogé les enseignants quant à leur connaissance du programme-cadre de français en vigueur (2006) et à sa mise en application dans leur pratique. Ce dernier est organisé par année scolaire et par domaine d'étude (communication orale, lecture et écriture). Sur la première page, et pour chacun des domaines, on trouve les attentes générales à enseigner et à évaluer; elles sont au nombre de trois (3) ou quatre (4) et les genres de textes à l'étude (texte d'opinion, récit, etc.), classés dans un tableau selon la forme du discours (argumentatif, descriptif, narratif, etc.). Les contenus, servant à la planification des apprentissages et étant plus explicites que les attentes, se trouvent dans les pages suivantes, organisés selon les attentes. Bonnes dernières, dans un encadré séparé, on trouve les connaissances grammaticales à couvrir.

L'introduction du programme-cadre présente les attentes générales et les modalités d'évaluation, similaires d'un programme d'études à un autre, et les attentes générales relatives à la matière, telles que le mandat d'adopter la grammaire nouvelle comme objet et outil d'enseignement en français. Cette section semble peu consultée par les enseignants, selon les constats que nous avons faits comme formatrice, qui utilisent davantage les attentes et les contenus des trois domaines d'études pour la planification de leur enseignement. Toujours selon nos observations à titre de conseillère pédagogique, le même phénomène se produit avec les sections portant sur les connaissances grammaticales qui sont également peu consultées puisqu'elles sont séparées des attentes et contenus qui servent à la planification des activités d'apprentissage. Peut-on penser que l'organisation du programme-cadre ne favorise pas une articulation efficace de l'enseignement grammatical avec l'enseignement des textes prescrits et des attentes sous-jacentes? Nous souhaitons vérifier cette hypothèse en questionnant les enseignants sur leurs connaissances du programme-cadre de français et sur sa mise en application.

La majorité des enseignants recrutés (5) estiment connaître et comprendre en bonne partie le programme-cadre de français (figure 12). Les deux (2) autres, Cécile et Olivier, disent le connaître et le comprendre un peu.

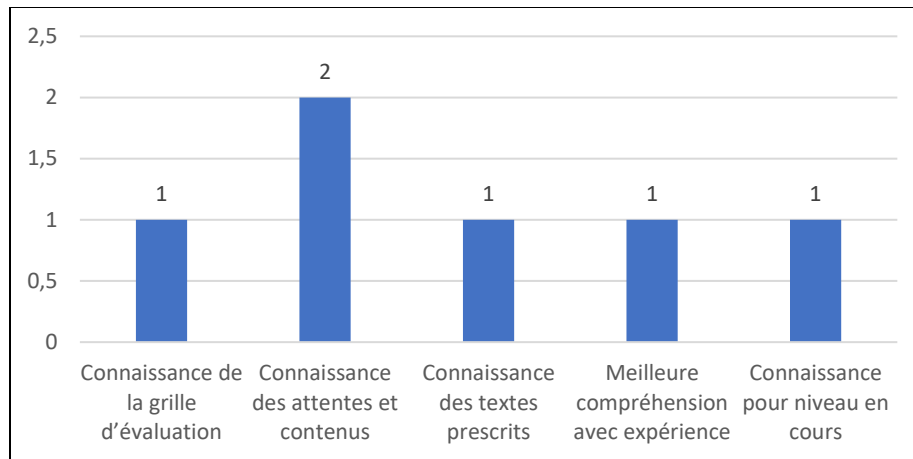


**Figure 12. Connaissance et compréhension du programme-cadre de français**

Lorsqu’invités à expliquer leur réponse, les enseignants ont fourni des pistes quant aux raisons qui soutiennent leur compréhension du programme-cadre (figure 13) et d’autres qui semblent la limiter (figure 14)<sup>11</sup>. Quant aux raisons qui soutiennent leur compréhension, on note que Cécile mentionne connaître et comprendre la grille d’évaluation. Deux (2) enseignants, Bryan et Olivier, disent comprendre les attentes et les contenus. Nicolas indique connaître le programme-cadre pour le niveau d’enseignement en cours et Cécile déclare connaître les textes prescrits. Carole mentionne le fait que sa connaissance et sa compréhension du programme-cadre s’améliorent avec l’expérience. Cette dernière a d’ailleurs moins de cinq (5) ans d’expérience en enseignement, ce qui explique sans doute cette réponse. On remarque qu’aucun enseignant ne fait explicitement référence aux connaissances grammaticales comme éléments bien compris du programme, ce qui nous semble valider notre hypothèse de départ.

---

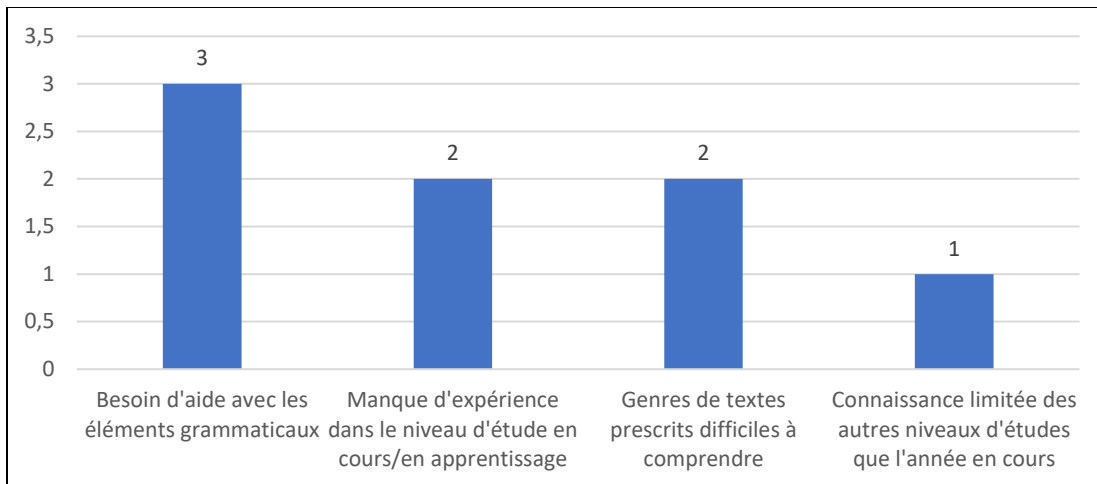
<sup>11</sup> Rappel : le détail des réponses fournies par les enseignants se trouve à l’annexe 3. Notons également que les réponses des enseignants peuvent contenir plus d’un élément codé. Il en sera de même pour toutes les autres questions à réponse courte que nous avons codées.



**Figure 13. Éléments qui favorisent la compréhension du programme-cadre de français**

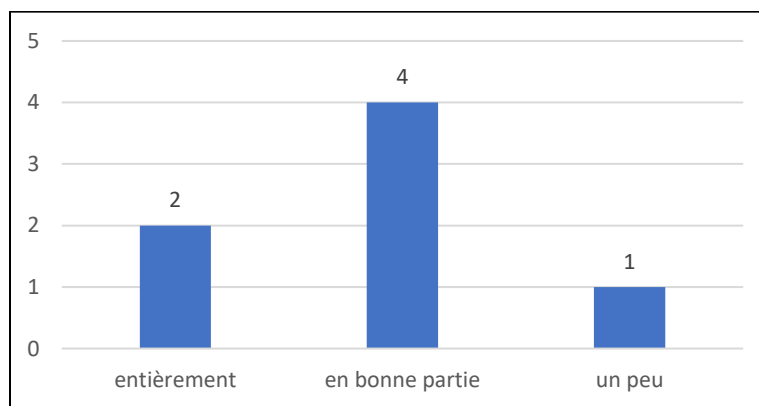
En fait, selon les explications fournies par les enseignants, les connaissances grammaticales semblent plutôt limiter leur compréhension du programme-cadre de français (figure 13). En effet, trois (3) enseignants sur sept (7), Cécile, Julie et Bryan, déclarent avoir besoin d'aide pour les contenus grammaticaux et deux (2) d'entre eux, Julie et Bryan, disent manquer d'expérience pour le niveau d'études qu'ils enseignent et qu'ils sont toujours en apprentissage, sans mentionner la nature des éléments du programme-cadre qu'ils maîtrisent moins. Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont signifié leur besoin de formation relativement à l'enseignement de la grammaire et se sont dit en apprentissage de celle-ci (Nicolas, Cécile, Carole, Bryan, Carole), ce qui porte au nombre de six (6) le nombre d'enseignants ayant besoin d'aide pour mieux maîtriser les contenus grammaticaux.

Julie et Olivier déclarent avoir une connaissance limitée de certains genres de textes à l'étude et Olivier souligne le manque de ressources pour l'aider à se les approprier. Sans doute, cet enseignant exprimait-il son souhait d'avoir accès à davantage de matériel pédagogique qui colle au programme-cadre. En effet, en Ontario, il demeure limité, puisqu'il n'existe qu'un seul concepteur de matériel d'enseignement destiné aux écoles franco-ontariennes (situé à Ottawa). De plus, lorsqu'un ouvrage est disponible, il est plus que probable que l'enseignant doit ajuster son contenu aux compétences réelles de ses élèves parce qu'il correspond davantage à un profil langagier semblable aux élèves francophones de l'Est-Ontarien, plus exposés au français, donc beaucoup plus homogènes que les profils langagiers des élèves des autres régions de la province.



**Figure 14. Éléments qui nuisent à la compréhension du programme-cadre de français**

La figure 15 montre que quatre (4) enseignants indiquent appliquer en bonne partie le programme-cadre. Deux (2) enseignants, Julie et Olivier, disent le faire entièrement et Cécile affirme le faire un peu.



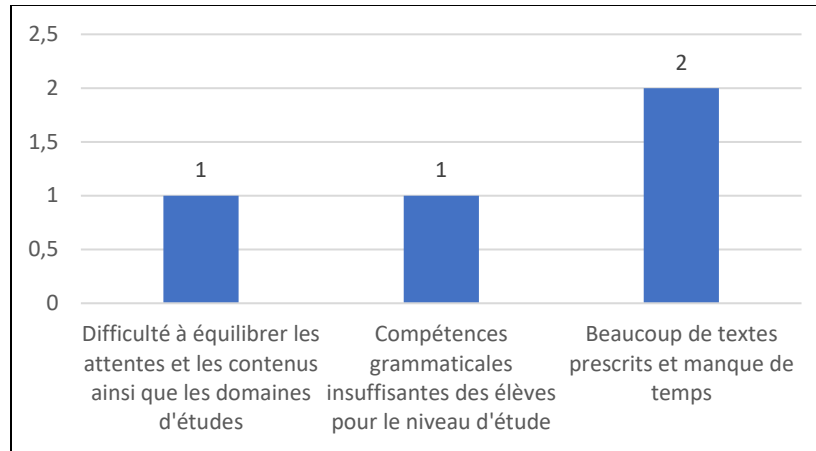
**Figure 15. Application du programme-cadre de français**

Seuls Carole, Nicolas et Olivier ont exprimé des éléments de réponses qui favorisent sa mise en œuvre lorsqu'on leur a demandé d'expliquer leur réponse à la question précédente. La première a déclaré essayer d'intégrer davantage les différentes matières pour arriver à couvrir l'entièreté du programme et le second, qui a une classe à niveaux multiples, a souligné que le chevauchement de certains concepts favorisait son implantation. Nous croyons que les deux (2) enseignants qui affirment l'appliquer entièrement, Julie et Olivier, lesquels ont moins de cinq (5) ans d'expérience dans la profession, ont peut-être été influencés par le facteur de désirabilité social puisqu'ils viennent tout juste d'apprendre à la formation initiale que le programme-cadre est une

prescription et qu'il est de leur devoir de l'appliquer. Olivier a par ailleurs déclaré qu'il survolait rapidement certains contenus et certains genres de textes, faute de temps, ce qui confirmerait notre hypothèse qu'il se sent obligé de tout voir même s'il admet que ses élèves n'ont pas toutes les connaissances et les habiletés nécessaires pour répondre aux exigences ministérielles de leur niveau scolaire.

La déclaration d'Olivier reflète une croyance fréquemment rencontrée chez les enseignants : celle que l'entièreté du curriculum doit être abordée avec les élèves pendant l'année scolaire. Malheureusement, celui-ci étant chargé et ne pouvant être adapté à l'ensemble de la population fortement hétérogène de l'Ontario français, plusieurs enseignants risquent de tomber dans le piège de survoler un nombre important de contenus trop avancés pour leurs élèves sans que ceux-ci n'aient le temps de se les approprier et, par ricochet, risquent de perdre un temps précieux à un approfondissement des apprentissages essentiels et à leur portée. Julie, l'autre participante ayant déclaré avoir entièrement implanté le programme-cadre, a également mentionné qu'elle s'améliorait d'année en année dans sa mise en œuvre, ce qui nous amène à nous questionner sur la compréhension de ce qu'est, pour un enseignant, mettre en application le programme-cadre (aborder tous les genres prescrits? Toutes les attentes? Tous les contenus?...).

Dans les faits, ce sont surtout des difficultés que les enseignants ont exprimées en ce qui a trait à l'application du programme-cadre de français (figure 16). Parmi celles-ci, les enseignants indiquent notamment qu'il y a beaucoup de textes prescrits et de contenus et qu'ils manquent de temps pour tous les aborder. Ils mentionnent également avoir de la difficulté à équilibrer les attentes et les contenus et que la faible maîtrise des élèves au regard des éléments grammaticaux prescrits dans les années précédentes fait obstacle. Ils déclarent aussi qu'ils aimeraient se sentir plus efficaces.



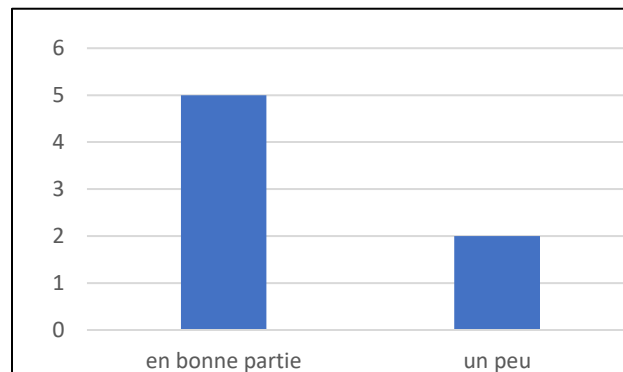
**Figure 16. Éléments qui nuisent à la mise en application du programme-cadre de français**

Les entretiens que nous avons eus avec les enseignants soutiennent leurs réponses au questionnaire (tableau 31 à l'annexe 7). En discutant de l'influence du contexte minoritaire et du bilinguisme des élèves sur leurs pratiques d'enseignement, deux (2) enseignants, Bryan et Olivier, ont souligné les connaissances grammaticales déficitaires chez leurs élèves et Bryan et Nicolas ont identifié le déficit lexical important chez la plupart d'entre eux comme étant des difficultés importantes à surmonter qui exigeaient plusieurs adaptations dans le choix des textes à l'étude et dans les notions abordées. Entre autres d'adaptations, deux (2) enseignants, Julie et Olivier, ont dit réduire le nombre de notions et de contenus abordés, enseigner ses éléments de façon plus concentrée et réduire la difficulté des textes utilisés. Carole a dit qu'elle enseignait la base, les apprentissages essentiels, Olivier a déclaré qu'il mettait surtout l'accent, dans son enseignement, sur les genres de textes prescrits au programme, tandis que Nicolas a affirmé préconiser la communication orale.

En somme, au regard de nos analyses, il nous paraît peu probable que les enseignants puissent mettre en application le programme-cadre dans son entièreté dans le contexte de ces écoles. Les enseignants respectent sans doute les attentes et les contenus ainsi que les genres de textes à l'étude, mais doivent privilégier des textes plus simples que ceux présentés dans les ressources disponibles de leur niveau d'études et mettre l'accent

sur des connaissances grammaticales moins élaborées, telles que l'accord dans le groupe nominal et l'accord simple du verbe avec le sujet<sup>12</sup>, d'année en année.

Cela dit, nous avons aussi questionné les enseignants sur leur connaissance et leur compréhension ainsi que sur leur application de la grammaire nouvelle – prescription ministérielle – puisque la réponse à cette question nous permettait d'une part, de valider la cohérence des propos tenus quant à leur connaissance et leur implantation du programme-cadre; d'autre part, de documenter la description grammaticale privilégiée dans les pratiques des enseignants. Leurs déclarations, de toute évidence, relativisent la réponse qu'ils ont donnée quant à l'entière mise en application du programme-cadre. Grammaire nouvelle ou pas, il nous paraît plus juste de dire que la grammaire, quel que soit son paradigme, est partiellement enseignée, les enseignants devant sans l'ombre d'un doute s'adapter à leurs élèves. Quant à la grammaire nouvelle, il semble qu'elle soit plus ou moins perçue par les enseignants comme une prescription du programme puisque, cinq (5) enseignants déclarent connaître la grammaire nouvelle en bonne partie tandis que Cécile et Bryan affirment la connaître un peu seulement (figure 17).



**Figure 17. Connaissance de la grammaire nouvelle chez les participants**

Que signifie pour ces enseignants connaître la grammaire nouvelle *en bonne partie*? N'est-il pas difficile d'évaluer l'ampleur de ce que l'on ne connaît pas? Il nous paraît

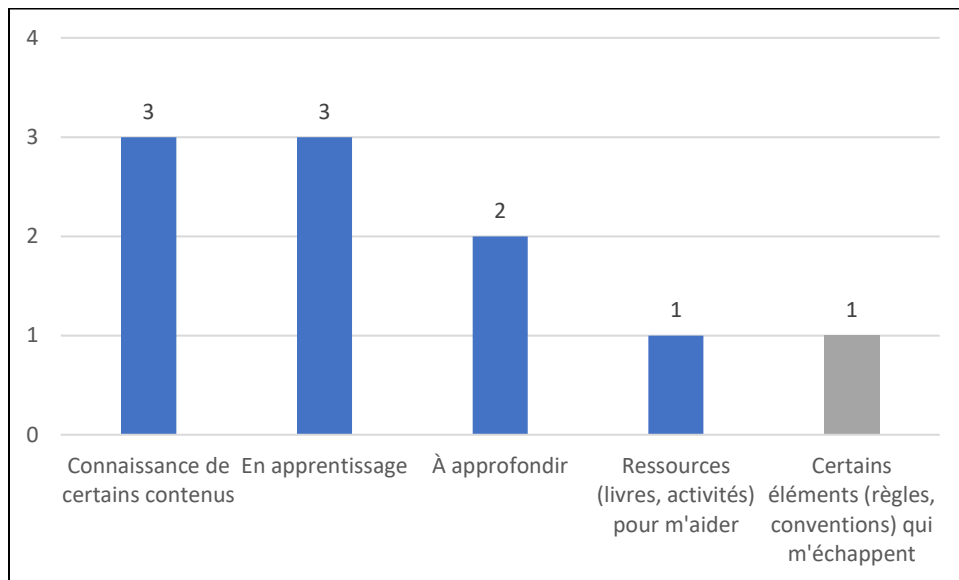
---

<sup>12</sup> L'accord du verbe avec le noyau du groupe en position sujet n'est pas simple et se complexifie en fonction de la structure phrastique dans laquelle l'élève doit l'opérer. Par exemple, lorsque le donneur d'accord est un nom collectif ou lorsque la phrase présente un écran entre le donneur et le verbe, les risques d'erreurs augmentent. Les enseignants de l'intermédiaire travaillent encore, avec une majorité d'élèves, les accords simples, prescrits dans le curriculum du 1er et du 2e cycle de l'élémentaire. Par ailleurs, dans le contexte de ces écoles, d'autres composantes de l'accord du verbe influencent les performances des élèves, et le problème est souvent d'ordre lexical, étant donné le contexte anglo-dominant et le bilinguisme des élèves (Thibeault, 2017).

probable que lorsque les enseignants disent connaître la grammaire nouvelle *en bonne partie*, cette évaluation est faite à partir des contenus auxquels ils ont été exposés lors des formations ou à partir des apprentissages qu'ils ont faits en tant qu'apprenants autodidactes.

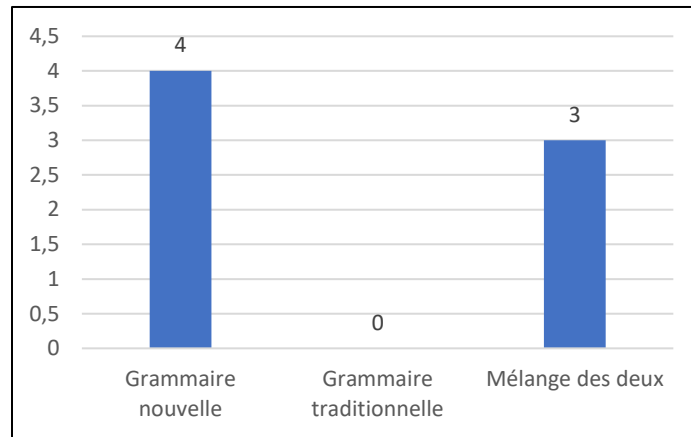
Afin de jeter un regard sur leur connaissance et leur compréhension de la grammaire nouvelle, nous avons demandé aux enseignants d'expliquer leur réponse. Nous avons extrait de chacune des explications les éléments qui semblent appuyer leur connaissance générale de la grammaire nouvelle et ceux qui semblent identifier leurs lacunes. Étant donné qu'un seul élément de réponse faisant ressortir les lacunes a été extrait des explications données, celui-ci a été intégré en gris dans le même graphique que les éléments qui appuient leur compréhension (figure 18).

Parmi les éléments qui expliquent leur connaissance et leur compréhension de la grammaire nouvelle, les enseignants affirment connaître certains contenus et être en processus d'apprentissage de cette grammaire. Les enseignants déclarent également vouloir approfondir leurs connaissances et posséder des ressources pour les aider. Pour ce qui est des éléments qui nuisent à la connaissance de la grammaire nouvelle, un enseignant indique ne pas maîtriser toutes les règles et les conventions. Les propos tenus ici par les enseignants semblent confirmer que cette grammaire demeure pour eux un objet plus ou moins maîtrisé.



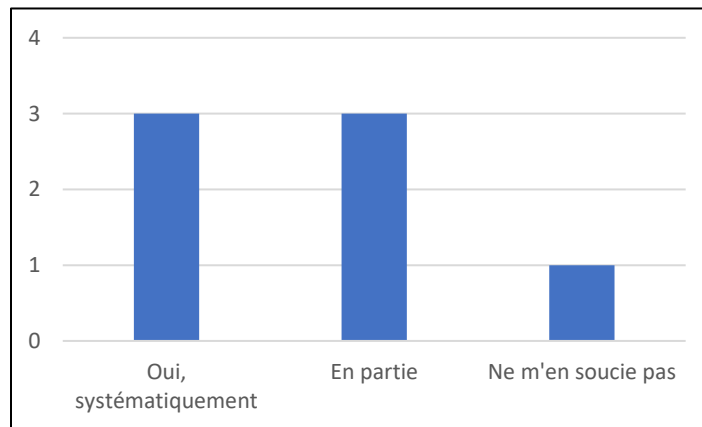
**Figure 18. Éléments qui favorisent la connaissance de la grammaire nouvelle ou lui nuisent selon les enseignants**

Lorsque nous avons demandé aux participants lors des entretiens s'ils considéraient enseigner la grammaire avec le système notionnel de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle, quatre (4) enseignants, Diane, Carole, Julie et Olivier, ont affirmé privilégier la grammaire nouvelle tandis que trois (3), Cécile, Nicolas et Bryan, ont dit enseigner la grammaire en mélangeant les deux descriptions grammaticales (figure 19).



**Figure 19. Description grammaticale privilégiée par les enseignants (entretiens)**

Description grammaticale et terminologie étant étroitement liées, nous avons questionné les enseignants quant à leur usage de cette dernière. Diane, Nicolas et Olivier déclarent s'y conformer systématiquement alors que les quatre (4) autres déclarent s'y conformer en partie ou ne pas s'en soucier (figure 20).



**Figure 20. Fréquence d'utilisation de la terminologie grammaticale de la nouvelle grammaire en conformité avec le programme-cadre de français de 2006 par les enseignants**

Il nous paraît difficile de pouvoir appliquer la grammaire nouvelle en bonne partie si l'on ne se soucie pas du métalangage ou si on l'emploie en bonne partie seulement étant

donné que la terminologie reflète, particulièrement celle de la grammaire nouvelle, la configuration en système de cette représentation de la langue. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, la nouvelle terminologie met en évidence les niveaux d'analyse et les relations qu'ils entretiennent entre eux de façon à présenter la langue aux élèves comme un système cohérent et à leur portée (Bronckart, 2004, 2008; Chartrand, 2010, 2012). L'emploi d'un métalangage adéquat pour nommer les unités de la langue nous paraît donc être une condition *sine qua non* pour faciliter l'appropriation de cette grammaire chez les élèves et son application dans leurs écrits. Nous pensons que ce manque de « rigueur » quant à l'usage du métalangage s'explique par le fait que les enseignants eux-mêmes n'ont pas atteint un niveau de maîtrise et d'aisance suffisant dans l'usage de cette grammaire pour en comprendre toute sa cohérence et la transmettre aux élèves. Le fait que trois (3) enseignants sur sept (7) l'utilisent seulement en partie et qu'un (1) autre ne se soucie pas de cela, bien qu'ils affirment majoritairement enseigner la grammaire nouvelle, fait écho à l'État des lieux de l'enseignement du français réalisé au Québec entre 2008 et 2011 (Chartrand et Lord, 2010a, 2010c; Chartrand et coll., 2010).

Parmi les enseignants qui ont déclaré privilégier la grammaire nouvelle dans leurs pratiques d'enseignement, Carole a fait remarquer que cela était tout récent pour elle, depuis le début d'un accompagnement amorcé en début d'année scolaire qui l'a initiée à cette grammaire. Lors de l'entretien, elle avait eu l'occasion de participer à quatre de ces (4) rencontres. Selon ses dires, avant ces rencontres, elle ne la connaissait nullement, pas plus qu'elle ne s'y intéressait. Son changement de paradigme, qui nous paraît assez rapide, s'explique peut-être par la forme d'accompagnement dont elle bénéficie. Elle assiste à des rencontres avec la conseillère pédagogique qui sont chacune d'elles structurées de façon à transmettre quelques nouveaux savoirs relativement à la grammaire nouvelle, mais aussi à réfléchir sur les activités qui ont été mises en œuvre entre les rencontres afin d'envisager des solutions aux problèmes rencontrés et d'ajuster les pratiques ultérieures.

Bronckart et Bulea Bronckart (2010) argüent justement qu'une méthode de formation des enseignants efficace nécessite une articulation étroite entre des dispositifs de transmission de nouveaux savoirs, afin de susciter une restructuration des connaissances chez les participants à l'aide de nouvelles, et des dispositifs d'analyse des pratiques qui conduisent à une prise de conscience et à des mises en intelligibilité de certaines

caractéristiques de l'action pédagogique afin de situer les objets réellement enseignés, d'identifier les obstacles au projet d'enseignement et les techniques exploitées, souvent inconsciemment, pour surmonter ces obstacles. En somme, selon ces auteurs, une formation efficace est celle qui confronte l'apprenant avec de nouvelles connaissances et suscite la pratique réflexive. À l'instar de Carole, Julie bénéficiait aussi de ce type d'accompagnement en amont de notre collecte de données.

Diane, quant à elle, se situe également dans le paradigme de la grammaire nouvelle. Elle dit d'ailleurs connaître environ 80 % des contenus grammaticaux du niveau d'études de ses élèves. Nous avons constaté, lors de nos formations avec elle, qu'elle possédait une connaissance et une compréhension de cette grammaire qui allait au-delà de celles de ses pairs. Elle semblait aussi promouvoir auprès de ses élèves un recours plus efficace à ses outils. Elle a plus de 15 ans d'expérience en enseignement, se dit autodidacte et passionnée par l'étude de la langue, ce qui pourrait expliquer ses connaissances grammaticales relativement élaborées et les effets qu'elle perçoit chez ses élèves en écriture depuis qu'elle a adopté la nouvelle grammaire, effets dont nous discuterons plus loin. Nous croyons également que deux autres éléments pourraient avoir suscité cette compétence chez Diane.

D'abord, comme Carole et Julie, Diane bénéficie d'un accompagnement qui articule la transmission de nouveaux savoirs et la pratique réflexive, mais dans une moindre mesure que les deux premières puisque les rencontres auxquelles elle assiste se déroulent en plénière et le temps consacré à la réflexion est moindre. Le second élément qui nous paraît influencer cette meilleure appropriation de la grammaire nouvelle chez Diane relève de différentes caractéristiques qui semblent se rencontrer chez elle, qui ne sont pas nécessairement présentes chez tous les autres participants à nos formations (Cécile, Nicolas et Bryan). Expliquons-nous.

Shulman et Shulman (2004) ont tenté d'identifier et de définir les éléments qui contribuent à accroître les effets de l'accompagnement dans la transformation des pratiques des enseignants, pratiques ayant pour objectif de créer un climat d'enquête au sein de la classe en transformant la mentalité et les comportements des élèves pour en faire des apprenants à vie, des penseurs critiques. Nous croyons que la façon de susciter les apprentissages en matière de langue dans le paradigme de la grammaire nouvelle repose justement sur le fait que l'élève, pour s'approprier les savoirs grammaticaux et mieux les

mettre en œuvre dans ses pratiques discursives, doit entamer des processus de réflexion sur ses pratiques langagières et le fonctionnement de la langue qui s'apparentent à l'enquête et au concept d'apprenant à vie, de penseur critique (Nadeau et Fisher, 2006).

De plus, ces mêmes auteurs ont tenté de comprendre les raisons pour lesquelles des participants qui ont bénéficié d'un même accompagnement ne transforment pas au même degré leurs pratiques. Ils ont identifié quatre (4) éléments qui doivent se rencontrer chez l'enseignant pour rendre optimale la transformation de ses pratiques. Ces quatre (4) éléments sont la vision, la motivation, la compréhension et la pratique. Les auteurs entendent par *vision*, la disposition de l'enseignant à envisager son rôle comme étant autre que celui de transmettre des savoirs et à envisager l'apprentissage comme étant autre que le processus de les répéter et de les réciter. La *motivation* se définit par le désir de l'enseignant de procéder à la transformation de ses pratiques, par sa disponibilité de mettre les efforts nécessaires et par l'appui de sa communauté scolaire. La *compréhension* vise celle de l'objet à enseigner, mais aussi la manière de le faire. Finalement, l'aspect *pratique* s'explique par la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre de nouvelles actions pédagogiques, cette capacité étant tributaire de son aisance à conjuguer tous les aspects de la tâche de l'enseignant (par exemple, la gestion de classe, la gestion de curriculum, du temps, etc.).

Ainsi croyons-nous que, chez Diane, ces quatre (4) éléments se rencontrent, tandis que chez Bryan, l'aspect pratique est fragile, étant donné son expérience limitée en enseignement du français. Chez Nicolas et Cécile, qui affirment enseigner avec un mélange des deux descriptions grammaticales, la vision et la motivation semblent moins se manifester. Ces derniers, possédant plus de 15 années d'expérience en enseignement, affirment qu'ils essaient de mettre en œuvre cette nouvelle grammaire, mais qu'il est parfois difficile de ne pas retomber dans ses habitudes et revenir à la description grammaticale traditionnelle et à ses approches. Cela semble faire écho aux conclusions de Contant (2011) qui établit une corrélation entre les enseignants possédant le plus grand nombre d'années d'expérience et l'absence de la grammaire nouvelle dans leurs pratiques.

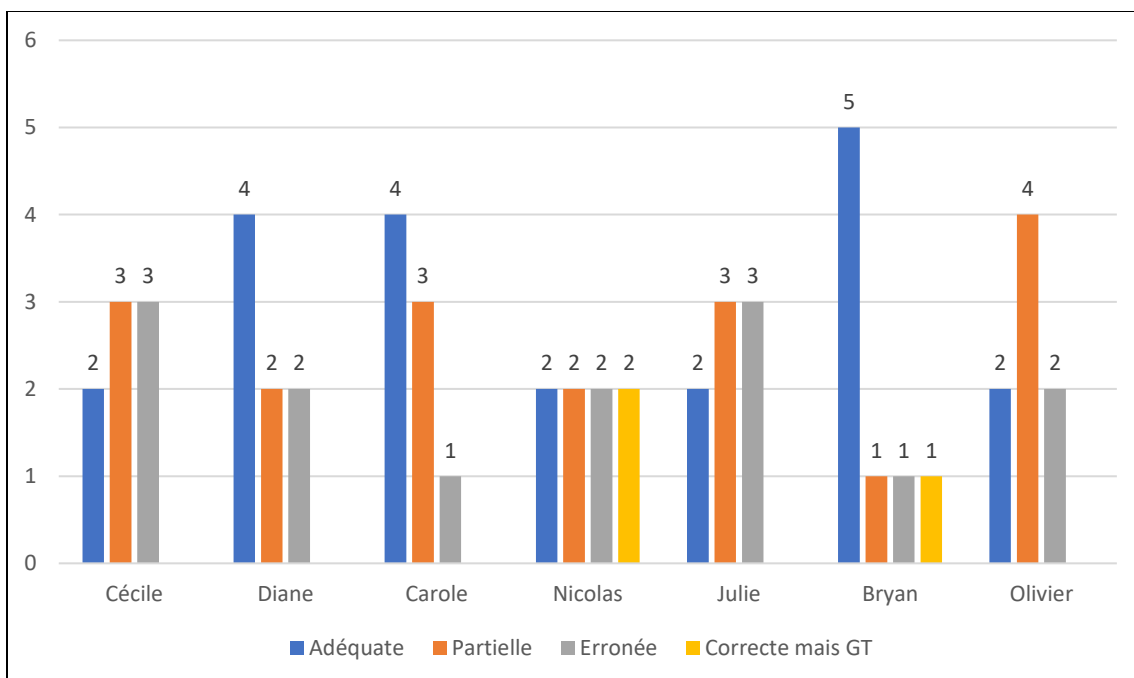
Quant à la mise en œuvre de la grammaire nouvelle chez Bryan, ce dernier déclare aussi qu'il enseigne un mélange des deux grammaires, mais affirme toutefois mettre systématiquement en œuvre ses nouveaux apprentissages réalisés lors des formations, bien

qu'il enseigne toujours avec le système notionnel de la grammaire traditionnelle les éléments qui n'ont pas encore été abordés lors de celles-ci. Il dit également être encore en train de se familiariser avec le curriculum de français puisqu'il n'enseigne cette matière que depuis tout récemment.

Olivier, le dernier participant qui privilégie la grammaire nouvelle dans ses pratiques, déclare avoir été formé à la formation initiale dans ce paradigme et ne plus se souvenir de la grammaire traditionnelle lorsqu'on y fait référence. Cela est également cohérent avec les conclusions de Contant (2011) qui constate que les enseignants ayant été formés avec la nouvelle grammaire lors de la formation initiale sont plus prompts à l'utiliser en salle de classe.

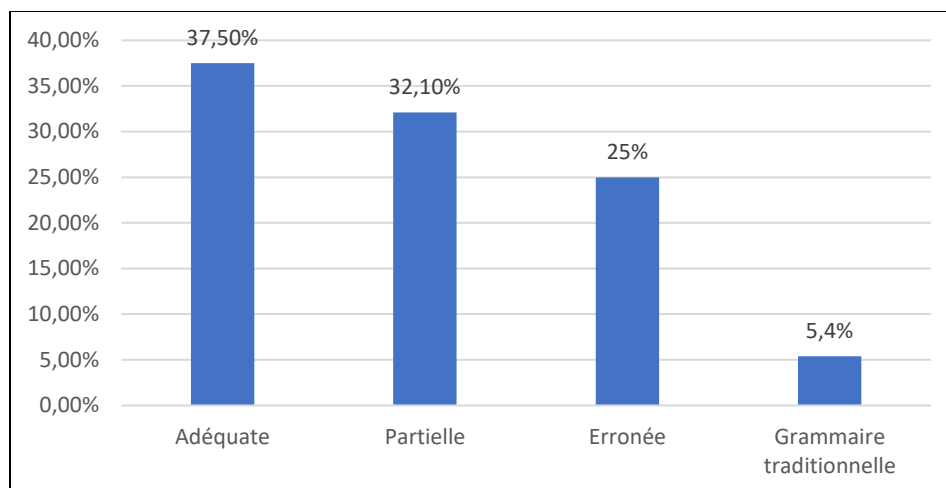
Pour mieux cerner l'étendue des connaissances et de la compréhension des enseignants relativement à la grammaire nouvelle, il nous a semblé pertinent de les interroger à l'aide de questions portant sur des éléments grammaticaux de nature syntaxique — les outils de la grammaire nouvelle reposant avant tout sur ce type de critères (Nadeau et Fisher, 2006) — pour évaluer leurs connaissances effectives dans cette grammaire. Nous avons donc élaboré huit (8) questions qui demandaient aux enseignants, par exemple, de nommer les manipulations syntaxiques qu'ils connaissaient, d'identifier des constituants d'une phrase à l'aide des manipulations syntaxiques ou d'expliquer les raisons pour lesquelles une phrase comme « *Pendant qu'elle tournait le dos* » est agrammaticale. La figure 21 présente le nombre de connaissances grammaticales adéquates, partielles ou erronées par enseignant. Nous avons également ajouté la catégorie *Réponse correcte, mais dans le paradigme grammatical traditionnel*, puisque nous cherchions aussi à déterminer le paradigme grammatical utilisé pour expliquer les phénomènes grammaticaux.

Force est de constater qu'aucun enseignant n'a su répondre adéquatement à toutes les questions, qui portaient sur des notions qui sont prescrites au programme-cadre à l'intermédiaire, à l'aide des outils de la grammaire nouvelle. De toute évidence, cela nous permet de confirmer que la plupart des enseignants recrutés ont une connaissance parcellaire de cette dernière et qu'il leur est encore difficile d'utiliser les outils qu'elle propose pour expliquer le fonctionnement de la langue.



**Figure 21. Nombre de connaissances grammaticales adéquates, partielles et erronées par enseignant relativement à la grammaire nouvelle et à l'utilisation de ses outils**

En établissant le taux des réponses adéquates, partielles, erronées et appartenant au paradigme de la grammaire traditionnelle pour l'ensemble des réponses de notre population, on constate rapidement que les enseignants montrent un faible niveau d'aisance dans l'utilisation des manipulations syntaxiques et que leurs connaissances grammaticales demeurent limitées (figure 22). Toutefois, les réponses des enseignants semblent surtout relever du paradigme de la grammaire nouvelle, du moins pour les notions que nous avons sondées, ce qui nous semble refléter un désir de s'aligner avec cette nouvelle représentation de la langue.



**Figure 22. Pourcentage de connaissances adéquates, partielles et erronées ou appartenant à la grammaire traditionnelle pour l'ensemble des participants**

La difficulté des enseignants à utiliser adéquatement les manipulations est, à notre avis, corolaire du manque d'expérience à utiliser ces outils pour analyser la langue. Ce manque d'expérience est, quant à lui, sans doute attribuable à la récence des formations qu'ils ont reçues et peut-être aussi à la frilosité avec laquelle certains enseignants exploitent ces nouvelles connaissances avec les élèves. Pour certains d'entre eux, on remarque en effet dans leur propos le désir de travailler à partir de ressources qu'on leur a fournies et dont ils sont assurés de connaître les réponses (Cécile et Normand), ce qui semble se traduire par une hésitation à faire fréquemment usage des manipulations syntaxiques et du nouveau métalangage avec les élèves, au gré des occasions, par exemple en les exploitant pendant les lectures ou les pratiques d'écriture partagées, ce qui favoriserait le développement de leur propre aisance à utiliser ces outils, mais aussi de celui des élèves.

Sous-jacent à cette hésitation à employer les outils, nous semble poindre un souci d'éviter les erreurs souvent perçues par l'enseignant comme une défaillance de sa performance d'enseignant (Favre, 2003). Nous croyons également que la posture des enseignants de français face à l'erreur, à la recherche de la « bonne réponse », peut influencer leur motivation et leur fréquence d'utilisation de ces outils avec les élèves. Le statut de l'erreur, en grammaire nouvelle, prend en effet un nouveau visage. Puisque cette grammaire invite l'élève et l'enseignant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, elle exige également d'eux qu'ils reconfigurent leurs représentations négatives de l'erreur afin d'être en mesure d'adopter cette posture de chercheur, qui considère l'erreur comme un

tremplin vers la connaissance et la compréhension, plutôt qu'une faute ou un signe de défaillance, lors des activités de réflexion sur la langue et lors de la verbalisation de ses observations (Nadeau et Fisher, 2006).

Mais encore, l'exercice de réduction des termes pour parler des composantes de la langue qu'ont accompli les didacticiens de la grammaire dans le but de reconfigurer l'appareil notionnel sur la base de critères syntaxiques, d'abord, et ainsi améliorer sa cohérence interne, a également créé l'impossibilité de pouvoir identifier l'ensemble des phénomènes langagiers — ce qui est tout de même le cas de n'importe quelle représentation théorique d'un système aussi complexe que la langue (Nadeau et Fisher, 2006)! Toutefois, trouver *la* bonne réponse, avec la grammaire nouvelle, s'avère dans plusieurs cas, un objectif impossible à réaliser, ce qui insécurise grandement les enseignants qui n'ont pas encore transformé leurs représentations de ce qu'est la grammaire.

Voici un exemple d'ambiguïté auquel pourraient être confrontés les enseignants. En grammaire nouvelle comme en grammaire traditionnelle, *à son ami*, dans l'exemple suivant, est un complément indirect du verbe (CI=GN), ou un complément d'objet direct (COI=GT).

Julien parle *à son ami*.

Les enseignants, pour identifier la fonction de ce groupe, dans le paradigme de la grammaire traditionnelle, poseront la question d'ordre sémantique : *Julien parle à qui ou à quoi?* et obtiendront la réponse : *à son ami*, donc bel et bien un COI.

En grammaire nouvelle, on utilisera plutôt les manipulations syntaxiques de remplacement (P2) et d'effacement (P3) pour valider l'hypothèse que le groupe prépositionnel *à son ami* est un CI. Selon cette grammaire, le CI ne s'efface pas, parce qu'il est un constituant obligatoire, mais il se remplace par *à quelqu'un* ou *à quelque chose*.

Julien parle *à son ami*.  
Julien parle *à quelqu'un*. (P2)  
Julien parle. (P3)

Vous remarquerez sans doute que le groupe *à son ami* ne satisfait pas tous les critères d'identification du CI puisqu'il semble pouvoir s'effacer dans la P3. L'enseignant et l'élève sont alors confrontés à ce qui leur semble être une incohérence. La grammaire nouvelle permet ici de rendre de compte d'un phénomène nébuleux dans la langue : la

frontière fluide entre les compléments du verbe (normalement obligatoire) et les compléments de phrase (anciennement circonstanciel, et facultatif) (Nadeau et Fisher, 2006). Ce genre de phénomènes insécurise plusieurs enseignants à la recherche de la réponse juste.

Revenons à la performance des enseignants présentée précédemment à la figure 22 (p. 88). Bien que les enseignants n'aient pas eu une performance sans failles à nos questions d'ordre grammatical, il n'en demeure pas moins qu'ils semblent connaître la phrase de base et ses constituants, les groupes, les classes de mots à l'étude pour leur niveau scolaire ainsi que les manipulations syntaxiques, tel qu'en témoignent plusieurs participants lors des entretiens (Diane, Nicolas, Cécile, Bryan, Carole).

Nous croyons que les connaissances en grammaire nouvelle des enseignants pourraient se limiter à ces notions et à ces outils d'analyse étant donné que la formation à ce sujet en Ontario, jusqu'à tout récemment, s'est presque exclusivement intéressée à ces aspects. Par ailleurs, la ressource privilégiée et présentée aux enseignants de l'Ontario lorsque les programmes-cadres de français ont adopté la grammaire nouvelle comme système notionnel était, et est demeurée jusqu'en 2016, *Si on parlait grammaire nouvelle (CFORP, 2009a, 2009b)*<sup>13</sup>. Cette ressource est un document d'introduction à la nouvelle grammaire qui présente surtout la nouvelle terminologie, telle que les classes de mots (verbe, déterminant, adjectif, etc.) et les grandes parties de la phrase (ses constituants obligatoires et facultatifs). Elle présente également une nouvelle composante, celle des groupes syntaxiques (groupe nominal, groupe verbal, etc.) sans toutefois mettre en évidence la cohérence entre les niveaux d'analyse (constituants-groupes-classes), bien qu'elle y présente un exemple d'analyse grammaticale en arborescence. En effet, les groupes syntaxiques sont présentés dans un tableau à côté desquels on a associé la liste des fonctions que chacun peut occuper, plutôt que de présenter les fonctions syntaxiques d'abord, plus facilement repérables pour l'élève puisqu'elles s'appuient aussi sur le sens.

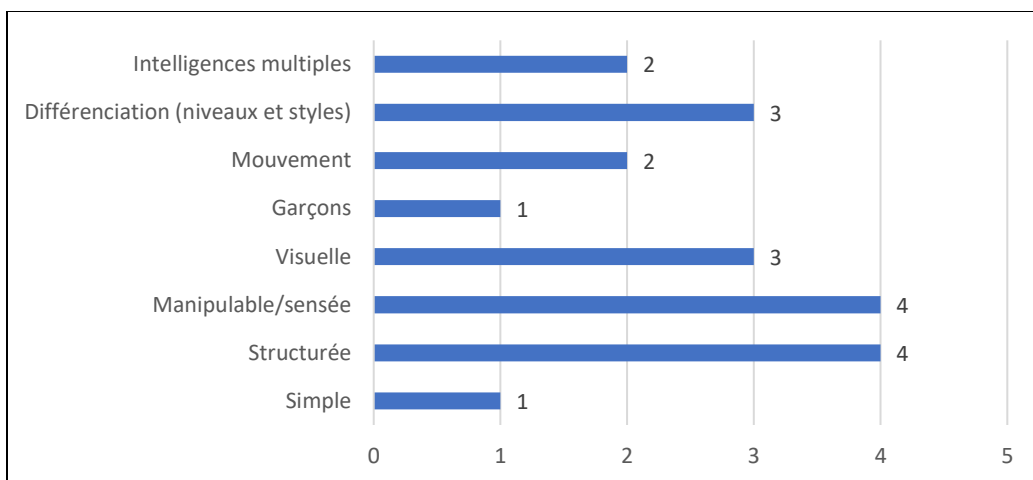
---

<sup>13</sup> En 2016, l'ouvrage *Grammaire nouvelle. Approches pédagogiques. Pour bien accompagner l'élève dans son apprentissage de la langue en contexte minoritaire et plurilingue* (Larouche et Thibeault) a été publié et est maintenant utilisé pour offrir de la formation aux enseignants. Les approches proposées dans cet ouvrage ont été développées avec les enseignants du conseil dans lequel nous avons mené notre recherche et encouragent une utilisation plus efficace des outils que propose la grammaire nouvelle, pour favoriser un apprentissage plus solide de la langue avec des élèves évoluant en contexte minoritaire et plurilingue ainsi qu'un transfert plus évident des apprentissages grammaticaux dans les pratiques discursives des élèves. Cet ouvrage n'était pas publié au moment où nous avons fait notre recherche.

Cela nous permet de penser que cette ressource envisage encore l'analyse comme une tâche d'identification déconnectée des pratiques langagières, de la même façon que l'on voyait l'analyse de la phrase traditionnellement. Bref, bien que cette ressource soit un excellent document d'introduction permettant de s'appropriier le nouveau métalangage et les outils d'analyse que propose la nouvelle grammaire, elle permet peu aux enseignants de mieux utiliser les outils pour enseigner la langue.

Rappelons-nous le plus grand apport de la grammaire nouvelle dans l'étude de la langue : la création de nouveaux outils permettant un travail réflexif sur celle-ci pour mieux comprendre son fonctionnement (Chartrand, 2010). Si l'on s'en tient à l'apprentissage des outils, on demeure dans le paradigme d'une grammaire d'identification des unités de la langue qui ne favorise pas davantage la compréhension et le transfert dans les pratiques discursives. Heureusement, nous croyons que plusieurs enseignants interrogés sont conscients de cela puisqu'ils ont dit vouloir aller plus loin que la phrase de base et les manipulations (Cécile, Diane, Bryan).

Quoi qu'il en soit, tous les participants à notre recherche se disent en train de s'approprier la grammaire nouvelle et affirment mettre en œuvre ce qu'ils en connaissent jusqu'à présent, certains plus fréquemment que d'autres, ce que nous pourrions constater plus loin dans notre présentation des résultats et notre discussion. Cette mise en œuvre systématique des nouveaux apprentissages pourrait s'expliquer par le fait que tous les participants semblent avoir une expérience positive de cette grammaire. En effet, pendant les entretiens, tous lui ont attribué plusieurs qualités en faveur de son adoption dans les pratiques (figure 23). À titre d'illustration, quatre (4) des participants ont souligné que cette grammaire était plus structurée, systématique, manipulable et sensée que la grammaire traditionnelle. Trois (3) ont affirmé qu'elle était visuelle et propice à la différenciation pédagogique relativement aux différents niveaux de maîtrise de la langue et aux styles d'apprentissage des élèves. Deux (2) participants ont noté qu'elle était propice à faire bouger les élèves, ce qui plaisait beaucoup aux garçons, et à susciter les intelligences multiples. Finalement, un (1) autre enseignant a mentionné la trouver plus simple que la grammaire traditionnelle.



**Figure 23. Caractéristiques attribuées à la grammaire nouvelle par les enseignants**

Ces constats d'enseignants nous semblent cohérents avec les caractéristiques que les didacticiens de la grammaire attribuent à ce système notionnel (Chartrand, 2010, 2011b, 2012; Conti et de Pietro, 2006; Paret, 2009). En effet, grâce à sa rigueur classificatoire des unités de la langue et à sa cohérence globale, la grammaire nouvelle se présente comme un système logique à la portée des élèves (*ibidem*). Que le nombre de termes pour nommer les unités de la langue et les phénomènes grammaticaux soient réduits et qu'il soit possible de les identifier en utilisant des manipulations syntaxiques contribue certainement à rendre cet appareil notionnel « systématique », « manipulable » et « sensé », tout en favorisant son appropriation chez les élèves.

#### **4.1.2. Notions grammaticales privilégiées**

La connaissance qu'ont les enseignants de cette grammaire et leur degré d'aisance à l'exploiter en salle de classe sont évidemment garants de sa mise en œuvre dans les pratiques enseignantes. Dans la perspective de documenter les pratiques d'enseignement de la grammaire des enseignants et celle de déterminer l'étendue des notions relatives à la grammaire nouvelle qu'ils abordent avec leurs élèves, nous leur avons demandé de choisir les notions grammaticales qu'ils enseignaient dans une liste de 24 items (question 31 du questionnaire) au sein de laquelle on pouvait trouver, à six (6) reprises, le même élément, l'un nommé selon la terminologie traditionnelle et l'autre selon celle de la grammaire nouvelle (par exemple, *le complément direct du verbe* et *le complément d'objet direct*, *la phrase de base et ses constituants* et *la phrase = sujet + verbe + complément...*). De plus,

dans les 24 choix, sept (7) notions se rattachaient à la fois à la tradition<sup>14</sup> et à la grammaire nouvelle<sup>15</sup>. Ces notions relevaient surtout de l'organisation et de la progression du texte ainsi que du lexique (par exemple, la reprise de l'information, les marqueurs de relation, la dérivation lexicale, etc.). L'accord du verbe avec le groupe en position sujet était également dans ces choix.<sup>16</sup> Aux fins d'analyse, nous avons catégorisé ces notions sous le vocable « Les deux ». Nous avons cru important d'insérer ces notions parmi nos choix, car selon notre expérience, elles sont souvent privilégiées dans le cours de français et enseignées de façon directe, sous la forme de connaissances déclaratives, au détriment de notions relatives à la syntaxe. De plus, dans la tradition, le pont entre ces connaissances et le discours est peu élaboré. Nous ne pouvons malheureusement pas en juger dans le cas présent.

En construisant la question relative aux notions grammaticales privilégiées par les enseignants de cette manière, nous entretenons un double objectif. Le premier était de déterminer dans quelle mesure les enseignants utilisent la nouvelle terminologie grammaticale et le deuxième, de faire le portrait des notions privilégiées. Nous brosserons ici le portrait qui en est ressorti relativement à ces deux objectifs.

La figure 24 présente le nombre de notions identifiées comme celles enseignées parmi les 24 choix pour chacune des catégories et son paradigme grammatical, sans égards à l'importance qu'il leur était accordé par les enseignants (voir l'annexe 4 pour le détail des réponses). On constate que tous les enseignants ont sélectionné plus de notions appartenant au paradigme de la grammaire nouvelle qu'au paradigme de la grammaire traditionnelle, bien que tous aient parmi leurs choix également sélectionné des notions du paradigme traditionnelles. On peut donc affirmer que les notions enseignées à

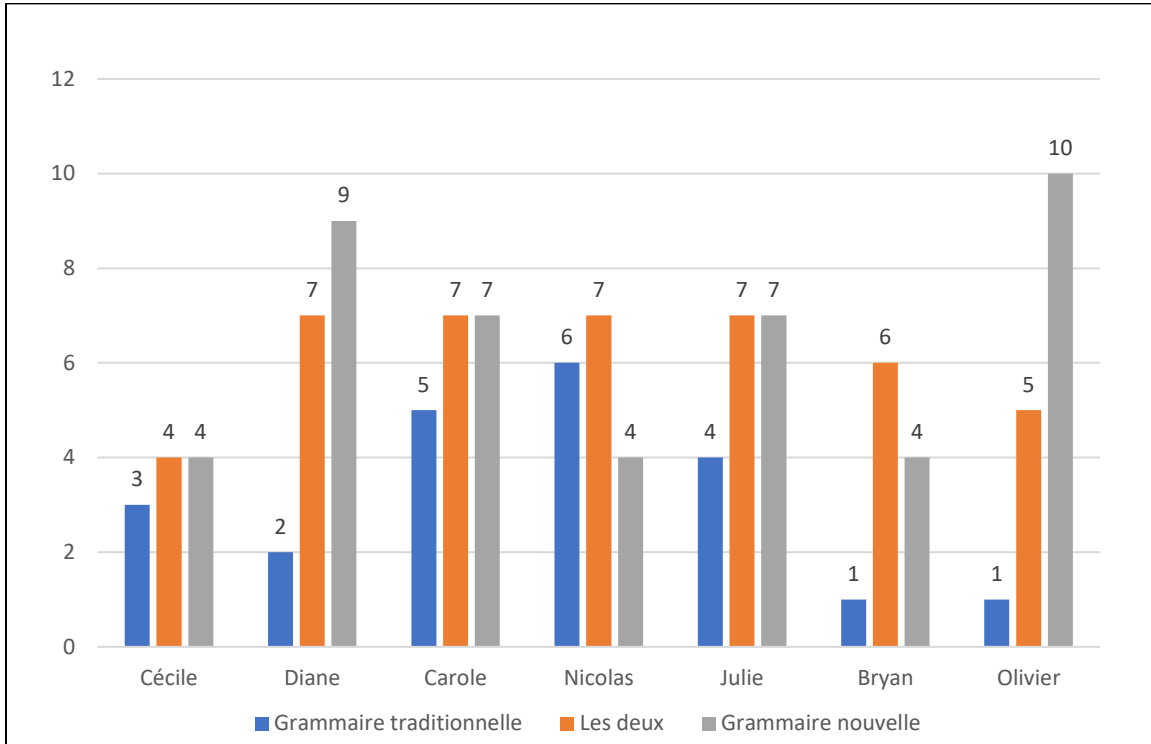
---

<sup>14</sup> Nous employons le terme *tradition* plutôt que *grammaire traditionnelle* parce que le texte et le lexique sont des éléments qui ont toujours été enseignés dans les cours de français, mais qui n'étaient pas considérés comme de la grammaire.

<sup>15</sup> Ce qui pourrait distinguer ces notions en matière de paradigme grammatical est la façon dont elles sont abordées en salle de classe par l'enseignant et la relation que l'enseignant établit entre elles et d'autres notions. Nous ne sommes pas en mesure de juger de cela avec les données collectées.

<sup>16</sup> *L'accord du participe passé* faisait partie de la liste des items. Cependant, le terme que nous avons choisi pour notre questionnaire comporte une ambiguïté. En grammaire nouvelle, on nomme *adjectif* ce que l'on nomme *participe passé employé seul* en grammaire traditionnelle. Nous aurions donc dû spécifier si l'on faisait référence à cette notion à l'aide des termes *employé seul* ou si l'on faisait référence au participe passé employé avec un auxiliaire, lequel aurait relevé des deux paradigmes grammaticaux. Étant donné cette ambiguïté, nous avons choisi d'éliminer cette donnée.

l'intermédiaire, à l'heure actuelle, semblent relever d'un mélange des deux systèmes notionnels.

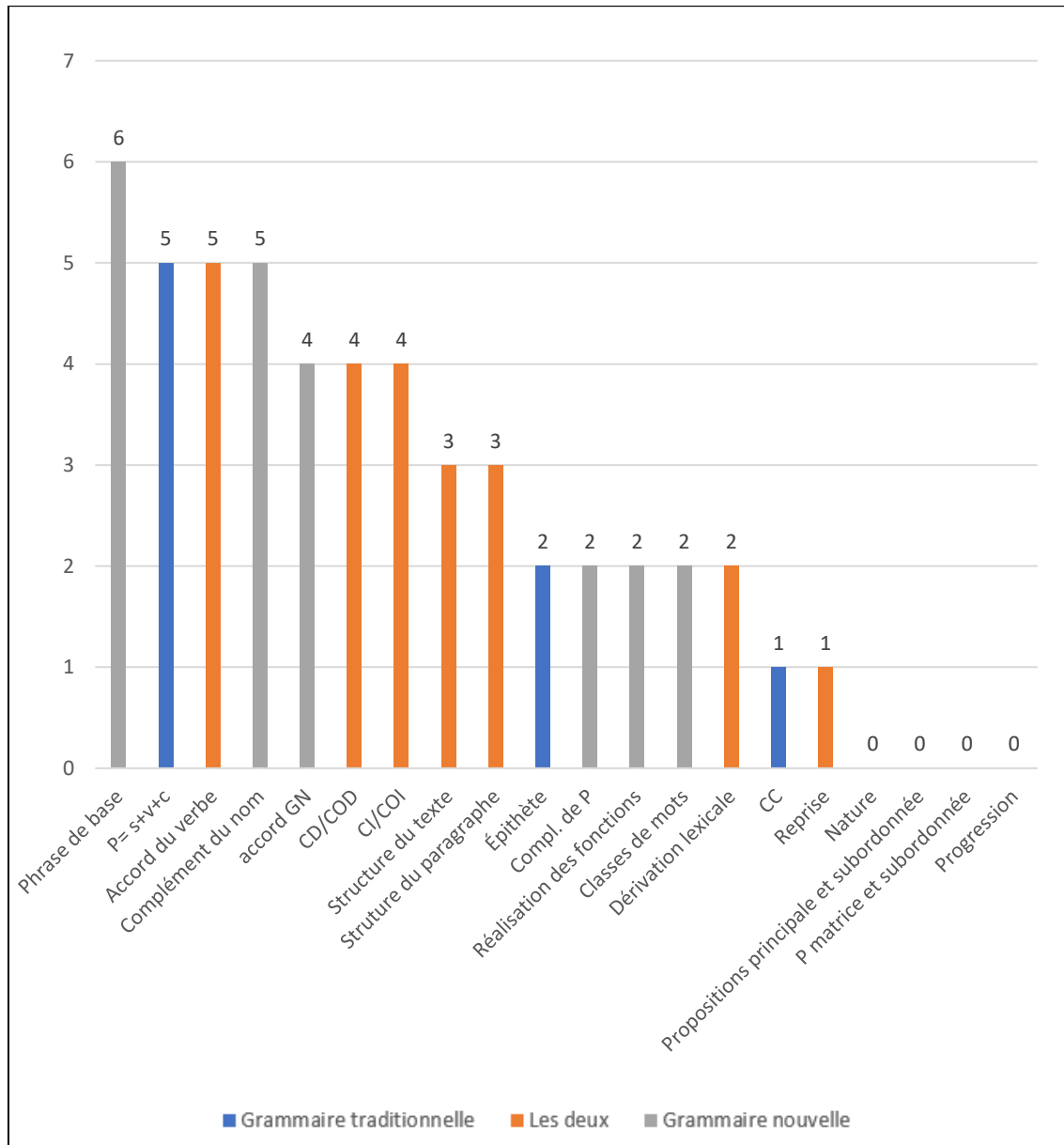


**Figure 24. Notions privilégiées et paradigme grammatical auquel elles appartiennent selon les enseignants**

Afin de mettre plus en lumière les notions grammaticales étant considérées comme prioritaires pour les enseignants, nous avons conservé tous les éléments qu'ils ont classés comme faisant partie des notions prioritaires dans leurs pratiques d'enseignement. La figure 25 présente le nombre d'occurrences de ces notions dans les réponses des enseignants. Pour faciliter l'interprétation de la figure, nous avons attribué une couleur différente à chacune des catégories (bleu : grammaire traditionnelle; orange : les deux; gris : grammaire nouvelle). Finalement, puisqu'une majorité d'enseignants qui ont sélectionné les compléments direct (CD) et indirect (CI) ont également choisi leur équivalent en grammaire traditionnelle, nous avons regroupé les deux paires de choix sous la catégorie *Les deux*.

On remarque que, parmi les notions appartenant au paradigme de la grammaire nouvelle (la phrase de base, le complément du nom et l'accord dans le groupe nominal) ont été sélectionnées par une majorité d'enseignants, ce qui semble confirmer qu'ils enseignent bel et bien un des outils de la grammaire nouvelle, la phrase de base, et qu'ils enseignent

l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom, noyau du groupe nominal. En ce qui a trait au complément du nom, il est fort probable que les participants n'enseignent pas les réalisations plus complexes que l'adjectif (les *grands* châteaux) ou le groupe nominal détaché (mon fils, *Luc*,...) puisqu'aucun enseignant n'a dit aborder la phrase subordonnée (relative ou complétive dans le cas du complément du nom) avec ses élèves et que seuls deux d'entre eux s'intéressent aux classes de mots.



**Figure 25. Nombre d'occurrences pour les notions identifiées parmi les dix (10) plus importantes dans l'enseignement grammatical par les enseignants**

Le manque d'intérêt des enseignants pour les classes de mots, la dérivation lexicale<sup>17</sup> et les réalisations des fonctions nous rend perplexe puisque ces connaissances grammaticales ont une incidence directe sur les performances des élèves en orthographe, en orthographe grammaticale (accords) et en syntaxe (la performance des élèves des écoles franco-ontariennes quant à ces composantes ayant été jugée comme nettement sous la norme dans les tests nationaux (CMEC, 2004; OQRE, 2013a, 2013b). En effet, le système des accords repose d'abord sur la capacité de l'élève à identifier les groupes syntaxiques et la classe grammaticale de leur noyau qui participent à ce système (Chartrand, 1995a). Pour sa part, la dérivation lexicale, l'étude des affixes, améliore non seulement les performances en lecture pour découvrir le sens des mots nouveaux, mais aussi en orthographe, puisque leur connaissance aide à orthographier les mots dérivés (Chartrand et coll., 2011). Quant à l'étude des réalisations des fonctions, c'est-à-dire l'étude des différents groupes syntaxiques qui sont en mesure de réaliser une fonction au sein de la phrase, celle-ci favorise le développement de la conscience syntaxique des élèves et, par ricochet, contribue à l'amélioration des compétences en lecture et en écriture (Armand, 2005; Gombert, 1990, 1991, 1996; Gombert et Colé, 2000). Les enseignants nous ayant déclaré faire de l'analyse grammaticale en arborescence ont d'ailleurs également constaté un transfert des apprentissages des élèves dans leurs pratiques discursives à l'écrit (Diane et Julie).

La reprise de l'information et la progression dans le texte<sup>18</sup> sont peu ou ne sont pas abordées par les enseignants, ce qui appuie notre hypothèse que les pratiques enseignantes relativement à la grammaire du texte (aussi appelée *organisation et progression du texte*)

---

<sup>17</sup> À la question portant sur la fréquence des activités, deux (2) enseignants ont rapporté faire d'étude de la construction des mots, ce qui est contradictoire avec les données collectées sur la dérivation lexicale. Nous avons donc conclu que les enseignants ne comprenaient sans doute pas le terme dérivation lexicale et ne l'associait pas avec la construction du mot. Nous avons donc ajusté nos résultats en conséquence à la figure 25 en ajoutant deux (2) occurrences à *dérivation lexicale*. Nous avons également éliminé cette donnée dans nos analyses portant sur les activités, puisqu'il nous paraissait que cet item était incohérent dans cette catégorie.

<sup>18</sup> La reprise de l'information et la progression thématique sont des notions étroitement liées et assurent la cohérence d'un texte. La reprise de l'information est l'ensemble des mécanismes qui permettent de désigner à nouveau un objet (des êtres, des idées, des choses) précédemment introduit dans un texte. Parmi ces mécanismes, on note l'emploi de pronoms, de déterminants possessifs ou démonstratifs, de synonymes, de termes génériques, etc. La progression thématique, quant à elle, est l'ensemble des mécanismes qui assurent à la fois la continuité dans les thèmes abordés dans un texte et l'apport de nouveaux thèmes assurant ainsi une progression dans les informations données, mais aussi la cohérence du texte pour former un ensemble intelligible Genevay (1998). Finalement, la dérivation lexicale relève des procédés de construction de mots dérivés, par exemple, à l'aide de suffixes et de préfixes (Chartrand et coll., 2011).

se limitent à l'enseignement direct de la macrostructure du texte (le plan), de la structure du paragraphe comme une formule toute faite, et des marqueurs de relation présentés dans une liste les regroupant en catégories. Bref, il nous paraît probable que ces notions soient présentées en tant que connaissances déclaratives et que peu de dispositifs soient sollicités pour favoriser le transfert de ces apprentissages dans les pratiques discursives des élèves comme l'a d'ailleurs constaté Lord (2012) dans sa recherche sur les pratiques d'enseignement de la grammaire au Québec.

#### **4.1.3. Synthèse (objectif 1)**

Bien que la plupart des enseignants de notre étude affirment mettre en application le programme-cadre dans son entièreté, il nous paraît peu probable qu'il en soit ainsi, étant donné le contexte de ces écoles et la connaissance partielle qu'ont les enseignants de la grammaire nouvelle. De plus, les enseignants semblent devoir adapter le niveau de difficulté des textes à l'étude et privilégier des notions grammaticales qui proviennent des programmes d'étude en amont de leur année scolaire, pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Ils ont d'ailleurs exprimé plusieurs difficultés dans leur mise en œuvre du programme d'études, comme le grand nombre de textes prescrits et de contenus à aborder et leur maîtrise partielle des éléments grammaticaux au programme. Rappelons-nous que seuls cinq (5) enseignants déclarent connaître la grammaire nouvelle en bonne partie tandis que deux (2) autres un peu seulement. Six (6) d'entre eux ont en outre souligné leur besoin de formation relativement à l'enseignement de la grammaire et ont déclaré être en apprentissage de celle-ci.

Cela dit, soulignons que seulement trois enseignants emploient la nouvelle terminologie grammaticale de façon systématique alors que les quatre autres l'emploient partiellement ou ne s'en soucient pas. Étant donné que la terminologie en grammaire nouvelle est étroitement liée à la cohérence du système notionnel, puisqu'elle met en évidence les niveaux d'analyse et les relations qu'ils entretiennent entre eux (Bronckart, 2004, 2008; Chartrand, 2010, 2012), l'emploi d'un métalangage adéquat pour nommer les unités de la langue nous paraît être une condition à respecter pour un enseignement efficace de cette grammaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce manque de rigueur terminologique nous paraît s'expliquer par le fait que les enseignants n'ont pas atteint eux-mêmes un niveau d'aisance dans l'usage de cette grammaire pour en comprendre sa

cohérence et la transmettre aux élèves. Les enseignants que nous avons interrogés semblent donc montrer un certain écart avec leurs homologues québécois qui ont majoritairement adopté la terminologie grammaticale de la grammaire nouvelle et ses outils d'analyse (Lord, 2012).

Quant aux notions privilégiées, pour la plupart d'entre eux, la phrase de base et ses constituants sont un objet d'étude prioritaire, suivi de l'accord de verbe, du complément du nom et de l'accord dans le groupe nominal. Cette dernière notion devrait cependant être acquise depuis plusieurs années étant donné qu'elle était au programme bien avant l'intermédiaire. Serait-ce un signe que les outils de la grammaire nouvelle n'ont pas ou peu été utilisés en amont de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année? Étant donné la faible performance des élèves des écoles franco-ontariennes en orthographe, en orthographe grammaticale et en syntaxe (CMEC, 2004; OQRE, 2013a, 2013b), le manque d'intérêt des enseignants pour les classes de mots, la dérivation lexicale et les réalisations des fonctions nous porte à nous questionner. Comme mentionné précédemment, le système des accords repose d'abord sur la capacité de l'élève à identifier les groupes syntaxiques et la classe grammaticale de leur noyau (Chartrand, 1995a). Quant aux connaissances relatives à la dérivation lexicale, elles permettent d'améliorer les performances en lecture et en orthographe (Chartrand et coll., 2011). Pour sa part, l'étude des réalisations des fonctions favorise le développement de la conscience syntaxique qui, pour sa part, contribue au développement des compétences en lecture et en écriture (Armand, 2005; Gombert, 1990, 1991, 1996; Gombert et Colé, 2000). Quant aux notions relatives à l'organisation et à la progression du texte, elles sont rarement objets d'étude, mis à part la macrostructure du texte et la structure du paragraphe. Pourtant, l'enseignement grammatical en grammaire nouvelle suppose la mise en place d'une base notionnelle qui sert d'abord d'appui à la production du texte, avant le travail en orthographe grammaticale (Bronckart, 2008).

En somme, les objets grammaticaux qui sont directement liés avec la morphosyntaxe, soit le système des accords, sont encore la préférence dans les pratiques d'enseignement de la grammaire, comme le veut la tradition. Comme les enseignants maîtrisent plus ou moins le système notionnel de la grammaire nouvelle et peinent encore à en comprendre sa cohérence et les usages qu'ils peuvent en faire, ils ont du mal à

l'exploiter efficacement et stratégiquement avec les élèves. Il nous semble donc important d'entendre le souhait de ces enseignants qui disent vouloir poursuivre leur formation.

#### **4.2. Deuxième objectif : pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire**

Dans cette section, nous présenterons les pratiques déclarées des enseignants de français de l'intermédiaire en ce qui a trait aux activités pédagogiques exploitées en classe pour l'enseignement grammatical dans le but que les élèves s'approprient les savoirs grammaticaux et qu'ils les arrivent à les mettre en application dans leur production écrite. Nous nous intéresserons d'abord au type et à la fréquence des dispositifs déployés par les enseignants dans le cours de français afin de déterminer s'il pourrait en émerger, par leur diversité de formes et de finalités, une forme d'enseignement stratégique (Paret, 2000) ou de séquence d'enseignement planifiée favorisant le transfert des apprentissages grammaticaux dans les écrits des élèves, à la manière de la séquence didactique de Chartrand et Boivin (2004). Nous nous intéresserons également au degré d'explicitation qui se dégage de ces dispositifs ainsi qu'aux modalités d'enseignement (déductives ou inductives) auxquelles les enseignants ont recours lors de l'introduction d'une nouvelle notion grammaticale<sup>19</sup>. Enfin, nous tenterons de faire ressortir la forme que prend la relation entre les activités grammaticales et les compétences scripturales dans les pratiques des enseignants en tentant de les situer dans l'une des configurations proposées par Chartrand (2006), soit l'*intégration*, l'*autonomie* et l'*articulation*. Ceci nous permettra de réaliser notre deuxième objectif de recherche soit :

Documenter les pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario.
---

Afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous avons questionné les enseignants au sujet des activités déployées au sein du cours de français (question 32 et entretiens). Nous cherchions à connaître la fréquence à laquelle ils ont recours à chacune

---

<sup>19</sup> Pour ce faire, nous nous référons au tableau 3 adapté de Decoo (1996) par Vincent et Lefrançois (2013, p. 477) et au tableau 2 de Beacco (2010, p. 57-58).

des activités proposées dans une liste de 25<sup>20</sup>. La plupart des dispositifs proposés étaient d'ordre grammatical. Les autres étaient : 1) les productions écrites; 2) les activités de communication orale spontanée; 3) les activités de communication orale préparée; 4) les activités de compréhension en lecture; 5) les activités d'acquisition de vocabulaire; 6) les sorties culturelles (film, théâtre, exposition, etc.).

#### **4.2.1. Les « autres » activités du cours de français**

La figure 26 révèle que les activités de communication orale spontanée sont très souvent déployées dans les salles de classe. Six (6) enseignants déclarent aussi que les élèves écrivent, lisent et participent à des activités dont l'objectif est le développement du lexique toutes les semaines. Malheureusement, peu d'activités culturelles semblent avoir lieu. On peut sans doute expliquer cela par le fait que le contexte social de ces écoles est particulièrement anglo dominant et que peu d'activités culturelles en français se produisent dans cette région de l'Ontario. Par ailleurs, il est également possible que l'on ne propose pas non plus des émissions de télévision ou des films en français étant donné l'inventaire lexical restreint d'une forte proportion d'élèves de cette région — une caractéristique observée par plusieurs enseignants recrutés — et leur difficulté à comprendre des variétés de français qui ne ressemblent pas à la leur et qui présentent un vocabulaire qui est souvent hors de leur portée.

---

<sup>20</sup> Nous avons volontairement éliminé deux (2) items (*étude de la construction des mots* et *étude de la terminologie grammaticale*) parce que le premier item est davantage une notion grammaticale qu'une activité. Nous l'avons donc ramené dans les données sur les notions privilégiées; pour le deuxième, l'item nous semblait manquer de précision et il nous paraissait probable que les enseignants l'aient confondu avec l'analyse grammaticale. Nous avons également regroupé deux (2) items sous un même vocable, soit la *construction de murs de mots et activités à partir de celui-ci* ainsi que *autres activités de vocabulaire*, puisque les participants n'ont pas précisé quelles étaient ces autres activités. Ces deux (2) items sont devenus l'item *activités d'acquisition de vocabulaire*. Nous avons donc conservé une liste de 22 éléments.

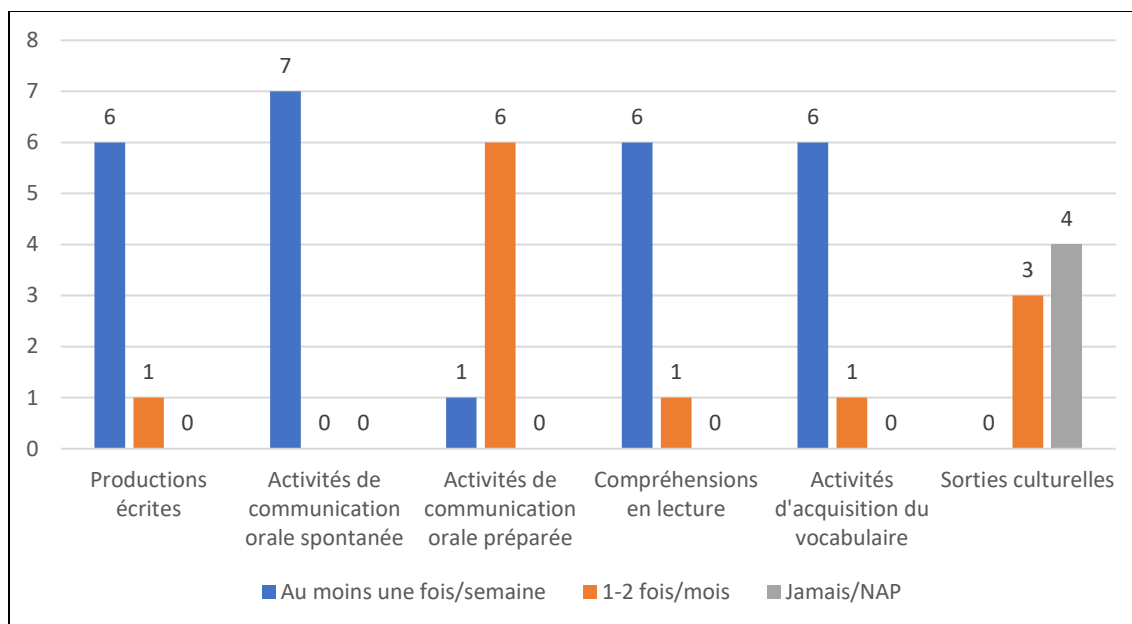


Figure 26. Fréquence des autres activités déployées par les enseignants dans le cours de français<sup>21</sup>

#### 4.2.2. Les activités grammaticales

Qu'en est-il des activités de grammaire dans la salle de classe? Le tableau 8 présente l'ensemble des activités de grammaire qui sont ressorties comme faisant partie des pratiques pédagogiques des enseignants, sans égards à la fréquence avec laquelle elles sont déployées. On constate à la lecture de ce tableau que les enseignants ont recours à plusieurs variantes d'activités grammaticales au sein des différentes catégories que nous avons formées et que nous expliciterons sous peu. Quatre (4) activités ont été ciblées par l'ensemble des enseignants recrutés, à savoir : l'analyse grammaticale, l'identification des erreurs, l'enseignement magistral d'une notion et les conversations grammaticales, ce qui est relativement peu étonnant puisque ces activités, mis à part la dernière, sont présentes au sein de la tradition scolaire. Les conversations grammaticales, quant à nous, sont une pratique assez récente chez les enseignants que nous avons recrutés et dont ils ont paru être fiers lors des entretiens. En effet, nous croyons que la discussion autour d'un objet grammatical était peu exploitée dans leur salle de classe auparavant et que ce sont les formations auxquelles les enseignants ont participé qui les ont conscientisés à l'importance de discuter grammaire, d'exiger des élèves qu'ils justifient leurs procédures grammaticales

<sup>21</sup> Aux fins d'analyse, nous avons ici regroupé les choix de réponse *chaque cours*, *quelques fois par semaine* et *une fois par semaine* sous le vocable *au moins une fois par semaine*. Nous avons également regroupé les choix *jamais* et *ne s'applique pas*, le dernier choix ayant été sélectionné une seule fois par un participant.

et qu'ils verbalisent leur raisonnement (S. G. Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006, 2013).

Afin de pouvoir faire ressortir de nos données la fréquence avec laquelle un enseignant a recours à un type de dispositif pédagogique, nous avons déterminé, pour chacun des enseignants et pour chacune des catégories de dispositifs, l'activité dont la fréquence était la plus élevée. C'est à partir de cette fréquence que nous avons pu constituer le portrait produit à la figure 27. Nous présenterons ici nos résultats et notre discussion une catégorie à la fois.

Afin de pouvoir faire ressortir de nos données la fréquence avec laquelle un enseignant a recours à un type de dispositif pédagogique, nous avons déterminé, pour chacun des enseignants et pour chacune des catégories<sup>22</sup> de dispositifs, l'activité dont la fréquence était la plus élevée. C'est à partir de cette fréquence que nous avons pu constituer le portrait produit à la figure 27. Nous présenterons ici nos résultats et notre discussion une catégorie à la fois.

---

<sup>22</sup> Afin de réduire la quantité de données que nous avons collectées et dans la perspective de mettre au jour la prise en compte dans les pratiques des enseignants des différents processus qui permettent d'une part, l'appropriation par les élèves de la grammaire comme objet de savoir, d'autre part, sa mise en œuvre par les élèves dans leurs productions écrites, nous avons regroupé les activités grammaticales proposées à la question 32 et celles qui sont ressorties lors des entretiens en catégories d'activités. Pour ce faire, nous avons analysé ces activités selon les objectifs pédagogiques sous-jacents à chacune d'elles en nous basant sur les types de connaissances visées (déclaratives, procédurales, conditionnelles) et sur la proximité de l'activité avec la tâche cible, c'est-à-dire celle de mettre en application l'apprentissage grammatical dans une production écrite. Ce processus de transfert est favorisé lorsque l'exercice exploité exige que l'élève ait recours à un raisonnement grammatical complet sollicitant les trois types de connaissances mentionnées précédemment (Nadeau et Fisher, 2006). De nos analyses, nous avons créé cinq (5) regroupements : 1) l'analyse grammaticale; 2) les exercices de repérage, d'identification ou de transformation; 3) les activités de réflexion et de verbalisation; 4) les activités d'observation, de réflexion 5) les activités de transmission des savoirs. Nous expliciterons chacune d'elles tout en présentant nos résultats.

**Tableau 8. Activités grammaticales réalisées (entretien et questionnaire)**

<i>Analyse grammaticale</i>	Jeux d'identification des constituants avec des machines <sup>23</sup>	2
	Arborescence avec matériel de manipulation	1
	Identification dans ses propres phrases	1
	Repérage spontané dans des activités de lecture	1
	Activités d'identification avec les manipulations et les constituants en groupe	3
	Jeux avec déplacements/actifs	2
	Intégration des matières <sup>24</sup>	2
	Analyse grammaticale	7
	- Constituants	6
	- Constituants et leurs réalisations : groupes syntaxiques et classes	4
	- Nature des mots	4
	Activité de repérage d'un élément grammatical dans un texte	5
<i>Exercices de repérage ou de transformation</i>	Exercices répétitifs en ligne	1
	Exercices de closure (à trous)	4
	Exercices répétitifs	6
	Identification des erreurs	7
<i>Exercices de correction</i>	Correction de textes	2
	Correction et réécriture par les élèves de phrases erronées	6
<i>Exercices de production de texte avec contraintes</i>	Cadavre exquis avec constituants	1
	Intégration des matières <sup>25</sup>	2
	Écriture de paragraphes/journal de bord avec contraintes	2
	Phrases à corriger et à analyser en groupe	2
<i>Activité de réflexion et de verbalisation</i>	Dictée métacognitive	6
	Conversation grammaticale avec les élèves/débat grammatical	7
	Jugement de grammaticalité	1
<i>Activité de transmission directe des savoirs</i>	Enseignement d'une notion grammaticale lors d'une rétroaction à l'élève	6
	Enseignement magistral d'une notion grammaticale	7

<sup>23</sup> Pour une explication des « machines », le lecteur peut consulter Thibeault et Larouche (Thibeault et Larouche, 2016).

<sup>24</sup> Diane a mentionné mettre en œuvre des activités d'identification des constituants de façon spontanée dans les autres matières qu'elle enseigne à ses élèves. Lors d'activités de lecture en histoire par exemple, elle demande aux élèves d'identifier les constituants ou la classe d'un mot dans une phrase qu'elle trouve particulièrement intéressants pour en faire l'exercice.

<sup>25</sup> Carole utilise les autres matières à l'étude comme tremplin pour des activités de lecture et d'écriture avec contraintes. Par exemple, elle demande à ses élèves de résumer un texte lu en études sociales à l'aide du modèle de la phrase de base et elle ajoute ensuite des contraintes d'identification (identifie le prédicat au sein de toutes tes phrases...) ou grammaticales (ajoute un adjectif au sein du groupe en fonction sujet...).

#### 4.2.2.1. Analyse grammaticale

Tout d'abord, faisons un bref rappel sur ce qui sous-tend l'analyse grammaticale. Cette dernière consiste à décomposer une phrase et à rechercher la fonction et la classe de ses différentes composantes. Dans sa forme traditionnelle, elle s'attardait davantage à déterminer la nature de tous les mots de la phrase et les principales fonctions, ensuite. En grammaire nouvelle, l'analyse grammaticale consiste à décomposer une phrase et à rechercher la fonction et la classe de ses différentes composantes. On repère d'abord les constituants de la phrase (sujet, prédicat et complément de phrase) à l'aide des manipulations syntaxiques appropriées. Par la suite, si l'analyse se poursuit, on identifie les groupes syntaxiques qui occupent les diverses fonctions (constituants et fonctions internes) en repérant leur noyau. Finalement, on identifie les classes grammaticales des mots qui composent le groupe. Contrairement à l'analyse traditionnelle, on se rend rarement à une identification de la classe des mots de toute la phrase. On mettra davantage l'accent sur un constituant pour explorer les structures qu'il peut prendre. L'analyse grammaticale pourrait être considérée comme une forme d'exercice de repérage, dont nous traiterons dans la prochaine section, mais nous avons décidé de le traiter séparément puisqu'elle porte également sur l'appropriation des outils de la grammaire nouvelle et qu'elle participe au développement des capacités métasyntaxiques des élèves.

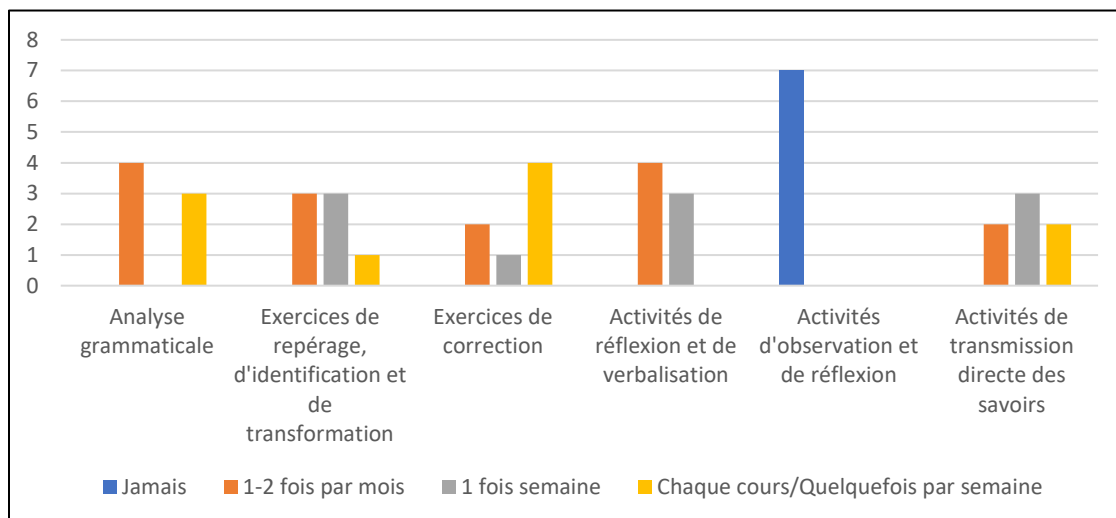


Figure 27. Fréquence d'utilisation des types de dispositifs pédagogiques<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Il nous est malheureusement impossible de déterminer la fréquence avec laquelle les enseignants utilisent des exercices de production avec contraintes puisque cette activité ne faisait pas partie des choix qui étaient

La figure 27 montre que quatre (4) enseignants utilisent une à deux fois par mois l'analyse grammaticale dans leurs pratiques d'enseignement alors que trois (3) d'entre eux la mettent en place plusieurs fois par semaine. Celle-ci peut prendre plusieurs formes, selon l'enseignant. La phrase de base est le dénominateur commun entre les enseignants. Tous commencent l'analyse à partir de la phrase et demandent aux élèves de repérer les constituants à l'aide des manipulations syntaxiques. Chez les enseignants qui ont déclaré mettre en place cette activité plusieurs fois par semaine, elle prend la forme d'un « jogging grammatical » (Olivier), d'une phrase du jour à analyser (Julie), d'un jeu avec du matériel de manipulation (Carole).

En ce qui a trait à la profondeur avec laquelle l'analyse grammaticale est effectuée, très peu d'enseignants vont au-delà des constituants de la phrase puisque seuls deux (2) enseignants ont affirmé, à la question portant sur les notions grammaticales privilégiées, s'intéresser aux classes de mots et aux réalisations des fonctions. Mis à part le groupe nominal, les enseignants n'enseignent pas ou peu les groupes syntaxiques ou les diverses réalisations des fonctions syntaxiques. En limitant l'analyse à la phrase de base, les enseignants ne profitent pas pleinement de la portée que pourrait avoir l'utilisation des autres outils que propose la grammaire nouvelle. Par exemple, un enseignant pourrait faire voir à son élève, en l'amenant à effectuer une opération de remplacement d'une phrase subordonnée relative avec un adjectif, que tous deux occupent la même fonction et qu'ils sont par conséquent interchangeables. Ce genre d'opérations offre la possibilité à l'élève d'affiner l'expression de sa pensée en complexifiant les outils langagiers qu'il utilise (de l'adjectif vers la phrase subordonnée relative) ou de simplifier un discours lu, pour mieux en comprendre le sens, ou son propre discours, pour le rendre plus intelligible.

#### ***4.2.2.2. L'exercitation***

Ce procédé peut prendre plusieurs formes, mais son objectif est toujours d'isoler une ou des composantes de la notion ciblée afin d'en automatiser les procédures (Nadeau et Fisher, 2006) ou d'en mémoriser ses aspects. Il existe différents types d'exercices qui permettent d'amener progressivement les élèves à transférer les acquis grammaticaux dans

---

proposés aux enseignants à la question 32. Lorsque nous avons construit notre questionnaire, nous n'avons pas pensé que nous souhaiterions distinguer les productions de textes avec les activités de production avec contraintes.

les pratiques discursives. L'enseignant qui souhaite favoriser ce transfert doit être stratégique et diminuer progressivement le soutien qu'il offre à l'élève dans l'application du savoir grammatical (étayage). Pour ce faire, il doit réfléchir au dispositif pédagogique (exercice) qu'il met en œuvre afin d'en déterminer la proximité avec la tâche cible (la production d'un texte). Il existe différents types d'exercices<sup>27</sup>. Voici la liste des principaux sur laquelle repose notre analyse, dans l'ordre, du plus éloigné de la tâche cible au plus rapproché :

- l'exercice de repérage et d'identification;
- l'exercice de closure;
- l'exercice de transformation;
- l'exercice de correction de texte;
- l'exercice de production de texte avec contraintes.

Il est à noter que plusieurs aspects de chacun de ces exercices peuvent influencer la proximité qu'ils entretiennent avec la tâche cible. Par exemple, un exercice de repérage qui se fait dans des phrases construites de façon très similaire est plus éloigné de la tâche cible qu'un exercice de repérage dans un texte authentique.

La figure 27 (p. 104) montre que les exercices de correction sont le genre de dispositifs le plus exploité en salle de classe. En effet, quatre (4) enseignants déclarent recourir à ce dispositif quelquefois par semaine ou chaque cours et un (1) enseignant affirme l'utiliser une fois par semaine. Selon ce que nous ont déclaré plusieurs d'entre eux, les exercices de correction sont très souvent déployés en grand groupe et en sollicitant la participation des élèves. Ceux-ci doivent donc verbaliser leur raisonnement grammatical et justifier leurs choix. Habituellement, ces exercices portent davantage sur la morphosyntaxe, mais ils peuvent également porter sur le lexique, la syntaxe et la progression dans le texte, si l'enseignant utilise un support qui le permet. Nous ne sommes pas en mesure de déterminer si les enseignants utilisent ces autres supports (phrases ou paragraphes d'élèves avec éléments morphosyntaxiques, syntaxiques ou relatifs au texte à corriger) afin de susciter une réflexion sur les autres composantes de la langue. Nous

---

<sup>27</sup> Cette liste de catégories d'exercices n'est pas exhaustive. Elle se base d'abord sur la typologie de Nadeau et Fisher (2006), ensuite sur notre expérience d'enseignante et de conseillère pédagogique. Finalement, sur Bastuji (1977). Pour une description de ces catégories d'exercices, le lecteur peut consulter l'annexe 8.

croions que les enseignants exploitent efficacement les exercices de correction en permettant aux élèves de discuter grammaire. Sans doute, arrivent-ils aussi à modéliser certaines procédures ou un raisonnement grammatical complet qui favorisent l'appropriation des connaissances procédurales et conditionnelles chez les élèves. Les enseignants ont mentionné, lors des entretiens, qu'ils déployaient fréquemment ce dispositif dans leur salle de classe et que la durée pouvait varier entre 10 à 40 minutes. Julie et Diane ont mentionné que les élèves aimaient ce genre d'activités et qu'elles constataient un transfert des apprentissages dans les pratiques discursives des élèves. À notre avis, la fréquence élevée avec laquelle un enseignant déploie ce genre de dispositif est garante des transferts que les élèves seront en mesure de faire dans leurs productions écrites, tout comme les exercices de productions écrites avec contraintes.

Les exercices de repérage, d'identification et de transformation<sup>28</sup> sont exploités au moins une fois par semaine par quatre (4) enseignants et les exercices de grammaire à trous sont exploités à cette fréquence par trois (3) d'entre eux. Moins populaire, mais encore présent, ce genre d'exercices est plus éloigné de la tâche cible. Il doit donc être exploité en conjonction avec des exercices comme la production de textes avec contraintes grammaticales. Nous ne sommes pas en mesure ici de déterminer si les enseignants se soucient de cette articulation ou si ces exercices sont exploités de façon cloisonnée.

#### ***4.2.2.3. L'activité de réflexion et de verbalisation***

Nous avons créé cette catégorie d'exercices pour rendre compte de pratiques qui suscitent la collaboration, la réflexion partagée et la verbalisation de ses processus métalinguistiques. Ce genre d'activité favorise la distanciation avec l'objet langue et le développement des capacités métalinguistiques chez l'élève (J.-É. Gombert, 1991; Nadeau et Fisher, 2006). Nous classons dans cette catégorie les dictées métacognitives pendant lesquelles les élèves sont appelés à poser des questions d'ordre grammatical, à discuter avec leurs pairs et à négocier des graphies. Bien entendu, comme nous l'avons mentionné précédemment, un exercice de correction ou d'analyse effectué en collaboration ou en

---

<sup>28</sup> Nous avons regroupé les exercices de repérage et d'identification avec les exercices de transformation parce que les enseignants n'ont pas spécifié le type d'exercices auquel ils avaient recours en cochant l'item « Autres exercices. Spécifiez ». Bien qu'aucun n'ait mentionné faire des exercices de transformation, nous n'avons pas pris la liberté de statuer que lorsque les enseignants avaient choisi cet item, l'exercice n'en était pas un de transformation.

groupe suscite également la réflexion et la verbalisation. Ce qui est important ici c'est que les élèves ont le droit de douter.

Bien que les enseignants sollicitent davantage qu'avant la réflexion et la verbalisation chez leurs élèves par l'entremise d'activités d'analyse grammaticale partagée ou par la correction de phrases en groupe, la figure 27 montre que les enseignants ont moins recours aux activités formelles de réflexion et de verbalisation, comme la dictée zéro faute ou les activités de négociation graphique, aussi connues sous le vocable *dictées métacognitives*. Trois (3) d'entre eux y ont recours une fois par semaine alors que les quatre (4) autres déploient ce dispositif une à deux fois par mois seulement. Cela s'explique sans doute par la relative nouveauté de ces propositions pédagogiques en Ontario français.

#### ***4.2.2.4. L'activité d'observation et de réflexion***

Les activités d'observation, de réflexion et de verbalisation ont pour objectif de susciter la réflexion grammaticale chez l'élève afin qu'il soit en mesure de former lui-même une hypothèse quant au fonctionnement d'un élément grammatical. Elles servent à introduire une nouvelle notion, de la même manière que le ferait un enseignement magistral, mais avec un degré d'explicitation moindre, toutefois variable en fonction du dispositif qui a été préparé par l'enseignant pour procéder à l'observation et à la réflexion. Par exemple, un enseignant qui fait observer les compléments de phrase dans un texte et qui les a soulignés est plus explicite par son dispositif que ne le serait un enseignant qui ne les aurait pas identifiés. On connaît ce genre d'activités sous les vocables *activité de découverte*, *activité d'observation réfléchie de la langue* ou *démarche active de découverte* (Chartrand, 1995b). Selon la typologie des méthodologies d'enseignement du déductif à l'inductif de Vincent et Lefrançois (2013, adaptée de Decoo, 1996), elles répondraient de la modalité B, c'est-à-dire les *approches inductives conscientes par découverte guidée*.

Dans nos choix d'activités à la question 34, nous avons proposé ce type d'activité, sous un vocable général, à savoir *Activité de découverte d'un élément grammatical dans un texte*. Cinq (5) enseignants ont déclaré faire ce type d'activités. Toutefois, lors des entretiens, nous nous sommes rendu compte que les enseignants avaient compris cet énoncé comme étant une activité de repérage pendant laquelle on demande à l'élève, au fil d'une lecture partagée par exemple, de repérer tel ou tel élément grammatical. Les objectifs et la portée de ce type d'exercice étant tout à fait différents, nous avons renommé notre énoncé

et l'avons reclassé au sein de la catégorie *Exercice de repérage et d'identification*. Conséquemment, aucune activité n'est ressortie pour cette catégorie dans les pratiques des enseignants dans les réponses au questionnaire. Lors des entretiens, aucun enseignant n'a mentionné recourir à ce genre d'activités, ce qui est fort peu étonnant, étant donné que ce genre de dispositifs est absent de la tradition scolaire en français L1 et qu'il est assez récent dans les propositions pédagogiques, du moins, en Ontario français.

#### ***4.2.2.5. Les activités de transmission directe des savoirs***

Ces dispositifs sont les plus connus et sont encore très présents dans les salles de classe. Au cours de celle-ci, l'enseignant transmet directement et explicitement la connaissance grammaticale à s'approprier à l'élève. Ce type de dispositif sert à introduire une nouvelle connaissance ou à corriger une connaissance erronée chez l'élève. Il peut prendre diverses formes telles que l'enseignement magistral ou direct, la rétroaction à l'élève, l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, et Richard, 2013) ou l'enseignement stratégique (Paret, 2000). Selon les modalités de Vincent et Lefrançois (2013), on classerait ce genre d'activités dans la modalité A, la réelle déduction.

Trois (3) enseignants déclarent utiliser cette forme d'activité dans sa salle de classe une fois par semaine, deux (2) disent le faire quelquefois par semaine et deux (2) autres 1 à 2 fois par mois, ce qui nous semble tout à fait réaliste et efficient, puisqu'il est inconcevable de pouvoir faire découvrir, dans les conditions actuelles d'enseignement dans les écoles publiques, toutes les nouvelles notions grammaticales qui sont présentées aux élèves (Vincent et Lefrançois, 2013). Ce qui nous étonne dans ces résultats est la réponse des deux enseignants qui disent n'utiliser qu'une à deux fois par mois un dispositif de transmission directe des savoirs puisque nous avons inclus, dans cette catégorie, à la fois l'enseignement d'une notion lors d'une rétroaction à l'élève et l'enseignement magistral. Sans doute, leur réponse a-t-elle été influencée par le facteur de désirabilité sociale, étant donné qu'un discours s'est propagé, au sein du corps enseignant de l'Ontario français, à l'époque des premières formations en grammaire nouvelle, qu'il fallait davantage exploiter les approches inductives que les approches déductives. À l'instar de Vincent (2013) et de Vincent et Lefrançois (2013), nous croyons qu'il n'est pas si simple de trancher quant à l'efficacité ou l'efficience de l'une ou l'autre. Pour notre part, nous ne croyons pas que ce genre d'activité d'enseignement doive être évincé de la salle de classe, mais plutôt qu'il

doive faire partie d'un ensemble de dispositifs qui permettent de solliciter divers processus cognitifs et une variété de compétences chez l'élève.

Pour conclure cette partie de nos résultats et de notre discussion, nous présentons aux pages suivantes les réponses intégrales des participants à deux questions que nous avons posées aux enseignants dans une autre section de notre questionnaire au sujet de l'effet des formations reçues en grammaire nouvelle sur leurs pratiques pédagogiques et sur le développement langagier des élèves parce que, selon nous, elles apportent un éclairage particulièrement intéressant quant aux nouveaux dispositifs récemment adoptés et déployés en salle de classe par les enseignants, dispositifs associés au nouveau paradigme grammatical.

Force est de constater que les enseignants travaillent davantage la phrase et que le travail grammatical qu'ils effectuent amène les élèves à communiquer oralement leur raisonnement grammatical, à s'appropriier les outils de la grammaire et le métalangage grammatical ainsi qu'à transférer leurs nouveaux savoirs grammaticaux dans leurs pratiques discursives, sous la forme de phrases plus diversifiées et mieux construites (tableau 9).

**Tableau 9. Effet de la formation sur les pratiques pédagogiques et sur le développement langagier des élèves chez les enseignants ayant suivi une formation en grammaire nouvelle**

	<b>Impact de la formation sur le développement langagier des élèves</b>
<i>Cécile</i>	Plusieurs des activités ou stratégies permettent aux élèves de parler davantage. Donc, je dirais le plus qu'on le fait, le plus que les élèves vont parfaire leurs habiletés langagières.
<i>Diane</i>	Je me permets maintenant de recueillir la compréhension de leurs connaissances antérieures ce qui inclut souvent les traductions de leurs langues maternelles.
<i>Carole</i>	Ils sont capables de couper une phrase en 3 parties et de jouer avec (manipuler) une phrase. Maintenant, ils créent des phrases plus différencier sachant que nous pouvons déplacer le complément de phrase et donc le mettre au milieu au lieu de toujours à la fin d'une phrase. Ils réalisent qu'ils ont maintenant plus de choix quand ils créent une phrase.
<i>Nicolas</i>	On est dans la phase de l'exploration... alors les élèves sont à s'approprier le nouveau contenu et la nouvelle terminologie.
<i>Julie</i>	Nous avons encore beaucoup de chemin à faire en ce qui traite la communication spontanée; cependant, l'écriture s'améliore. Un pas à la fois!
<i>Bryan</i>	Je crois que les élèves se sentent de plus en plus à l'aise à manipuler la langue.
<i>Olivier</i>	Un impact minime. En analysant des phrases et en étudiant des phrases syntaxiques et asyntaxiques, quelques élèves reconnaissent qu'ils font des erreurs dans leur langage.

Les dispositifs déployés par les enseignants semblent également avoir un effet très positif sur la motivation des élèves à faire de la grammaire (tableau 10). La majorité des enseignants déclarent que ces derniers sont plus engagés, motivés ou enthousiastes lors des activités qui portent sur cet objet d'apprentissage. Les enseignants reconnaissent eux-mêmes que les dispositifs qu'ils déploient maintenant sont plus intéressants, plus explicites et suscitent davantage une multitude d'intérêts parce qu'ils exploitent une variété d'entrées didactiques pour favoriser la compréhension et l'apprentissage (intelligences multiples). En somme, les nouvelles activités mises en œuvre par les enseignants, bien qu'elles côtoient encore des dispositifs plus traditionnels, exercent une influence à plusieurs niveaux dans les salles de classe.

**Tableau 10. Effet de la formation sur la motivation des élèves lors de tâches en grammaire nouvelle**

	<b>Impact de la formation sur la motivation des élèves lors de tâches en grammaire nouvelle</b>
<i>Cécile</i>	Je dirais que mes élèves sont plus engagés parce que c'est beaucoup de travail en équipe avec la coparticipation de leurs pairs. C'est moins de copiage de notes à mémoriser suivi par la répétition et de longs exercices à faire.
<i>Diane</i>	Ils s'amuse maintenant.
<i>Carole</i>	J'ai vu la plus grande différence avec les garçons. En étant capables de faire des activités amusantes, ils ont pu s'embarquer dans l'apprentissage de la grammaire. C'est plus clair et on peut le rendre plus kinesthésique (ex. : 3 personnes sont debout pour tenir les 3 constituants écrits sur 3 morceaux de papier. On peut bouger la personne qui tient le complément de phrase). Il y a plus de liberté à enseigner selon les intelligences multiples.
<i>Nicolas</i>	Enthousiasmes...
<i>Julie</i>	Puisque c'est surtout des défis et des apprentissages par le jeu et des défis grammaticaux variés, les élèves sont motivés et apprécient la compétition.
<i>Bryan</i>	L'impact a été tout à fait positif. Depuis le début de l'année, je n'ai entendu aucune plainte par rapport au fait nous étudions la grammaire.
<i>Olivier</i>	Puisque je suis de plus en plus confiant face à la grammaire nouvelle, les activités sont plus intéressantes pour eux et plus claires. Cela a un petit impact sur les élèves, car le cours devient un peu plus intéressant pour eux et je suis en mesure de mieux répondre à la majorité de leurs questions.

#### **4.2.3. Configuration du cours de français**

Une autre variable importante qui favorise le transfert des apprentissages grammaticaux dans les pratiques discursives est la relation que l'enseignant établit entre

les différentes activités du cours de français, en articulant stratégiquement les dispositifs pédagogiques qu'il déploie. Selon plusieurs auteurs (Chartrand, 1995; Chartrand et Boivin, 2004; Nadeau et Fisher, 2006; Paret, 2010), cette organisation doit être réfléchie de façon à favoriser la mise en intelligibilité des stratégies de récupération des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en situation d'écriture et leur mobilisation en temps opportun (Chartrand, 1995, 2006; Paret, 2010), tout en étayant le soutien qu'il apporte à l'élève pour l'amener progressivement vers le transfert de ses nouvelles habiletés grammaticales, qu'elles soient d'ordres lexical, syntaxique ou textuel, dans la tâche cible (production écrite). Afin de faire émerger le type de relation qu'entretiennent les activités de grammaire avec les autres activités du cours de français dans les pratiques des enseignants recrutés, nous les avons questionnés à l'aide de différents énoncés que nous avons ensuite mis en relation avec les dispositifs qu'ils privilégient et les propos tenus lors de l'entretien, pour nous assurer de leur validité. Avant de broser les portraits de chacun des enseignants, nous ferons ici un bref rappel des configurations qu'il est possible de voir émerger au sein des pratiques.

Dans la configuration *autonomie*, l'enseignant introduit les notions grammaticales de façon cloisonnée, sans créer de liens explicites avec les activités de communication orale, de lecture et d'écriture (Chartrand, 2006). C'est un enseignement en silo dans lequel l'enseignant n'amène pas à travailler et à observer les notions grammaticales à l'étude au sein des textes lus, ce qui ne favorise pas une mise en intelligibilité de l'objet grammatical à l'étude, quant à son fonctionnement et à ses effets sur le discours, par les élèves. Dans cette configuration, l'enseignant a tendance à privilégier des exercices de grammaire qui n'exigent pas des élèves de procéder à un raisonnement grammatical complet, par exemple en privilégiant des exercices de repérage, d'identification et de transformation ainsi que les exercices à trous. Il enseigne tout de même des aspects du texte (structure, organisateurs textuels), mais en ne les reliant pas nécessairement aux autres composantes du discours. Bref, bien que l'enseignant demande à ses élèves de mettre en application les nouvelles connaissances grammaticales lors de la production écrite, ce dernier ne fait pas ou peu d'étayage permettant un transfert de ces apprentissages dans les pratiques discursives, c'est-à-dire qu'il n'entreprend pas, ou que très peu, en amont de la production du discours écrit, d'activités intermédiaires, telles que les activités de productions écrites avec

contraintes qui favorisent la mobilisation effective des savoirs grammaticaux en situation d'écriture et qui se rapproche de la tâche cible en matière d'exigences.

Dans la configuration *intégration*, l'enseignant incorpore entièrement l'enseignement de la grammaire aux apprentissages discursifs, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de frontières entre les domaines d'études du cours de français et les activités de grammaire et il n'y a pas ou peu d'enseignement grammatical décloisonné (Chartrand, 2006). S'il en est, il peut sur des notions « instruments », à savoir celles dont l'élève a besoin pour remédier à un problème dans ses productions. En effet, l'enseignant privilégie des éléments grammaticaux utiles au genre de textes à l'étude et ceux que les élèves ne maîtrisent pas (accord du verbe et accord avec le nom). Il mettra aussi l'accent sur la structure du texte et de ses grandes parties. Selon Chartrand (2006), c'est un modèle dominant actuellement dans les pratiques.

La troisième configuration, l'*articulation*, exploite une dynamique de va-et-vient entre le cloisonnement et le décloisonnement des activités du cours de français dans la perspective d'établir des liens solides entre les différentes activités discursives et métalinguistiques, d'en montrer leur interdépendance et d'approfondir la compréhension des éléments grammaticaux des élèves. L'enseignement des notions grammaticales se fait à partir de textes afin d'en dévoiler leurs apports et la pertinence d'en faire leur étude et il se poursuit généralement de façon cloisonnée, pour favoriser l'acquisition des différents types de connaissances qui lui sont sous-jacentes. Finalement, la notion grammaticale à l'étude est progressivement réintégrée aux activités discursives. Par ailleurs, les notions grammaticales privilégiées dans cette configuration vont au-delà de l'instrumentalisation, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas que pour seul objectif, comme dans la configuration *intégration*, de remédier à un problème ou de fournir une aide momentanée; elle contribue également à améliorer le texte et les compétences discursives de l'élève en introduisant des notions plus complexes et caractéristiques du genre à l'étude (Chartrand, 2006). Contrairement aux enseignants appartenant davantage à la précédente configuration, les enseignants de la configuration *articulation* croient à la fois à l'importance de l'étude de la

grammaire et à son articulation planifiée aux pratiques discursives. Dressons maintenant le portrait des enseignants recrutés<sup>29</sup>. Passons à la présentation de nos résultats<sup>30</sup>.

#### ***4.2.3.1. La configuration privilégiée par Cécile et Nicolas***

La figure 28 présente le profil se dégageant des réponses de Cécile et la figure 29 dresse le portrait se profilant pour Nicolas, les situant ainsi davantage dans la configuration *autonomie*, bien qu'il présente tous deux quelques caractéristiques de la configuration *intégration*. Cécile et Nicolas déclarent, en effet, qu'une fois avoir enseigné de façon cloisonnée la phrase de base et les manipulations syntaxiques, ils ne savent plus nécessairement quelles activités déployer qui soutiendraient leurs élèves dans leur utilisation de ces outils dans leurs pratiques discursives. Ces enseignants disent aussi retomber rapidement dans les pratiques qu'ils connaissent bien, c'est-à-dire enseigner le texte et sa structure d'un côté et la grammaire de l'autre, et surtout privilégier le texte. Cécile a aussi déclaré qu'elle demande aux élèves d'appliquer dans leurs productions écrites les éléments qu'ils ont vus de façon séparée, et qu'elle espère voir qu'ils y arriveront, ce qui laisse penser qu'elle ne déploie pas de dispositifs qui favorisent le transfert des connaissances grammaticales dans la production écrite finale. Sa pratique la plus fréquente pour mettre en relation ces deux types d'activités, les activités de grammaire et les activités discursives, est de déployer des exercices de repérage et d'identification au sein d'un texte à l'étude ou au sein de la production écrite de ses élèves. Bien que ce genre d'activités permettent certainement l'acquisition de connaissances, elles sont trop éloignées de la tâche cible pour favoriser efficacement les transferts chez les élèves.

---

<sup>29</sup> Les figures suivantes présentent le nombre de réponses associées à une configuration pour les quatre (4) choix de réponses possibles. Nous avons éliminé pour chacun des participants les énoncés qui étaient contradictoires avec les autres réponses qu'ils avaient données au questionnaire ou avec les propos tenus lors des entretiens.

<sup>30</sup> Pour le détail des réponses selon l'enseignant, le lecteur peut consulter l'annexe 5.

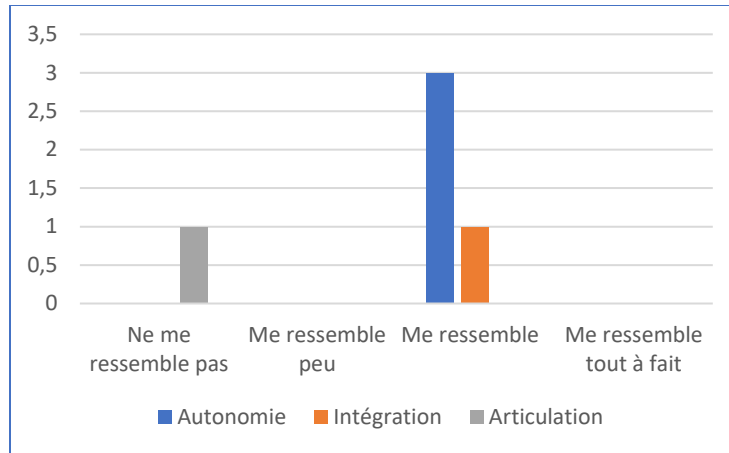


Figure 28. Nombres de réponses de Cécile par type de configuration

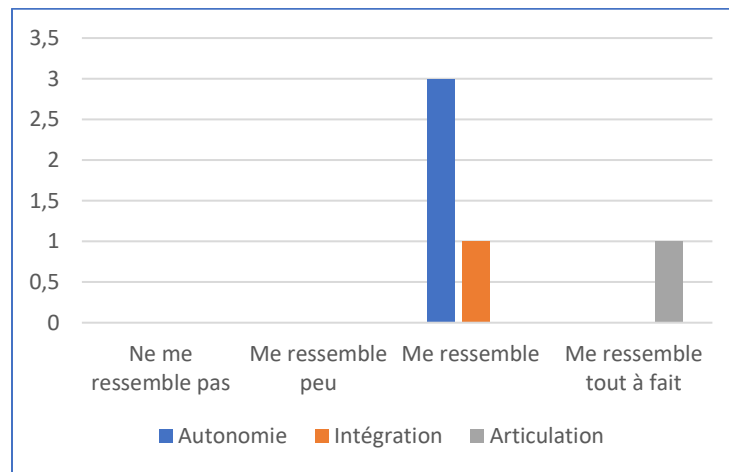
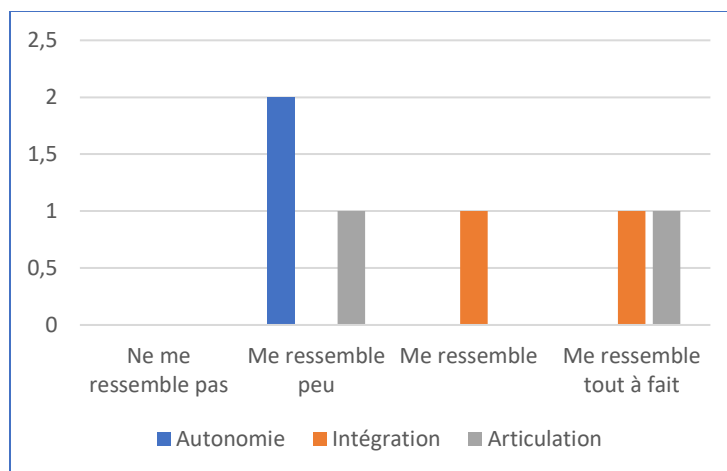


Figure 29. Nombres de réponses de Nicolas par type de configuration

#### 4.2.3.2. La configuration privilégiée par Carole

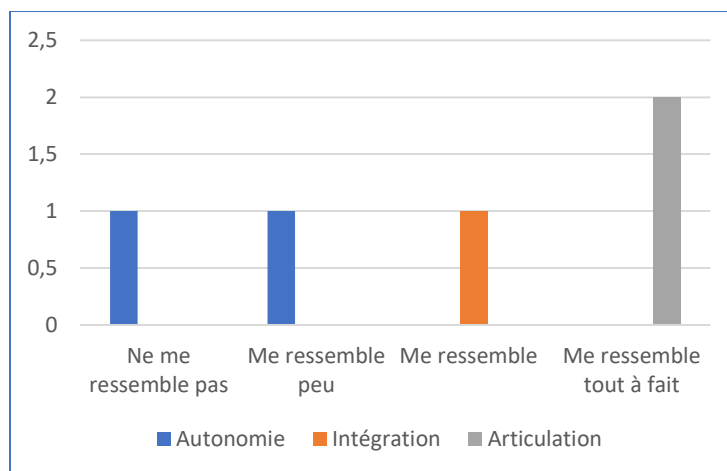
La tangente chez Carole tend vers la configuration *intégration*, bien qu'elle présente également plusieurs caractéristiques de la configuration *articulation* ailleurs dans les données collectées (figure 30). En effet, Carole semble établir des liens entre les enseignements grammaticaux et les textes prescrits à l'aide d'activités qui favorisent les transferts telles que des activités de productions écrites avec contraintes bien qu'il n'y ait aucune trace dans les données que nous avons collectées qu'elle établisse des ponts entre les activités de lecture et de grammaire et qu'elle ne déploie pas non plus de dispositifs permettant la découverte d'une notion grammaticale au sein d'un texte semblant plutôt privilégier l'enseignement direct ou explicite des notions à l'étude.



**Figure 30. Nombres de réponses de Carole par type de configuration**

#### ***4.2.3.3. La configuration privilégiée par Diane***

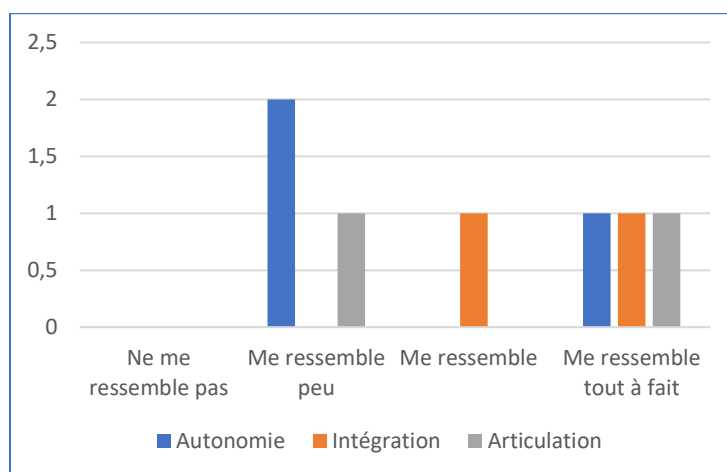
Diane est la participante qui a le plus démontré d'aisance à exploiter différents aspects de la grammaire nouvelle. Elle a mentionné lors de notre entretien qu'elle déployait des dispositifs pour l'enseigner de façon cloisonnée, mais qu'elle l'intégrait également lors d'activités de lecture et d'écriture et dans les autres matières à l'aide de dispositifs de repérage et d'identification. Selon nous, le genre de relation qu'établit Diane entre les activités de grammaire et les autres activités du cours de français s'apparente à la configuration *articulation*, sans qu'elle n'en possède pas toutes les caractéristiques (figure 31). Par exemple, nous savons qu'elle ne déploie pas encore de dispositifs de découverte d'une notion grammaticale en tant que telle, toutefois elle articule stratégiquement les dispositifs pour favoriser les transferts des apprentissages grammaticaux dans les pratiques discursives et elle s'assure d'approfondir la compréhension de ses élèves des notions à l'étude bien qu'elle utilise davantage des approches déductives réflexives. Il nous semble donc que son enseignement est en majeure partie stratégique (Paret, 2010).



**Figure 31. Nombres de réponses de Diane par type de configuration**

#### ***4.2.3.4. La configuration privilégiée par Bryan***

Bryan, quant à lui, met en œuvre des activités permettant le raisonnement grammatical, à l’instar de Diane et Carole, comme il l’a appris dans ses formations, mais il retombe dans ses pratiques plus traditionnelles lorsqu’il a atteint les limites de ses nouveaux savoirs. Selon ses réponses aux énoncés, il se situerait davantage dans la configuration *intégration* (figure 32). Néanmoins, selon ses propos et ses autres réponses au questionnaire, il oscille plutôt entre cette configuration et l’*articulation*. En effet, il a toujours recours à des activités de grammaire décloisonnées, comme dans la configuration *articulation*, mais il déploie également des dispositifs pour favoriser le transfert. Par moment, il semble aussi établir des ponts, du moins dans son discours grammatical avec les élèves, entre la lecture et la grammaire, tout comme Cécile. Mais sans la profondeur avec laquelle Diane semble le faire. Bryan favorise l’enseignement direct ou explicite et ne met pas en œuvre d’activités de découverte d’une notion dans un texte, ce qui limite la portée des liens qu’il tente d’établir entre le texte et la grammaire. Nous croyons que le portrait qui se dresse dans les pratiques de Bryan s’explique par le fait qu’il est très réceptif à la formation et qu’il a compris qu’il doit établir des liens entre le texte et la grammaire, ce qu’il tente de faire par tâtonnements afin de trouver la façon de procéder à cette articulation. Il collabore aussi étroitement avec Diane, qui semble exercer une influence de mentor dans ses pratiques d’enseignement de la grammaire, ce qui pourrait également expliquer le fait que Bryan circule entre les différentes configurations.

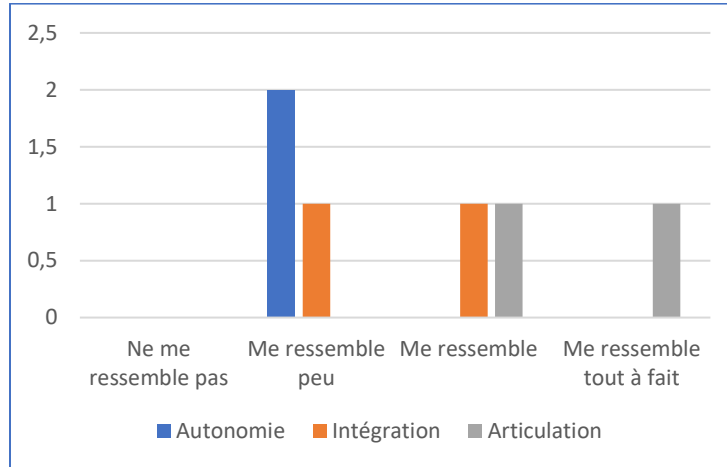


**Figure 32. Nombres de réponses de Bryan par type de configuration**

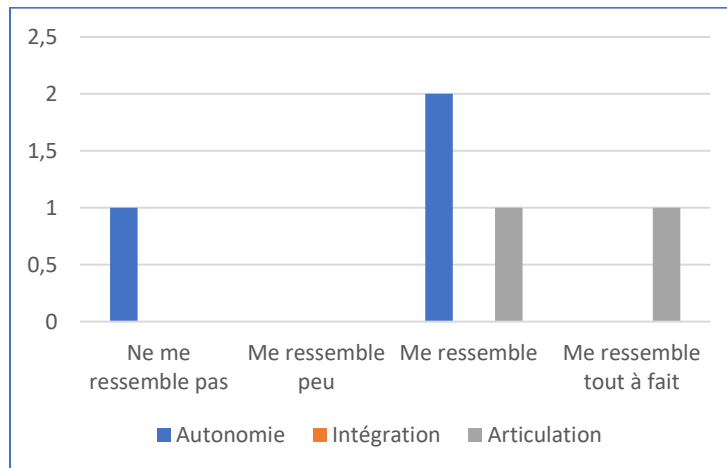
#### ***4.2.3.5. La configuration privilégiée par Julie et Olivier***

La figure 33 et la figure 34 présentent le portrait des réponses aux énoncés de Julie et d'Olivier, respectivement. Ces enseignants semblent accorder une importance plus ou moins égale aux apprentissages grammaticaux, relatifs au discours et au texte. Ils croient tous deux au bienfondé de faire de la grammaire et semblent alterner les dispositifs déployés. Ces caractéristiques sont toutes associées à la configuration *articulation*. Dans le cas d'Olivier, bien qu'il choisisse les éléments grammaticaux à l'étude en fonction des genres de textes et qu'il fasse sans doute remarquer à ses élèves la pertinence de ces notions pour le genre à l'étude, comme le font Julie, Diane et Carole, les liens qu'il tisse entre la grammaire et les autres activités du cours de français ne sont pas aussi ténus que dans les pratiques de ces autres enseignantes qui déploient davantage de dispositifs plus rapprochés des objectifs de la tâche cible, comme les productions de textes avec contraintes. Olivier semble plutôt s'en tenir aux activités de correction, qui ont tout de même une influence positive sur les compétences scripturales des élèves, mais sans la portée des activités plus rapprochées de la tâche cible. Finalement, dans les pratiques pédagogiques de ces deux enseignants, il n'y a pas de signe que des activités à caractère plus inductif sont déployées dans leur salle de classe. Cependant nous croyons tout de même que leur enseignement soit en majeure partie plus ou moins stratégique (Paret, 2010) et que le genre de relation qu'ils

établissent entre les activités de grammaire et les autres activités du cours de français s'apparente à la configuration *articulation*, comme Diane.



**Figure 33. Nombres de réponses de Julie par type de configuration**



**Figure 34. Nombres de réponses d'Olivier par type de configuration**

#### 4.2.4 Synthèse (objectif 2)

Le choix des types d'activités privilégiés par les enseignants de notre étude semble avoir été influencé par les formations en grammaire nouvelle qu'ils ont suivies. En effet, des activités d'analyse de phrase, de correction en groupe ou en sous-groupes permettant une réflexion et une discussion grammaticales semblent avoir été adoptées par la plupart des participants. Toutefois, les connaissances encore peu développées du nouveau système notionnel chez une majorité d'enseignants semblent limiter la profondeur et l'étendue des activités d'analyse aux constituants de la phrase. Une seule enseignante a mentionné aller plus en profondeur avec les fonctions internes et leurs réalisations en différents groupes syntaxiques. Quant aux activités de verbalisation et de réflexion, elles semblent être restreintes à l'analyse ou à la correction de phrases en groupe-classe ou en petits groupes. Malgré cela, plusieurs enseignants ont mentionné que ces activités avaient une incidence sur les performances des élèves en écriture, entre autres en produisant des phrases plus diversifiées et mieux construites. Elles semblent aussi avoir un effet très positif sur la motivation des élèves à faire de la grammaire, les enseignants qualifiant eux-mêmes ces dispositifs comme étant plus intéressants, engageants, explicites et suscitant davantage une multitude d'entrées cognitives (intelligences multiples). Aucun enseignant ne semble avoir adopté des approches plus inductives pour présenter de nouvelles notions aux élèves, comme la démarche active de découverte (Chartrand, 1995b), favorisant encore l'enseignement direct de ces notions. Bref, bien que des dispositifs plus traditionnels côtoient des dispositifs associés à la grammaire nouvelle, on remarque des effets positifs chez les élèves.

Quant à la configuration privilégiée par les participants, les données recueillies semblent proposer qu'on retrouve encore l'ensemble des configurations, c'est-à-dire à l'autonomie, à l'intégration et à l'articulation. Un plus grand nombre d'enseignants semblent se situer dans les deux premières, qui relèvent davantage du paradigme grammatical traditionnel. Toutefois, les enseignants paraissent disposés à mieux articuler les activités du cours de français puisque presque la moitié d'entre eux présentaient à certains moments de leur pratique des caractéristiques de la configuration *articulation*.

### 4.3. Troisième objectif : prise en compte du contexte et des répertoires plurilingues

Pour compléter notre portrait des pratiques d'enseignement de la grammaire, les enseignants ont été invités à décrire la manière dont le parcours de plus en plus diversifié des élèves affecte leur façon d'enseigner le français et sa grammaire, dans la perspective de répondre à notre troisième objectif de recherche, à savoir :

Documenter la prise en compte des divers répertoires langagiers des apprenants, dans les pratiques pédagogiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves âgés de 12 et 14 ans dans une école francophone de l'Ontario.

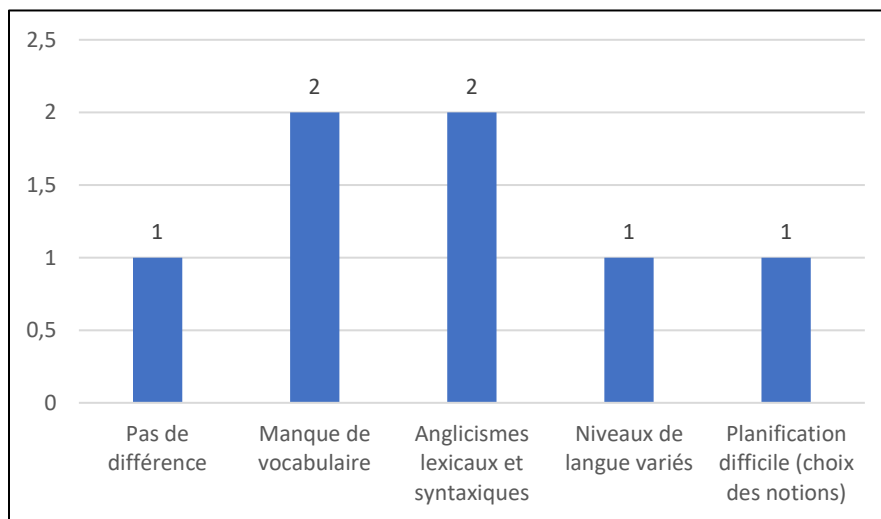
Dans leurs réponses au questionnaire et lors des entretiens, les enseignants ont identifié plusieurs enjeux engendrés par le contexte anglo dominant, très prégnant dans cette région de l'Ontario, plutôt que des « entraves » liées à la présence d'élèves issus de l'immigration au sein de leur classe. Ces résultats s'expliquent sans doute par le fait que seul deux (2) d'entre eux présentaient un nombre important de ces élèves (Nicolas [52 %] et Cécile [48 %]) et qu'ils allaient en classe d'accueil pour le cours de français. Nous croyons donc que les défis soulignés par les enseignants reflètent plus les conséquences du contexte minoritaire et l'usage presque généralisé de l'anglais par les élèves hors de l'enceinte de l'école, influençant ainsi grandement leur développement linguistique et métalinguistique en français. La réponse d'Olivier apporte un éclairage intéressant quant à cette réalité et aux défis qu'elle suscite :

*« C'est une réalité qui rend l'enseignement du français difficile. Les élèves ne sont pas au même niveau de français. Il faut donc diversifier son enseignement et intégrer la différenciation pédagogique. Cela est difficile de planifier une activité de grammaire lorsque l'écart entre le niveau des élèves est si élevé. Je vous donne un exemple concret d'une réalité de ma salle de classe : il y a plusieurs élèves ayant un PEI (programme d'enseignement individualisé) qui ne suivent pas le programme-cadre, ni de la 7<sup>e</sup> année ni de la 8<sup>e</sup> année. Il faut donc s'ajuster pour que ses élèves reçoivent les adaptations et les modifications nécessaires à leur développement personnel. Aussi, il y a un élève qui ne parle pas du tout en français, car il est un ayant droit<sup>31</sup>. Il a fait un court passage à notre école en maternelle et il a quitté (éducation à la maison) pour ensuite revenir en 7<sup>e</sup> année. Cette élève ne peut pas suivre un cours de français, car il ne comprend pas les consignes de base. Dans un autre ordre d'idées, il y a des élèves très performants qui ont au moins un parent francophone à la maison ou d'autres francophiles qui aiment et apprécient le français. Pour bien répondre*

<sup>31</sup> En réalité, c'est le parent qui est un ayant droit, terme qui fait référence aux parents, citoyens canadiens, titulaires du droit à l'instruction dans la langue de la minorité selon la Charte canadienne des droits et libertés. Les enfants de ces ayants droit ont par ricochet également le droit à l'instruction dans la langue de la minorité (MÉO, 2004). Dans le milieu scolaire, les enseignants prennent souvent ce raccourci pour identifier les élèves dont les parents ont accès aux écoles françaises grâce à cette politique.

*à la question, je dirais simplement que la réalité de l'Ontario français rend la tâche assez difficile (planification, stratégie, enseignement, activité) pour assurer un développement égal pour chaque élève selon ses besoins. En conclusion, il faut trouver des activités très faciles, faciles, difficiles et très difficiles pour s'assurer que tous les élèves de la classe comprennent le même concept, mais sous un différent angle. »*

La figure 35 présente l'ensemble des réponses des enseignants relativement à ces défis. Cécile est la participante qui a répondu que la présence de ces élèves ne faisait pas de différence. Nous expliquons cette réponse par le fait que ses élèves issus de l'immigration suivaient leur cours de français avec un autre enseignant en classe d'accueil<sup>32</sup> et que le reste de ses élèves présente un profil plus ou moins homogène, celui qu'elle a en général connu, étant donné qu'elle a surtout enseigné dans cette région et qu'elle est elle-même issue de ces écoles. De manière générale, deux (2) enseignants soulignent explicitement l'inventaire lexical restreint et la présence marquée d'anglicismes lexicaux et syntaxiques. Olivier, quant à lui, déclare qu'il est difficile de composer avec les différents niveaux de langue que présentent les élèves et que cela rend le choix des notions et la planification du cours de français plus complexe.



**Figure 35. Défis rencontrés par les enseignants liés au contexte scolaire et géographique**

Devant ses défis, les enseignants disent déployer diverses stratégies, qui relèvent surtout de mesures d'adaptation quant à la difficulté des textes utilisés, des contenus abordés et des notions grammaticales enseignées (figure 36)<sup>33</sup>. Trois (3) enseignants ont

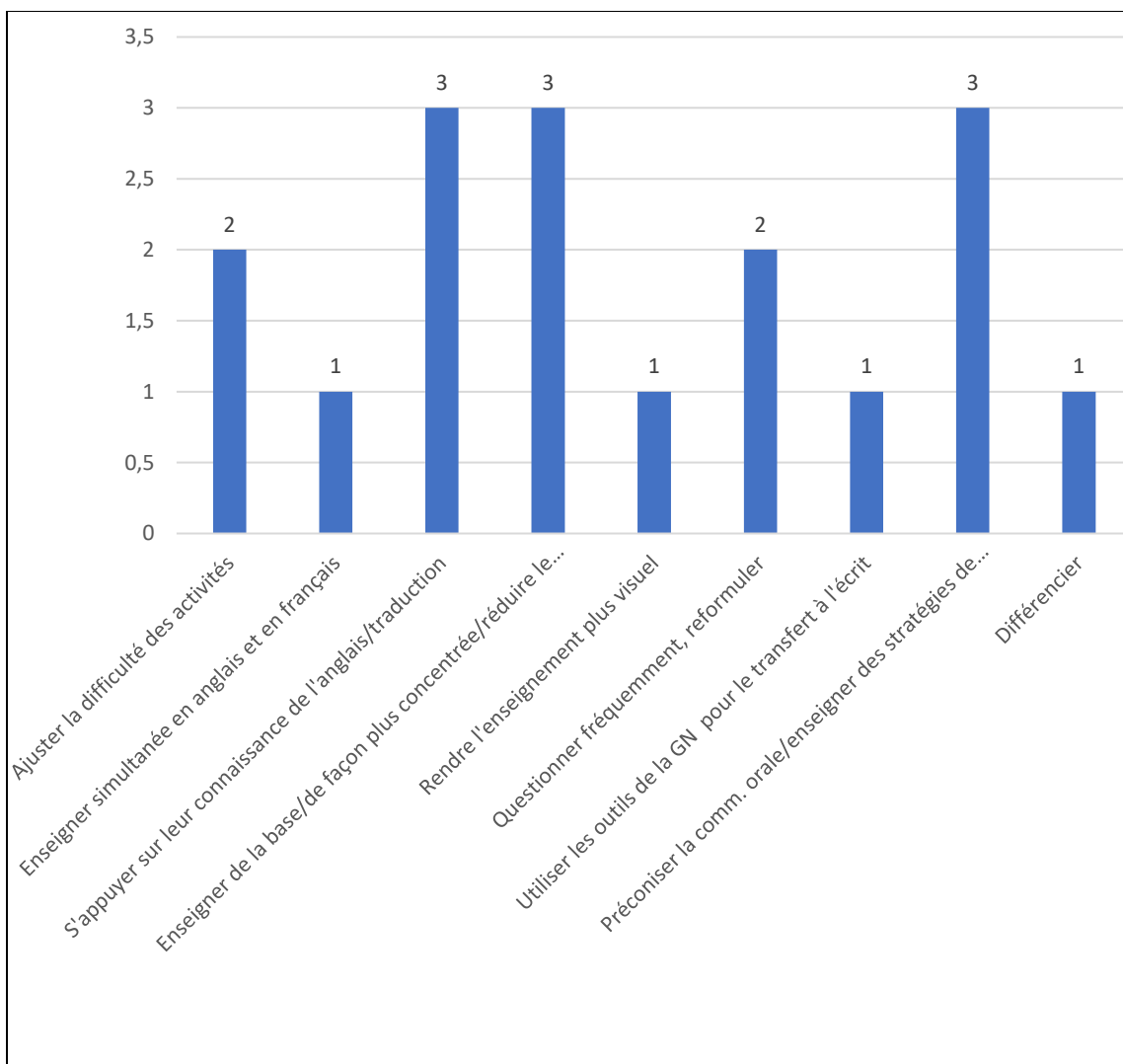
<sup>32</sup> La classe d'accueil est un dispositif mis en place par l'école afin de rassembler les élèves nouvellement arrivés devant suivre le programme PANA et parfois d'ALF.

<sup>33</sup> Pour le détail des réponses, le lecteur peut consulter le Tableau 31 à l'annexe 7.

souligné qu'ils devaient énormément encourager les élèves à parler parce que ces derniers doutent de leur compétence à communiquer oralement en français et ils préfèrent très souvent utiliser l'anglais. Une (1) enseignante a souligné faire l'enseignement du modèle de la phrase de base à l'aide des « machines », de façon simultanée dans le cours d'anglais et de français, puisqu'elle enseigne les deux matières à ses élèves<sup>34</sup>. Nous avons proposé ce dispositif d'analyse dans une formation précédente; Cécile et Nicolas les ont mis en œuvre dans leur salle de classe avec beaucoup d'enthousiasme et de succès, la première dans les deux langues, l'autre dans le cours de français seulement, n'enseignant pas l'anglais. Cette approche simultanée, bien que non généralisée dans les pratiques de Cécile, est non sans rappeler la didactique intégrée des langues (Candelier et coll. 2012). Par ailleurs, deux (2) enseignants ont dit s'autoriser davantage à faire des liens entre l'anglais et le français depuis qu'ils ont reçu le message lors des formations qu'il était à la faveur des élèves de recourir à leur connaissance de leur première langue, et surtout qu'ils avaient l'aval du conseil, pour favoriser les transferts interlinguistiques et souligner les différences entre les langues (Diane et Bryan). Les recherches sur le plurilinguisme indiquent, en effet, que la mise en intelligibilité de points de convergence et de divergence entre les langues parentes contribue au développement linguistique et métalinguistique de l'élève (Candelier et coll., 2012; Beacco et Byram, 2003). On sait également que de telles approches ont comme toile de fond l'approche interculturelle dans la mesure où les langues s'appriivoisent et se côtoient. Ainsi les allers-retours cognitifs exercés favorisent-ils le développement de la compétence plurilingue de l'élève (Cummins, 1979; 2001; Auger, 2007). Au contraire des deux enseignants précédents, deux (2) autres ont plutôt affirmé ne pas s'autoriser à recourir aux connaissances de l'anglais des élèves et privilégié la paraphrase, ce qui n'est pas sans rappeler les politiques linguistiques adoptées par les écoles pour contrer l'assimilation (Nicolas et Olivier). Finalement, Olivier mentionne qu'il doit recourir à des pratiques en différenciation pédagogique afin de pouvoir s'adapter aux différents niveaux de performance de ses élèves en français.

---

<sup>34</sup> Ce dispositif visuel sous la forme d'une machine invite l'élève à utiliser les différentes manipulations syntaxiques qui permettent d'identifier les constituants de la phrase. Pour une explication plus détaillée, le lecteur peut consulter Thibeault et Larouche, 2016)



**Figure 36. Stratégies déployées par les enseignants pour s'adapter aux défis générés par le contexte minoritaire et le bilinguisme des élèves**

#### **4.3.1. Synthèse (objectif 3)**

En somme, bien peu d'approches s'apparentant aux approches plurielles, proposées en didactique du plurilinguisme, sont déployées dans les salles de classe des enseignants que nous avons recrutés, mis à part une pâle copie d'un dispositif que l'on pourrait situer dans la didactique des langues intégrée (Candelier et coll., 2012). À notre avis, cela reflète les pratiques d'une grande partie des enseignants des écoles françaises de l'Ontario, étant donné les politiques linguistiques restrictives implantées dans tous les conseils afin de

protéger l'héritage langagier de la minorité linguistique. Les enseignants sont divisés entre les deux mandats non hiérarchisés qu'on leur donne, celui d'éduquer les élèves et celui de valoriser et transmettre la langue et la culture française (Dagenais, 2017). Le ministère n'a commencé à s'intéresser aux approches plurielles que très récemment et aucune directive n'a encore été donnée en ce qui a trait à cesdites approches. Pourtant, dans des contextes plurilingues comme la Suisse romande, plusieurs initiatives sont implantées dans les écoles et la recherche à ce propos est florissante (Näf, de Pietro et Béguelin, 1999; Candelier et coll. ; De Pietro, 1999).

## **Conclusion**

À la suite de la présentation de nos résultats et de notre discussion, il est maintenant temps de conclure cette thèse au regard de nos objectifs de recherche. Après une brève synthèse, nous précisons les limites de cette étude, mais aussi ses apports. Nous poursuivons avec quelques recommandations destinées aux enseignants, aux instances scolaires et didacticiens du français

## **5.1. Synthèse**

Dans le cadre de cette étude, nous cherchions à brosser le portrait des pratiques d'enseignement de la grammaire relativement à la nouvelle grammaire auprès d'enseignants de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année de l'intermédiaire travaillant dans des écoles du sud de l'Ontario.

Quant à notre premier objectif de recherche, nous avons pu observer que, bien que la terminologie grammaticale renouvelée soit de plus en plus utilisée par les enseignants que nous avons interrogés, qu'il y a encore des glissements terminologiques chez certains d'entre eux. En ce qui a trait aux notions privilégiées, après la phrase de base, c'est l'accord du verbe et les accords dans le groupe nominal qui sont priorisés. Ce choix de notions pourrait s'expliquer par diverses raisons. D'abord, il est possible que les enseignants aient une vision strictement instrumentaliste de la grammaire, plus traditionnelle, — alors qu'en grammaire nouvelle, elle sert aussi à développer les compétences scripturales des élèves. Il est également possible que ce choix soit influencé par les connaissances parcellaires des enseignants relativement à la grammaire nouvelle. Finalement, les difficultés des enseignants à aller au-delà des notions mentionnées précédemment pourraient aussi s'expliquer par les compétences linguistiques des élèves souvent peu développées.

En ce qui a trait à notre deuxième objectif de recherche, les pratiques pédagogiques en enseignement de la grammaire, on observe chez la plupart de nos participants le déploiement d'activités collaboratives suscitant la réflexion et la verbalisation des processus mentaux sollicités lors de la résolution de problèmes grammaticaux et lors des pratiques d'écriture, ce qui nous semble être un avancement. Néanmoins, la relation établie par l'enseignant entre les activités de grammaire et les activités discursives ne semble pas toujours stratégique, bien que les enseignants paraissent réfléchir davantage à la façon dont ils articulent ces activités entre elles. Malgré tout, nous constatons que les enseignants

progressent dans leurs pratiques d'enseignement de la grammaire et dans leur maîtrise de celle-ci au gré des formations et qu'ils souhaitent poursuivre leur apprentissage de cette nouvelle grammaire pour mieux l'utiliser comme outil de développement langagier chez leurs élèves.

Enfin, pour notre troisième objectif, nous constatons que le contexte anglo dominant très prégnant dans lequel évolue la population scolaire du sud de l'Ontario pose plusieurs défis qui monopolisent le temps et l'énergie des enseignants, à un point tel que les difficultés qu'engendre la présence d'élèves issus de l'immigration aux répertoires encore plus diversifiés passent plus ou moins inaperçus. Nous croyons toutefois que les élèves nés dans la région, qui ont pour la plupart l'anglais comme langue d'usage à la maison et hors de l'enceinte de l'école, présentent des caractéristiques qui s'apparentent à celles des élèves issus de l'immigration, du moins par les influences que subit leur développement langagier causées par la coexistence de plusieurs langues au sein de leur répertoire. Les enseignants soulèvent surtout les grands défis que pose le contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les élèves et semblent avoir peu de stratégies pour répondre à ces défis, mis à part celles d'adapter leur niveau de langue et le niveau d'instruction ainsi que de mettre l'accent sur la communication orale. Nous avons peu observé dans les pratiques d'enseignement des dispositifs qui s'apparentent aux approches plurielles, mis à part l'enseignement simultané des constituants de la phrase dans le cours de français et d'anglais. Les enseignants se s'autorisent encore peu d'établir des ponts entre les langues des élèves étant donné le mandat de l'école de langue française de protéger la langue de la minorité. En effet, il semble qu'il soit établi que l'anglais n'est pas admis dans l'enceinte de l'école sauf dans le cours d'anglais. Toutefois, à la suite de nos formations pendant lesquelles nous avons discuté des relations entre les langues et de différentes avenues pour exploiter le potentiel linguistique des élèves, certains enseignants nous ont souligné qu'il se permettait plus de faire des comparaisons entre le français et l'anglais, ou d'autres langues. Malgré tout, nous constatons l'ouverture des enseignants à solliciter des dispositifs qui reconnaissent davantage les acquis des élèves dans leurs autres langues. Il semble qu'ils sont également optimistes quant à l'enseignement de la grammaire nouvelle et de l'utilisation de ses outils pour améliorer les compétences langagières de leurs élèves.

En guise de conclusion, nous croyons qu'il est important de souligner que notre recherche n'est qu'un premier pas dans la compréhension des enjeux de l'enseignement du français dans des contextes minoritaires et plurilingues tels que le nôtre. Il nous paraît essentiel de poursuivre les recherches didactiques en français pour développer des pratiques plus efficaces qui répondent mieux au profil sociolinguistique des élèves.

## **5.2. Limites**

Nous sommes consciente que notre recherche comporte plusieurs limites. D'abord, l'étude de cas, bien qu'elle soit un devis qui permet d'approfondir un sujet, ne permet pas de généraliser nos résultats (Gagnon, 2012). Qui plus est, l'analyse de nos données présente une part de subjectivité, en ce sens que nous avons dû en juger de la cohérence au sein de l'ensemble des données collectées pour un participant et juger de la validité des énoncés en nous basant sur le portrait général du participant lorsqu'il présentait des contradictions. Par ailleurs, les enseignants de français savent que les pratiques d'enseignement de la grammaire doivent être celles de la grammaire nouvelle, comme prescrit par le programme-cadre de 2006; il se peut donc que les enseignants approchés soient influencés par ce facteur de désirabilité sociale, et ce, à deux moments de la recherche. D'une part, certains enseignants n'ayant pas amorcé leur passage à la grammaire nouvelle se sont peut-être d'emblée exclus de l'étude par crainte qu'on les juge de ne pas encore avoir mis en œuvre le programme-cadre. Ainsi l'échantillon que nous avons constitué n'est sans doute pas représentatif de l'ensemble des enseignants puisqu'on ne sait pas si une majorité d'entre eux enseigne la grammaire nouvelle. D'autre part, il se peut aussi que les enseignants qui ont répondu au questionnaire aient été influencés par ce même facteur de désirabilité sociale et aient modifié leurs réponses de façon à ce qu'elles reflètent les prescriptions ministérielles. Aussi, certains d'entre eux à qui nous avons déjà donné trois (3) formations lors de notre collecte de données ont également pu modifier leurs réponses en conséquence. Enfin, puisque notre étude de cas multiples est mise en œuvre auprès d'un seul conseil scolaire de la province, elle demeure exploratoire et ne nous permet pas d'établir que notre population est à l'image de tous les enseignants de français de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année de l'Ontario. Ainsi pouvons-nous seulement prétendre qu'elle offre des pistes de compréhension quant à la situation actuelle en enseignement grammatical dans ce contexte.

### **5.3. Apports**

Malgré les limites de notre recherche, nous croyons que ses apports ne sont pas négligeables. Elle nous semble en effet ouvrir la voie à l'étude des avantages et des limites de la grammaire nouvelle et de ses propositions didactiques en acquisition d'une L2, ce qui, à ce jour, a encore été très peu étudié. De plus, dans un contexte minoritaire où l'immigration est en forte croissance, il nous paraît pertinent de nous interroger sur les pratiques pédagogiques et didactiques actuelles, afin de contribuer à leur renouvellement. Selon nous, la prise en compte des pratiques actuelles dans un contexte en mouvance est un premier pas essentiel vers une réflexion de cet ordre.

### **5.4. Recommandations**

Nous présenterons ici des recommandations, celles qui nous paraissent à ce jour envisageables, au regard des politiques ministérielles actuelles et de la situation dans les écoles. Ces recommandations, croyons-nous, sont à la faveur du développement langagier des élèves et, si elles sont mises en application, favoriseront leur apprentissage grammatical et leur développement langagier. Ces recommandations, bien entendu, ne renvoient en rien à des critiques; elles visent plutôt à contribuer à l'avancement toujours constant des pratiques en éducation. Nous présenterons d'abord des recommandations destinées aux enseignants, ensuite aux instances scolaires et aux didacticiens du français.

#### **5.4.1. Recommandations destinées aux enseignants**

Parce que nous avons à cœur le bien-être des enseignants et de leurs élèves, à titre d'enseignante de profession et de conseillère pédagogique, il nous semble important de parler d'abord aux enseignants. Voici ici quelques recommandations qui leur sont destinées.

##### ***5.4.1.1. S'engager dans un processus de formation continue***

La majorité des enseignants qui ont participé à notre étude ont souligné l'importance de la formation et la nécessité d'être accompagnés pour transformer leurs pratiques et s'approprier ce nouveau paradigme grammatical. Plusieurs enseignants ont mentionné avoir adopté les propositions pédagogiques reçues lors de ces formations et avoir constaté les bienfaits de ces nouvelles pratiques sur la motivation et sur les

performances scripturales des élèves. Ils ont aussi souligné qu'il leur était encore difficile d'aller au-delà de ce qu'ils avaient vu dans les formations, ce qui montre que le processus d'appropriation de cette nouvelle grammaire et de ses propositions didactiques doit s'échelonner sur plusieurs années. En effet, utiliser stratégiquement la grammaire pour favoriser le développement métalinguistique et linguistique des élèves nécessite de la part des enseignants une compréhension développée de la grammaire nouvelle et de la progression des objets à enseigner.

#### ***5.4.1.2. Revisiter ses croyances sur le rôle de l'enseignant de français***

Au-delà de la formation, nous suggérons aux enseignants de revisiter leur posture face à l'erreur et leur conception du rôle de l'enseignant de français. En effet, nous avons constaté que celui qui est ouvert à entreprendre des activités de réflexion grammaticale avec ses élèves doit également se sentir confiant, même s'il ne possède pas toujours la « bonne » réponse et qu'il ne maîtrise pas l'entièreté des notions grammaticales. La grammaire nouvelle, dans toute sa cohérence, présente parfois une certaine fluidité entre des notions. Il faut se rappeler que la grammaire est une représentation de la langue qui, comme toutes les représentations, possède un certain décalage avec l'objet qu'elle cherche à représenter. L'enseignant ne devrait pas avoir peur de douter devant ses élèves et de ne pas connaître la réponse. Adopter une posture d'apprenant et modérer sa réflexion grammaticale à l'aide des outils que propose la grammaire nouvelle favorisent l'adoption de cette posture chez ses élèves. Finalement, nous suggérons aux enseignants de garder en tête que les activités grammaticales, au-delà de l'appropriation de nouveaux savoirs grammaticaux comme objets d'apprentissage, ont pour but, d'une part, de développer les compétences linguistiques et métalinguistiques des élèves afin qu'ils puissent améliorer leurs performances en lecture et en écriture, d'autre part, de favoriser l'adoption d'une posture de distanciation chez les élèves face à leurs pratiques langagières et ainsi accroître leur emprise sur celles-ci. Il est donc toujours important d'exercer un va-et-vient entre les activités discursives et les activités grammaticales et d'établir des liens explicites entre les deux afin de rendre les activités grammaticales pertinentes et favoriser la mise en œuvre des nouveaux savoirs grammaticaux dans les pratiques discursives des élèves.

#### *5.4.1.3. Utiliser la grammaire nouvelle pour dresser des ponts entre les variétés intralinguistiques ou entre les langues*

Étant donné la diversité des profils langagiers des élèves en contexte francophone ontarien et l'insécurité que peuvent ressentir plusieurs d'entre eux face à leurs pratiques langagières, nous invitons les enseignants à valoriser les variétés de français qui s'éloignent de la norme au même titre que les diverses langues qui composent les répertoires langagiers de leurs élèves. Ils doivent également reconnaître la richesse de leur propre variété de français qui, elle aussi, peut différer du français standard enseigné à l'école ou de la variété de leurs élèves. Les variétés du français que l'on rencontre en Ontario présentent non seulement une grammaire, c'est-à-dire des régularités observables qui gagneraient à être mises en relation avec la grammaire du français standard afin de mieux comprendre les rouages de l'une ou de l'autre, mais aussi des caractéristiques liées à l'histoire d'une population et à la géographie, dont la reconnaissance contribuerait, à notre avis, à la valorisation des variétés intralinguistiques des élèves et à la diminution de l'insécurité qu'ils peuvent ressentir face à leur variété de français, souvent teintée de sa coexistence avec l'anglais ou une autre langue.

Il est important d'insister sur le contexte d'énonciation et d'amener les élèves à réaliser que l'emploi du français standard, dans certains contextes, n'est pas approprié au même titre que l'emploi d'une variété de français trop éloignée de la norme dans d'autres contextes qui exigent l'utilisation d'une variété plus universelle. Nous suggérons aux enseignants de discuter fréquemment de registres avec les élèves et de l'importance de développer des habiletés qui permettent de passer de l'un à l'autre selon la situation de communication.

Par ailleurs, pour dresser des ponts pertinents entre les variétés de français ou entre les langues du répertoire des élèves, quelle qu'en soit les langues qui le composent, nous pensons que la grammaire nouvelle, bien qu'elle n'ait pas été pensée à l'origine pour l'enseignement des langues secondes, est un outil puissant pour appuyer le développement langagier des élèves bilingues, comme le proposent Näf, de Pietro et Béguelin (1999), De Pietro (2014) et Thibeault et Larouche (2016). D'abord, l'économie de sa terminologie permet aux élèves de se l'approprier progressivement, un constituant à la fois, à la manière d'une poupée russe, et ce, plus facilement et plus rapidement. Cet appareil notionnel donne

ensuite la possibilité aux élèves et à l'enseignant de parler grammaire, d'articuler des raisonnements grammaticaux, de mieux appréhender le français et de le comparer avec les autres variétés de français et les autres langues de leur répertoire (Näf, De Pietro et Béguelin, 1999; De Pietro, 2014). Par ailleurs, la cohérence de l'organisation de cette grammaire, selon les fonctions de premier niveau (constituants), les fonctions internes (complément du nom, du verbe, etc.) et les groupes syntaxiques, facilite l'appropriation des relations syntaxiques qu'entretiennent ces groupes et les mots au sein de la phrase. On peut donc progressivement édifier, à partir de la phrase de base, des phrases de plus en plus complexes, tout en rendant explicites les mécanismes qui en permettent leur construction.

#### ***5.4.1.4. En faire moins, pour mieux faire***

Les programmes-cadres de français présentent un grand nombre d'attentes, de contenus et de notions grammaticales. Tenter de couvrir l'entièreté du programme en passant rapidement d'un contenu à l'autre et d'une notion grammaticale à l'autre ne favorise pas une appropriation durable chez les élèves. Il est préférable d'insister longtemps sur une même notion avant d'en aborder une autre afin que les élèves puissent automatiser son usage dans leurs pratiques langagières. L'enseignant doit exercer son jugement professionnel et choisir les apprentissages qui lui paraissent essentiels et qui contribueront à faire progresser l'élève (Thibeault, 2017). Un travail en équipe-école afin d'édifier une progression des apprentissages grammaticaux qui reflète davantage la réalité linguistique locale est une avenue, selon nous, fort pertinente à envisager.

### **5.4.2. Recommandations destinées aux instances scolaires et aux didacticiens de français**

Parce que nous croyons que les enseignants ne peuvent faire le travail seuls et qu'ils ont besoin d'un cadre cohérent qui guide leurs pratiques, nous adressons maintenant quelques recommandations aux instances scolaires, c'est-à-dire les conseils scolaires et le ministère, ainsi qu'aux didacticiens de français.

#### ***5.4.2.1. Étudier les profils langagiers des élèves et leurs besoins***

Le contexte scolaire franco-ontarien a grandement évolué dans la dernière décennie, et force est de constater que les élèves qui fréquentent ces écoles sont avant tout bilingues et que leurs compétences linguistiques en français sont inégales à bien des

égards. Il nous paraît donc important de mieux cerner les différents contextes minoritaires dans lesquels ils évoluent. Pour ce faire, nous invitons les instances ministérielles et les conseils scolaires à solliciter des études descriptives auprès des didacticiens de français sur les compétences langagières des élèves selon les différents contextes sociolinguistiques que l'on retrouve dans la province. Nous invitons les didacticiens du français à collaborer avec ces instances scolaires afin de mieux comprendre les enjeux liés aux différents contextes minoritaires et au biplurilinguisme des élèves.

Dans un second temps, il nous paraît essentiel de poursuivre la recherche afin de développer des pratiques pédagogiques qui répondent davantage aux besoins des élèves franco-ontariens en collaboration avec le personnel enseignant. Pour ce faire, il nous paraît nécessaire que les didacticiens de français et les instances scolaires s'ouvrent à la didactique des langues secondes et à la didactique du plurilinguisme afin de développer des savoirs professionnels et des pratiques qui répondent davantage au profil des élèves (Thibeault, 2017).

#### ***5.4.2.2. Revisiter le mandat de l'école de langue française de l'Ontario***

À la lumière des études réalisées, nous suggérons aux instances ministérielles de revisiter le double mandat de l'école de langue française en Ontario, soit éduquer les élèves ainsi que valoriser et transmettre l'héritage linguistique et culturel de la minorité, afin de guider plus adéquatement les conseils et les enseignants dans l'exercice de ce double mandat. Les différents profils culturels et linguistiques rencontrés au sein de la population scolaire rendent souvent difficile et contreproductive sa concrétisation. Par exemple, une pratique commune observée dans les écoles et née de la saine volonté de protéger l'héritage culturel de la minorité est d'interdire les autres langues dans l'enceinte scolaire. Or, dans les faits, cette pratique sous-entend qu'une langue est meilleure qu'une autre et ne contribue pas au développement d'une relation saine de l'élève avec les langues de son répertoire. Une seconde pratique est celle de fréquemment corriger les élèves afin qu'ils adoptent une variété linguistique standard plutôt que la variété locale. Bien que l'objectif de donner accès aux élèves à un français standard soit justifié et important, il nous paraît essentiel de trouver des moyens positifs et efficaces de l'atteindre, sans dévaloriser les variétés linguistiques moins standards.

#### **5.4.2.3. Réviser les programmes-cadres de français et d'ALF**

Nous croyons qu'il est impératif de réviser les programmes-cadres de français et d'ALF, très chargés et reflétant les besoins d'un seul profil linguistique, en tenant compte de la variété des profils langagiers de la population scolaire franco-ontarienne. Pour ce faire, nous pensons que le concept de français de scolarisation devrait servir de point de convergence pour encadrer le choix des attentes, des contenus et des notions grammaticales à l'étude. Nous pensons également que les apprentissages essentiels doivent être clairement ciblés et que la progression des apprentissages grammaticaux devrait être explicite afin que les enseignants puissent adapter leur choix de notions abordées aux profils langagiers de leurs élèves. Finalement, configurer les programmes-cadres de français de façon à mieux guider les enseignants dans l'articulation de l'enseignement des notions grammaticales aux genres de textes à l'étude contribuerait à rendre plus pertinent cet enseignement et à positivement influencer les pratiques pédagogiques.

#### **5.4.2.4 Investir dans la formation**

Changer de paradigme grammatical exige de l'enseignant une souplesse cognitive, un engagement et un investissement en temps, dans la perspective qu'il arrive à

*déconstruire un ensemble de représentations linguistiques et socioaffectives bien ancrées, afin de se familiariser avec la rénovation du contenu linguistique et des pratiques éducatives qui sont désormais préconisées. (Giguère, 2015 dans Thibeault 2017).*

Pour ce faire, l'enseignant doit pouvoir bénéficier d'un accompagnement adéquat et suffisamment long. Cet accompagnement doit le confronter à ses représentations et lui permettre de douter de la pertinence de celles-ci (Bronckart et Bulea Bronckart, 2010). Elle doit solliciter une mise en œuvre des propositions pédagogiques partagées lors des formations et une mise en intelligibilité des défis, des obstacles, des stratégies déployées lors de la mise en œuvre pour les surmonter (Shulman et Shulman, 2004). L'enseignant doit pouvoir « confronter ses pratiques à celles de pairs enseignants, essayer, se tromper, réessayer et adopter une posture réflexive à l'égard de ses comportements » (Giguère, 2015, dans Thibeault, 2017).

Notre expérience en tant que formatrice nous a permis de développer certaines pratiques qui contribuent, selon nous, à valoriser l'héritage langagier des enseignants tout en leur permettant de s'approprier de nouvelles connaissances grammaticales et des aspects

du français standard qu'ils pourraient ne pas avoir encore eu la chance de s'approprier. D'abord, il nous semble important que le formateur fasse preuve d'une grande humilité, de respect et d'accueil envers les enseignants qu'il accompagne, puisqu'à l'instar de leurs élèves, certains peuvent aussi ressentir de l'insécurité linguistique. Les activités d'observation et de verbalisation qui permettent aux enseignantes de découvrir par elles-mêmes des usages propres à leur variété linguistique, mais qui s'éloignent du français normé, permettent de respecter l'intégrité des enseignants tout en leur fournissant des pistes pour mieux accompagner leurs élèves dans leur appropriation du français standard. De plus, pour transformer des pratiques pédagogiques ancrées aux profits de nouvelles pratiques chez les enseignants, le formateur doit d'abord accepter de faire des compromis entre l'idéal qu'il propose et ce que les enseignants croient possible de faire avec leurs élèves, dont ils sont les premiers « experts ». Lorsque l'enseignant vit des succès avec de nouvelles pratiques, si petits soient-ils, il est plus ouvert à entreprendre des changements plus importants par la suite.

En somme, il nous apparaît indispensable que des mécanismes de formation systémiques soient mis en place dans les conseils scolaires pour favoriser l'appropriation par les enseignants de cette nouvelle grammaire et de ses propositions pédagogiques. Ayant nous-même participé à une initiative de formation sur une longue période de temps, nous ne pouvons qu'en constater les bienfaits (Larouche et Thibeault, 2016; Thibeault et Larouche, 2016). Mais encore, ce genre d'accompagnement contribue à mettre au jour les défis que rencontrent les élèves et les enseignants évoluant dans un contexte unique, encore peu étudié en didactique de la grammaire. Il permet également l'émergence de nouvelles pratiques et de stratégies plus en cohérence avec le contexte spécifique de ces écoles. Ceci nous amène finalement à recommander aux didacticiens du français de collaborer avec les instances scolaires afin de faire partie de ces accompagnements en proposant la mise en œuvre de recherches collaboratives au sein desquelles l'expertise de chacun des participants est sollicitée pour favoriser l'émergence de pratiques pédagogiques efficaces.

## Références

- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 441-469. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/012764ar>  
doi:10.7202/012764ar
- Aguerre, S. (2010). *Focus on Learning Process in Language Learning: Grammars and Metalinguistic Representations*. Université Michel de Montaigne — Bordeaux III. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00628351>
- Alby, S. (2010). Développement de la compétence métalinguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane française). Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. V. Raemdonck, M.-È. Damar, N. Kemps, et E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 232-235). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 31-43.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 3, 76-83. doi : 10.3917/lfa.158.0076
- Auger, N. (2008). Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. Dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, et M.-T. Vasseur (dir.), *Conscience du plurilinguisme* (pp. 185-199). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 189-202. Récupéré de <https://journals.openedition.org/cediscor/443>
- Bastuji, J. (1977). Pourquoi des exercices de grammaire? *Sur les exercices de grammaire* (33), 6-21. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1977\\_num\\_33\\_1\\_4807](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_4807)
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Eure, France : Les éditions Didier.
- Beacco, J.-C., et Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (pp. 121). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. Récupéré de [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guideintegral\\_fr.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guideintegral_fr.pdf)

- Bélangier, M., Minor-Corriveau, M., et Bélangier, R. (2015). A Comparison of the Frequency and the Types of French Spelling Errors Produced by Students Located in Different Demolinguistic Settings. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 22, 17-27. doi: 10.18848/2327-7920/CGP/v22i04/48379
- Bernier, M. (2013). L'ajout d'erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu francophone minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 8, 1-17. Récupéré de <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/article/view/7>
- Besse, A.-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais* (Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00267662/document>
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N., et Demont, E. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2010 (02). doi : 10.4074/s001375451000203x
- Besse, H., et R., P. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, France : Didier. .
- Bialystok, E. (1985). A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. Dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon, et W. T.G. (dir.), *Metacognition, Cognition and Human Performance* (pp. 207-254). New York, NY: Academic Press.
- Bialystok, E., et Barac, R. (2012). Emerging Bilingualism: Dissociating Advantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control. *Cognition*, 122, 67-73. doi : 10.1016/j.cognition.2011.08.003
- Blanchet, P. (2005). Distanciation et rapprochements en contexte diglossique : calques, emprunts, interférences, alternances. *Diglossies et interférences linguistiques : néologismes, emprunts, calques. Actes de la conférence annuelle, Saint-Nicolas* (p. 19-26). Aoste, Italie. Récupéré du site du Centre d'études francoprovençales: [http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/cef/allegati/diglossie-05\\_528.pdf](http://www.centre-etudes-francoprovencales.eu/cef/allegati/diglossie-05_528.pdf)
- Boivin, M.-C. (2009). Jugement 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* (pp. 179-208). Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15, 190-214. Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953>

- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne description et éléments pour sa didactique*. Montréal/Québec, Canada : Beauchemin/Chenelière éducation.
- Bourdet, J.-F., et Fouillet, R. (2018). La notion de conceptualisation en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15 (1). doi : 10.4000/rdlc.2669. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rdlc/2669>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe*, 126 (44). Récupéré de <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bronckart, J.-P. (2004). Didactique de la grammaire. *DIP, Cahiers du secteur langues et cultures*, 88.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, 97-116.
- Bronckart, J.-P., et Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Bulea Bronckart, E., et Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, 1 (1), 43-60.
- Statistique Canada (2004). Systèmes scolaires pour les minorités linguistiques : profil des élèves, des écoles et des collectivités. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 9, 20 février 2014-2019-2024.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5.
- Candelier, M., Antoinette, C.-G., de Pietro, J.-F., Castellotti, V., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). Compétences plurilingues et interculturelles — Descripteurs et matériaux didactiques Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. ECML/CELV.
- Caron-Reaume, A.-M. (2007). *Interrogation of Pedagogical Practices of Mother Tongue Bilinguality in French and English: A Francophone Case Study* (thèse de doctorat, University of Toronto, Canada).
- Castellotti, V. et Moore, D. (2007). Le bilingue était presque parfait. Dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, et C. Trimaille (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (pp. 227-235). Paris, France : L'Harmattan.

- Castellotti, V., et Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. Dans *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration/ Capitalizing on, Activating and Developing Plurilingual and Pluricultural Repertoires for Better School Integration. Études et ressources*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 29-33.
- Catach, N. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris, France : Larousse.
- Catach, N. (2010). *L'orthographe française : traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés* (3<sup>e</sup> édition). Paris, France : A. Collins.
- Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39, 1-32.
- Caxaj-Ruiz, P., et Kaminskaïa, S. (2014). Compétences discursives de locuteurs du français L1 et L2 en contexte minoritaire. *Revue du Nouvel-Ontario*, 165. doi : 10.7202/1027468ar
- Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques (2009a). *Si on parlait grammaire nouvelle... Secondaire*. Ottawa, Canada : CFORP.
- Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques (2009b). *Si on parlait grammaire nouvelle... Élémentaire*. Ottawa, Canada : CFORP.
- Chartrand, S.-G. (1995a). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (Dir), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 197-225). Québec, Canada : Éditions LOGIQUES.
- Chartrand, S.-G. (1995b). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32-34.
- Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 73-77.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova, et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et*

- le sujet-écrivain* (Vol. Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français, pp. 11-31). Namur, France: Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. (2010). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue. *Correspondance*, 15, 27-27.
- Chartrand, S.-G. (2011a). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec. *Le français aujourd'hui*, 2, 45-54. doi : 10.3917/lfa.173.0045
- Chartrand, S.-G. (2011b). Utiliser un modèle rigoureux et opératoire pour analyser des phrases et les corriger. *Correspondance*, 17, 21-22.
- Chartrand, S.-G. (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Correspondance*, 17 (2).
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., Simard, C., et Morin, F. c. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G., et Boivin, M.-C. (2004). *Actes de colloque de l'AIRDF : Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2010a). À la recherche de la grammaire rénovée : enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois. *La Lettre de l'AIRDF*, 45, 25-33.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2010b). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec français*, 22-23.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2010c). État des lieux de l'enseignement de la grammaire au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ELEF. *Québec français*, 66-67.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La Lettre de l'AIRDF*, 42-49.
- Chartrand, S. G. (Éd.) (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (Deuxième édition). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Chevallard, Y. (1994). Le processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans Y. Arzac, J. L. Chevallard et A. T. Martinand (Dir), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble, Canada : La Pensée sauvage.

- Clanet, J., et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1, 4-18. doi : 10.7202/1012560ar
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) (2009). *Carnet du savoir. L'éducation chez les minorités francophones du Canada*. Canada : CCA.
- Contant, A. (2011). *Nouvelle grammaire et enseignants de français langue seconde* (thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Conti, V., et de Pietro, J.-F. (2006). *Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande* (Vol. 06-1003). Neuchâtel : IRDP. Récupéré de [https://edudoc.ch/record/2451/files/term\\_nouveau\\_impri.pdf](https://edudoc.ch/record/2451/files/term_nouveau_impri.pdf)
- Corbeil, J.-P., et Lafrenière, S. (2010). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Ottawa, Canada : Statistique Canada.
- Cormier, M. (2005). La pédagogie en milieu minoritaire francophone : Une recension des écrits. Moncton, Canada : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cummins, J. (1979a). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Bilingual Education Paper Series, Vol. 3 No. 2.
- Cummins, J. (1981). Four Misconceptions about Language Proficiency in Bilingual Education. *NABE: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 5, 31-45.
- Cummins, J. (2001). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Dans M. M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco, et D. Qin-Hilliard (dir.), *Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration, Volume 6: The New Immigrant and Language* (pp. 72-101). New-York, NY: Routledge.
- Cummins, J. (2013). Current Research on Language Transfer: Implications for Language Teaching Policy and Practice. Dans P. Siemund, I. Gogolin, M. E. Schulz, et J. Davydova (dir.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (pp. 289-304) Amsterdam, Philadelphia : Benjamins.

- Cummins, J., Chow, P., et Schechter, S. R. (2006). Community as Curriculum. 83. Récupéré de [https://www.csun.edu/~bashforth/305\\_PDF/305\\_ME3/LanguageVarieties/LanguageVarieties\\_LangArts/CommunityAsCurriculumCanada\\_LA\\_Mar2006.pdf](https://www.csun.edu/~bashforth/305_PDF/305_ME3/LanguageVarieties/LanguageVarieties_LangArts/CommunityAsCurriculumCanada_LA_Mar2006.pdf)
- Cuq, J.-P. (1989). Français langue seconde : essai de conceptualisation. *L'Information grammaticale*, 29 mars 2014-2036-2040. doi : 10.3406/igram.1989.1981
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Dabène, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 13-21.
- Dagenais, D. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45, 5-21. doi : 10.7202/1043526ar
- De Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire? [Languages diversity: a tool for a better grammar understanding?]. Dans A. Näf, J.-F. de Pietro, et M.-J. Beguelin (dir.), *Tranel* (pp. 179-202).
- De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». Dans J. Dolz, et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval (PUL)/Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF).
- De Pietro, J.-F. (2010). L'enseignement grammatical en Suisse francophone : un état des lieux et des questions. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 7-17.
- De Pietro, J.-F. (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues? *Babylonia*, 2, 41-46.
- De Pietro, J.-F., et Schneuwly, B. (2009). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans J. Dolz, et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (4, pp. 125-153). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>
- Decoo, W. (1996). The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34, 95.

- Dolz, J., et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 179-198. doi : 10.4000/pratiques.1159
- Falardeau, E., et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. Dans *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Favre, D. (2003). Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages. *Psychologie de la motivation*, 36, 100-115.
- Fisher, C. (1995). De la linguistique à la grammaire scolaire. Réflexions en marge de Ouvrir la grammaire d'Éric Genevay. *Dialangue*, 6, 20-28.
- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada).
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problèmes orthographiques chez des élèves en français langue seconde en difficulté d'apprentissage. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet, et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles. Perspectives didactiques* (pp. 81-101). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, C., et Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé : les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15, 42-59.
- Fleuret, C., et Montésinos-Gelet, I. (dir.). (2012). *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*.
- Genevay, É. (1998). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne, France : Chenelière.
- Geoffroy, N., Dufresne, L., et Armand, F. (2013). L'Éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, 76-77.
- Gérin-Lajoie, D., et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36, 15 février 2014-2025-2043. doi : 10.7202/018088ar

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : P.U.F.
- Gombert, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3, 143-156.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 41-55.
- Gombert, J.-É. et Colé, P. (2000). Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage Psychologie et sciences de la pensée* (Vol. II, pp. 117-150). Paris, France : Presses Universitaires de France. Récupéré de [https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/load\\_pdf.php?download=1&ID\\_ARTICLE=PUF\\_FAYOL\\_2000\\_02\\_0117](https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=PUF_FAYOL_2000_02_0117). doi:10.3917/puf.fayol.2000.02.0117
- Hamel, P. (2011). *Le rapport au savoir dans la pratique effective d'enseignement en classe de français langue première au 3e cycle de l'ordre du primaire : le cas de l'enseignement renouvelé de la grammaire* (thèse de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada).
- Harrison, G., Goegan, L., Jalbert, R., McManus, K., Sinclair, K., et Spurling, J. (2016). Predictors of spelling and writing skills in first- and second-language learners. *Reading and Writing*, 29 (1), 69-89.
- Heine, B. et Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Houle, R., Pereira, D., et Corbeil, J.-P. (2014). Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2011). 104.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 37-49. doi : 10.7202/009491ar
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *Introduction à la recherche en éducation* (Vol. 3e éd.). Sherbrooke : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Conseil canadien des ministres de l'Éducation (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique. Document préparé dans le cadre du projet pancanadien de français langue première*. Toronto, Canada : auteur.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.

- Commissariat aux services en français de l'Ontario (2013). Les francophones en Ontario. Récupéré de [http://csfontario.ca/wp-content/uploads/2014/10/FINAL-Francophones-in-Ontario\\_infogr\\_FR\\_C.pdf](http://csfontario.ca/wp-content/uploads/2014/10/FINAL-Francophones-in-Ontario_infogr_FR_C.pdf)
- Lachapelle, H. (1997). Les états généraux... Et plus après? *Québec français*, 104, 45-46.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : Le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol., n° 3, 1997, p., XXIII (3), 561-592. Récupéré de <https://www-erudit-org.proxy.bib.uottawa.ca/fr/revues/rse/1997-v23-n3-rse1841/031952ar.pdf>
- Landry, R., et Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Université de Moncton : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Landry, R., Allard, R., et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* (Patrimoine canadien). Gatineau : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., et Minor-Corriveau, M. (2015). Liens entre les résultats scolaires en littératie et aux tests provinciaux de l'OQRE aux cycles primaire et moyen en Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 105-175. doi : 10.7202/1032586ar
- Larouche, L., et Fleuret, C. (2015). Conjuguer diversité et langue de scolarisation : utopie ou monde de possibilité? *Numéro spécial sur les langues secondes. Revue de l'éducation*, 9-11.
- Larouche, L., et Thibeault, J. (2016). *La grammaire nouvelle : approches pédagogiques : pour bien accompagner l'élève dans son apprentissage du français en milieu plurilingue et minoritaire*. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC* (PHD). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Disponible dans depot-e.uqtr.ca.
- Lefrançois, P. (2009). Le rôle de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la morphographie du nombre en français. Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. Haye, N. Bonneton-Botté, et E. Bonjour (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive* (pp. 151-163). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentation d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- Marmen, L. et Corbeil, J.-P. (1999). *Les langues au Canada : Recensement de 1996*. Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. Récupéré de [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2011/pc-ch/CH3-2-8-1999-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-8-1999-fra.pdf)
- Martineau, Y. (2007). *La grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde* (thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques. Dans *Société en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée. Actes de colloque VALS-ASLA 2008 (Lugano, 7-9 février 2008)*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique en Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. Français*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007a). *Le curriculum de l'Ontario 9e et 10e année. Français*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007b). *Le curriculum de l'Ontario 11e et 12e année. Français*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. Actualisation linguistique en français*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010c). *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année. Actualisation linguistique en français*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010 d). *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 12e année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1994a). *Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*. Toronto, Canada : auteur.

- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994b). *Aménagement linguistique en français : Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1994c). *Investir dans l'animation culturelle*. Toronto, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*. Québec, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Canada : auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec, Canada : auteur.
- Montésinot-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Mougeon, R. (2007). Diversification du parler des adolescents franco-ontariens : le cas des conjonctions et locutions de conséquence. Dans *Cahiers Charlevoix. Études franco-ontariennes* (Vol. 7, pp. 229-276). Sudbury, Canada : Société Charlevoix et Prise de parole.
- Mougeon, R., et Rehner, K. (2017). The influence of classroom input and community exposure on the learning of variable grammar. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20, 21-22. doi: 10.1017/S1366728916000304
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada: G. Morin.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2013). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, 129, 54-57.
- Näf, A., de Pietro, J. F., et Béguelin, M. J. (dir.) (1999). *La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques* (Vol. 31). Neuchâtel: Institut des sciences du langage et de la communication. Récupéré de : [https://libra.unine.ch/Publications/Person/N/Anton\\_NAf/4692](https://libra.unine.ch/Publications/Person/N/Anton_NAf/4692)
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2011). *Test provincial de compétences linguistiques. Liens du TPCL avec le curriculum*. Toronto : auteur.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2013a). *Rapport provincial de l'OQRE : résultats des écoles secondaires*. Toronto : auteur.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2013b). *Rendement des élèves de l'Ontario. Élèves de langue française, Rapport provincial de l'OQRE : Résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2012-2013*. Toronto : auteur.
- Office québécois de la langue française (2012). Allophone. Fiche terminologique. Récupéré le 2 avril 2018, de [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8359640](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8359640)
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français* (119), 54-57.
- Paret, M.-C. (2009). De l'utilité de la phrase de base. *Québec français, hors série*, 55-56.
- Pelletier, I. (2008). *Les connaissances grammaticales liées au métalangage chez les étudiantes et étudiants en formation des maitres* (thèse de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada).
- Pietro, D. (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues? *Babylonia*, 2, 41-46.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapperrière, R. Mayer, et P. A.P. (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Montréal, Canada : Gaetan Morin Éditeur.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Lapperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Canada: Gaetan Morin Éditeur.
- Ringbom, H. (1990). Effects on Transfer in Foreign Language Learning. Dans H. W. Dechert (Éd.), *Second Language Acquisition Research. Current Trends in European* (pp. 205-218). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodrigue, S. (2014). Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais (thèse de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupéré de [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12064/Rodrigue\\_Sophie\\_2014\\_memoire.pdf?sequence=4](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12064/Rodrigue_Sophie_2014_memoire.pdf?sequence=4)

- Rodriguez, L. (2010). La traduction au quotidien et l'impact de l'anglais ambiant sur le lexique des jeunes Franco-Manitobains : interférence ou alternance codique? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 22, 221. doi : 10.7202/1009124ar
- Sauvage, J., Fleuret, C., et Auger, N. (2016). Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise : une étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19, 118. doi : 10.7202/1042852ar
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 122-151). Sherbrooke, Québec, Canada: CRP.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture. Cahier de la section des sciences de l'éducation* (Vol. 118). Genève, Suisse Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B., et Dolz, J. (2010). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Shulman, L. S., et Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271. doi: 10.1080/0022027032000148298
- Simard, C., et Dolz, J. (2009). Introduction. Dans C. Simard, et J. Dolz (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J., et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 287. doi : 10.7202/017877ar
- Simard, D., et Jean, G. (2007, 2007). *Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2 : usage et perceptions*. Actes du colloque international sur la recherche en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. Paris, France.
- Stille, S., et Cummins, J. (2013). Foundation for Learning: Engaging Plurilingual Students' Linguistic Repertoires in the Elementary Classroom. *TESOL Quarterly*, 47, 630-637.
- Taylor, B., Pressley, M., et Pearson, D. (2000). Effective Teachers and Schools: Trends across Recent Studies. *U.S.; Michigan : CIERA/University of Michigan*.
- Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves*

- de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien*. Ottawa : Université d'Ottawa/ University of Ottawa.
- Thibeault, J., et Larouche, L. (2016). Poser les jalons d'une didactique de la grammaire du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 11. doi : 10.21230/F3159H
- Treffers-Daller, J. (2012). Grammatical collocations and verb-particle constructions in Brussels French: a corpus-linguistic approach to transfer. *International Journal of Bilingualism*, 16, 53–82. doi: 10.1177/1367006911403213
- Tupin, F. (2003). Prologue. Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5-15.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation — pour une didactique réaliste*. Paris, France : Les Presses universitaires de France.
- Verdelhan, M. (2002). *Enseigner le français langue de scolarisation. Principes et conséquences*.
- Vincent, F., Dezutter, O., et Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? *Québec français*, 170, 93-94.
- Vincent, F., et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 471-490. doi : 10.7202/1026309ar
- Wende, O. T. O. (2014). Interférence linguistique chez les francisant anglophones : le cas du présent de l'indicatif. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2 (1), 31-38.

## **Annexes**

## Annexe 1 – Questionnaire

1. Lisez attentivement chaque question<sup>35</sup>.
2. Vous trouverez deux types de questions, soit des questions fermées où il vous suffit de répondre en mettant un X dans l'espace qui correspond à votre choix de réponse et des questions ouvertes auxquelles il vous faudra répondre à l'aide d'un court paragraphe.
3. Prévoyez 45 minutes pour remplir le formulaire.

Merci de votre collaboration!

---

<sup>35</sup> L'orthographe rectifiée est utilisée dans ce questionnaire.

## I – Profil des élèves dans le ou les groupes-classes

1. Combien d'élèves avez-vous dans votre ou vos groupes au total? \_\_\_\_\_
  - b. Parmi ceux-ci, combien d'entre eux sont nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger? \_\_\_\_\_
  - c. Combien d'élèves issus de foyers exogames avez-vous dans votre ou vos groupes? \_\_\_\_\_
  - d. Combien d'élèves issus de foyers non-conversants (en français) avez-vous dans votre ou vos groupes? \_\_\_\_\_
  - e. Quelles sont les langues d'origine (maternelles) des élèves de votre ou vos groupes? Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.
    - 1) français
    - 2) anglais
    - 3) espagnol
    - 4) arabe
    - 5) langues européennes  Laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_
    - 6) langues asiatiques  Laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_
    - 7) langues africaines  Laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_
2. Dans quel milieu est située l'école où vous enseignez?
  - a. dans un milieu considéré favorisé
  - b. dans un milieu considéré moyennement favorisé
  - c. dans un milieu considéré défavorisé
  - d. Autre (précisez) \_\_\_\_\_

## II – Profil de l'enseignant

3. Quel âge avez-vous?

moins de 30 ans

50 à 59 ans

30 à 39 ans

plus de 59 ans

40 à 49 ans

4. De quel sexe êtes-vous?

féminin

masculin

Vous n'avez pas d'option qui s'applique à moi.

Je m'identifie comme étant (veuillez spécifier) \_\_\_\_\_

5. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison?

le français

l'anglais

autre  (précisez) \_\_\_\_\_

6. À quel niveau scolaire enseignez-vous? \_\_\_\_\_

7. Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?

moins de 5 ans

15 à 19 ans

5 à 9 ans

20 à 24 ans

10 à 14 ans

plus de 24 ans

8. Incluant l'année scolaire en cours, combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français?

moins de 5 ans

15 à 19 ans

5 à 9 ans

20 à 24 ans

10 à 14 ans

plus de 24 ans

## II – Profil de l'enseignant

9. Quelle est votre formation initiale et quelles sont vos qualifications additionnelles?

*Cochez toutes les réponses pertinentes.*

- a. Formation initiale aux cycles primaire et moyen
- b. Formation initiale aux cycles moyen et intermédiaire
- c. Formation initiale en français aux cycles intermédiaire et supérieur
- d. Qualification de base additionnelle enseignement du français au cycle intermédiaire
- e. Qualification de base additionnelle enseignement du français au cycle supérieur
- f. Qualification de base additionnelle enseignement aux cycles primaire et moyen
- g. Maîtrise en éducation
- h. Autre (précisez) \_\_\_\_\_

10. Le programme de formation initiale a-t-il été suivi en...

français

anglais

### III – Connaissance du programme-cadre

11. Estimez-vous connaître et comprendre le programme-cadre de français en vigueur?

- a. entièrement
- b. en bonne partie
- c. un peu
- d. pas du tout
- e. ne s'applique pas

Expliquez votre réponse.

---

---

---

---

12. Estimez-vous mettre en application le programme-cadre de français en vigueur?

- a. entièrement
- b. en bonne partie
- c. un peu
- d. pas du tout
- e. ne s'applique pas

Expliquez votre réponse.

---

---

---

---

13. Connaissez-vous la grammaire nouvelle?

- a. entièrement
- b. en bonne partie
- c. un peu
- d. pas du tout
- e. ne s'applique pas

Expliquez votre réponse.

---

---

---

---

### III – Connaissance du programme-cadre

14. Vous conformez-vous à la terminologie proposée dans le Programme-cadre de français de 2006 ou de 2007 pour la grammaire de la phrase et du texte (métalangage de la grammaire nouvelle) avec les élèves?

- a. Oui, je l'emploie systématiquement
- b. Je l'emploie en partie
- c. Je ne m'en soucie pas
- d. Je ne connais pas cette terminologie
- e. Ne s'applique pas

### III – Connaissances du programme-cadre

15. Quelle formation avez-vous reçue sur la grammaire nouvelle?

*Cochez tous les choix qui s'appliquent.*

- a. lors de la formation initiale (baccalauréat en enseignement)
- b. formation continue au travail (ateliers) Nombre de jours \_\_\_\_\_
- c. autodidacte
- d. aucune
- e. autre (précisez) \_\_\_\_\_

16. Quelle structure de formation (parcours, formations ponctuelles, accompagnement à long terme avec formations sur une base régulière, etc.) a été, à vos yeux, le plus efficace pour parfaire vos connaissances en grammaire nouvelle? Expliquez.

---

---

---

17. Quel a été l'impact d'une telle formation sur vos pratiques pédagogiques...

a) relativement à votre enseignement de la grammaire nouvelle? Expliquez.

---

---

---

---

b) relativement aux supports pédagogiques (manuels, cahier d'exercices, livres, textes, etc.) que vous utilisez maintenant? Expliquez.

---

---

---

---

18. Quel a été l'impact d'une telle formation sur votre motivation à enseigner la grammaire nouvelle? Expliquez.

---

---

---

---

### III – Connaissances du programme-cadre

19. Pensez-vous que vos élèves ont perçu un changement dans vos pratiques pédagogiques depuis votre formation en grammaire nouvelle? Expliquez.

---

---

---

---

20. Pensez-vous que vos élèves ont perçu un changement relativement aux supports pédagogiques (manuels, cahier d'exercices, livres, textes, etc.) que vous utilisez maintenant? Expliquez.

---

---

---

---

21. Quel a été l'impact d'une telle formation sur le développement langagier des élèves? Expliquez.

---

---

---

---

22. Quel a été l'impact d'une telle formation sur la motivation de vos élèves lors de tâches en grammaire nouvelle? Expliquez.

---

---

---

---

23. Dans le futur, quelle structure (type) de formation serait, à vos yeux, le plus efficace pour vous donner les compétences en grammaire nouvelle? Expliquez.

---

---

---

### III – Connaissances du programme-cadre

24. Plus spécifiquement, de quelle formation avez-vous besoin (introduction à la grammaire nouvelle, grammaire de la phrase, grammaire du texte, accompagnement, parcours, etc.)? Pourquoi?

---

---

---

---

*Pour les prochaines questions (25-31), se référer au texte suivant.*

-1- Le bruit de la rivière leur annonça qu'ils étaient sur le Pont Saint-Michel, qui était alors chargé de maisons. -2 — Phœbus s'arrêta devant une porte basse et se heurta rudement. -3 — Le capitaine se hâta de faire dans un écu à reluire le soleil. -4 — La vieille le traita de monseigneur, et serra l'écu dans un tiroir. -5 — C'était la pièce que l'homme au manteau noir avait donnée à Phœbus. -6 — Pendant qu'elle tournait le dos, le petit garçon chevelu et déguenillé qui jouait dans les cendres s'approcha adroitement du tiroir, y prit l'écu, et mit à la place une feuille sèche qu'il avait arrachée d'un fagot.

Texte adapté de *Notre-Dame de Paris*, Victor

Hugo

25. Selon vous, quelle est la fonction attribuée aux groupes de mots suivants?

*Inscrivez le chiffre correspondant à la bonne réponse.*

- a. que (phrase -5 —) \_\_\_\_\_
- b. pendant qu'elle tournait le dos (phrase -6 —) \_\_\_\_\_
- c. à Phœbus (phrase -5 —) \_\_\_\_\_

- |                              |                                |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. complément direct         | 5. complément d'agent          |
| 2. complément d'objet direct | 6. complément d'objet indirect |
| 3. attribut du sujet         | 7. complément circonstanciel   |
| 4. complément indirect       | 8. complément de phrase        |
|                              | 9. Je ne sais pas              |

26. Quelle explication donneriez-vous à vos élèves pour expliquer l'agrammaticalité de la phrase suivante? Cochez toutes les réponses qui vous conviennent.

*\*Pendant qu'elle tournait le dos.*

- e. Le sujet et le prédicat de la P1 sont absents.
- f. La phrase matrice est absente.
- g. La phrase principale est absente.
- h. Autre (précisez) \_\_\_\_\_

27. Quel est le sujet du verbe *s'approcha* (phrase -6 —)?

- a. garçon
- b. qui
- c. le petit garçon chevelu et déguenillé qui jouait dans les cendres

**V – Connaissances grammaticales**

- d. pendant qu'elle tournait le dos, le petit garçon chevelu et déguenillé qui jouait dans les cendres
- e. autre (précisez) \_\_\_\_\_

28. Décomposez la phrase -1 — en phrases de base.

---

---

---

---

29. Nommez les manipulations linguistiques que vous connaissez.

---

---

---

---

30. Quel est le prédicat dont le noyau du groupe verbal est le verbe *mis* dans la phrase 6?

- a. mit une feuille sèche
- b. mit à la place une feuille sèche
- c. mit à la place une feuille sèche qu'il avait arrachée d'un fagot
- d. Je ne sais pas.

31. En ordre d'importance, quelles notions grammaticales privilégiez-vous dans votre enseignement? *Les termes relevant de la grammaire traditionnelle et ceux de la grammaire nouvelle ont été employés.*

- a. *Il vous faut donc éliminer les éléments que vous n'enseignez pas. Pour ce faire, inscrivez 0 à-côté d'eux.*
- b. *Éliminez également les éléments que vous ne connaissez pas à l'aide d'un X.*
- c. *Par la suite, classez les éléments restants de 1 en montant, 1 représentant la notion la plus importante à enseigner.*

- |   |        |
|---|--------|
| a. la phrase de base et les constituants de la phrase | [    ] |
| b. la phrase = sujet-verbe-complément                 | [    ] |
| c. l'accord du verbe avec le sujet                    | [    ] |
| d. l'accord dans le groupe nominal                    | [    ] |
| e. l'accord du participe passé                        | [    ] |
| f. le complément du nom                               | [    ] |
| g. l'épithète   | [    ] |
| h. le complément direct du verbe                      | [    ] |
| i. le complément d'objet direct                       | [    ] |
| j. le complément indirect du verbe                    | [    ] |
| k. le complément d'objet indirect                     | [    ] |
| l. le complément de phrase                            | [    ] |
| m. le complément circonstanciel                       | [    ] |
| n. les réalisations des diverses fonctions            | [    ] |
| o. la nature des mots                                 | [    ] |
| p. les classes de mots                                | [    ] |
| q. les propositions principales et subordonnées       | [    ] |
| r. la phrase matrice (enchâssante)                    | [    ] |
| s. la phrase subordonnée (enchâssée)                  | [    ] |
| t. la reprise de l'information                        | [    ] |
| u. la progression dans le texte                       | [    ] |
| v. les marqueurs de relation                          | [    ] |
| w. la structure d'un texte                            | [    ] |
| x. la structure d'un paragraphe                       | [    ] |
| y. la dérivation lexicale                             | [    ] |

## VI – Pratiques pédagogiques

*Pour répondre à certaines questions, référez-vous aux activités menées au cours du mois de janvier 2015.*

32. En janvier, à quelle fréquence avez-vous fait faire à vos élèves les activités qui suivent?

	Ne connais pas	Ne s'applique pas	chaque cours	quelques fois par semaine	1 fois par semaine	1 à 2 fois par mois	jamais
d. Productions écrites	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Exercices de grammaire à trous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Exercices de grammaire répétitifs (conjugaisons, accords, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Autres types d'exercices de grammaire Précisez : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Activité de découverte d'un élément de grammaire dans un texte (méthode inductive)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Dictées traditionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Dictées zéro faute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Activité de négociation graphique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Activités de communication orale spontanée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Activités de communication orale préparée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Compréhension en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Sorties culturelles (film, théâtre, exposition, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Constitutions de murs de mots et travail à partir de ceux-ci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. Études de la construction des mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. Autres activités de vocabulaire Précisez : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. Analyse grammaticale en arbres (repérer les constituants de la phrase)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t. Analyse grammaticale en arbres (analyse des constituants et de leur réalisation : groupes syntaxiques et classes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u. Analyse grammaticale (trouver la nature des mots dans la phrase)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## VI – Pratiques pédagogiques

	Ne connais pas	Ne s'applique pas	chaque cours	quelques fois par semaine	1 fois par semaine	1 à 2 fois par mois	jamais
v. Analyse grammaticale de phrase (sans arbre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w. Jugement de grammaticalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x. Enseignement d'une notion grammaticale lors d'une rétroaction à l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y. Enseignement magistral d'une notion grammaticale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z. Identification d'erreurs dans un texte ou dans une phrase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aa. Correction et réécriture par les élèves de phrases erronées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bb. Étude de la terminologie grammaticale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. En classe, en janvier, avez-vous utilisé...

	Ne s'applique pas	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	Il n'y en a pas
a. un manuel de français? Précisez : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. un cahier d'exercices? Précisez :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. des feuilles d'exercices photocopiées d'un cahier?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. des feuilles d'exercices photocopiées maison?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. d'autres ressources? Spécifiez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## VI – Pratiques pédagogiques

34. Déterminez dans quelle mesure les énoncés suivants vous ressemblent.

	Ne s'applique pas	Ne me ressemble pas	Me ressemble peu	Me ressemble	Me ressemble tout à fait
a. Vous faites des activités de grammaire parce que les élèves doivent bien en maîtriser les règles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Vous enseignez les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que vous ne les liez pas nécessairement à vos activités de lecture et d'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Les activités grammaticales que vous privilégiez permettent aux élèves de mémoriser les notions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Vous planifiez enseigner des notions qui viennent					
1. de la grammaire du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. de la grammaire de la phrase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. du lexique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Les notions que vous choisissez sont retenues en fonction du type de texte à l'étude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Vous enseignez les notions choisies à partir de textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Vous considérez que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Vous intégrez entièrement votre enseignement de la grammaire dans des activités d'écriture, de lecture et de communication orale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## VI – Pratiques pédagogiques

	Ne s'applique pas	Ne me ressemble pas	Me ressemble peu	Me ressemble	Me ressemble tout à fait
j. Les notions grammaticales que vous choisissez d'étudier sont surtout celles qui ne sont pas appropriées le plus souvent par les élèves et qui vous paraissent essentielles pour le genre de texte à l'étude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Les notions grammaticales que vous retenir pour l'enseignement vous paraissent essentielles pour le genre de texte qui est à l'étude.					
l. Vous suscitez des activités sur l'organisation du texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Vous accordez plus d'importance à l'activité de communication qu'à la grammaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Sur quoi vous basez-vous pour évaluer les connaissances grammaticales de vos élèves?

- |                                      | oui                      | non                      |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Dictées                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Productions écrites des élèves    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Activités de correction d'erreurs |                          |                          |
| d. Contrôles ou examens de grammaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Exercices de grammaire            |                          |                          |
| f. Autres                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (précisez)_____                      |                          |                          |

## VI – Pratiques pédagogiques

36. Les élèves dans votre classe ont des parcours de plus en plus diversifiés (nouvellement arrivés, locuteurs natifs, ayant-droits, etc.). Comment cela affecte-t-il votre façon d'enseigner le français et sa grammaire?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

## Annexe 2 – Codes utilisés pour le questionnaire par section

### V. Connaissances grammaticales

#### Questions 25 et 26

Paradigme grammatical	
Les deux	13
Nouvelle	12
Traditionnelle	11
Ni l'un ni l'autre	10
Ne l'enseigne pas	0

#### Questions 25 à 30

Connaissances en grammaire	
Connaissance adéquate	32
Connaissance partielle	31
Connaissance erronée	30
Je ne sais pas	33

### VI. Pratiques pédagogiques

#### Questions 31, 32 et 34

Paradigme grammatical	
Les deux	13
Nouvelle	12
Traditionnelle	11
Ni l'un ni l'autre	10
Ne l'enseigne pas	0

#### Question 32

Ordre de priorité	
Chaque cours	6
Quelques fois par semaine	5
1 fois par semaine	4
1 à 2 fois par mois	3
Ne s'applique pas	2
Ne connais pas	1
Jamais	0

#### Question 34

Paradigme grammatical	
Ne s'applique pas	2
Ne me ressemble pas	0
Me ressemble peu	1
Me ressemble	3
Me ressemble tout à fait	4

### Annexe 3 – Détail des réponses des enseignants aux questions à réponse construite et des codes qui leur ont été attribués.

Tableau 11. Éléments qui semblent favoriser la connaissance et la compréhension du programme-cadre de français en vigueur

	Connaissance et compréhension du programme-cadre de français en vigueur	Connaissance de la grille d'évaluation	Connaissance des attentes et contenus	Connaissance des textes prescrits	Meilleure compréhension avec expérience	Connaissance pour niveau en cours
<i>Cécile</i>	Je comprends assez bien la grille d'évaluation et je connais les textes à l'étude (caractéristiques, éléments, structure...), mais pas beaucoup de connaissances au niveau grammatical.	x		x		
<i>Diane</i>	Je l'utilise fréquemment.					
<i>Carole</i>	Je le comprends et je l'applique de mieux en mieux chaque année.				x	
<i>Nicolas</i>	Je le connais pour mon niveau d'études... pas nécessairement de façon linéaire (continuum).					x
<i>Julie</i>	Il y a toujours des éléments que je ne maîtrise pas (par exemple, les textes prescrits, les conventions grammaticales). J'ai toujours beaucoup à apprendre!					
<i>Bryan</i>	Je connais bien les attentes et les contenus qu'il faut enseigner. Cependant, je suis en train de les maîtriser de plus en plus, surtout car c'est la première année que j'enseigne les élèves de ce niveau. J'ai de la difficulté à bien comprendre l'encadré portant sur la grammaire dans le curriculum.		x			x
<i>Olivier</i>	Je considère connaître très bien les contenus et les attentes qui se trouvent dans le curriculum. Toutefois, il y a des textes qui sont parfois difficiles à enseigner et à comprendre, car il nous manque des ressources qui expliquent les textes et démontrent des exemples.		x			

**Tableau 12. Éléments qui semblent nuire à la connaissance et la compréhension du programme-cadre de français en vigueur**

	<b>Connaissance et compréhension du programme-cadre de français en vigueur</b>	<b>Besoin d'aide au niveau grammatical</b>	<b>Manque d'expérience en général ou pour le niveau d'étude</b>	<b>Genres de textes prescrits difficiles à comprendre</b>	<b>Connaissance limitée pour les autres niveaux d'étude que l'année en cours</b>
<i>Cécile</i>	– Je comprends assez bien la grille d'évaluation et je connais les textes à l'étude (caractéristiques, éléments, structure...), mais pas beaucoup de connaissances au niveau grammatical.	x			
<i>Diane</i>	Je l'utilise fréquemment.				
<i>Carole</i>	Je le comprends et je l'applique de mieux en mieux chaque année.				
<i>Nicolas</i>	Je le connais pour mon niveau d'études... pas nécessairement de façon linéaire (continuum).				x
<i>Julie</i>	Il y a toujours des éléments que je ne maîtrise pas (par exemple, les textes prescrits, les conventions grammaticales). J'ai toujours beaucoup à apprendre!	x	x	x	
<i>Bryan</i>	Je connais bien les attentes et les contenus qu'il faut enseigner. Cependant, je suis en train de les maîtriser de plus en plus, surtout car c'est la première année que j'enseigne les élèves de ce niveau. J'ai de la difficulté à bien comprendre l'encadré portant sur la grammaire dans le curriculum.	x	x		
<i>Olivier</i>	Je considère connaître très bien les contenus et les attentes qui se trouvent dans le curriculum. Toutefois, il y a des textes qui sont parfois difficiles à enseigner et à comprendre, car il nous manque des ressources qui expliquent les textes et démontrent des exemples.			x	

**Tableau 13. Éléments qui semblent favoriser la mise en application du programme-cadre de français en vigueur**

	Mise en application du programme-cadre de français en vigueur	Survol de certains textes et concepts plutôt qu'un apprentissage approfondi	Intégration des matières	Chevauchement de certains concepts (classes multiples)
<i>Cécile</i>	– difficulté à équilibrer la lecture, écriture, grammaire, communication orale... de savoir d'où commencer – même chose pour la lecture guidée, autonome, partager			
<i>Diane</i>	Les conventions linguistiques jusqu'à ce point furent difficiles à appliquer, car les élèves manquaient en gros les connaissances de base pour les amener plus loin.			
<i>Carole</i>	Il y a tellement de textes prescrits à apprendre en 8e qu'il ne semble pas avoir assez de temps pour toucher à chaque contenu. J'essaie plus d'intégration cette année.		x	
<i>Nicolas</i>	Ayant un niveau à classe multiple, je chevauche certains concepts.			x
<i>Julie</i>	Je suis toujours en train d'ajouter des tâches d'année en année pour enrichir le cours.			
<i>Bryan</i>	Je mets en pratique toutes les attentes et la plupart des contenus. Cependant, je veux améliorer mon efficacité de ma mise en application du programme-cadre.			
<i>Olivier</i>	Je m'efforce de passer au travers de l'entièreté du programme-cadre. Par contre, il y a certains textes et concepts que je dois enseigner plus rapidement en raison du manque de temps (activités, club, absences).	x		

**Tableau 14. Éléments qui semblent nuire à la mise en application du programme-cadre de français en vigueur**

	Mise en application du programme-cadre de français en vigueur	Difficulté à équilibrer les attentes et les contenus et les domaines d'études	Compétences grammaticales des élèves insuffisantes pour le niveau d'étude	Beaucoup de textes et contenus, manque de temps
<i>Cécile</i>	– difficulté à équilibrer la lecture, écriture, grammaire, communication orale... de savoir d'où commencer – même chose pour la lecture guidée, autonome, partager	x		
<i>Diane</i>	Les conventions linguistiques jusqu'à ce point furent difficiles à appliquer, car les élèves manquaient en gros les connaissances de base pour les amener plus loin.		x	
<i>Carole</i>	Il y a tellement de textes prescrits à apprendre en 8e qu'il ne semble pas avoir assez de temps pour toucher à chaque contenu. J'essaie plus d'intégration cette année.			x
<i>Nicolas</i>	Ayant un niveau à classe multiple, je chevauche certains concepts.			
<i>Julie</i>	Je suis toujours en train d'ajouter des tâches d'année en année pour enrichir le cours.			
<i>Bryan</i>	Je mets en pratique toutes les attentes et la plupart des contenus. Cependant, je veux améliorer mon efficacité de ma mise en application du programme-cadre.			
<i>Olivier</i>	Je m'efforce de passer au travers de l'entièreté du programme-cadre. Par contre, il y a certains textes et concepts que je dois enseigner plus rapidement en raison du manque de temps (activités, club, absences).			x

**Tableau 15. Éléments qui semblent favoriser la connaissance de la grammaire nouvelle ou lui nuire**

	<b>Connaissance de la grammaire nouvelle</b>	<b>Connaissance de certains termes de grammaire et manipulations (la base)</b>	<b>Connaissance pour le niveau d'étude en cours/connaissances suffisantes</b>	<b>En apprentissage grâce à la formation</b>	<b>Ressources (livres, activités) pour m'aider</b>	<b>Certaines règles et conventions encore non comprise</b>
<i>Cécile</i>	je connais certains termes et manipulations	x				
<i>Diane</i>	Je connais bien ce que je dois enseigner aux élèves.		x			
<i>Carole</i>	Je suis en apprentissage par le biais de nos formations en grammaire nouvelle. Ceci est nouveau pour moi, cependant j'essaie de me familiariser de plus en plus.			x		
<i>Nicolas</i>	Il y a parfois des règles ou des conventions qui m'échappent.					x
<i>Julie</i>	Suite aux formations de cette année lors du parcours, je crois avoir compris la grammaire nouvelle et sa base. Je suis maintenant prête à apprendre un peu plus en profondeur.	x		x		
<i>Bryan</i>	Je suis en train de suivre une formation de base cette année comme projet pilote proposé par mon conseil scolaire. Avant cela, je n'avais aucune connaissance de la grammaire nouvelle.	x		x		
<i>Olivier</i>	Je suis loin d'être un expert. Par contre, je suis assez à l'aise pour l'enseigner et j'ai plusieurs ressources à ma disposition (livres, activités, exemples) pour m'aider.	x	x		x	

**Tableau 16. Impact de la formation sur le développement langagier des élèves**

Impact de la formation sur le développement langagier des élèves		Plus de c. o.	Référence à la langue première	Connaissances antérieures des élèves	Reconnaitre les grandes parties de la phrase	Phrases plus diversifiées	Meilleure emprise sur la langue	Appropriation des outils et du métalangage	Amélioration des compétences à l'écrit	Autoévaluation
<i>Cécile</i>	Plusieurs des activités ou stratégies permettent aux élèves de parler davantage. Donc, je dirais le plus qu'on le fait, le plus que les élèves vont parfaire leurs habiletés langagières.	x								
<i>Diane</i>	Je me permets maintenant de recueillir la compréhension de leurs connaissances antérieures ce qui inclut souvent les traductions de leurs langues maternelles.		x	x						
<i>Carole</i>	Ils sont capables de couper une phrase en 3 parties et de jouer avec (manipuler) une phrase. Maintenant, ils créent des phrases plus différencier sachant que nous pouvons déplacer le complément de phrase et donc le mettre au milieu au lieu de toujours à la fin d'une phrase. Ils réalisent qu'ils ont maintenant plus de choix quand ils créent une phrase.				x	x	x			
<i>Nicolas</i>	On est dans la phase de l'exploration... alors les élèves sont à s'approprier le nouveau contenu et la nouvelle terminologie.							x		
<i>Julie</i>	Nous avons encore beaucoup de chemin à faire en ce qui traite la communication spontanée; cependant, l'écriture s'améliore. Un pas à la fois!								x	
<i>Bryan</i>	Je crois que les élèves se sentent de plus en plus à l'aise à manipuler la langue.						x			
<i>Olivier</i>	Un impact minime. En analysant des phrases et en étudiant des phrases syntaxiques et asyntaxiques, quelques élèves reconnaissent qu'ils font des erreurs dans leur langage.						x			x

**Tableau 17. Impacts de la formation sur la motivation des élèves lors de tâches en grammaire nouvelle**

	<b>Impact de la formation sur la motivation des élèves lors de tâches en grammaire nouvelle</b>	<b>Plus engagés, motivés, enthousiastes</b>	<b>Travail en équipe</b>	<b>Ils s'amuse</b>	<b>Plus de liberté à enseigner selon les intelligences multiples (mieux pour les garçons)</b>	<b>Moins de copiage des notes, répétitions, longs exercices à faire</b>	<b>Activités plus intéressantes, plus claires</b>
<i>Cécile</i>	Je dirais que mes élèves sont plus engagés parce que c'est beaucoup de travail en équipe et avec la coparticipation de leurs pairs. C'est moins de copiage de notes à mémoriser suivi par la répétition et de longs exercices à faire.	x	x			x	
<i>Diane</i>	Ils s'amuse maintenant.			x			
<i>Carole</i>	J'ai vu la plus grande différence avec les garçons. En étant capables de faire des activités amusantes, ils ont pu s'embarquer dans l'apprentissage de la grammaire. C'est plus clair et on peut le rendre plus kinesthésique (ex. : 3 personnes sont debout pour tenir les 3 constituants écrits sur 3 morceaux de papier. On peut bouger la personne qui tient le complément de phrase). Il y a plus de liberté à enseigner selon les intelligences multiples.			x	x		
<i>Nicolas</i>	Enthousiasmes...	x					
<i>Julie</i>	Puisque c'est surtout des défis et des apprentissages par le jeu et des défis grammaticaux variés, les élèves sont motivés et apprécient la compétition.	x		x			
<i>Bryan</i>	L'impact a été tout à fait positif. Depuis le début de l'année, je n'ai entendu aucune plainte par rapport au fait nous étudions la grammaire.	x					
<i>Olivier</i>	Puisque je suis de plus en plus confiant face à la grammaire nouvelle, les activités sont plus intéressantes pour eux et plus claires. Cela à un petit impact sur les élèves, car le cours devient un peu plus intéressant pour eux et je suis en mesure de mieux répondre à la majorité de leurs questions.	x					x

**Tableau 18. Impacts positifs ou stratégies qui fonctionnent quant à la façon d’enseigner le français et sa grammaire face à une clientèle diversifiée**

Impact des parcours de plus en plus diversifiés des élèves (nouvellement arrivés, locuteurs natifs, ayant-droits, etc.) sur la façon d’enseigner le français et sa grammaire	M’adapter aux élèves	Comm. Orale	Favoriser les liens, le partage	Peu d’effets	Traductions et structures de phrases simples	NSP
J’essaie toujours de partir d’où sont mes élèves. Les différents parcours des élèves apportent tout un défi parce que la scolarisation de plusieurs de mes élèves est très diversifiée. Certains élèves ont été éduqués dans leur pays natif et d’autres non. Je trouve que la communication orale est le premier pas!	x	x				
Il faudrait trouver des moyens de chercher leurs liens personnels afin de leur permettre d’acquérir les connaissances. Je cherche toujours des liens pour les élèves. Étant que je partage la culture de mes élèves présentement, c’est facile de trouver des liens partagés. Si je ne connais pas la culture, il faudrait prendre le temps d’écouter afin de permettre à l’élève de faire son propre lien de façon indépendante.			x			
Je ne trouve pas que ceci affecte trop l’enseignement de la grammaire. Je trouve que la différence se trouve vraiment entre les garçons et les filles.				x		
C’est surtout au niveau de la terminologie.						
J’essaie d’incorporer des traductions et des structures de phrase simples afin de bien expliquer des notions.					x	
Non, la plupart sont des ayants droit.						x

Impact des parcours de plus en plus diversifiés des élèves (nouvellement arrivés, locuteurs natifs, ayant-droits, etc.) sur la façon d'enseigner le français et sa grammaire	M'adapter aux élèves	Comm. Orale	Favoriser les liens, le partage	Peu d'effets	Traductions et structures de phrases simples	NSP
<p>C'est une réalité qui rend l'enseignement du français difficile. Les élèves ne sont pas au même niveau de français. Il faut donc diversifier son enseignement et intégrer la différenciation pédagogique. Cela est difficile de planifier une activité de grammaire lorsque l'écart entre le niveau des élèves est si élevé. Je vous donne un exemple concret d'une réalité de ma salle de classe :</p> <p>Il y a plusieurs élèves ayant un PEI (programme d'enseignement individualisé) qui ne suivent pas le programme-cadre ni de la 7e année ni de la 8e année. Il faut donc s'ajuster pour que ses élèves reçoivent les adaptations et les modifications nécessaires à leur développement personnel. Aussi, il y a un élève qui ne parle pas du tout en français, car il est un ayant droit. Il a fait un court passage à notre école en maternelle et il a quitté (éducation à la maison) pour ensuite revenir en 7e année. Cette élève ne peut pas suivre un cours de français, car il ne comprend pas les consignes de bases. Dans un autre ordre idées, il y a des élèves très performants qui ont au moins un parent francophone à la maison ou d'autres francophiles qui aime et apprécie le français. Pour bien répondre à la question, je dirais simplement que la réalité de l'Ontario français rend la tâche assez difficile (planification, stratégie, enseignement, activité) pour assurer un développement égal pour chaque élève selon leurs besoins. En conclusion, il faut trouver des activités très faciles, faciles, difficiles et très difficiles pour s'assurer que tous les élèves de la classe comprennent le même concept, mais sous un différent angle.</p>						

**Tableau 19. Impacts négatifs sur la façon d’enseigner le français et sa grammaire face à une clientèle diversifiée**

Impact des parcours de plus en plus diversifiés des élèves (nouvellement arrivés, locuteurs natifs, ayant-droits, etc.) sur la façon d’enseigner le français et sa grammaire	Parcours diversifiés	Différence plus grande garçon/fille	Terminologie	Niveau de langue varié	Diversifier son enseignement (stratégies, activités)	Différenciation pédagogique	Planification difficile
J’essaie toujours de partir d’où sont mes élèves. Les différents parcours des élèves apportent tout un défi parce que la scolarisation de plusieurs de mes élèves est très diversifiée. Certains élèves ont été éduqués dans leur pays natif et d’autres non. Je trouve que la communication orale est le premier pas!	x						
Il faudrait trouver des moyens de chercher leurs liens personnels afin de leur permettre d’acquérir les connaissances. Je cherche toujours des liens pour les élèves. Étant que je partage la culture de mes élèves présentement, c’est facile de trouver des liens partagés. Si je ne connais pas la culture, il faudrait prendre le temps d’écouter afin de permettre à l’élève de faire son propre lien de façon indépendante.							
Je ne trouve pas que ceci affecte trop l’enseignement de la grammaire. Je trouve que la différence se trouve vraiment entre les garçons et les filles.		x					
C’est surtout au niveau de la terminologie.			x				
J’essaie d’incorporer des traductions et des structures de phrase simples afin de bien expliquer des notions.							
Non, la plupart sont des ayants droit.							
C’est une réalité qui rend l’enseignement du français difficile. Les élèves ne sont pas au même niveau de français. Il faut donc diversifier son enseignement et intégrer la différenciation pédagogique. Cela est difficile de planifier une activité de grammaire lorsque l’écart entre le niveau des élèves est si élevé. Je vous donne un				x	x	x	x

<p>exemple concret d'une réalité de ma salle de classe :</p> <p>Il y a plusieurs élèves ayant un PEI (programme d'enseignement individualisé) qui ne suivent pas le programme-cadre ni de la 7e année ni de la 8e année. Il faut donc s'ajuster pour que ses élèves reçoivent les adaptations et les modifications nécessaires à leur développement personnel. Aussi, il y a un élève qui ne parle pas du tout en français, car il est un ayant droit. Il a fait un court passage à notre école en maternelle et il a quitté (éducation à la maison) pour ensuite revenir en 7e année. Cette élève ne peut pas suivre un cours de français, car il ne comprend pas les consignes de bases.</p> <p>Dans un autre ordre idées, il y a des élèves très performants qui ont au moins un parent francophone à la maison ou d'autres francophiles qui aime et apprécie le français. Pour bien répondre à la question, je dirais simplement que la réalité de l'Ontario français rend la tâche assez difficile (planification, stratégie, enseignement, activité) pour assurer un développement égal pour chaque élève selon leurs besoins. En conclusion, il faut trouver des activités très faciles, faciles, difficiles et très difficiles pour s'assurer que tous les élèves de la classe comprennent le même concept, mais sous un différent angle.</p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

## Annexe 4 – Notions privilégiées et paradigme grammatical auxquelles elles appartiennent

**Tableau 20. Question 31 — notions privilégiées et paradigme grammatical auquel elles appartiennent (sans ordre de priorité)**

	Grammaire nouvelle		Grammaire traditionnelle		Les deux paradigmes	
<b>Cécile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- le complément direct du verbe</li> <li>- le complément indirect du verbe</li> <li>- les classes de mots</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- P : sujet, verbe et complément</li> <li>- le complément d'objet direct</li> <li>- le complément d'objet indirect</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> </ul>	5
<b>Diane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- l'accord dans le groupe nominal</li> <li>- le complément du nom</li> <li>- le complément direct du verbe</li> <li>- le complément indirect du verbe</li> <li>- le complément de phrase</li> <li>- les réalisations des diverses fonctions</li> <li>- les classes de mots</li> <li>- la phrase matrice (enchâssante)</li> <li>- la phrase subordonnée (enchâssée)</li> </ul>	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'épithète</li> <li>- la nature des mots</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- la reprise de l'information</li> <li>- la progression dans le texte</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> <li>- la dérivation lexicale</li> </ul>	8
<b>Carole</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- l'accord dans le groupe nominal</li> <li>- le complément du nom</li> <li>- le complément direct du verbe</li> <li>- le complément indirect du verbe</li> <li>- le complément de phrase</li> <li>- la phrase subordonnée (enchâssée)</li> </ul>	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase : sujet-verbe-complément</li> <li>- le complément circonstanciel</li> <li>- la nature des mots</li> <li>- les propositions principales et subordonnées</li> </ul>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- la reprise de l'information</li> <li>- la progression dans le texte</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> <li>- la dérivation lexicale</li> </ul>	8
<b>Nicolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- l'accord dans le groupe nominal</li> <li>- le complément du nom</li> <li>- le complément indirect du verbe</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase : sujet-verbe-complément</li> <li>- l'épithète</li> <li>- le complément d'objet direct</li> <li>- le complément d'objet indirect</li> <li>- le complément circonstanciel</li> <li>- la nature des mots</li> </ul>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- la reprise de l'information</li> <li>- la progression dans le texte</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> </ul>	8

Grammaire nouvelle		Grammaire traditionnelle		Les deux paradigmes		
<b>Julie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- l'accord dans le groupe nominal</li> <li>- le complément du nom</li> <li>- le complément direct du verbe</li> <li>- le complément indirect du verbe</li> <li>- le complément de phrase</li> <li>- les classes de mots</li> </ul>	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase : sujet-verbe-complément</li> <li>- le complément d'objet direct</li> <li>- le complément d'objet indirect</li> <li>- la nature des mots</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la dérivation lexicale</li> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- la reprise de l'information</li> <li>- la progression dans le texte</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> <li>- la dérivation lexicale</li> </ul>	8
<b>Bryan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- l'accord dans le groupe nominal</li> <li>- le complément du nom</li> <li>- le complément de phrase</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase : sujet-verbe-complément</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- la progression dans le texte</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> <li>- la dérivation lexicale</li> </ul>	7
<b>Olivier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase de base et les constituants de la phrase</li> <li>- l'accord dans le groupe nominal</li> <li>- le complément du nom</li> <li>- le complément direct du verbe</li> <li>- le complément indirect du verbe</li> <li>- le complément de phrase</li> <li>- les réalisations des diverses fonctions</li> <li>- les classes de mots</li> <li>- la phrase matrice (enchâssante)</li> <li>- la phrase subordonnée (enchâssée)</li> </ul>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase : sujet-verbe-complément</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'accord du verbe avec son sujet</li> <li>- l'accord du participe passé</li> <li>- la reprise de l'information</li> <li>- les marqueurs de relation</li> <li>- la structure d'un texte</li> <li>- la structure d'un paragraphe</li> </ul>	6

**Annexe 5 – Analyse des énoncés relatifs au type de configuration par enseignant  
(question 34<sup>59</sup>)**

<p><b>Légende :</b>  Vert : Articulation  Bleu : Autonomie  Gris : Intégration</p>
--

**Tableau 21. Portrait du type de configuration privilégiée par Cécile**

<i>Configuration privilégiée : Autonomie</i>		
<i>Cécile</i>	Ne me ressemble pas.	1. <b>Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral.</b>
	Me ressemble peu Me ressemble	2. J'enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d'écriture. 3. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions. 4. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture <sup>60</sup> . 5. J'accorde plus d'importance à l'activité de communication qu'à la grammaire.
	Me ressemble tout à fait	6. J'intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d'écriture, de lecture et de communication orale. <b>(Plus ou moins contradictoire avec énoncé 2)</b> 7. J'enseigne les notions choisies à partir de textes. <b>(Contradictoire avec entretien et énoncé 2)</b>

<sup>59</sup> Nous avons dû éliminer des énoncés qui manquaient de précision et dont la majeure partie des participants ont interprétés erronément, invalidant ainsi l'association supposée avec sa configuration. Les figures associées à ces tableaux d'analyse ne présentent donc que les données collectées à l'aide des énoncés dont nous étions certaine de leur fiabilité et qui ont été triangulés avec d'autres données (autres questions et entretiens).

<sup>60</sup> Pour être plus précise, nous aurions dû préciser l'énoncé à l'aide du modificateur du verbe « de façon autonome » dans notre questionnaire.

Tableau 22. Portrait du type de configuration privilégiée par Diane

<i>Configuration privilégiée : Articulation</i>		
<i>Diane</i>	Ne me ressemble pas.	1. J'enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d'écriture.
	Me ressemble peu	2. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions.
	Me ressemble	3. J'accorde plus d'importance à l'activité de communication qu'à la grammaire. <b>(Plus ou moins contradictoire avec entretien)</b>
	Me ressemble tout à fait	4. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture. <b>(Contradictoire avec énoncé 2 et propos. Nous croyons qu'elle a interprété l'énoncé plutôt comme si elle favorisait les transferts des apprentissages grammaticaux dans les pratiques discursives des élèves.)</b> 5. Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral. 6. J'intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d'écriture, de lecture et de communication orale. <b>(Contradictoire avec entretien)</b> 7. J'enseigne les notions choisies à partir de textes.

Tableau 23. Portrait du type de configuration privilégiée par Carole

<i>Configuration privilégiée : Intégration (secondaire : articulation)</i>		
<i>Carole</i>	Ne me ressemble pas.	
	Me ressemble peu	1. J'enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d'écriture. 2. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions. 3. J'enseigne les notions choisies à partir de textes.
	Me ressemble	4. J'intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d'écriture, de lecture et de communication orale. <b>(Contradictoire avec les propos)</b>
	Me ressemble tout à fait	5. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture <b>(Contradiction avec énoncé 2 puisqu'elle ne privilégie pas ce genre d'activité)</b> 6. Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral. 7. J'accorde plus d'importance à l'activité de communication qu'à la grammaire.

Tableau 24. Portrait du type de configuration privilégiée par Nicolas

<i>Configuration privilégiée : Autonomie</i>		
Nicolas	Ne me ressemble pas.	
	Me ressemble peu	
	Me ressemble	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions.</li> <li>2. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture.</li> <li>3. J’enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d’écriture.</li> <li>4. J’accorde plus d’importance à l’activité de communication qu’à la grammaire.</li> </ol>
Me ressemble tout à fait	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral.</li> <li>6. J’intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d’écriture, de lecture et de communication orale. <b>(Contradictoire avec énoncé 1 et les entretiens)</b></li> <li>7. J’enseigne les notions choisies à partir de textes. <b>(Contradictoire avec énoncé 1 et les entretiens)</b></li> </ol>	

Tableau 25. Portrait du type de configuration privilégiée par Julie

<i>Configuration privilégiée : Articulation</i>		
Julie	Ne me ressemble pas.	
	Me ressemble peu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J’enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d’écriture.</li> <li>2. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions.</li> <li>3. J’intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d’écriture, de lecture et de communication orale.</li> </ol>
	Me ressemble	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. J’accorde plus d’importance à l’activité de communication qu’à la grammaire.</li> <li>5. J’enseigne les notions choisies à partir de textes</li> </ol>
Me ressemble tout à fait	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral.</li> <li>7. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture <b>(contradictoire avec énoncé 2 et propos. Nous croyons qu’elle a interprété l’énoncé plutôt comme si elle favorisait les transferts des apprentissages grammaticaux dans les pratiques discursives des élèves.)</b></li> </ol>	

Tableau 26. Portrait du type de configuration privilégiée par Bryan

<i>Configuration privilégiée : Intégration (secondaire : articulation)</i>		
Bryan	Ne me ressemble pas.	
	Me ressemble peu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J’enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d’écriture.</li> <li>2. J’intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d’écriture, de lecture et de communication orale.</li> </ol>

	Me ressemble	3. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions. 4. J'enseigne les notions choisies à partir de textes.
	Me ressemble tout à fait	5. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture. 6. Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral. 7. J'accorde plus d'importance à l'activité de communication qu'à la grammaire.

Tableau 27. Portrait du type de configuration privilégiée par Olivier

*Configuration privilégiée : Articulation*

<i>Olivier</i>	Ne me ressemble pas.	1. <b>J'enseigne les notions grammaticales de façon séparée, en ce sens que je ne les lie pas nécessairement à mes activités de lecture et d'écriture.</b>
	Me ressemble peu	2. J'accorde plus d'importance à l'activité de communication qu'à la grammaire.
	Me ressemble	3. Les activités grammaticales que je privilégie permettent aux élèves de mémoriser les notions. 4. Les notions que vous amenez vos élèves à mémoriser sont ensuite appliquées en écriture. 5. J'intègre entièrement mon enseignement de la grammaire dans des activités d'écriture, de lecture et de communication orale. <b>(Contradictoire avec entretien. Nous croyons qu'il a interprété cet énoncé comme s'il s'agissait de l'établissement de liens entre les différentes activités puisque c'est ce qui ressort de ses propos.)</b> 6. J'enseigne les notions choisies à partir de textes.
	Me ressemble tout à fait	7. Je considère que présenter des notions grammaticales aux élèves leur permet de développer leurs capacités à produire un discours écrit ou oral.

## Annexe 6 – Cadre d’entretien semi-dirigée

### I- PRÉAMBULE

Bonjour, cher<sup>61</sup> enseignant de français,

Cette entrevue s’intègre dans le cadre d’une recherche de maîtrise qui servira à faire le portrait des pratiques déclarées en enseignement grammatical à l’intermédiaire dans les écoles de l’Ontario français.

Voici le certificat de déontologie qui certifie que j’ai l’autorisation de l’Université pour poursuivre cette démarche et que cette dernière est réalisée en toute conformité avec les pratiques universitaires.

Afin de pouvoir transcrire notre entrevue, me donnez-vous la permission de l’enregistrer? Votre participation demeurera anonyme et les données recueillies ne serviront que dans le cadre de cette recherche. En aucun temps votre employeur ne pourra vous identifier. Lorsque les analyses seront effectuées, vous pourrez la revoir afin de vous assurer qu’elles reflètent bien vos propos.

### II- QUESTIONS D’ENTREVUE

1. Croyez-vous enseigner la grammaire selon la grammaire nouvelle ou selon la grammaire traditionnelle? Expliquez.
2. À quoi ressemble votre enseignement grammatical dans votre classe? Comment faites-vous le lien entre les apprentissages grammaticaux et les autres activités de communication (oral, d’écriture et de lecture) dans votre enseignement?
3. Les élèves dans votre classe proviennent de plus en plus de parcours diversifiés. Certains sont des élèves nouvellement arrivés, d’autres sont des apprenants du français. Leurs besoins et leurs forces sont différents. Comment arrivez-vous à composer avec cette réalité? Comment cela affecte-t-il votre façon d’enseigner le français, et sa grammaire?

---

<sup>61</sup> Le masculin est utilisé dans le seul but d’alléger le texte.

## Annexe 7 – Analyse des entretiens

**Tableau 28. Paradigme grammatical privilégié (grammaire nouvelle ou traditionnelle)**

<i>Paradigme</i>	Nouvelle	4
	Traditionnelle	0
	Un mélange des deux	3
<i>Pourquoi?</i>	GT ou GN : à cause de son parcours, sa formation	2
	Nouvelle à cause de la formation et de l'accompagnement	4
	Nouvelle parce que mandaté	1
<i>Aspects positifs de la GN</i>	GN : Plus simple	1
	GN : Plus structurée	4
	GN : Plus manipulable/applicable/sensé/apte à la réflexion	4
	GN : Plus visuelle	3
	GN : Bonne pour les garçons	1
	GN : Mouvement, les élèves bougent/GT : plus au siège	2
	GN : différenciation niveau et styles d'apprentissage	3
<i>Effet de la GN sur les élèves</i>	GN : Intelligences multiples	2
	GN : Amélioration de l'écrit chez les élèves	2
	GN : Enthousiasme des élèves	2
<i>Éléments négatifs de la GT</i>	GT : répétitive	1
	GT : ne colle pas avec les élèves	1
	GT : abstraite	1
	GT : ennuyant pour les élèves	1

**Tableau 29. Types de configuration**

<i>Configuration</i>	Intégration	7
	Autonomie	0
	Articulation	0
<i>Enseignement grammatical</i>	Cloisonné	2
	Décloisonné	7
<i>Choix des notions</i>	À partir des genres de textes	5
	À partir des besoins des élèves	2

**Tableau 30. Activités grammaticales mentionnées lors des entretiens**

<i>Identification des constituants et des groupes et classes</i>	Jeux d'identification des constituants avec des machines	2
	Phrases à analyser (papier-crayon)	1
	Arborescence avec matériel de manipulation	1
	Identification dans ses propres phrases	1
	Repérage spontané dans des activités de lecture	1
	Activités d'identification avec les manipulations et les constituants en groupe	3
	Jeux avec déplacements/actifs	2
	Intégration des matières	2
<i>Identification des erreurs</i>	Phrases à corriger et à analyser en groupe	2
	Identification des erreurs	1
	Correction de textes	2
	Enseignement formel/structuré	1
<i>Exercisation</i>	Exercices répétitifs en ligne	1
<i>Productions</i>	Cadavre exquis avec constituants	1
	Écriture avec contraintes	1
	Intégration des matières	2
<i>Activité de réflexion et de verbalisation</i>	Dictée métacognitive	2
	Conversation grammaticale avec les élèves/débat grammatical	7

**Tableau 31. Influence du contexte minoritaire et des répertoires plurilingues des élèves sur les pratiques**

<i>Difficultés observées liées au contexte</i>	Pas de différence	1
	Manque de vocabulaire/anglicismes	2
	Connaissances grammaticales déficitaires pour le niveau d'étude	2
	Anglicismes et structures de phrases fautives	2
<i>Stratégies mises en place</i>	Ajuster la difficulté des activités et des textes au groupe	2
	Mettre l'accent sur les textes prescrits plutôt que la grammaire	1
	Enseignement simultané en anglais et en français	1
	Appui sur la connaissance de l'anglais	2
	Enseignement de la base	1
	Rendre son enseignement plus visuel	1
	Questionner beaucoup, reformulé	2
	Les constituants et les manipulations aident pour le transfert à l'écrit	1
	Réduire les éléments enseignés, le faire de façon plus concentrée	2
	Préconiser la communication orale	1
	Encourager beaucoup les élèves à s'exprimer	1
Enseigner des stratégies de dépannage à l'oral	1	

## Annexe 8 – Types d'exercices selon Nadeau et Fisher (2006)<sup>62</sup>

---

*Les exercices de repérage et d'identification*, assez éloignés de la tâche cible, requièrent de l'élève qu'il trouve ou qu'il identifie dans des phrases ou dans un texte un élément grammatical. Ces exercices servent à consolider et à automatiser les connaissances déclaratives et procédurales.

*Les exercices de closure (à trous)*, encore assez éloignés de la tâche cible, ne sollicitent que deux types de connaissances à la fois, soit les connaissances déclaratives et procédurales, soit les connaissances déclaratives et conditionnelles. Ils peuvent prendre la forme d'un exercice où l'élève doit procéder à l'accord du mot entre parenthèses en respectant les règles qui régissent son accord (verbe à l'infinitif à conjuguer correctement, par exemple). Ils peuvent également prendre la forme d'un texte incomplet au sein duquel l'élève doit compléter les énoncés en choisissant le mot adéquat pour le contexte. Ces exercices servent généralement à consolider et à automatiser les connaissances qu'ils sollicitent.

*Les exercices de transformation*, un peu moins éloignée de la tâche cible, invitent l'élève à identifier une composante du texte et à la transformer, par exemple le temps des verbes. On peut également demander à l'élève de transformer le type ou la forme d'une phrase, ce qui le contraint à mobiliser ses connaissances syntaxiques et morphosyntaxiques. Ce genre d'exercices peut généralement solliciter les trois types de connaissances, mais dans un contexte très restreint.

*Les exercices de correction de texte*, pouvant s'apparenter aux exercices de transformation, offrent la possibilité à l'élève de procéder à un raisonnement grammatical complet, mais sans avoir à gérer la charge cognitive que peut représenter la mise en mots d'une production de texte. Ce genre d'exercices sollicite les trois types de connaissances.

*Les exercices de production de textes avec contraintes*, près de la tâche cible, requièrent que l'élève mette en mots et articule ses idées dans une phrase ou dans un paragraphe, tout en focalisant son attention sur certains aspects grammaticaux (les contraintes). Ces exercices sont généralement plus courts qu'une production de texte et les idées qui sont articulées peuvent provenir d'un texte lu, d'un remue-méninge avec la classe qui a permis de les susciter, ou de l'élève lui-même. Lors de ces exercices, l'enseignant enjoint aux élèves de laisser des traces de sa réflexion grammaticale. Ces exercices sont nécessaires pour le transfert des apprentissages grammaticaux dans les pratiques d'écriture des élèves.

---

<sup>62</sup> Pour constituer cette liste, nous nous sommes d'abord basée sur la typologie de Nadeau et Fisher (2006), ensuite, sur notre expérience d'enseignante et de conseillère pédagogique, en y ajoutant des éléments qui nous paraissaient pertinents au regard des activités que nous rencontrons dans les salles de classe. Finalement, nous l'avons complétée avec Bastuji (1977).

## Annexe 9 – Certificat d’approbation déontologique

Numéro de dossier: 09-14-14

Date (mm/jj/aaaa): 01/27/2015



**Université d’Ottawa**  
Bureau d’éthique et d’intégrité de la recherche

**University of Ottawa**  
Office of Research Ethics and Integrity

### Certificat d’approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

**Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)**

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Carole	Fleuret	Éducation / Éducation	Superviseur
Louise	Larouche	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 09-14-14

Type du projet: Thèse de maîtrise

Titre: Pratiques déclarées d’enseignants de l’intermédiaire en contexte minoritaire et pluriethnique relativement à l’enseignement de la grammaire

<b>Date d’approbation (mm/jj/aaaa)</b>	<b>Date d’expiration (mm/jj/aaaa)</b>	<b>Approbation</b>
01/27/2015	01/26/2016	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A



Université d'Ottawa  
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa  
Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation éthique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://recherche.uottawa.ca/deontologie/submissions-and-reviews>.

Veillez soumettre un rapport annuel au Bureau d'éthique quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de renouveler de l'approbation éthique. Afin de fermer le dossier, un rapport final doit être soumis. Ces documents sont disponibles en ligne au: <http://recherche.uottawa.ca/deontologie/submissions-and-reviews>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le Bureau d'éthique en composant le poste 5387 ou par écrit à: [ethique@uOttawa.ca](mailto:ethique@uOttawa.ca).