

**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**

Joël Thibeault

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre du programme
de doctorat en éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

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

Carole Fleuret (directrice de recherche)
Pascale Lefrançois (codirectrice)
Francis Bangou
Alain Desrochers
Michel D. Laurier
Marie-Andrée Lord (examinatrice externe)

REMERCIEMENTS

On m'a dit un jour que la réalisation d'une thèse doctorale était comparable à celle d'un marathon et que, pour mener à bien un tel projet, il fallait faire preuve de persévérance, d'une part, et éviter l'isolement, de l'autre. Maintenant que j'arrive à la fin du parcours et que j'en franchis la ligne d'arrivée, je me dois de remercier, avec toute la nostalgie que cela implique, les personnes grâce auxquelles j'ai pu terminer cette aventure et qui, chemin faisant, m'ont offert un soutien indéfectible.

Je ne peux commencer de tels remerciements qu'en exprimant ma plus sincère gratitude à l'égard de ceux qui m'appuient depuis le tout début : mes parents. Papa, merci d'avoir été et d'être encore un exemple de ténacité. La passion qui t'habite m'inspire au quotidien, ta bonté me sert d'exemple. Maman, merci d'être la femme forte et indépendante que tu es. Merci de m'accepter comme je suis, de me conseiller comme tu le fais si bien et de m'avoir appris à voler de mes propres ailes. Ma fierté première, bien que je vive assez loin de mon Québec natal, sera toujours celle d'être le fils de mes parents. Je vous aime, merci!

Un merci spécial au reste de ma famille, particulièrement à Manon. Le rôle de la belle-mère en est un qui n'est pas facile à tenir, mais tu le joues à merveille. Merci aussi à Nancy, grande complice depuis toujours, à Natacha – je n'aurais pu avoir une sœur aussi géniale –, à Kenny, à Stéphanie et à tout le reste de ma famille.

Je suis chanceux de pouvoir compter sur des amis de longue date qui m'ont vu grandir et évoluer au fil des années. Gli amici italiani, Dominique, Smadar e Simon, a chi voglio un sacco di bene! My homie Rowshyra, Vicki, my sisters Constance and Tara – I wouldn't be the man I am today if it weren't from you –, mon vieil ami Jean-Sébastien, my camp friends: Nick, Molly, Eric, Hilary, and all the others. Sharing a part of this journey with you all has been a source of unspeakable joy, and I look forward to our next adventures.

When I moved to Ottawa to start my graduate studies, I didn't know a lot of people, but I was lucky enough to quickly meet a second family, a group of friends who accompanied me through the ups and downs of this thesis. Daniel, Derek, David, Nick L., and Mark, thank you for being the brothers I've never had, and thank you for making me understand that a PhD thesis didn't have to be the only important thing in my life. Karly and Nick T., thank you for taking such good care of me, and for constantly being present. Paola, thank you for the crazy times, and for your contagious laughter. Thank you also for teaching me how to put myself first when I

needed it. Maud, ma chère Maud, merci de m'avoir écouté, de m'avoir épaulé, de m'avoir laissé parler de cette thèse aux moments où même moi je ne la comprenais plus. Un énorme merci à Louise, qui m'inspire, pour plein de raisons, et grâce à qui j'ai tant appris. Merci à Jennifer, à Josée, à Karine T., à Karine C., à Marie-Pier, à Catherine, à Thursica, à Michael and to all the other friends I have met in the PhD program. I'm lucky to have spent the last four years in your company. Enfin, un merci tout spécial à Julie-Anne Turner et à Heather (Out of the) Woods, qui me sont venues en aide lors des derniers moments de la rédaction de cette thèse!

Pendant mes études doctorales, j'ai également eu la chance d'avoir croisé des professionnels de l'éducation inspirants, des individus d'exception qui, autant sur le plan professionnel que personnel, m'ont offert une guidance inestimable. Je remercie d'abord Isabelle Gauvin, qui m'a intégré dans ses projets de recherche et qui m'a traité comme si j'étais son étudiant. Un merci sincère à Nathalie Auger et à Jérémy Sauvage, qui m'ont accueilli à Montpellier dans le cadre d'un stage et qui m'ont fait découvrir le sud de la France ; j'en garde des souvenirs inoubliables. Merci également à Claude Quevillon Lacasse, qui me pousse constamment à voir la didactique de la grammaire d'un œil différent. Je remercie enfin Éric Dionne, Marie-Hélène Forget, Philippa Bell et Véronique Fortier, qui m'ont tous influencé et inspiré d'une manière ou d'une autre.

Je tiens aussi à remercier les huit élèves et les trois enseignantes qui ont accepté de prendre part à cette étude. Sans vous, je n'aurais pu réaliser ce projet! Je remercie aussi le conseil scolaire qui m'a ouvert ses portes et qui a accepté de me laisser comprendre, du moins partiellement, sa réalité. J'aurais aimé pouvoir le nommer, sa contribution à ce projet étant exceptionnelle, mais je ne peux le faire, pour des raisons déontologiques. Je me console toutefois en proclamant haut et fort que l'éducation de langue française en Ontario se trouve entre les mains de professionnels compétents et allumés. Merci!

Je sais gré aussi aux membres du comité qui évalue la présente thèse, les professeurs Francis Bangou, Alain Desrochers et Michel D. Laurier, qui m'offrent depuis le début de mon parcours des conseils judicieux et qui, par leurs réflexions pointues, m'encouragent à me dépasser. Je remercie également Marie-Andrée Lord, qui a gentiment accepté de procéder à l'évaluation externe de cette thèse. J'espère sincèrement que mon travail te plaira, Marie-Andrée!

I also have to thank the amazing people whom I met since I have been living in Regina and who provided an immense support while I was writing the last chapters of this thesis. First of

all, Kate and Jesse, thank you for listening to me talk about grammar, for constantly challenging my ways of thinking, and for providing me different perspectives. You guys, alongside Joseph and Luca, are my family in Saskatchewan, thank you! Toby, thank you for being so passionate about the little things, for listening to me wine, for being able to laugh it off, for being the best pal one could ask for. Et ma chère Sara, quel bonheur d'avoir une collègue et amie avec qui j'ai pu partager ces derniers moments de rédaction et qui, parce qu'elle les avait vécus quelques mois préalablement, me comprenait parfaitement. Pour tous ces moments d'échanges, de rires et de réconfort, merci ! Thank you, also, to my dear colleagues, who made it easy for me to adapt to a new life and work: Fadila Boutouchent, James McNinch, Andrea Sterzuk, Marc Spooner, Laurie Carlson-Berg, Heather Phipps, Alayne Armstrong, and all the others. Thank you!

J'ai bien évidemment gardé les remerciements les plus importants pour la fin. J'ai eu le privilège d'être encadré par deux chercheuses passionnées et passionnantes, deux femmes d'une intelligence et d'une amabilité rares. Je leur adresse donc ces quelques mots, bien que ces derniers ne rendent guère justice à leur précieuse contribution à la présente thèse.

Ma chère Pascale,

Merci d'abord d'avoir accepté, sans même me connaître, d'embarquer dans un train qui était déjà bien en mouvance. Merci d'avoir eu avec moi des conversations sur des faits de langue qui, pour le commun des mortels, sont complètement anodins, mais qui, pour des gens comme toi et moi, sont tout à fait passionnants. Merci de tes lectures fines, de tes nombreux commentaires constructifs et de ton esprit pragmatique. Dans un autre ordre d'idées, merci de m'avoir montré que les plus grands pouvaient également être les plus accessibles, les plus ouverts, les plus chaleureux. Ta rigueur implacable et ta générosité naturelle ont grandement influencé le chercheur que je suis devenu, merci!

Ma chère Carole,

Je ne sais nullement par où commencer pour exprimer la gratitude que j'éprouve à ton endroit. Merci, d'abord, d'avoir aveuglément fait confiance au gamin de 23 ans qui, en un matin d'avril 2011, s'est timidement pointé sur le seuil de la porte de ton bureau dans l'espoir de trouver une directrice de maîtrise. Merci de l'avoir pris sous ton aile, de l'avoir formé et de l'avoir accompagné jusqu'à la fin de son parcours doctoral. Merci de m'avoir guidé, de m'avoir

poussé, d'avoir cru en moi, de m'avoir montré l'importance de la nuance, d'avoir été une directrice exigeante, et une amie. C'est avec beaucoup d'émotions que j'écris ces dernières lignes, qui marquent en quelque sorte la fin d'une belle époque. Cela dit, je me réconforte en me disant que la fin de cette époque marque le début d'une autre et que nous pourrons entreprendre ensemble des projets qui nous mèneront ailleurs, certes, mais qui seront tout aussi intéressants que celui-ci. Encore une fois, Carole, du plus profond de mon cœur, merci!

*À mon grand-père,
qui m'a inculqué l'une des valeurs me permettant de finir cette thèse : l'entêtement*

Love is a verb.

— John Mayer

RÉSUMÉ

Se réclamant d'un cadre de réflexion socioconstructiviste, cette recherche explore le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre chez huit élèves scolarisés à la fin du cours élémentaire dans le sud-ouest de l'Ontario, un contexte francophone minoritaire. Pour décrire le développement de la compétence ciblée, nous avons mobilisé un cadre théorique qui se base sur les travaux abordant l'apprentissage du français en langues première et seconde, et nous avons recouru à trois instruments, l'activité de complètement, la production écrite et l'entretien métagraphique, que nous avons utilisés à trois reprises, sur une période de 13 mois. Puis, pour mieux le comprendre, nous avons mis en relation le développement de ladite compétence avec un ensemble de facteurs qui sont susceptibles de l'influencer : des facteurs cognitivolangagiers (les capacités métasyntactiques et métamorphologiques), socioaffectifs (la motivation en grammaire, les représentations sociales des langues) et socioéducatifs (les pratiques enseignantes).

Les résultats relatifs à la description de la compétence lexicomorphogrammique des élèves ont permis de mettre au jour une difficulté généralisée : le choix du radical pour les verbes irréguliers à haute fréquence. Qui plus est, nous avons pu faire émerger trois modalités développementales, celles-ci reposant sur la dimension morphogrammique de la compétence retenue. Le premier groupe de scripteurs, en début d'étude, présente une compétence opérationnelle, en ce sens qu'ils peuvent résoudre plusieurs des problèmes orthographiques grammaticaux que nous leur avons soumis, qu'ils s'investissent fréquemment dans une réflexion grammaticale féconde et qu'ils commettent des erreurs reflétant une certaine expertise orthographique. Au gré de l'étude, le profil de ces élèves n'évolue que peu. Le deuxième groupe de scripteurs fait montre, tout au long de la recherche, d'une compétence qui ne permet pas l'accord du verbe en nombre au pluriel, et ce, même lorsque l'environnement syntaxique dans lequel il apparaît est relativement simple. La réflexion linguistique dans laquelle ils s'engagent montre d'ailleurs qu'ils ne se soucient pas de la quête d'un donneur d'accord et que, au début de l'étude, ils ne connaissent pas le graphème prototypique de la pluralité verbale. Le troisième groupe, quant à lui, présente une compétence lexicomorphogrammique similaire à celle des élèves du groupe 2 au commencement de la recherche, mais cette compétence, entre les deux dernières passations, affiche un développement tout à fait remarquable.

En décrivant certains des facteurs qui peuvent influencer sur le développement de la compétence ciblée, nous avons également pu observer certaines tendances. Tout d'abord, les élèves détiendraient tous les capacités métasyntactiques qui leur permettraient le repérage du donneur d'accord, bien que certains d'entre eux ne l'opèrent pas lors des entretiens métagraphiques. La motivation en grammaire, par ailleurs, semblerait étroitement associée à la compétence lexicomorphogrammique sous-tendant l'accord verbal en nombre, alors que, pour ce qui est des représentations sociales des langues, un tel lien n'a pu se dégager, car tous nos participants ont construit des représentations positives vis-à-vis de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues. Enfin, notre étude montre que les pratiques enseignantes peuvent être particulièrement influentes dans le développement d'une compétence linguistique et que, pour cette raison, il est important d'encourager et de parfaire la formation, initiale et continue, en didactique de la grammaire.

ABSTRACT

Using a socioconstructivist lens, this study explores the development of the lexicomorphogrammic competency which underlies subject-verb agreement in number among eight students who are educated in French and nearing the end of elementary school in Southwestern Ontario, a francophone minority setting. To describe the development of this competency, we constructed a conceptual framework based upon the works of scholars who are interested in the learning of written French as a first and as a second language, and we utilized three instruments: a completion task, a written production, and a metagraphic interview. Each of these tools was used three times, over the course of 13 months. Moreover, we associated the development of this competency with a series of factors that are likely to influence it: cognitive factors (metasyntactic and metamorphological capacities), socioaffective factors (motivation in grammar, social representations of languages) and socioeducational factors (teaching practices).

Our data focusing on the lexicomorphogrammic competency has revealed a generalized difficulty among our eight participants; the students do not always know how to select the stem of irregular high-frequency verbs. Thanks to the data, we have also been able to notice three developmental modalities, based on the morphogrammic dimension of the chosen competency. The first group of writers, at the beginning of the study, presents an operational competency, in the sense that they can solve several of the grammatical orthographic problems we have provided them, that they frequently engage in a fruitful grammatical reflection, and make mistakes which reflect a certain orthographic expertise. During the duration of the study, the profile of these pupils has changed little. The second group of writers shows, throughout the research, a competency that does not allow the agreement of the verb in the plural, even when the syntactic environment in which it is written is relatively simple. The linguistic reflection in which they engage themselves shows that they do not worry about identifying the verbs' subject and that, at the beginning of the study, they do not know the prototypical grapheme of verbal plurality. The third group, lastly, has a competency that is similar to that of the pupils of group 2 at the beginning of the study, but their lexicomorphogrammic competency, between the last two data collections, shows a remarkable development.

By describing some of the factors that may influence the development of the targeted competency, we have also observed some trends. First, students all possess the metasyntactic capacities that would enable them to locate the verbs' subjects, although some of them did not operate them during metagraphic interviews. Grammar motivation would seem to be closely associated with the lexicomorphogrammic competency underlying verbal agreements in number, whereas, as far as the social representations of languages are concerned, such a link did not emerge. This may be because all our participants seem to have constructed positive representations of linguistic diversity and language learning. Finally, our study shows that teaching practices can be particularly influential in the development of a linguistic competence and that, for this reason, it is important to encourage initial and continuing training in grammar didactics.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Résumé	viii
Abstract	ix
Table des matières	x
Listes des tableaux	xviii
Listes des figures	xx
Liste des encadrés	xxi
Liste des annexes	xxii
Introduction	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La scolarisation dans la langue de la minorité officielle au Canada	5
1.1.1 L'école de langue française en Ontario	6
1.1.2 Les élèves scolarisés au sein des écoles ontariennes de langue française	8
1.1.3 L'arrivée des élèves immigrants dans les classes de l'Ontario français	10
1.1.4 L'école de langue française vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle	12
1.1.5 Le français de scolarisation comme capital objectivé	13
1.2 La compétence à écrire des élèves en milieu minoritaire	15
1.2.1 La compétence linguistique des élèves en milieu minoritaire	15
1.2.2 Les performances des élèves en écriture en milieu minoritaire	16
1.3 Contexte spécifique	21
1.3.1 La grammaire actuelle	22
1.3.2 L'accord du verbe	22
1.3.2.1 L'accord du verbe dans le programme-cadre de l'Ontario	24
1.3.3 Les facteurs cognitivolangagiers	27
1.3.4 Les facteurs socioaffectifs	27
1.3.5 Les facteurs socioéducatifs	28
1.3.6 Objectifs spécifiques	28
CHAPITRE 2 : CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE	30
2.1 La pertinence d'un cadre épistémologique	31
2.1.1 Un cadre épistémologique pour la recherche sur l'apprentissage du français en milieu minoritaire	32
2.2 Paysage épistémologique de la recherche sur l'orthographe en L1	33
2.2.1 Piaget et le constructivisme	33

2.2.1.1 L'influence de Piaget sur la recherche sur l'apprentissage orthographique	36
2.2.2 Vygotski et le socioconstructivisme	38
2.2.2.1 L'influence de Vygotski sur la recherche sur l'apprentissage orthographique.....	39
2.2.3 Paysage épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L1.....	40
2.3 Paysage épistémologique de la recherche sur l'orthographe en L2	41
2.3.1 Paysage épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2.....	42
2.4 Paysage épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe en milieu minoritaire	43
2.4.1 Notre positionnement épistémologique socioconstructiviste.....	45
CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL	47
3.1 La compétence à écrire	49
3.1.1 La compétence de communication.....	49
3.1.1.1 La compétence à écrire	51
3.1.1.1.1 L'accord verbal en nombre : une composante lexicomorphogrammique de la sous-compétence linguistique de la compétence à écrire.....	51
3.2 La compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre en L1.....	52
3.2.1 L'orthographe française	53
3.2.1.1 L'orthographe du français, un plurisystème graphique	54
3.2.1.1.1 Le sous-système phonogrammique	54
3.2.1.1.2 Le sous-système morphogrammique.....	55
3.2.1.1.3 Le sous-système logogrammique	59
3.2.2 La grammaire scolaire actuelle	61
3.2.2.1 Les niveaux d'analyse en grammaire actuelle	61
3.2.2.2 Les outils d'analyse en grammaire actuelle	62
3.2.2.2.1 La phrase de base	62
3.2.2.2.2 Les manipulations syntaxiques.....	63
3.2.2.2.3 Les enjeux liés à l'utilisation des outils d'analyse en grammaire actuelle.....	64
3.2.2.3 Le verbe et son accord en grammaire actuelle.....	68
3.2.2.3.1 Le verbe.....	70
3.2.2.3.2 Le sujet	72
3.2.2.3.3 La personne grammaticale	73
3.2.2.3.4 Le nombre grammatical	73

3.2.2.4 La compétence lexicomorphogrammique qui permet la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre.....	73
3.2.3 L'apprentissage de l'accord à l'écrit.....	74
3.2.3.1 L'apprentissage de l'accord du verbe en nombre à l'écrit en L1.....	76
3.2.3.1.1 Les études sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit se focalisant sur l'erreur.....	77
3.2.3.1.2 Les études sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit se focalisant sur les commentaires métagraphiques.....	83
3.2.4 Les facteurs contribuant à l'apprentissage de l'écriture en langue maternelle.....	86
3.2.4.1 Les facteurs cognitivolangagiers.....	87
3.2.4.1.1 Les capacités métalinguistiques.....	87
3.2.4.1.1.1 Les capacités métalinguistiques en fonction de la composante linguistique.....	88
3.2.4.1.1.2 Les capacités métasyntactiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.....	89
3.2.4.1.1.3 Les capacités métamorphologiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.....	91
3.2.4.2 Les facteurs socioaffectifs.....	93
3.2.4.2.1 La motivation.....	93
3.2.4.2.1.1 La motivation à écrire.....	95
3.2.4.2.1.2 La motivation et l'orthographe grammaticale.....	96
3.2.5 Synthèse de cette partie.....	97
3.3 La compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre en L2.....	98
3.3.1 Apprendre une langue seconde.....	99
3.3.1.1 La compétence à écrire en langue seconde.....	102
3.3.1.1.1 La compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre en L2.....	103
3.3.2 Les facteurs cognitivolangagiers et la compétence à écrire en L2.....	106
3.3.2.1 Les capacités métalinguistiques en langue seconde.....	106
3.3.2.1.1 Les capacités métasyntactiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2.....	108
3.3.2.1.2 Les capacités métamorphologiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2.....	110
3.3.3 Les facteurs socioaffectifs et la compétence à écrire en L2.....	111
3.3.3.1 La motivation à écrire en L2.....	112

3.3.3.2 Les représentations sociales des langues	114
3.4 Un facteur socioéducatif : les pratiques enseignantes	118
3.4.1 Les orientations théoriques guidant l'enseignement grammatical actuel	119
3.4.1.1 Les orientations théoriques guidant l'enseignement du verbe et de son accord ..	121
3.5 Synthèse du cadre conceptuel	122
3.5.1 Rappel des objectifs spécifiques	126
CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	127
4.1 Participants.....	129
4.2 Déroulement	131
4.3 Instrumentation	132
4.3.1 L'instrumentation liée au premier objectif	132
4.3.1.1 L'épreuve de complètement.....	133
4.3.1.1.1 La validation du contenu et des procédures d'expérimentation de l'épreuve de complètement	137
4.3.1.1.2 Les procédures d'expérimentation de l'épreuve de complètement.....	138
4.3.1.1.3 Critères d'analyse.....	138
4.3.1.2 La production écrite	139
4.3.1.2.1 La validation des procédures d'expérimentation de l'épreuve de production écrite	141
4.3.1.2.2 Les procédures d'expérimentation de l'épreuve de production écrite	141
4.3.1.2.3 Critères d'analyse.....	142
4.3.1.3 L'entretien métagraphique	142
4.3.1.3.1 La validation des procédures d'expérimentation de l'entretien métagraphique	143
4.3.1.3.2 Les procédures d'expérimentation de l'entretien métagraphique	143
4.3.1.3.3 Critères d'analyse.....	144
4.3.2 L'instrumentation liée au deuxième objectif	146
4.3.2.1 Les capacités métalinguistiques.....	146
4.3.2.1.1 La validation de contenu et des procédures d'expérimentation des épreuves sur les capacités métalinguistiques.....	147
4.3.2.1.2 Les épreuves de métasyntaxe et leurs critères d'analyse	148
4.3.2.1.3 L'épreuve de métamorphologie et ses critères d'analyse.....	150
4.3.2.1.4 Les procédures d'expérimentation des épreuves sur les capacités métalinguistiques.....	151

4.3.2.2 La motivation en grammaire.....	152
4.3.2.2.1 Le questionnaire sur la motivation en grammaire, ses critères d'analyse et ses procédures de passation.....	152
4.3.2.2.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée sur la motivation en grammaire, ses critères d'analyse et ses procédures de passation.....	153
4.3.2.2.3 La validation du contenu et des procédures d'expérimentation des outils sur la motivation en grammaire	154
4.3.2.3 Les représentations sociales des langues	155
4.3.2.3.1 Le questionnaire sur les représentations sociales des langues, ses critères d'analyse et ses procédures de passation.....	155
4.3.2.3.2 L'entretien individuel semi-dirigé sur les représentations sociales des langues, ses critères d'analyse et ses procédures de passation.....	156
4.3.2.4 Les pratiques enseignantes.....	156
4.3.2.4.1 L'entretien individuel semi-dirigé sur les pratiques enseignantes, ses critères d'analyse et ses procédures de passation.....	157
4.4 Conclusion du chapitre.....	158
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS	159
5.1 Présentation générale du développement de la compétence lexicomorphogrammique	161
5.1.1 Présentation des résultats obtenus à l'activité de complètement	161
5.1.1.1 Présentation des résultats en lien avec le choix des morphogrammes lors de l'activité de complètement.....	162
5.1.1.2 Présentation des résultats en lien avec le choix des radicaux lors de l'activité de complètement.....	165
5.1.1.3 Présentation des commentaires métagraphiques émis à la suite de l'activité de complètement.....	166
5.1.1.3.1 Présentation des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques pertinents lors de l'activité de complètement	171
5.1.1.4 Synthèse des résultats liés à l'activité de complètement	175
5.1.2 Présentation des résultats obtenus à la production écrite.....	177
5.1.2.1 Présentation des commentaires métagraphiques émis à la suite de la production écrite.....	180
5.1.2.1.1 Présentation des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques pertinents lors de la production écrite	183
5.1.2.2 Synthèse des résultats globaux obtenus lors de la production écrite	186

5.1.3 Formation des groupes de scripteurs sur la base de leur compétence lexicomorphogrammique	188
5.2 Présentation spécifique des profils de scripteurs par groupes.....	189
5.2.1 Profil des élèves en fonction des constructions syntaxiques de l'activité de complètement	190
5.2.1.1 Présentation générale du groupe 1	190
5.2.1.1.1 Le profil d'Emma	191
5.2.1.1.2 Le profil de Sabrina.....	194
5.2.1.1.3 Le profil de Pierre	196
5.2.1.2 Présentation générale du groupe 2	198
5.2.1.2.1 Le profil d'Isaac	199
5.2.1.2.2 Le profil de Kate	201
5.2.1.2.3 Le profil de Maya.....	204
5.2.1.3 Présentation générale du groupe 3	209
5.2.1.3.1 Le profil d'Ali	210
5.2.1.3.2 Le profil d'Alicia.....	214
5.2.2 Analyse des chaînes syntagmatiques et des verbes retenus par les élèves lors de la production écrite	218
5.2.2.1 Présentation générale du groupe 1	219
5.2.2.1.1 Le profil d'Emma	219
5.2.2.1.2 Le profil de Sabrina.....	222
5.2.2.1.3 Le profil de Pierre	224
5.2.2.2 Présentation générale du groupe 2	227
5.2.2.2.1 Le profil d'Isaac	228
5.2.2.2.2 Le profil de Kate	231
5.2.2.2.3 Le profil de Maya.....	233
5.2.2.3 Présentation générale du groupe 3	237
5.2.2.3.1 Le profil d'Ali	237
5.2.2.3.2 Le profil d'Alicia.....	240
5.2.2.4 Synthèse des résultats liés à la production écrite	243
5.3. Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les facteurs cognitivolangagiers	245
5.3.1 La compétence lexicomorphogrammique et les capacités métasyntactiques	245
5.3.2 La compétence lexicomorphogrammique et les capacités métamorphologiques	248

5.4. Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les facteurs socioaffectifs	251
5.4.1 La compétence lexicomorphogrammique et la motivation en grammaire.....	251
5.4.1.1 L'intérêt en grammaire	253
5.4.1.2 La perception de l'utilité de la grammaire	258
5.4.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire	262
5.4.2 La compétence lexicomorphogrammique et les représentations sociales des langues	269
5.5 Mise en relation de la compétence ciblée et des pratiques enseignantes mobilisées pour susciter son développement.....	277
5.5.1 Les pratiques de Chantale en enseignement grammatical	278
5.5.2 Les pratiques de Simone en enseignement grammatical	280
5.5.3 Les pratiques de Katy en enseignement grammatical.....	284
5.5.4 Synthèse des pratiques enseignantes.....	286
CHAPITRE 6 : DISCUSSION.....	288
6.1 Le positionnement épistémologique	289
6.1.1 Notre positionnement socioconstructiviste	290
6.1.2 La jonction de cadres théoriques inspirés des travaux en langues première et seconde	292
6.2 Le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre.....	294
6.2.1 La dimension lexicale du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre	294
6.2.2 La dimension morphogrammique du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre	296
6.2.2.1 Les résultats du groupe 1	297
6.2.2.2 Les résultats du groupe 2	300
6.2.2.3 Les résultats du groupe 3	302
6.3 La mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre et des facteurs de différents ordres	303
6.3.1 Les capacités métasyntaxiques	304
6.3.2 Les capacités métamorphologiques	305
6.3.3 La motivation en grammaire.....	306
6.3.4 Les représentations sociales des langues	308
6.3.5 Les pratiques enseignantes.....	309
CHAPITRE 7 : CONCLUSION	314

7.1 Limites de notre recherche	315
7.2 Recommandations	317
7.2.1 Recommandations à l'intention des instances ministérielles.....	317
7.2.2 Recommandations à l'intention des didacticiens du français	321
7.2.3 Recommandations à l'intention des enseignants	325
7.3 Mot de la fin	328
Références bibliographiques	329

LISTES DES TABLEAUX

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Tableau 1 : Répartition des Franco-Ontariens en fonction des régions de la province de l'Ontario (tiré d'Ontario 400, 2016)	7
Tableau 2 : Taux d'exogamie chez les couples ontariens avec enfant(s) dont l'un des membres est francophone (%) en fonction de la région (adapté d'Ontario 400, 2016).....	9
Tableau 3 : Types d'erreurs morphologiques dans le corpus canadien français de Laflamme et Reguigui (2003, p. 66)	18
Tableau 4 : Synthèse des résultats de l'étude du groupe DIEPE (1995)	19

CHAPITRE 2 : CADRE EPISTEMOLOGIQUE

Tableau 5 : Développements cognitif et langagier (tiré de Charron, 2006, p. 36)	35

CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL

Tableau 6 : Les manipulations syntaxiques qui facilitent l'accord du verbe	66
Tableau 7 : Caractéristiques définitoires du verbe (adapté de Gauvin, 2011, p. 44)	71
Tableau 8 : Caractéristiques définitoires du sujet	72
Tableau 9 : Les âges orthographiques selon Guyon (1997)	79
Tableau 10 : Constructions syntaxiques influant sur l'accord du verbe dans l'étude de Cogis (2013).....	82
Tableau 11 : L'accord du verbe en nombre chez des scripteurs suédophones du français L2 (Ågren, 2008, p. 181).....	105
Tableau 12 : Arguments justifiant la pertinence de l'étude des représentations sociales en didactique des langues (Lory, 2015, p. 82-83)	116

CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tableau 13 : Langue(s) que les participants utilisent lorsqu'ils parlent à leurs parents.....	131
Tableau 14 : Présentation des épreuves aux différentes périodes de passation.....	133
Tableau 15 : Construction des items de l'activité de complètement.....	136
Tableau 16 : Grille d'analyse pour les commentaires métagraphiques.....	145

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Tableau 17 : Présentation des résultats.....	161
Tableau 18 : Moyennes et écarts-types des scores pour les morphogrammes aux trois passations de l'activité de complètement	163
Tableau 19 : Moyennes et écarts-types des scores pour les radicaux aux trois passations de l'activité de complètement.....	166
Tableau 20 : Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la première passation (activité de complètement.....	168
Tableau 21 : Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la deuxième passation (activité de complètement	169

Tableau 22 : Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la troisième passation (activité de complètement	170
Tableau 23 : Verbes adéquatement marqués au singulier en production écrite aux deux passations	178
Tableau 24 : Verbes adéquatement marqués au pluriel en production écrite aux deux passations	178
Tableau 25 : Verbes irréguliers adéquatement marqués lexicalement en production écrite aux deux passations	179
Tableau 26 : Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la première passation (production écrite)	181
Tableau 27 : Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la dernière passation (production écrite)	182
Tableau 28 : Scores des élèves du groupe 1 aux items de l'activité de complètement, selon leur environnement morphosyntaxique	191
Tableau 29 : Scores des élèves du groupe 2 aux items de l'activité de complètement, selon leur environnement morphosyntaxique	198
Tableau 30 : Scores des élèves du groupe 3 aux items de l'activité de complètement, selon leur environnement morphosyntaxique	209
CHAPITRE 6 : DISCUSSION	
Tableau 31 : Comparaison des pratiques de Simone et de Katy	311

LISTES DES FIGURES

CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL

Figure 1 : La compétence de communication et l'accord du verbe en nombre à l'écrit 52

CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Figure 2 : Première de couverture du livre *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011) 140

Figure 3 : Images issues de la thèse d'Ågren (2008)..... 141

Figure 4 : Exemple d'item de l'épreuve d'ajout syntagmatique 149

Figure 5 : Exemple d'item de l'épreuve de remplacement..... 151

Figure 6 : Exemple d'item du questionnaire sur la motivation en grammaire 152

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Figure 7 : Présentation des scores obtenus pour la dimension morphogrammique..... 163

Figure 8 : Présentation des scores obtenus pour la dimension lexicale..... 165

Figure 9 : Pourcentages des arguments morphosyntaxiques pertinents (activité de complètement) 172

Figure 10 : Pourcentages des arguments morphosyntaxiques non pertinents (activité de complètement) 173

Figure 11 : Pourcentages des références à la réalité pertinentes (activité de complètement) 174

Figure 12 : Pourcentages des commentaires morphosyntaxiques pertinents (production écrite) 183

Figure 13 : Pourcentages des commentaires morphosyntaxiques non pertinents (production écrite) 184

Figure 14 : Pourcentages des références à la réalité pertinentes (production écrite) 185

Figure 15 : Pourcentages des capacités métasyntaxiques aux deux passations..... 246

Figure 16 : Scores des capacités métamorphologiques aux deux passations 249

Figure 17 : Scores globaux de la motivation en grammaire 252

Figure 18 : Scores liés à l'intérêt en grammaire 253

Figure 19 : Scores liés à la perception de l'utilité de la grammaire 258

Figure 20 : Scores liés au sentiment d'efficacité personnelle en grammaire 263

Figure 21 : Représentations sociales des langues 271

LISTE DES ENCADRÉS

CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL

Encadré 1 : Définition de la phrase de base selon Chartrand (2013, p. 59) 63

Encadré 2 : Définition de l'accord du verbe 70

CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Encadré 3 : Consignes pour la réalisation de l'épreuve de complètement..... 138

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Activité de complètement	355
ANNEXE 2 : Activité de complètement (items selon leurs critères de conception)	360
ANNEXE 3 : Production écrite (première partie)	363
ANNEXE 4 : Production écrite (deuxième partie)	365
ANNEXE 5 : Épreuve sur l'identification de syntagmes effaçables	373
ANNEXE 6 : Épreuve sur l'effacement syntagmatique	377
ANNEXE 7 : Épreuve sur le déplacement syntagmatique	381
ANNEXE 8 : Épreuve sur l'ajout syntagmatique	385
ANNEXE 9 : Épreuve sur le jugement de grammaticalité	396
ANNEXE 10 : Épreuve sur le remplacement analogique	400
ANNEXE 11 : Questionnaire sur la motivation en grammaire	408
ANNEXE 12 : Guide d'entretien sur la motivation en grammaire	416
ANNEXE 13 : Questionnaire sur les représentations sociales des langues	418
ANNEXE 14 : Guide d'entretien sur les représentations sociales des langues	432
ANNEXE 15 : Guide d'entretien sur les pratiques enseignantes	434

INTRODUCTION

La thèse qui s'ouvre ici est née d'un constat : les recherches portant sur la didactique du français en milieu de minorité linguistique se font rares. Formateur, nous avons commencé à accompagner, de concert avec notre collègue et amie Louise, une cohorte de cinquante enseignants du Sud-Ouest ontarien en didactique de la grammaire en 2013. Convaincus de la pertinence didactique que revêt le paradigme actuel en enseignement grammatical, nous avons tenté, parfois avec succès, parfois en vain, de contribuer à la modification des représentations enseignantes eu égard à la grammaire et à son enseignement, et des pratiques pédagogiques qui en découlent.

Nous nous sommes rapidement rendu compte que les élèves du milieu dans lequel ces enseignants œuvraient, le plus anglo dominant de tout l'Ontario, présentaient des caractéristiques particulières, qu'ils avaient développé une identité linguistique hybride, à la confluence de l'anglais et du français. L'école, habituée à tenir un discours axé sur le monolinguisme français et à tenter d'évacuer le bagage de connaissances linguistiques plurielles de l'élève, éprouvait donc un certain nombre de difficultés à le soutenir dans le développement de compétences solides en français.

Et nous ne pouvions guère lui en vouloir! En effet, nous aussi, quand nous avons entamé nos formations, nous avons mis en pratique les fondements de la grammaire actuelle, une transposition didactique pensée *par* et *pour* des milieux francophones majoritaires, sans toutefois nous soucier de son adaptation pour les contextes scolaires que nous desservions. Notre accompagnement pédagogique, dès lors, a rapidement rencontré des écueils et, pour cette raison, nous avons sollicité l'appui des enseignants et des conseillères pédagogiques afin qu'ils nous aident à identifier les difficultés grammaticales que rencontraient leurs élèves.

Entre autres difficultés, le verbe est ressorti, plusieurs d'entre eux émettant des commentaires du type « Ils sont en septième année et ils ne savent pas conjuguer le verbe *être* au présent », « *E-n-t*, ça leur entre pas dans la tête », « Ils savent pas qu'*aller* se transforme en *va* à la troisième personne, c'est comme s'ils étaient en langue seconde ». Grâce à ces enseignants, aux conseillères pédagogiques, à notre acolyte Louise et au soutien de nos directrices de thèse, nous avons élaboré un projet de recherche qui décrirait le phénomène que plusieurs enseignants évoquaient. Nous postulions que, en documentant la compétence linguistique associée au verbe chez les élèves en milieu minoritaire, nous pourrions plus facilement la comprendre, d'une part,

et proposer, de l'autre, des pratiques pédagogiques qui sont socialement ancrées, qui répondent aux besoins des apprenants qui évoluent en situation de minorité linguistique.

Notre étude doctorale s'articule donc autour de deux objectifs. Le premier est la description du développement de la compétence lexicomorphogrammique permettant l'accord du verbe en nombre chez huit élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le sud-ouest de l'Ontario. Le deuxième vise la mise en relation de ce développement avec des facteurs de trois ordres : cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs. Devant une littérature scientifique presque inexistante sur l'apprentissage grammatical en milieu minoritaire, nous avons cru prudent d'opter pour une étude exploratoire, descriptive et qualitative, laquelle favoriserait une compréhension holistique de la compétence linguistique que nous ciblions chez nos participants. Elle permettrait aussi de guider ultérieurement la réalisation d'études quantitatives, à grande échelle, en leur offrant des repères empiriques tangibles.

Nous avons divisé le présent travail en sept chapitres. Dans le premier, la problématique de notre recherche, nous faisons état des enjeux sociologiques et linguistiques qui sous-tendent l'éducation de langue française en milieu minoritaire et nous nous arrêtons plus particulièrement sur la compétence à écrire des élèves qui y évoluent. La présentation de cette toile de fond socioculturelle et sociolinguistique nous amènera également à évoquer les potentielles difficultés qui sont rencontrées par les élèves lorsqu'ils sont appelés à développer ce que nous appelons la compétence lexicomorphogrammique relative à l'accord du verbe en nombre.

Le deuxième chapitre, dont la présence n'est que peu conventionnelle dans les thèses en didactique du français, présente les postulats épistémologiques à partir desquels s'érigent nos cadres conceptuel et méthodologique. En effet, parce que la recherche se focalisant sur la didactique du français en contexte minoritaire est éparse, il nous paraissait important d'asseoir, en amont même de notre conceptualisation et de notre opérationnalisation, les fondements épistémologiques sur lesquels repose notre documentation du développement de la compétence sous-tendant l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez nos huit participants. C'est donc dans ce chapitre que nous ferons état de notre positionnement socioconstructiviste et que nous présenterons la pertinence d'un arrimage conceptuel des travaux en français langues première et seconde pour comprendre avec précision, en milieu minoritaire, l'objet de notre recherche.

Suivra, dans le chapitre 3, le cadre conceptuel, qui définira les concepts que nous mobiliserons au gré de l'étude. Dans ce chapitre sera en outre présentée la recension de la

littérature, cette dernière dressant un panorama de la recherche s'étant concentrée sur les concepts que nous convoquons. Conformément à la jonction des cadres en langues première et seconde dont nous avons parlé supra, une partie du cadre conceptuel sera consacrée à la compétence ciblée et aux facteurs susceptibles de l'influencer en langue première. La deuxième partie du cadre s'intéressera à ces mêmes objets, mais dans une perspective qui est propre à l'apprentissage du français langue seconde.

Dans le chapitre 4, nous exposerons le cadre méthodologique par l'intermédiaire duquel nous avons collecté et analysé les données permettant de satisfaire nos deux objectifs de recherche. C'est à ce moment qui nous mettrons l'accent sur l'étude de cas et que nous justifierons le recours à ce devis pour la réalisation de notre étude. Centré sur la présentation des résultats, le chapitre 5 fera d'abord état, de manière générale, du portrait des huit élèves quant au développement de leur compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord verbal en nombre et, ensuite, s'arrêtera plus spécifiquement sur le développement de chacun des élèves au fil des 13 mois de notre étude. Dans ce même chapitre, nous mettrons aussi en relation le développement de ladite compétence avec les facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs que nous retenons. L'ensemble de ces résultats sera ensuite interprété et discuté dans le chapitre 6. In fine, dans le cadre du septième chapitre, nous conclurons cette thèse en relevant les limites et en formulant des recommandations à l'intention des instances ministérielles, des didacticiens du français et des enseignants.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans le présent contexte général, nous peignons la toile de fond socioculturelle, sociolinguistique et socioéducative qui sert d'arrière-plan à la réalisation de l'étude dont nous relatons les résultats dans cette thèse. Nous le divisons en deux sections : la première décrit les enjeux liés à la scolarisation de langue française au Canada, plus particulièrement en Ontario, alors que la deuxième cible l'apprentissage de l'écriture en milieu minoritaire. Ce portrait global nous permettra, dans la description du contexte spécifique, de problématiser, d'une part, la compétence linguistique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez les élèves qui vivent la minorisation linguistique au Canada et, de l'autre, les facteurs que nous mettons en relation avec elle pour mieux la comprendre dans cette recherche.

1.1 La scolarisation dans la langue de la minorité officielle au Canada

En vertu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, entérinée par le gouvernement fédéral en 1982, tout parent francophone habitant à l'extérieur du Québec a le droit de faire scolariser ses enfants dans un système scolaire de langue française. Plus précisément, ce paragraphe stipule que :

[l]es citoyens canadiens (a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident (b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. [Aussi], les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit d'instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction (Charte canadienne des droits et libertés, 1982)¹.

Ce statut d'ayant droit, dont jouissent les parents ayant eux-mêmes été scolarisés dans la langue de la minorité linguistique officielle, fait bien plus que poser certains critères à l'admission des élèves au sein d'un système scolaire de langue française en situation de minorisation linguistique ; il confère à ces individus et à leurs enfants une existence politique et culturelle, en ce sens qu'il les intègre constitutionnellement à la francophonie canadienne en associant à cette intégration une certaine charge symbolique (Foucher, 2010). Dit autrement, par le truchement de ce droit constitutionnel, on accorde à un nombre restreint de Canadiens le droit à l'école de la francophonie, celle-ci devenant ainsi l'un des principaux vecteurs de transmission

¹ La Charte peut être consultée à l'adresse suivante : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>

et de reproduction des capitaux linguistique et culturel français en Amérique du Nord. En 1982, le jugement Mahé de la Cour suprême du Canada, eu égard à ce fameux article 23 de la Charte, a d'ailleurs décrété que l'école de langue française à l'extérieur du Québec avait la responsabilité de veiller au maintien et à l'épanouissement de la langue et de la culture françaises. Il mentionne également qu'elle a pour mission de contrer l'assimilation progressive des communautés francophones hors Québec et de favoriser l'ascension sociale des populations scolaires concernées, car l'école représenterait pour elles l'un des seuls endroits où elles pourraient vivre en français (Dalley, 2008).

1.1.1 L'école de langue française en Ontario

La province de l'Ontario, avec ses 13 505 000 habitants, est de loin la plus peuplée du Canada. Si l'anglais est la seule langue qui profite d'un statut sociopolitique officiel sur le territoire ontarien, ce sont tout de même quelque 611 500 personnes, soit 4,8 % de sa population, qui s'y déclarent locuteurs du français (gouvernement de l'Ontario, 2016). La langue de Molière, en Ontario, est alors dite minoritaire, car son nombre de locuteurs est nettement inférieur à celui de la majorité anglophone². Qui plus est, en comparaison avec le Québec, qui accuse une certaine homogénéité quant à la répartition de sa population francophone, la répartition provinciale des Franco-Ontariens par région est plutôt inégale ; ainsi s'actualisait-elle lors du recensement fédéral de la population en 2011 (Tableau 1).

Une brève analyse de ce tableau permet la mise en évidence de traits sociodémographiques relatifs à la concentration de la population francophone dans la province. En effet, il appert que la plupart des francophones vivent soit dans l'Est, dans des villes comme Ottawa et Alexandria, et au Nord-Est, dans des villes comme Sudbury et Timmins. Le taux de francophones semble toutefois diminuer au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la frontière qui sépare l'Ontario du Québec, et on retrouve donc un nombre plus restreint de francophones dans le Centre (p. ex., Toronto) et dans le Sud-Ouest (p. ex., Windsor) de la province.

² Certains auteurs (Gélinas Proulx, 2014; IsaBelle, 2013) plaident en faveur du terme *contexte de valorisation culturelle et linguistique*, reprochant au terme *contexte minoritaire* de porter une connotation péjorative et réductrice. Nous comprenons le point de vue de ces chercheurs, qui se soucient de la vitalisation de la langue et de la culture françaises en Ontario, mais nous croyons que bon nombre de contextes, qu'ils soient sociodémographiquement minoritaires ou non, tendent vers la valorisation de leur(s) langue(s) et de leur(s) culture(s). Dans notre thèse, nous opterons donc pour le plus traditionnel *contexte minoritaire*, qui reflète d'après nous la réalité dont il est question avec précision. Nous ne saurions lui associer une quelconque forme de péjoration.

Tableau 1
Répartition des Franco-Ontariens en fonction des régions de la province de l'Ontario
(tiré d'Ontario 400, 2016)

	2011	Poids démographique des francophones (%)	Répartition régionale des francophones (%)
Ontario	611 500	4,8	100,0
Est	257 870	15,4	42,2
Centre	183 605	2,1	30,0
Sud-Ouest	35 160	2,3	5,7
Nord-Est	127 265	23,4	20,8
Nord-Ouest	7 610	3,4	1,2

De ce fait, pour satisfaire les besoins linguistiques des enfants des ayants droit et ainsi respecter leurs droits constitutionnels canadiens tels qu'ils apparaissent dans la Charte, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) compte, de concert avec ses 61 conseils scolaires³ de langue anglaise, 12 conseils scolaires francophones, qui gèrent quelque 425 écoles partout en province (MÉO, 2011). Parmi ces 12 conseils, quatre font partie du secteur public, alors que les huit autres ont une vocation confessionnelle catholique. Se trouvant en contexte de minorisation linguistique, l'école de langue française, à l'instar de son homologue en milieu majoritaire, s'occupe de la construction des savoirs qui permettront à l'élève de devenir citoyen et de contribuer à la société dans laquelle il évolue. Son mandat s'étend toutefois au-delà de cette visée traditionnelle de l'école, car l'éducation de langue française, d'après plusieurs chercheurs (Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 1999; 2006; Dalley, 2008), doit de surcroît contribuer à la reproduction de la langue et de la culture françaises en Ontario, comme en témoigne cet extrait issu d'une brochure officielle publiée par l'un des 12 conseils scolaires :

L'école franco-ontarienne a le mandat de créer une communauté d'apprentissage dynamique et stimulante, de cultiver la fierté et l'ambiance qui reflètent la culture de la minorité franco-ontarienne et de favoriser l'épanouissement des enfants. L'école franco-ontarienne est la continuité du milieu familial dans lequel les enfants vivent en français (cité dans Bélanger, 2007, p. 53).

L'extrait que nous mettons en exergue est particulièrement intéressant, et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, il manifeste l'une des missions de l'école en milieu minoritaire, celle de véhiculer le fait français, pour en assurer la pérennité. L'élève, dans cette optique,

³ La structure administrative qui s'approche le plus du conseil scolaire, au Québec, serait celle de la commission scolaire. Au Nouveau-Brunswick, on parlera de districts scolaires.

s'occuperait non seulement de son développement de connaissances en lien avec les différentes disciplines scolaires, mais serait aussi actif dans la construction d'une identité franco-ontarienne et d'une fierté vis-à-vis de la culture qui y est associée. D'autre part, d'après la brochure, l'école s'occupera d'ériger un pont avec le milieu familial francophone, celui ayant assuré la socialisation primaire de l'enfant. Or, un regard sur les travaux scientifiques en sociologie de l'éducation nous encourage à porter un regard plus critique sur les rôles qui sont joués par l'enceinte scolaire en Ontario français, la réalité sociolinguistique franco-ontarienne étant plus complexe qu'elle ne le semble.

1.1.2 Les élèves scolarisés au sein des écoles ontariennes de langue française

Duquette (2006) et Gérin-Lajoie (2003; 2007; 2012) soulignent que l'enfant scolarisé en contexte minoritaire développe un rapport à la langue française et à l'école qui l'emmène inmanquablement à se situer à la confluence des deux langues officielles et à développer une identité qu'ils considèrent plurielle. Ils précisent que les pratiques langagières et culturelles qu'adoptent ces élèves sont souvent, en fonction de différents facteurs, influencées par la langue anglaise, cette dernière étant omniprésente dans leur quotidien. Parmi les facteurs qui façonnent le développement identitaire hybride des élèves en Ontario français, mentionnons d'abord l'exogamie, phénomène qui a été étudié par une myriade de chercheurs en éducation minoritaire (Dalley et Saint-Onge, 2008; Landry et Allard, 1997; Villella, 2007). Au Canada, cette unité lexicale, *exogamie*, renvoie habituellement à l'union d'un anglophone et d'un francophone, quoiqu'elle puisse parfois faire référence à un couple dont l'un des membres est locuteur d'une langue officielle, tandis que l'autre est locuteur d'une langue non officielle. En Ontario, comme le montre le recensement de 2011, la majorité des couples qui ont des enfants et dont l'un des membres est francophone vit en relation exogame.

Tableau 2
Taux d'exogamie chez les couples ontariens avec enfant(s) dont l'un des membres est francophone (%) en fonction de la région
(adapté d'Ontario 400, 2016)

Région	Taux d'exogamie chez les couples ontariens avec enfant(s) dont l'un des membres est francophone (%)
Ontario	68,3
Est	60,3
Centre	80,8
Sud-Ouest	87,5
Nord-Est	56,8
Nord-Ouest	83,8

Au regard de ces statistiques, on constate donc que ce sont les régions de l'Est et du Nord-Est ontarien qui sont les moins caractérisées par l'exogamie ; en revanche, les régions du Centre et du Sud-Ouest en sont marquées par des taux élevés. Ainsi, en comparant les présentes statistiques à celles qui portent sur le pourcentage de francophones par région, on remarque que le Centre et le Sud-Ouest se démarquent dans les deux cas. Il semble donc que les régions où les francophones sont moins nombreux soient également celles où le taux d'exogamie est le plus élevé, ce qui fait sens, car il est probable que les francophones du Centre et du Sud-Ouest soient davantage exposés à l'anglais et à ses locuteurs (Landry et Allard, 1997). Par ailleurs, certains auteurs (Landry, Allard et Deveau, 2010) avancent que, dans un nombre grandissant de foyers exogames, le français n'est que peu employé, le partenaire anglophone n'ayant que rarement des connaissances du français qui permettent d'en faire une langue de communication à la maison. De ce fait, plusieurs enfants d'ayants droit arrivent à l'école avec un bagage limité de connaissances en français (Landry, 2010) et, à plusieurs égards, le milieu éducatif devra alors offrir une éducation qui s'apparente à celle offerte dans les programmes d'immersion (Cormier, 2013).

On comprend dès lors, en raison des différents types de contacts qu'il aura vécus avec la langue minoritaire et des relations qu'il aura entretenues avec les adultes de son environnement, que les connaissances linguistiques que développe le jeune Franco-Ontarien sont tributaires d'un ensemble complexe de facteurs, dont il faut tenir compte lorsque l'on souhaite comprendre son développement langagier et le soutenir en contexte scolaire. Certains auteurs (Dallaire et Roma, 2003; Gérin-Lajoie, 2003; 2012) arguent d'ailleurs que l'hybridité identitaire peut être asymétrique et se manifester sous différentes formes, inscrivant ainsi l'élève sur un continuum

qui oppose une identité à dominance anglophone et une autre à dominance francophone. Pour leur part, Landry, Deveau et Allard (2006) soutiennent que la situation exogame du foyer pourra influencer le développement de connaissances linguistiques en français chez l'élève, mais que, si le français est maintenu à la maison et que l'enfant est scolarisé dans cette langue, il pourra développer un bilinguisme similaire à celui de l'élève issu du foyer endogame francophone. Comme nous le disions précédemment, il appert toutefois que cette situation idéale, où le français est utilisé en contextes familial et scolaire, se fait de plus en plus rare (Landry, Allard et Deveau, 2010).

1.1.3 L'arrivée des élèves immigrants dans les classes de l'Ontario français

En outre de l'hybridité identitaire, linguistique et culturelle dont font montre les élèves franco-ontariens, la mondialisation et les flux migratoires qui caractérisent notre époque se reflètent eux aussi dans une constante hétérogénéisation des populations scolaires fréquentant l'école de langue française. En effet, si on considère que l'Ontario est la province qui accueille le nombre le plus élevé de nouveaux arrivants au Canada et qu'en 2006, sur 13 millions d'Ontariens, on y recensait 3,2 millions d'individus allophones, ceux-ci ayant une langue autre que l'anglais, le français ou une langue des Premières Nations comme langue première⁴, force est d'admettre que l'une des premières sphères sociétales où se manifestera cette diversité est l'enceinte scolaire (Robineau, 2010).

Afin qu'un nouvel arrivant puisse être scolarisé en français en Ontario, il doit répondre à l'un des deux critères établis par le ministère de l'Ontario concernant la scolarisation des immigrants dans ses écoles de langue française : soit le français est la première langue qu'il a apprise et qu'il comprend encore, soit l'un des membres de sa fratrie fréquente lui-même une école de langue française au Canada (Immigration Ontario, 2016). Si l'enfant ne répond pas à ces conditions, son dossier sera envoyé à un comité d'admission, dont le rôle est d'accepter ou de

⁴ Dans cette thèse, le terme *langue première* (L1) signifie la première langue que l'apprenant a apprise et qu'il comprend toujours. En milieu minoritaire, l'élève peut avoir plus d'une langue première, s'il a conjointement été élevé en étant exposé à deux langues. Toutes les autres langues, celles qui ont été apprises à la suite des langues premières, seront pour nous des langues secondes (L2). Nous verrons toutefois que, dans notre travail, nous recourrons aux cadres théoriques qui sont offerts par la didactique des langues première et seconde pour comprendre la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre chez des élèves en Ontario français. Nous soutiendrons donc que l'hybridité identitaire qui est propre aux élèves des écoles de langue française en contexte minoritaire nécessite, sur le plan conceptuel, une hybridité de cadres théoriques.

refuser l'accès à l'éducation de langue française aux élèves dont les parents ne se qualifient pas, selon l'article 23 de la Charte, au titre d'ayant droit (MÉO, 2013).

Ainsi, dans les écoles de langue française, pendant l'année scolaire 2013-2014, on comptait 100 541 élèves (7,9 % du bassin d'élèves) qui étaient nés à l'étranger, les conseils scolaires du Centre, de l'Est et du Sud de la province étant principalement touchés par l'immigration. 43 % de ces élèves venaient de l'Afrique, alors que 19 % venaient des Amériques (États-Unis, Caraïbes, Amérique du Sud, etc.) et que 15 % étaient asiatiques (SisOn, 2013-2014). Ensemble, et avec les élèves qui ont accès à l'éducation en français grâce au statut d'ayant droit que leur octroient leurs parents, ils forment donc une mosaïque dans laquelle se rencontrent plusieurs langues et cultures diversifiées.

Pour aider les élèves qui arrivent de l'étranger et combler, au besoin, des retards en communication orale, en lecture et en écriture, le ministère de l'Éducation ontarien, pour sa filière linguistique francophone, a mis en place des programmes ayant pour mission d'accompagner les élèves ayant des besoins particuliers dans leur apprentissage de la langue et de la culture françaises. Le premier, le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), s'adresse aux apprenants qui viennent d'un pays où le français est langue d'administration publique⁵ et qui ne « peuvent [...] suivre le programme d'études ordinaire pour des raisons linguistiques, culturelles ou d'ordre scolaire » (MÉO, 2010a, p. 3). L'autre initiative ministérielle, l'actualisation linguistique en français (ALF) (MÉO, 2010b), concerne les élèves issus de foyers où le français n'est pas la langue prédominante et qui en ont des connaissances limitées, qu'ils soient immigrants ou non. La visée principale de l'ALF, à l'instar de celle du PANA, est donc de développer chez l'élève les connaissances, linguistiques et culturelles, qui lui permettront de rejoindre les attentes des programmes-cadres réguliers le plus rapidement possible⁶. Une précision nous paraît importante au demeurant : contrairement à d'autres systèmes scolaires canadiens (p. ex., celui du Québec), qui proposent des services d'accueil qui prennent appui sur la création de classes destinées aux nouveaux arrivants, l'Ontario préfère scolariser les élèves ayant des besoins linguistiques et culturels particuliers au sein des classes ordinaires. Les apprenants faisant partie du PANA ou de l'ALF se retireront donc sporadiquement de leur

⁵ Pensons notamment au Cameroun et à Haïti.

⁶ On constate que les missions de l'ALF et du PANA se superposent et que leurs objectifs sont en fait similaires. D'ailleurs, plusieurs écoles n'adoptent que l'un des deux programmes.

groupe et recevront, pendant les périodes allouées à cet effet, un enseignement pensé en fonction de leur profil.

1.1.4 L'école de langue française vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle

On ne peut donc pas affirmer que les populations scolaires qui fréquentent les écoles ontariennes de langue française sont monolingues, tant s'en faut, et la mise en œuvre de programmes qui visent le soutien linguistique de ceux qui en éprouvent le besoin n'est que l'un des reflets de cette réalité, qui s'impose de plus en plus. La question que l'on peut alors poser sans peine rejoint les rôles qui sont joués par les acteurs de la scène éducative à l'égard de la diversification des bagages linguistiques et culturels que portent les apprenants. En effet, comme nous le soulignons précédemment, l'école de langue française en Ontario a d'abord été conçue dans la foulée de l'État-Nation moderne afin de sauvegarder la langue et la culture d'une communauté minorisée et définie dans l'homogénéité (Bélanger, 2008). Actuellement, elle est redéfinie en fonction de la diversité que nous avons présentée dans les sections précédentes (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016). Ainsi, devant cette double mission quelque peu paradoxale de l'école, celle de garantir la pérennité du fait français en milieu minoritaire et de mettre en place des mécanismes qui assurent l'inclusion des élèves dont les capitaux linguistique et culturel ne sont pas forcément ceux qui sont reconnus par l'enceinte scolaire (Heller, 1999), le personnel, selon Bélanger (2007), aurait tendance à contribuer à l'unification du marché linguistique en avançant l'affirmation sociale d'un usage légitime de la langue.

Pour Bourdieu (1982), les formes que prescrit le français dit standard sont conçues et exploitées par les classes dominantes pour se construire un certain capital symbolique et en restreindre le partage. De ce fait, les échanges linguistiques comportent des relations de pouvoir par l'entremise desquels s'édifient des rapports de force entre les locuteurs et leurs groupes. Il existerait donc, d'après le sociologue, des liens étroits entre le processus de constitution de l'État et celui du marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle, dans notre cas le français dans sa variété normée. Aussi l'école, qui mise sur la valorisation d'une norme linguistique précise, qui en évalue la « maîtrise » en fonction du monolingue natif standardisé et qui exerce donc une violence symbolique à l'adresse de ceux qui peinent à l'intérioriser, contribuerait-elle à la dévaluation des variations diatopiques, diastratiques et diaphasiques qui se manifestent dans les français qui sont utilisés par les élèves (Blanchet, 2013). Labrie (2007), abordant les pratiques

sociales et langagières bilingues des élèves en contextes scolaire et extrascolaire, abonde en ce sens :

L'école de langue française, conçue comme une institution monolingue, effectue un travail de négation de la réalité bilingue des jeunes, et ce, afin de contrebalancer une réalité sociale anglo-dominante. Les élèves sont formés au monolinguisme français, et l'école valorise la langue française et non pas le bilinguisme. Cela est en porte-à-faux avec les pratiques langagières d'une majorité de jeunes, avec leur valorisation de l'anglais ou du bilinguisme, ainsi qu'avec les pratiques et représentations de leurs parents, qui en fournissant une éducation de langue française à leurs enfants, cherchent en fait à les préparer au bilinguisme. Or, l'école formant les élèves au monolinguisme, ces derniers demeurent peu outillés au sortir de l'école pour s'insérer dans un monde du travail misant sur leur bilinguisme (p. 12-13).

Concernant les élèves nouveaux arrivants, plusieurs chercheurs (Berger et Heller, 2001; Edmond, 2008; Farmer et Labrie, 2008; Robineau, 2010) notent que la diversification des profils d'élèves due à l'immigration en milieu francophone minoritaire est un phénomène social reconnu et bien établi, mais encore peu compris. Fleuret, Bangou et Ibrahim (2013) soulignent quant à eux que les pratiques qui sont mises en œuvre pour accueillir les élèves immigrants dans les établissements scolaires de langue française n'assurent pas une légitimation de leur bagage linguistique et que la prise en compte de leurs référents culturels revêt en fait une certaine forme de folklorisation. Puisque l'école est amenée à défendre une conception monolingue et homogénéisante de l'élève, elle deviendrait élitiste et conduirait à la minoration des faits liés à la diversité ethno-linguistique et ethno-culturelle, les élèves issus de l'immigration étant également touchés par l'unification du marché linguistique (Bélanger, 2007).

1.1.5 Le français de scolarisation comme capital objectif

En nous interrogeant sur l'école et son agir à titre de vecteur de reproduction d'un capital linguistique symbolique, nous devons également nous arrêter sur ledit capital, celui qui est valorisé, qui inculque la norme explicite et légitime, et qui sanctionne les « produits hérétiques » (Bourdieu, 1982, p. 49-50). Car, pour unifier le marché linguistique, l'école développe bel et bien une langue dotée de normes qui lui sont propres – la langue de scolarisation – et qui jouent un rôle de médiation dans la transmission des savoirs disciplinaires, qu'ils constituent ou non des savoirs d'ordre linguistique (Cuq, 2003, p. 150). Cette langue, qui est donc apprise par et pour l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002) et qui repose grandement sur sa version écrite (Bertucci,

2010), peut toutefois présenter d'importants hiatus avec les langues connues par les élèves, qu'elles renvoient à d'autres idiomes (l'anglais, les langues autochtones, les langues de l'immigration) ou à des variations intralinguistiques du français, comme on en retrouve plusieurs en Ontario (voir notamment Nadasdi, 2005 et Kaminskaïa et Poiré, 2012)⁷. L'appropriation des normes qui caractérisent son fonctionnement requiert donc une intériorisation du capital linguistique que l'enceinte scolaire fait valoir, et ce, pour les francophones et les autres (Le Ferrec, 2012).

Lahire (2008), s'intéressant lui aussi aux valeurs scolaires qui sont associées à la langue, indique que l'ensemble des normes strictes qui régissent le français de scolarisation n'est pas le seul obstacle que peut rencontrer l'élève lorsqu'il se l'approprie. En effet, l'école préconise aussi un certain rapport vis-à-vis de la norme, écrite surtout, qui force l'élève à mettre la langue à distance et à l'objectiver, comme le font les linguistes. En faisant « entrer les élèves dans un univers de langage spécifique » (p. 55), l'école les inciterait donc à le considérer de manière autonome et à focaliser leur attention sur chacune de ses structures internes (phonologie, syntaxe, morphologie, etc.). On peut dès lors se demander, à l'instar de l'auteur, si les inégalités scolaires qui sont bien documentées par la sociologie de l'éducation (Felouzis, 2014) ne mettent pas en jeu le rapport que certains élèves construisent à l'égard de cette objectivation de la langue. Ce rapport, que Lahire nomme le *rapport scriptural-scolaire au langage*, expliquerait en partie les échecs de certains élèves :

Ce qui sous-tend l'ensemble de ces manifestations de l'échec scolaire effectif, c'est la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez « abstrait » ou parce qu'ils seraient trop « concrets », mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage, et du même coup, à repérer les « bons » contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage (p. 57).

Devant les hypothèses de Lahire (2008), qui soutient que l'élève devra non seulement apprendre les normes qui gouvernent la langue de scolarisation, mais qu'il devra aussi développer un rapport au langage qui en permettra une appréhension efficiente et qui fera écho aux pratiques langagières et éducatives qui sont mises en application dans la salle de classe, l'enseignement du français doit bien évidemment être reconsidéré en fonction des capitaux linguistiques que les élèves ont construits et qui ne sont pas toujours conformes à ce qui, en

⁷ Quelques travaux, présentant des données collectées dans les années 1980, ont porté sur l'accord du verbe à l'oral en Ontario français (Mougeon et Beniak, 1991; 1995). Nous les traiterons plus longuement dans le cadre conceptuel.

Ontario français, est reconnu par l'école (Bélanger, 2007; Labrie, 2007). Or, comme nous le verrons maintenant, la recherche ne s'est que peu arrêtée sur la description de la compétence linguistique que construisent les élèves en contexte minoritaire, particulièrement en écriture. De telles études pourraient pourtant constituer la genèse d'interventions éducatives qui s'inspirent des capitaux linguistiques que les élèves ont intériorisés et qui promeuvent chez eux le développement d'un rapport scriptural-scolaire qui favorise leur apprentissage du français de scolarisation.

1.2 La compétence à écrire des élèves en milieu minoritaire

Multidimensionnelle, la compétence à écrire est difficile à définir, car elle touche notamment les sphères cognitive, communicationnelle et linguistique, qui s'influencent mutuellement et qui contribuent donc toutes au développement de ladite compétence (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008). La présente thèse, bien qu'elle ne veuille faire fi du cognitif et du communicatif, se concentrera davantage sur la sous-compétence linguistique de la compétence à écrire, définie par Laflamme et Reguigui (2003) comme étant celle qui renvoie aux composantes formelles de la langue. Pour alléger le texte, par ailleurs, nous mettrons de côté le préfixe *sous-* quand nous nous référerons à la sous-compétence linguistique de la compétence à écrire. Les prochains paragraphes traitent donc de la compétence linguistique à l'écrit des élèves en milieu francophone minoritaire et permettra ensuite une centration sur l'accord du verbe en nombre, l'objet de notre étude doctorale.

1.2.1 La compétence linguistique des élèves en milieu minoritaire

Si, à l'instar de Vygotski (1934/1997), on considère l'écrit d'abord et avant tout comme un objet culturel socialisant, on ne peut soutenir que tous sont égaux vis-à-vis de l'acte d'écriture. Il n'est donc pas surprenant qu'un nombre grandissant de chercheurs, s'inscrivant dans une telle perspective socioconstructiviste, focalisent de nos jours sur l'impact du milieu sur la compétence linguistique en écriture. Certains auteurs (Groupe DIEPE, 1995; Morin et Montésinos-Gelet, 2005; Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013) ont d'ailleurs montré qu'elle était sensible socialement et que son développement chez les élèves pouvait différer en fonction de l'environnement social dans lequel ils évoluent. Il convient alors de nous pencher sur

l'apprentissage de l'écriture chez des élèves en contexte linguistique minoritaire, car il est probable qu'un tel environnement ait une influence importante sur cet apprentissage.

Cavanagh et Blain (2009), s'attachant à comprendre la réalité enseignante dans les écoles de langue française hors Québec, identifient quatre traits qui caractérisent les élèves en milieu minoritaire canadien et qui représentent des défis pour ceux qui doivent mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant le développement de leurs compétences en écriture. Primo, *les élèves ont tendance à voir le français comme une langue artificielle*. En effet, l'omniprésence de l'anglais à l'extérieur de l'école et au sein des foyers limite bien évidemment le côtoiement du français par les élèves, qui auraient donc du mal à saisir la valeur de cette langue à titre d'outil de communication. Secundo, *les élèves éprouvent une certaine insécurité linguistique*. On peut sans le moindre doute penser que la paucité de l'exposition au français et l'attitude de l'école à l'égard de la diversité des élèves incitent ces derniers à ressentir un certain manque de confiance dans leur habileté à l'écrit, quoique ces hypothèses doivent encore être vérifiées par la recherche. Tertio, *les élèves manquent d'occasions d'écrire en français*. Les contacts souvent réduits que les élèves établissent avec le milieu minoritaire de langue française ne leur permettraient que rarement de rédiger des productions. Il est important, dans ce cas, de leur offrir, en français et dans les autres disciplines, des chances de s'exprimer à l'écrit. In fine, *les élèves affichent des compétences langagières très hétérogènes*. La diversité des biographies langagières, particulières en raison de la rencontre de l'anglais, du français ou d'autres langues, se reflèterait dans les populations scolaires par des connaissances du français qui peuvent être fort fluctuantes d'un élève à l'autre.

Il va sans dire que de telles constatations ne peuvent être généralisées à l'ensemble des apprenants et qu'il faut faire preuve de nuance lorsqu'on dresse le portrait des élèves d'un milieu donné. Cela dit, les caractéristiques présentées supra nous permettent de mieux saisir la réalité que nous étudions et elles favorisent une compréhension plus fine des quelques études qui ont tenté la description de la compétence linguistique des apprenants en milieu minoritaire francophone au Canada, sujet dont nous traitons maintenant.

1.2.2 Les performances des élèves en écriture en milieu minoritaire

Comme le note Cormier (2011), à la suite de plusieurs autres (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Landry et Allard, 2004), les minorités linguistiques francophones du

Canada produisent régulièrement de faibles résultats, inférieurs à ceux obtenus par leurs pairs anglophones scolarisés au sein d'écoles de langue anglaise, dans les différentes évaluations pancanadiennes et internationales en sciences, en lecture et en écriture, que ce soit au Programme pancanadien d'évaluation, au Programme international pour le suivi des acquis des élèves ou à la Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit⁸.

Les quelques chercheurs s'étant arrêtés sur la description de la compétence linguistique en milieu minoritaire ont surtout centré leur réflexion sur les niveaux postsecondaires, Laflamme et Reguigui (2003) en étant les pionniers. Ces chercheurs ont mené une vaste étude sociolinguistique qui s'est concentrée sur les facteurs qui peuvent intervenir dans l'apprentissage de la langue à l'écrit chez un groupe majoritaire, et ce, en le comparant avec celui d'un groupe de locuteurs-scripteurs d'une même langue en milieu minoritaire. Ils ont notamment montré que l'appartenance à l'un ou à l'autre des groupes a une incidence sur le nombre et le type d'erreurs commises et que, par conséquent, l'influence du milieu socioculturel dans un rapport de minorisation a bel et bien un impact sur l'apprentissage de l'écrit. L'étude touchait trois langues, le français, l'anglais et l'arabe, toutes se trouvant à un endroit ou à un autre en situation majoritaire et minoritaire. Pour ce qui est du français, langue d'intérêt pour nous, les chercheurs ont fait appel à 104 étudiants universitaires francophones du Nord de l'Ontario qui ont été scolarisés en milieu minoritaire et à 191 étudiants universitaires de France. Leurs résultats montrent que l'échantillon franco-ontarien commet environ deux fois plus d'erreurs que son homologue français, et que les erreurs de nature morphologique, qui représentent 32,75 % du total d'erreurs en Ontario, sont les plus récurrentes. Les types d'erreurs morphologiques se distribuent à leur tour de la manière suivante :

⁸ Nous délaissions volontairement la présentation de données issues de ces rapports, la comparaison entre groupes ethnolinguistiques étant selon nous tributaire d'une pléthore de facteurs que nous ne pourrions prendre en considération ici. Nous focaliserons alors notre attention sur les résultats issus de recherches francophones qui se sont intéressées à l'écriture.

Tableau 3
Types d'erreurs morphologiques
dans le corpus canadien français de Laflamme et Reguigui (2003, p. 66)

Types d'erreurs morphologiques	Pourcentage d'erreurs dans le corpus
Accords des noms ⁹	8,70
Accords des pronoms	5,05
Accords des déterminants	12,86
Accords des adjectifs	18,70
Accords des verbes	26,78
Accords des participes	17,90

En menant un rapide tour d'horizon de ces données, nous constatons que c'est l'assignation des marques morphologiques pronominales qui cause le moins d'erreurs chez les étudiants franco-ontariens. On note également que l'accord le plus problématique est celui qui doit être mis en opération pour le verbe, qui mérite donc une attention plus poussée dans le cadre d'études ultérieures.

Bernier (2013), qui s'intéresse aussi à la compétence linguistique d'étudiants de premier cycle en Ontario français (n=16), rend compte de ce qu'elle appelle un déficit du savoir grammatical en analysant les erreurs que les étudiants ont ajoutées à un texte qu'ils devaient corriger. Les analyses qualitatives montrent que les connaissances lacunaires qui ont fait surface lors des entretiens sont surtout, comme dans l'étude de Laflamme et Reguigui (2003), liées au verbe. Elle explique : « [n]os données montrent que le plus difficile pour les sujets demeure ce qui concerne le verbe, qu'il s'agisse des accords, [...] de la conjugaison ou de la concordance temporelle » (p. 11). Elle précise de surcroît que son échantillon étudiant n'a pas intériorisé les savoirs métalinguistiques qui favorisent la mise en œuvre d'un accord verbal réussi et en conclut, entre autres, qu'il est important que la recherche se concentre sur ce qui se déroule en amont, avant l'université, pour que l'on puisse comprendre davantage les processus cognitifs qui sont mis en place dans l'apprentissage de la langue écrite en contexte de minorisation linguistique.

⁹ Nous soulignons que, dans le cadre théorique que nous retenons pour cette thèse, celui de la grammaire actuelle, on ne parle pas de l'accord du nom et du pronom. En effet, les genres nominal et pronominal sont une caractéristique lexicale qui est inhérente à chaque nom et pronom. Les nombres nominal et pronominal, quant à eux, sont sémantiquement motivés, car c'est le contexte discursif qui les déterminera. On ne peut donc pas dire qu'on est en présence d'un accord si on considère qu'il y a accord lorsqu'on transfère des marques morphologiques d'un donneur à un receveur. Le concept d'accord sera démystifié dans le cadre conceptuel.

En ce qui concerne le verbe aux niveaux préuniversitaires, qui pourrait donc être la source de plusieurs écueils dans les écoles élémentaires et secondaires en contexte minoritaire, peu de travaux nous permettent de dresser un état des lieux de la situation. En 1995, le groupe DIEPE publiait néanmoins le rapport d’une étude quantitative internationale dont la visée était la comparaison du savoir-écrire de quatre populations scolaires d’élèves francophones (des Belges, des Français, des Québécois et des Néobrunswickois) qui en sont à leur neuvième année de scolarité obligatoire. Plusieurs faits intéressants émergent de cette étude, dont nous résumons les points saillants qui sont d’intérêt pour nous dans le tableau 4.

Quoique cette recherche d’envergure n’ait pas précisément abordé l’accord du verbe à l’écrit, elle nous permet tout de même de constater les besoins linguistiques particuliers des élèves qui sont scolarisés en milieu minoritaire au Canada en matière d’écriture, ceux-ci accusant des scores moins élevés que les autres francophones, notamment en orthographe et en grammaire. Cela étant dit, elle ne focalise que sur l’une des régions en contexte de minorité au Canada et, qui plus est, les résultats ici présentés datent de plus de vingt ans.

Tableau 4
Synthèse des résultats de l’étude du groupe DIEPE (1995)

1. Les notes attribuées à une tâche de production écrite classent les élèves belges en tête (score global moyen : 70, 7 %), devant les Québécois (69,6 %) et les Français (68,7 %). Au dernier rang se trouvent les scripteurs néobrunswickois, avec un score global moyen de 59,4 % (DIEPE, 2015, p. 196-197).
2. Pour ce qui est des scores moyens en orthographe lors de cette même production de texte, les élèves du Nouveau-Brunswick sont encore une fois en dernière position, avec un score de 49,3 %, loin derrière les Québécois (62,1 %), les Belges (74,1 %) et les Français (75,6 %) (Groupe DIEPE, 1995, p. 199).
3. Les résultats obtenus par les élèves du Nouveau-Brunswick lors d’une série de cinq épreuves en grammaire et en orthographe montrent encore une fois qu’ils ont développé des connaissances qui ne sont pas toujours conformes au français de scolarisation. En effet, les scripteurs néobrunswickois ont reçu pour cet ensemble de tâches un score moyen de 51,5 %, alors que les autres élèves en affichent des plus élevés (les Français : 71, 2 %, les Belges : 73, 5 %, les Québécois : 64,4 %) (Groupe DIEPE, 1995, p. 213).
4. Bien que l’accord du verbe n’ait pas fait l’objet de l’une de ces cinq épreuves, l’une d’elles a porté sur l’accord dans le groupe nominal. Encore une fois, les élèves en milieu minoritaire canadien accusent des scores moyens plus faibles (41,9 %) que ceux des autres territoires (la France : 67,8 %, la Belgique : 72, 4 %, le Québec : 59,9 %) (Groupe DIEPE, 1995, p. 214).
5. Selon les enseignants néobrunswickois interrogés, orthographier d’un point de vue grammatical est une source de difficulté importante pour plus de 50 % des élèves de 9^e année (Groupe DIEPE, 1995, p. 81).

Plus récemment, l'étude de Bélanger, Minor-Corriveau et Bélanger (2015) a quant à elle comparé les résultats d'une dictée de 77 mots administrée à 82 élèves de cinquième année du nord de l'Ontario à ceux de 120 élèves du même âge provenant de la région parisienne. Les erreurs répertoriées ont par la suite été classées en six catégories : les erreurs morphosyntaxiques (excluant les erreurs liées aux homophones), les erreurs morphosyntaxiques (celles liées aux homophones), les erreurs lexicales, les erreurs phonétiques, les erreurs d'omission et les erreurs de segmentation. Les données montrent que ce sont les erreurs morphosyntaxiques qui sont les plus récurrentes et que les élèves de l'Ontario, lorsqu'on les compare avec les élèves français et qu'on exclut les erreurs d'homophonie, ont produit en moyenne dix erreurs morphosyntaxiques de plus ; ils ont également produit en moyenne 13 erreurs de morphosyntaxe liées aux homophones de plus que leurs pairs à Paris¹⁰.

Les quelques recherches que nous venons de recenser montrent notamment que la compétence linguistique en écriture, et particulièrement celle qui a trait à l'orthographe grammaticale¹¹, c'est-à-dire la dimension morphologique flexionnelle de l'orthographe, celle qui varie en fonction de l'environnement phrastique, est façonné par le contexte sociolinguistique minoritaire dans lequel le scripteur développe des aptitudes qui lui permettront de s'approcher des normes qui régissent la langue écrite. Parmi les difficultés qui sont les plus documentées par la littérature, notons celles qui sont relatives au verbe, ce dernier semblant être la pierre d'achoppement des scripteurs à l'université ayant évolué en français là où il est minoritaire (Bernier, 2013; Laflamme et Reguigui, 2003). Pour ce qui est des quelques travaux ayant abordé l'apprentissage de l'écriture dans ces milieux en amont du cours universitaire, ils montrent notamment que les jeunes scripteurs en contexte francophone minoritaire au Canada obtiennent des résultats inférieurs à ceux des élèves du Québec, de la France et de la Belgique (Groupe DIEPE, 1995) et que cette différence se manifeste également sur le plan des composantes grammaticales de notre système orthographique (Bélanger, Minor-Corriveau et Bélanger, 2015; Groupe DIEPE, 1995).

¹⁰ Les auteures n'ont pas mis l'accent sur le verbe et son accord dans le codage. Rappelons toutefois que, au présent de l'indicatif, plusieurs formes du même verbe sont justement homophoniques. Il est donc probable que les deux codes (*erreurs morphosyntaxiques incluant les homophones* et *erreurs morphosyntaxiques excluant les homophones*) reflètent l'accord verbal des élèves qui ont pris part à l'étude.

¹¹ Le système d'accords nécessite souvent des marques écrites particulières (le -s du pluriel adjectival ou encore le -nt du pluriel verbal), qui font partie de ce que nous appelons l'orthographe grammaticale.

À ce jour, aucune recherche n'a tenté, à notre connaissance, de comprendre comment les élèves de l'élémentaire en milieu minoritaire opèrent l'accord du verbe à l'écrit, bien que cet objet d'apprentissage ait été traité par plusieurs chercheurs en contexte majoritaire (Cogis, 2013; Gauvin, 2011; Geoffre et Brissaud, 2012a). Une telle étude, en mettant l'accent sur un aspect critique de l'orthographe en milieu minoritaire, nous aidera certainement à saisir son appréhension par de jeunes scripteurs et à proposer des pistes qui bonifieront l'apprentissage de leur français écrit, dont la bonne connaissance, rappelons-le, est une condition sine qua non à la réussite scolaire.

Au regard des quelques éléments de problématique dont nous avons fait état jusqu'ici, nous pouvons maintenant arrêter notre objectif général, qui servira d'assise aux prochaines sections de cette thèse doctorale. Il s'agira donc de :

- décrire le développement de la compétence linguistique qui permet l'accord du verbe à l'écrit chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire en milieu francophone minoritaire.

1.3 Contexte spécifique

S'intéresser à l'accord du verbe chez des élèves, c'est irréfutablement s'interroger sur le paradigme didactique dans le cadre duquel s'effectue leur apprentissage grammatical, pour ensuite voir comment on y traite l'accord dont il est question (Gourdet, 2009, p. 15). Ce contexte spécifique présentera donc brièvement la *grammaire actuelle*¹², transposition didactique qui fait actuellement école en matière d'enseignement grammatical en Ontario, et il insistera sur l'accord du verbe en son sein. S'ensuivra une mise en lumière des différents facteurs dont nous tiendrons compte et que nous mettrons en lien avec cet accord dans notre thèse. Rappelons, avant de plonger dans le vif du sujet, que les concepts qui sont ici effleurés seront développés dans les chapitres suivants, qui offriront, de manière précise, les panoramas épistémologique et théorique sur lesquels se fondera l'opérationnalisation de notre étude.

¹² Certains parlent de *grammaire nouvelle* (Nadeau et Fisher, 2006), d'autres de *grammaire moderne* (Boivin et Pinsonneault, 2008; Gauvin, 2011), d'autres de *grammaire renouvelée* (Chartrand, 2013). Tous ces termes sont synonymiques, mais nous retenons ici *grammaire actuelle*, pour trois raisons : le courant a vu le jour en Belgique dans les années 1970 et n'a donc rien de vraiment nouveau, l'adjectif *actuelle* ne classifie pas cette grammaire en fonction du paradigme qui l'a précédée (comme le font les adjectifs *renouvelée* et *nouvelle*) et, enfin, elle évite la confusion sémantique autour de la *modernité*, concept polymorphique selon la discipline qui l'utilise. Nous souhaitons également souligner que le paradigme actuel tel que nous le mobilisons dans cette thèse est celui qui est avancé par les didacticiens de la grammaire au Canada francophone et que, par conséquent, il peut exister des différences entre notre grammaire actuelle et celle des autres pays de la francophonie.

1.3.1 La grammaire actuelle

Faisant suite aux instances ministérielles québécoises qui, à la fin des années 1990, adoptaient un changement de cap pour l'enseignement de la grammaire, le MÉO, en 2006, a lui aussi opté pour la grammaire actuelle. Ce courant didactique agit sur deux plans : celui des contenus grammaticaux à enseigner et celui des pratiques à privilégier (Bulea Bronckart, 2015). En ce qui a trait aux contenus, il s'appuie sur la grammaire structurale bloomfieldienne et les écrits initiaux en grammaire générative et transformationnelle. Délaissant une vision de la langue qui ne trouve son ancrage que dans la sémantique (p. ex., le nom est une personne, un animal ou une chose), il positionne l'analyse phrastique en son centre et fonde la description de ses constituants, les groupes de mots, sur la base de leur comportement morphosyntaxique (Nadeau et Fisher, 2006). D'inspiration socioconstructiviste, les méthodes d'enseignement qui ont accompagné cette grammaire scolaire encouragent pour leur part l'élève, de concert avec ses pairs et l'enseignant, à poser des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, et ce, à partir de corpus authentiques et à l'aide d'outils analytiques, les manipulations syntaxiques et la phrase de base, qui lui permettent de faire émerger les règles et les régularités linguistiques (Chartrand, 2013).

1.3.2 L'accord du verbe

La phrase, en grammaire actuelle, devient donc la pierre angulaire de l'analyse (Boivin, 2012), et en son centre se trouve le verbe, qui en est le pivot : « autour de lui s'organisent les autres éléments (sujet et compléments) et son repérage est important pour l'orthographe, d'autant plus que l'écart entre ce qui se dit et ce qui s'écrit en français est souvent important » (Roubau et Moussu, 2010, p. 75). Dans le paradigme que nous retenons, le verbe joue donc un rôle de premier ordre, celui-ci, comme nous l'avons vu dans le contexte général, cristallisant toutefois d'importantes difficultés chez les élèves, et ce, depuis longtemps (Chervel, 2006). Si importantes que, comme le mentionnent Lepoivre-Duc et Ulma (2010), les auteurs ayant abordé cette notion n'y vont pas de main morte, en postulant par exemple que le verbe renvoie à « la zone du plus haut risque orthographique » (Angoujard, 1996, p. 188), à « un lieu d'insécurité linguistique » (Lusetti, 2008, p. 112), à un « lieu d'apprentissages hétérogènes » (Lusetti, 2008, p. 112) ou encore à « une difficulté majeure de l'étude de la langue » (David et Renvoisé, 2010, p. 62). La question se pose donc : en quoi le verbe est-il si complexe ?

Plusieurs éléments permettent d'offrir des pistes de réponse à cette question. D'abord, la majorité des marques morphologiques que l'élève doit apposer lorsqu'il accorde le verbe à l'écrit est inaudible, ce qui veut dire qu'il ne peut que rarement s'appuyer sur la chaîne sonore lorsqu'il opère son accord (Fayol et Jaffré, 2008). Le transfert des marques morphologiques du sujet au verbe est en outre extrasyntaxique ; en effet, contrairement au déterminant et à l'adjectif dans le groupe nominal, le verbe trouve son donneur à l'extérieur du syntagme dans lequel il s'actualise¹³. Ainsi, l'accord du verbe, en raison de son caractère extrasyntaxique et de la morphologie silencieuse qui caractérise les désinences verbales, est le domaine privilégié de la mise en œuvre réfléchie des savoirs d'ordre métalinguistique (Angoujard, 1996) et nécessite donc de la part de l'élève qu'il développe un rapport scriptural-scolaire (Lahire, 2008) qui est conforme à celui que prône l'école.

Sur le plan lexical, les verbes les plus fréquents, qui sont également les plus irréguliers en français (Roy-Mercier et Chartrand, 2016), comprennent de multiples bases¹⁴ pour un même verbe, particulièrement au présent de l'indicatif (p. ex., le verbe *aller* est composé de quatre bases à ce mode-temps). Si, comme le soulignent Largy et Fayol (2001), la mise à l'écrit de la désinence serait sensible à la présence d'une clé phonologique qui guiderait l'accord au présent chez des scripteurs en milieu majoritaire, on peut se demander si les élèves en milieu minoritaire, qui ont des connaissances fluctuantes en français, qui ne vivent pas toujours des contacts fréquents avec cette langue et qui auraient de la difficulté à mettre en œuvre cet accord, ont accès, dans leur répertoire linguistique, à l'information lexicale qui, d'une part, permettra la modification de la base lorsqu'elle s'avère essentielle et qui, d'autre part, est susceptible de soutenir le choix orthographique menant à la flexion juste. Le nonaccès à cette clé lexicale cause d'ailleurs des erreurs chez les scripteurs en langue seconde, qui peinent alors, surtout en début d'apprentissage, à marquer la finitude des verbes à l'écrit (p. ex., *ils va, ils tenir*) (Ågren, 2008; Gunnarsson, 2006).

Mentionnons in fine que bon nombre d'études, depuis les vingt dernières années, ont abordé le nombre grammatical en tentant de montrer comment il se manifeste à l'oral et à l'écrit

¹³ Il est à noter que l'accord du verbe n'est pas le seul à être extrasyntaxique. Fisher (1996) montre d'ailleurs que la mise en application de l'accord de l'adjectif en fonction attribut s'effectue plus tard que celui de l'adjectif au sein du groupe nominal. On comprend donc que les accords extrasyntaxiques, comme l'accord du verbe et l'accord de l'adjectif en fonction attribut, sont généralement plus difficiles à opérer que leurs analogues intrasyntaxiques.

¹⁴ Un verbe fléchi est composé d'une base (ou radical), qui en véhicule le sens lexical, et d'une désinence, qui est soudée à la base et qui porte l'information grammaticale. Ces concepts seront définis en détail dans le cadre conceptuel.

chez le scripteur (Geoffre, 2013). Le nombre verbal est d'autant plus complexe, car il n'est pas, comme le nombre nominal, motivé sémantiquement (Jaffré et David, 1999). En effet, le scripteur qui souhaite marquer le pluriel nominal en français peut, la plupart du temps, prendre appui sur le contexte discursif dans lequel s'édifie son propos. Autrement dit, pour les noms, le pluriel grammatical équivaut souvent à la pluralité sémantique et, dans *Je mange deux pommes tous les matins*, le *s* à la fin de *pommes* indique bien qu'il y en a plusieurs¹⁵. Eu égard au verbe et à son accord en nombre, le scripteur devra cependant s'investir dans une réflexion morphosyntaxique et mettre au jour le lien qui unit le verbe au mot qui contrôle son accord, en retracer le nombre et revenir au verbe en lui choisissant la flexion adéquate. Si le verbe à l'infinitif ne se termine pas par *-er*, il est également possible que ledit accord convoque une altération du radical, comme nous le mentionnions précédemment.

1.3.2.1 L'accord du verbe dans le programme-cadre de l'Ontario

Il nous reste maintenant à voir comment les programmes-cadres de l'Ontario tiennent compte de l'accord du verbe en nombre. En décrivant les connaissances qui y sont relatives chez les élèves, nous espérons d'abord et avant tout proposer des recommandations aux instances gouvernementales, pour que les documents officiels reflètent leur réalité et, par ricochet, celle des enseignants qui doivent leur transmettre les savoirs grammaticaux. Une brève analyse des cursus scolaires nous permettra donc d'y voir plus clair.

Le programme-cadre de l'élémentaire en français de l'Ontario (MÉO, 2006), pour permettre à l'élève « de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel » (p. 7), prône une organisation des attentes selon un modèle spiralaire. Celui-ci, d'après le document ministériel, amènera l'élève, par des expériences signifiantes et un entraînement perpétuel, à construire des connaissances approfondies des langues orale et écrite. Il fait donc sens que, dans le curriculum, l'apprentissage du domaine verbal est étendu sur une longue période de temps. Il débute en deuxième année, avec l'étude systématique¹⁶ des verbes usuels du présent et du passé composé de l'indicatif (p. ex., *aimer*,

¹⁵ Ce n'est toutefois pas toujours le cas ; pensons entre autres aux noms collectifs comme *population* et *trio*, qui connotent la pluralité sémantique, mais qui sont singuliers. Nous verrons d'ailleurs dans cette thèse qu'un tel nom, s'il est donneur d'accord, peut engendrer des erreurs dans l'accord du verbe en nombre.

¹⁶ Dans le programme-cadre, les encadrés présentant les contenus sur la grammaire sont divisés en trois parties : sensibilisation au phénomène, étude systématique et approfondissement. On peut par ailleurs se demander pourquoi

manger, prendre). L'élève poursuivra, pour les verbes réguliers, une observation des désinences en 3^e année et sera engagé, pendant la même année, dans une étude de la conjugaison des verbes usuels irréguliers (p. ex., *je peux, tu veux*). L'accord verbal avec le groupe nominal sujet sera étudié de manière systématique en 4^e année et se poursuivra en 5^e année. C'est également en 4^e année qu'on lui présentera les manipulations syntaxiques d'ajout de marqueurs d'emphase et de pronominalisation du sujet, qui jouent un rôle de premier ordre dans l'accord verbal (Gauvin, 2011)¹⁷. Enfin, en 7^e et en 8^e année¹⁸, et à titre d'approfondissement, l'apprenant se familiarisera avec la variation du radical des verbes usuels aux temps et aux modes précédemment étudiés¹⁹. Il apprendra aussi à accorder les verbes lorsque le sujet est composé de plusieurs groupes nominaux dont les nombres grammaticaux sont différents (p. ex., *Le chat de mes frères est paresseux*).

Pour ce qui est des programmes-cadres du PANA (MÉO, 2010a) et de l'ALF (MÉO, 2010b), très similaires au programme régulier²⁰, l'accord du verbe fait son apparition en 4^e année, dans le cadre d'une étude systématique des verbes usuels étudiés préalablement. Ce même contenu sur l'accord verbal se retrouve au programme de 5^e année et, pour les élèves plus avancés, pourra faire l'objet d'un approfondissement. Concernant le sujet, dont le repérage est essentiel quand on accorde le verbe, l'élève de 4^e année, conjointement avec l'apprentissage de l'accord verbal, mènera une étude systématique des manipulations syntaxiques d'encadrement par *c'est [...] qui* et de remplacement par un pronom. Si on ne note aucune différence majeure entre les programmes-cadres de l'ALF/PANA et celui du programme régulier, il importe de préciser que, selon le niveau de l'élève en ALF/PANA, les attentes devront être modifiées au gré de sa scolarité. En effet, si un élève arrive d'un pays étranger en 4^e année, il devra développer les connaissances linguistiques qui apparaissent avant ce palier dans le cursus, pour ensuite

ces encadrés grammaticaux sont mis à part, à la toute fin de chacune des années scolaires, car la grammaire actuelle préconise le décloisonnement des composantes linguistiques (lecture, écriture, oral) qui sont au programme.

¹⁷ Ces manipulations seront définies exhaustivement dans le cadre conceptuel.

¹⁸ L'accord du verbe n'est pas mentionné en sixième année dans le programme d'études.

¹⁹ Deux remarques : primo, comme nous le verrons dans le cadre conceptuel, les erreurs lexicales liées à la variation du radical des verbes à haute fréquence sont davantage associées aux scripteurs dont le français n'est pas la L1 (Ågren, 2008). Le MÉO, à cet égard, semble donc reconnaître l'hétérogénéité qui caractérise les populations scolaires en Ontario. Deuxio, nous ne pouvons que nous questionner quant à l'arrivée tardive de ce contenu dans le programme-cadre. Pour accorder les verbes usuels, ce que l'élève doit faire en 4^e et en 5^e année, ne faut-il pas qu'il recoure au radical verbal adéquat ?

²⁰ Les programmes, en ce qui a trait aux contenus grammaticaux, sont effectivement similaires. La présente présentation s'appuie sur le programme-cadre du PANA, quelques différences minimales pouvant le distinguer de celui de l'ALF. Comme nous le verrons dans notre section méthodologique, aucun élève inscrit au programme d'ALF n'a participé à notre étude. C'est pour cela que nous nous permettons de focaliser ici sur le PANA.

appréhender les contenus de son niveau actuel. Les programmes concernés se penchent donc fréquemment sur des savoirs qui, dans le curriculum, sont au programme des années antérieures.

Il apparaît que le développement de la compétence linguistique qui mène l'élève à opérer l'accord du verbe en nombre à l'écrit s'échelonne sur plusieurs années et qu'à la fin de l'élémentaire, il doit être en mesure de recourir à des connaissances morphosyntaxiques et lexicales qu'il pourra réinvestir dans la réalisation de cet accord. La recherche en milieu minoritaire, comme nous l'avons déjà soutenu, ne s'est toutefois que peu focalisée sur l'incidence de cette réalité socioculturelle dans l'apprentissage grammatical à ce niveau scolaire. Cette réalité en est pourtant une qui est particulière sur le plan sociolinguistique, puisqu'elle impose un rapport de pouvoir entre le français, l'anglais, les autres langues et les variations de chacune d'elles, ce qui peut générer à l'école de la violence symbolique à l'égard des élèves dont les répertoires linguistiques ne sont pas conformes avec le français de scolarisation (Bélanger, 2007; Labrie, 2007).

Il convient donc, pour comprendre le développement de la compétence linguistique de ces jeunes scripteurs, de tenir compte de la dynamique environnementale et des facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs qui sont susceptibles d'influencer leurs choix orthographiques. Car, comme le précise Fleuret (2008), l'apprentissage orthographique est tributaire d'un ensemble de facteurs qui, fédérés, peuvent le soutenir ou le freiner. Pour les étudier, nous pensons qu'il est judicieux de prendre comme point d'appui une notion dont les rouages sont difficiles à maîtriser, comme l'accord du verbe en nombre à l'écrit. De cette façon, en adoptant une perspective épistémologique plus holistique, socioconstructiviste, nous croyons que nous pourrions rendre compte avec justesse du développement de la compétence qui permet l'accord verbal en nombre chez des élèves qui sont scolarisés au sein d'un contexte sociolinguistique particulier. Ainsi, les facteurs qui influencent le développement orthographique qui sont retenus dans cette thèse sont de trois ordres : cognitivolangagier, socioaffectif et socioéducatif. Nous présentons brièvement ceux que nous avons choisis dans les prochaines sections. Ils feront l'objet d'une conceptualisation et d'une recension plus étendues dans des chapitres ultérieurs.

1.3.3 Les facteurs cognitivolangagiers

En langue première (Casalis et Colé, 2009; Marec-Breton, Besse et Royer, 2010) comme en langue seconde (Besse, 2007; Lefrançois, 2000), une pléthore d'études montre la contribution des capacités métalinguistiques dans l'apprentissage de la langue écrite. De manière plus spécifique, cette capacité qu'a l'apprenant de réfléchir consciemment sur la langue, d'en identifier les composantes et d'en disposer à dessein (Gombert, 1990) jouerait un rôle important dans le développement orthographique des élèves lors de la scolarité primaire (Armand, 2005; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011). En ce qui nous concerne, nous viserons les capacités d'ordres métamorphologique et métasyntaxique, parce que les désinences que le scripteur doit mettre à l'écrit lorsqu'il accorde le verbe constituent des traces *morphologiques* et que ces dernières varieront selon l'environnement *syntactique* dans lequel elles s'opérationnalisent.

1.3.4 Les facteurs socioaffectifs

Le lien entre apprentissage linguistique et affectivité est aujourd'hui reconnu et, dans cette perspective, il importe que le chercheur qui s'intéresse au premier tienne aussi compte du second (Arnold, 2007). Ainsi, eu égard à l'écriture et aux facteurs socioaffectifs qui sont susceptibles de l'influencer, quelques auteurs (Boscolo et Gelati, 2013; Troia, Shankland et Wolbers, 2012) ont cherché à comprendre le rôle joué par la motivation dans la mise en œuvre des processus qui mènent à la trace écrite. Ces chercheurs mentionnent, entre autres, que l'intérêt de l'apprenant, le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation constituent quelques-unes des perspectives selon lesquelles la dynamique motivationnelle peut être envisagée (Hidi et Boscolo, 2006).

Dans cette même veine, un courant en didactique des langues secondes s'arrête depuis maintenant plus d'une décennie à l'hypothèse d'un lien entre les représentations sociales d'une langue et son apprentissage (Auger, 2008; Moore, 2006). Cette hypothèse étant maintenant confirmée par la recherche, il sera intéressant de constater si ces représentations linguistiques peuvent de façon distinctive influencer sur le développement grammatical d'élèves en Ontario, dont les connaissances linguistiques plurielles ne sont que peu reconnues par l'école (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Labrie, 2007).

1.3.5 Les facteurs socioéducatifs

Nombreux sont les chercheurs qui considèrent que les pratiques qui sont déployées par l'enseignant sont parmi les facteurs les plus déterminants dans l'apprentissage des élèves (Hattie, 2009). En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement du verbe et de son accord, les travaux actuels en didactique de la grammaire préconisent, d'une part, une prise en considération constante des représentations de l'élève (Gauvin, 2011) et, de l'autre, une exploration progressive, à partir de textes authentiques, des formes du verbe, et ce, afin de faire découvrir aux élèves le système qui en régit le fonctionnement (Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016). En somme, il importerait donc que l'élève soit constamment actif sur le plan cognitif, qu'il adopte une posture réflexive, métalinguistique, vis-à-vis des règles qui sous-tendent l'accord et qu'il soit exposé à des contextes morphosyntaxiques dont la complexité varie, pour qu'il puisse opérer l'accord dans une multitude d'environnements phrastiques. L'enseignant, de son côté, doit aussi tenir compte de la fréquence des verbes en mettant l'accent sur les plus fréquents (c.-à-d. les plus irréguliers) (Roy-Mercier et Chartrand, 2016), proposer un enseignement contextualisé des outils qui sont offerts par la grammaire actuelle et montrer à ses élèves à y recourir pour résoudre les problèmes grammaticaux liés à l'accord du verbe (Gauvin, 2011).

1.3.6 Objectifs spécifiques

Plusieurs aspects émanent de notre problématique. D'abord, l'apprentissage du français de scolarisation chez les populations en Ontario est construit dans et par un environnement socioculturel où cette langue est sociodémographiquement minoritaire. Cette réalité et les enjeux qui lui sont sous-jacents, comme les hauts taux d'exogamie et l'arrivée d'immigrants, se manifestent toutefois différemment en fonction de la zone géographique en question et, dans cette perspective, le Sud-Ouest de l'Ontario semble être un milieu qui est fortement marqué par l'anglodomiance et l'hybridité identitaire chez les élèves.

Nous avons de surcroît noté que la minorisation linguistique avait un impact sur le développement de compétences en français et, de ce fait, on ne peut tenir pour acquis que les résultats scolaires des élèves scolarisés en milieu minoritaire seront similaires à ceux d'apprenants en contextes majoritaires. Nous avons montré que la compétence linguistique liée au système d'accord, particulièrement celui relatif aux verbes, était difficile à développer pour les apprenants hors Québec et que, pour la mettre en œuvre, ils devaient développer un rapport

scriptural-scolaire qui les inciterait à faire de la langue un objet étudiable en soi. Nous avons également mis de l'avant que la recherche sur l'accord du verbe, qui touche autant les connaissances lexicales de l'élève (pour la sélection de la base du verbe) que morphologiques (pour la désinence), avait principalement touché son accord en nombre et que, selon le programme-cadre de l'Ontario, il devait être approprié par les élèves à la fin de l'école élémentaire. Enfin, nous avons présenté un ensemble de facteurs qui peut influencer le développement orthographique et qui, par le fait même, pourrait être particulièrement influant sur l'opérationnalisation de l'accord du verbe en nombre à l'écrit, un fait de langue difficile pour les élèves scolarisés au sein d'écoles de langue française en milieu minoritaire.

À la lumière de notre problématique, nous pouvons maintenant poser les objectifs spécifiques que nous tenterons de satisfaire dans le cadre de cette étude, laquelle s'est échelonnée sur une période de 13 mois :

- décrire le développement de la compétence linguistique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire scolarisés dans le sud-ouest de l'Ontario.
- mettre ledit développement en relation avec des facteurs d'ordres cognitivolangagier, socioaffectif et socioéducatif.

CHAPITRE 2 :

CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE

De nature théorique, voire philosophique, le présent chapitre met en évidence les fondements épistémologiques sur lesquels repose la recherche dont nous faisons état dans cette thèse. Nous y aborderons d'abord la pertinence d'insérer dans notre travail un chapitre consacré à la réflexion épistémologique et, par la suite, nous proposerons brièvement, afin de situer notre étude en regard de la recherche dans le domaine, un état des lieux épistémologique. S'ensuivra in fine la présentation de la posture que nous adoptons dans cette recherche, que nous qualifierons de *socioconstructiviste*.

2.1 La pertinence d'un cadre épistémologique

La finalité d'une recherche, et donc de la thèse qui, en quelque sorte, en est un rapport écrit, est la production de connaissances nouvelles. Pour notre part, comme on peut le constater à la lecture de notre objectif général, les connaissances que nous produisons dans le cadre de notre étude doctorale trouvent leur genèse dans la description d'un phénomène qui, à notre connaissance, n'a fait l'objet que d'un nombre limité de travaux empiriques, le développement de la compétence linguistique qui permet l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves en milieu francophone minoritaire, et nous le mettons en lien avec des facteurs de différents ordres.

En didactique des langues, de plus en plus nombreux sont les chercheurs à encourager la communauté scientifique, en amont même de la présentation du cadre théorique et de la méthodologie par le truchement desquels s'opérationnalise l'étude réalisée, à mettre en avant les présupposés épistémologiques qui sous-tendent les choix conceptuels et méthodologiques du chercheur. Pour Blanchet et Chardenet (2014), il est nécessaire, afin de produire une connaissance consciente, « de s'interroger sur ce qu'est *connaître* et de choisir des réponses qui constituent autant de choix [...] à partir desquels et dans le cadre desquels les connaissances vont être élaborées et diffusées » (p. 3). Ce cadrage de réflexion, le *cadre épistémologique* de la recherche, se doit aussi d'être patent, de manière à éviter que les conclusions qui sont tirées par le chercheur ne reflètent que ses représentations sociales et ses valeurs (Beacco, 2014). Nous choisissons donc d'inclure dans cette thèse ce chapitre épistémologique, dont la présence n'est que quelque peu conforme aux thèses en didactique du français au Canada, certes, mais qui contribuera à mettre en lumière les assises épistémologiques dont sont tributaires la

conceptualisation, l'opérationnalisation et l'analyse des données qui sont au cœur de notre travail.

Comme le souligne Cazabon (2005), la didactique des langues qui s'intéresse aux milieux minoritaires n'est pas encore une discipline qui est pleinement reconnue et appréciée par la communauté scientifique. Sur le plan épistémologique, les quelques recherches qui osent s'insérer dans cette discipline marginale ne jouissent donc pas encore de fondements qui leur sont propres et, en ce sens, nous sommes maintenant appelé à construire un cadre épistémologique nouveau, lequel nous permettra de décrire l'accord verbal en nombre à l'écrit chez des élèves de l'élémentaire, et ce, en tenant compte de leur réalité sociolinguistique minoritaire.

2.1.1 Un cadre épistémologique pour la recherche sur l'apprentissage du français en milieu minoritaire

Un milieu minoritaire ne peut se définir de la sorte que par le côtoiement, sur le territoire concerné, d'au moins deux idiomes, impliqués dans des relations de pouvoir qui font de certaines d'elles des langues majoritaires et des autres, des langues minoritaires (Di Meglio, 2014). En Ontario français, quoique l'anglais et le français soient tous deux reconnus officiellement par le gouvernement fédéral, l'anglais est en avant-plan sur la scène sociale, tandis que le français, minoré, demeure en arrière-plan. Il n'est donc pas surprenant que la langue de Shakespeare, langue majoritaire officielle qui, internationalement, bénéficie également d'un statut hégémonique, participe activement à la socialisation des élèves appartenant à la minorité linguistique francophone, celle-ci étant omniprésente dans leur quotidien. Comment nous le soulignons dans la problématique, les travaux de Gérin-Lajoie (2003; 2007; 2012) en sociologie de l'éducation ont dévoilé que plusieurs des élèves scolarisés en français en Ontario possèdent une identité bilingue ou trilingue, avec une appartenance au groupe minoritaire qui peut varier selon le milieu.

Dans une perspective didactique, quelques auteurs (Blain, 2003; Thibeault, 2016a) avancent de surcroît que, parce que les contacts fluctuants avec le français que vivent les élèves en milieu minoritaire peuvent influencer sur leur construction de connaissances dans la langue de scolarisation, il s'avèrerait fécond qu'il y ait un partage entre les travaux en didactique du français langues première et seconde. Ainsi, devant les fondations épistémologiques qui doivent encore être construites pour la recherche didactique en milieux minoritaires et la paucité des

travaux qui ont abordé l'apprentissage du français chez les élèves ciblés, nous croyons qu'il est pertinent de baser notre réflexion épistémologique, à l'instar de la conceptualisation qui lui succèdera, sur les travaux de chercheurs qui se sont intéressés à l'apprentissage des langues, du français en particulier, en L1 et en L2. Nous proposons donc maintenant une présentation des paysages épistémologiques qui règnent dans le domaine de l'apprentissage de l'orthographe en L1 et en L2, ce qui nous permettra ensuite de nous situer épistémologiquement vis-à-vis de la recherche récente dans le champ de recherche qui nous intéresse, la compétence linguistique qui sous-tend la mise en œuvre de l'orthographe grammaticale, dont l'accord du verbe fait partie.

2.2 Paysage épistémologique de la recherche sur l'orthographe en L1

Dans l'histoire contemporaine, plusieurs courants ont marqué et transformé le panorama épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe. On n'a qu'à penser, à titre d'exemple, à l'avènement des technologies de l'information et de la communication, qui a profondément modifié les modalités par l'intermédiaire desquelles l'individu peut communiquer en encodant le matériau écrit (voir Grégoire, 2012). Dans la présente section, nous articulerons notre réflexion autour de quatre points complémentaires. (1) D'abord, nous présenterons les travaux de Jean Piaget et (2) nous verrons laconiquement l'influence qu'ils ont eue sur l'élaboration de modèles qui décrivent le développement orthographique du jeune scripteur. (3) Puis, parce que nous menons une étude qui trouve son unicité, entre autres, dans le milieu socioculturel dans lequel elle se réalise, nous parlerons de l'œuvre de Lev Vygotski, qui a mis en lumière le rôle prépondérant que joue le contexte socioculturel dans la construction de connaissances nouvelles chez l'enfant. (4) Nous verrons enfin comment ces travaux se reflètent dans la recherche ayant porté sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

2.2.1 Piaget et le constructivisme

Pour bien situer la recherche sur l'apprentissage orthographique, il convient de présenter les travaux de Jean Piaget (Piaget, 1937; Piaget et Inhelder, 1966), psychologue cognitif de renom, qui a influé sur l'émergence de modèles qui ont cherché, notamment, à le décliner en étapes successives. À la confluence des courants cognitiviste et constructiviste, les travaux du chercheur ont focalisé sur le développement de la connaissance chez l'enfant, sa conception voulant, entre autres, qu'il construise de nouvelles connaissances à partir de celles qu'il détient

déjà et qu'il les façonne grâce à l'interaction qu'il entretient avec son environnement. Lorsqu'il a cherché à dégager les prémisses de l'intelligence chez l'enfant, Piaget en est arrivé à la conclusion qu'elle se développe par le truchement d'une série de quatre stades succincts, ces derniers étant caractérisés par des structures mentales délimitées par l'âge et organisées, entre autres, en fonction de la morale, des représentations sur le monde, du raisonnement et du langage. Au centre des travaux piagétien se trouve aussi une notion, le schème, que le chercheur définit comme une structure de connaissances qui permet à l'enfant d'appréhender le monde et qui se manifeste par une organisation séquentielle d'actions susceptibles d'être répétées dans divers contextes (attraper un ballon, accorder un verbe, etc.).

Les schèmes se développent et se complexifient sous l'effet de deux mécanismes, l'assimilation et l'accommodation, qui amènent l'enfant à s'adapter à son milieu. Ainsi, lorsqu'il incorpore des éléments constitutifs de son environnement à ses schèmes cognitifs et qu'il y intègre de nouvelles connaissances, Piaget dira que l'enfant les assimile. Cela dit, lorsque ses structures de connaissances doivent être ajustées ou modifiées, ou que l'enfant se doit d'en créer de nouvelles, Piaget parlera d'accommodation, processus par l'entremise duquel l'enfant modifie les schèmes qui ne lui permettent plus de prendre part à son environnement. Quand ses processus d'assimilation et d'accommodation sont en équilibre, et quand sa maturation physique et ses environnements physique et social y sont propices, l'enfant pourra passer au stade suivant de son développement.

Dans la théorie de Piaget, ces stades sont au nombre de quatre. Le premier, celui dit sensorimoteur, s'étend de la naissance à l'âge de deux ans et concerne les schèmes liés l'apprentissage de la coordination gestuelle ; les schèmes verbaux y sont quasiment inexistant. Le stade suivant, celui de la pensée préopératoire, renvoie à la période où l'enfant a entre deux et six ans et se caractérise notamment par la manifestation de la fonction symbolique de l'esprit enfantin, qui peut maintenant se représenter des objets sans qu'ils ne soient présents. L'enfant assure ainsi sa notion de temps et d'espace, et commence à développer des capacités de raisonnement transductif en extrayant des liens de causalité entre des événements rapprochés dans le temps. Le troisième stade, les opérations concrètes, caractérise les enfants âgés de sept à douze ans, qui peuvent, à partir de leurs représentations, exécuter de nombreuses opérations mentales sur des objets concrets. Le stade des opérations formelles, le dernier, qui débute vers

l'âge de douze ans, est celui de la pensée hypothéticodéductive, et le raisonnement de l'enfant devient alors plus abstrait.

Pour chacun de ces stades, Piaget a précisément défini le développement des aspects qui peuvent faire l'objet de schèmes chez l'enfant. Étant donné notre objet d'études, nous présentons maintenant un tableau qui fait correspondre les stades piagétiens aux étapes du développement langagier.

Tableau 5
Développements cognitif et langagier (tiré de Charron, 2006, p. 36)

Période	Âge	Compétences
Sensorimotrice	De 0 à 18 mois	- Maîtrise du son (appareil phonatoire) - Production de mots utilitaires - Production d'énoncés binaires
	De 18 à 24 mois	- Production d'énoncés incluant un sujet et un verbe - Usage essentiel du présent
Préopératoire	De 2 à 5 ans	- Apparition progressive de l'usage distinct des genres et des nombres, des prépositions de lieu et de l'utilisation de certains adjectifs - Complexité des structures de la phrase : apparition des structures interrogatives, apparition de phrases complexes, avec subordonnées, conjonction de deux phrases. - Sur le plan de la pragmatique : faible tendance à tenir compte du contexte de la communication. On observe systématiquement des monologues parallèles lors d'interactions entre enfants. - Utilisation progressive des temps autres que le présent de l'indicatif.
Opératoire concret	De 6 à 12 ans	- Complexification des structures de la phrase et augmentation du registre lexical. - Apparition de l'usage stable et approprié des temps marquant l'ordre et les séquences des événements (présent, futur, imparfait), puis de certaines formes plus complexes, comme le conditionnel. - Capacité de respecter la concordance des temps et, dans le contexte communicatif, capacité à référer aux énoncés antérieurs du sujet ou de l'interlocuteur dans le discours actuel du sujet. - Prise en considération du point de vue d'autrui et capacité à articuler sa production en fonction de l'évolution de la situation énonciative.

2.2.1.1 L'influence de Piaget sur la recherche sur l'apprentissage orthographique

Les travaux de Piaget ont reçu un écho certain dans la recherche sur l'orthographe, qui s'en est inspirée pour comprendre les enjeux, cognitifs surtout, qui marquent son apprentissage. Pour les chercheurs s'inscrivant dans cette perspective constructiviste²¹, l'apprentissage de l'orthographe, à l'instar du développement cognitif de l'enfant, se construit en fonction de stades définis et ordonnés, qui reflètent ledit développement. En d'autres termes, lorsqu'il orthographie, l'enfant recourt à une stratégie précise, qui témoigne de sa maturité cognitive et qui l'aide à satisfaire un objectif déterminé. Dans ce courant de recherche, la trace que laisse le jeune scripteur n'est donc tributaire que de son développement cognitif, ce qui a récemment mené certains chercheurs, dont Morin (2002), à le qualifier d'**unidimensionnel**. En effet, en s'attachant à décrire le développement orthographique de l'enfant et à le diviser en stades, ces études tendent à considérer la langue écrite comme un tout unifié, non comme une conjoncture de systèmes superposés (Catach, 1995), et à négliger les facteurs multiples, non cognitifs, qui peuvent influencer l'apprentissage de l'orthographe.

Les chercheurs s'intéressant aux troubles de l'écrit furent parmi les premiers à formuler des critiques à l'égard de ces modèles étapistes (Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier, 1999). Ces auteurs postulent notamment que, chez un même enfant, les stratégies qui sont traditionnellement associées à différentes étapes ne sont pas cloisonnées et que, par conséquent, elles peuvent en fait être utilisées conjointement. Ces considérations ont fait émerger de nouveaux modèles du développement orthographique (Besse, 2000; Seymour, 2008), qui optent pour un déplacement de la réflexion vers une reconnaissance de la juxtaposition des procédures qui mènent l'enfant à ses choix orthographiques. Ces modèles, **mixtes**, apportent un éclairage novateur, dans la mesure où ils rompent avec le caractère universel du développement orthographique qui caractérisait leurs prédécesseurs, et ce, en tenant compte des variations interindividuelles dans l'appropriation de l'écrit et en s'éloignant d'une vision monolithique du développement de la compétence à orthographier.

Finalement, certains chercheurs (Morin, 2002; Fleuret, 2008; Lefrançois, 2009a; Geoffre, 2014), de plus en plus nombreux, mettent de côté les modèles étapistes et tendent vers une considération **multidimensionnelle** de l'apprentissage orthographique. À l'inverse des théories

²¹ Les travaux portant sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit s'inscrivant dans une telle perspective seront présentés dans le chapitre suivant.

précédentes, ces chercheurs considèrent les variations inter- et intraindividuelles, déjà abordées dans les modèles mixtes, en mettant l'accent sur l'analyse des changements qualitatifs dans le processus développemental. Cette nouvelle orientation, qui s'inscrit dans la continuité de celles qui l'ont précédée²², fait suite à des observations montrant que le jeune scripteur est capable, de façon concomitante, de recourir à différentes procédures et de prendre en considération des informations graphiques de nature variée.

De manière générale, on remarque donc que les perspectives de Piaget ont teinté de nombreuses recherches sur l'apprentissage orthographique. Certaines, en adoptant une perspective unidimensionnelle, se sont inspirées des processus d'assimilation et d'accommodation piagétien pour proposer une représentation séquentielle du développement orthographique, alors que d'autres ont reconnu les possibilités de chevauchement entre les séquences établies par les modèles précédents. Enfin, plus récemment, certains chercheurs se sont distanciés de ces postulats étagés en adoptant une conception multidimensionnelle du système écrit et de son appréhension. Quoi qu'il en soit, l'ensemble de ces travaux montre, dans une optique constructiviste, que le constant remaniement des schèmes de l'enfant et les conflits cognitifs qu'il vit lui permettront de poser des hypothèses viables vis-à-vis du matériau écrit et, au gré de ses apprentissages, de se frayer un chemin vers les conventions orthographiques. Ils se distinguent toutefois dans la place qu'ils octroient aux différences entre les processus d'appropriation dont résultent les traces écrites du scripteur ; pour plusieurs, ces processus agissent de manière ordonnée, tandis que pour d'autres, il existe souvent une coopération, et donc un empiètement, entre procédures cognitives de nature différente. Quelques recherches préconisant la perspective multidimensionnelle ont de surcroît tendance à accorder une place plus importante aux milieux macro – les contextes sociolinguistiques et socioculturels (Morin et Montésinos-Gelet, 2005; Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013) — et micro – la classe, l'environnement familial, etc. (Fleuret, 2012; Geoffre, 2013) – dans lesquels les apprentissages scripturaux sont construits, la diversité de leurs traits caractéristiques pouvant partiellement expliquer la variété des traitements cognitifs que l'élève met en œuvre lors de sa rédaction. En ce sens, ces études misent certes sur une épistémologie constructiviste, mais la posture des

²² Ce point est important : les différents courants que nous relatons ici ne sont pas mutuellement exclusifs. Car, par exemple, il serait envisageable de concevoir un modèle d'apprentissage dont le parcours développemental ne serait pas segmenté en étapes distinctes.

chercheurs, plus globale, se rapproche d'une vision de l'apprentissage qui puise également ses sources dans le courant vygotkien, le socioconstructivisme.

2.2.2 Vygotski et le socioconstructivisme

Fondateur de la conception historicoculturelle, Lev Vygotski (1934/1997) a notamment soutenu au fil de sa carrière que l'enfant, pour se développer cognitivement, s'approprie de façon progressive la culture des milieux qu'il fréquente, et ce, à travers les relations qu'il vit avec les objets physiques et conceptuels, et les interactions qu'il entretient avec les porteurs de cette culture. Vygotski rejoint en partie les conceptions constructivistes de Piaget, car il considère lui aussi que l'apprentissage est une construction active de connaissances qui prennent leur essor dans le milieu physique, mais plus encore peut-être, et cela le distingue du psychologue suisse, dans le milieu social de l'individu.

Vygotski identifie dans son œuvre deux formes de fonctionnement mental : les processus mentaux élémentaires, dont la provenance est expliquée par le capital génétique de l'individu, sa maturation biologique et son milieu physique²³, et les processus mentaux supérieurs, qui s'érigent à partir de la pensée symbolique et, surtout, du langage, système symbolique par excellence. Pour Vygotski, le développement d'un individu est intrinsèquement lié à ses apprentissages, le rôle de ces derniers étant d'éveiller chez l'enfant un ensemble de processus de développement internes qui, au départ, ne sont à sa portée que par la communication avec les individus de son milieu, mais qui deviendront graduellement partie prenante de son développement. Ce faisant, Vygotski suppose l'origine sociale de l'apprentissage, certes, mais aussi du développement de l'être humain. Pour lui,

[c]haque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique (Vygotski, 1934/1997, p. 111).

L'individu apprend et se développe donc par l'intermédiaire de ses rapports avec les autres, d'une part, et de ses efforts d'intégration, de l'autre. Le chercheur soutient en outre que, afin que l'apprentissage soit utile au développement, on ne devrait pas simplement évaluer le stade développemental de l'enfant et lui suggérer ensuite des activités qu'il pourra aisément réaliser,

²³ Il n'y a donc pratiquement rien qui différencie Vygotski de Piaget pour ces processus élémentaires.

mais à contrario lui proposer des apprentissages qui l'inciteront à se rendre dans sa zone proximale de développement, cette zone qui se trouve entre ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un autre. Ainsi la zone proximale de développement présuppose-t-elle une interaction entre un groupe d'individus, interaction qui permet alors une construction ou une modification de représentations à l'égard d'un concept. Dans cette perspective, le langage, et l'interaction au cœur de laquelle il est mis à profit, devient le principal outil sémiotique par le truchement duquel l'individu construit de nouvelles connaissances puisque, sans lui, il ne peut se rendre dans sa zone proximale de développement. Vygotski avance au demeurant que le langage est un outil culturel socialisant et que, parce que son recours s'insère plus généralement dans un contexte socioculturel et historique spécifique, ledit contexte aura une influence de premier ordre sur les connaissances que l'individu construit, ce qui, par ricochet, façonnera son développement.

2.2.2.1 L'influence de Vygotski sur la recherche sur l'apprentissage orthographique

Selon Nelson (2012), la prise en considération de l'apprentissage de l'écriture à l'aune de l'environnement dans lequel il prend forme fait l'objet de discussions chez les chercheurs depuis maintenant une trentaine d'années. De nos jours, et depuis les années 1970, plusieurs d'entre eux tentent de comprendre les processus qui sont mis en place par le scripteur lors de sa production à l'aide des méthodes, des théories et des intérêts empiriques qui prévalent en sciences cognitives. Les premiers tenants de ces approches, dont les travaux ont été publiés dans les années 1980, ont donc eu tendance à faire fi de l'influence des facteurs socioculturels et socioaffectifs sur l'apprentissage, une telle prise en compte menaçant « the purer portrayal » (Nelson, 2012, p. 14) de la cognition de l'individu, que l'on considère d'abord et avant tout dans ce paradigme comme un système de traitement de l'information.

Cela étant, on assiste depuis un certain temps à l'émergence de travaux qui tiennent compte des caractéristiques liées à l'environnement du scripteur, celles-ci pouvant jeter un éclairage intéressant sur la construction de ses connaissances en orthographe, entre autres. On pourrait d'ailleurs dire que les études que nous avons citées dans le chapitre précédent (Bernier, 2013; Groupe DIEPE, 1995; Laflamme et Reguigui, 2003, etc.) adoptent une vision vygotkienne de l'apprentissage, leurs résultats montrant tous que les élèves en milieu

minoritaire font preuve de traits particuliers et que, de ce fait, leur environnement contribue à l'élaboration des connaissances qu'ils détiennent sur l'écrit.

D'autres travaux sur l'apprentissage orthographique ont quant à eux mis l'accent sur la médiation sociale qui, dans une optique vygotskienne, façonne les connaissances orthographiques du jeune scripteur. Dans le cadre de ces études, le langage n'est plus uniquement ce qui fait l'objet d'une mesure, mais bien, sur le plan de la méthodologie de recherche, un outil sémiotique qui permet aux participants d'exprimer leurs raisonnements orthographiques, d'une part, et de les confronter à ceux d'autrui, de l'autre. C'est alors l'interaction entre individus, captée au moyen d'un équipement technologique pensé à cet effet, qui sera au cœur de l'analyse et qui aidera le chercheur à comprendre la coconstruction de connaissances orthographiques entre les élèves (voir notamment David et Jappe, 2013) ou entre les élèves et l'enseignant (voir notamment Fleuret et Thibeault, 2016).

2.2.3 Paysage épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L1

Les assises épistémologiques que nous avons érigées à partir des œuvres de Piaget et de Vygotski nous permettent à présent de situer la recherche s'étant particulièrement concentrée sur notre objet d'étude : l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Dans les années 1990, moment où il a commencé à gagner en popularité dans la collectivité scientifique, certains chercheurs (Guyon, 1997; Totereau, Thévenin et Fayol, 1997), inspirés du courant piagétien, ont voulu documenter le développement des connaissances en orthographe grammaticale en mettant au jour une série d'étapes à travers lesquelles elles s'actualisent chez l'enfant. Certains modèles, comme celui de Guyon (2003), ont d'ailleurs été révisés, les plus récents travaux en proposant des versions que Morin (2002) aurait qualifiées de mixtes, car ils reconnaissent que ces étapes sont fréquemment juxtaposées. Depuis la fin des années 1990, certains chercheurs (Cogis, 2005; Geoffre, 2014; Lefrançois, 2009a) délaissent pour leur part les tentatives de séquentialisation et préfèrent se concentrer sur la description des raisonnements que le scripteur met en œuvre lorsqu'il appose les marques flexionnelles à l'écrit. Ces chercheurs, privilégiant une approche multidimensionnelle, font valoir la difficulté de proposer un modèle qui décrit le développement universel de l'enfant, en focalisant leur attention sur le développement de ses connaissances en orthographe grammaticale. Car, soutiennent-ils, une panoplie de procédures peuvent être utilisées simultanément pour la même graphie. Chose certaine : l'ensemble de ces chercheurs, qu'ils

tendent vers une conception unidimensionnelle, mixte ou multidimensionnelle de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, reconnaissent que la construction de connaissances sur cet objet est un périple qui obligera l'élève à s'engager dans une réflexion métalinguistique et qui, par conséquent, le positionne au centre de son cheminement cognitif.

Plus rares sont les travaux s'étant penchés sur l'effet de l'environnement du scripteur sur son développement de connaissances en orthographe grammaticale, cette dernière renvoyant pourtant à l'une des zones les plus complexes du français écrit. Certains chercheurs français (Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013) ont récemment montré que les élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire étaient susceptibles d'afficher des résultats plus faibles dans ce domaine que ceux ne l'étant pas. De plus, comme nous le disions dans la problématique, Bélanger, Minor-Corriveau et Bélanger (2015) ont pour leur part mené une étude exploratoire qui nous incite à penser que les élèves en milieu minoritaire appréhendent différemment cette dimension du système orthographique que leurs camarades en contexte majoritaire. Cette dernière recherche, la seule qui, à notre connaissance, ait spécifiquement porté sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte minoritaire, semble toutefois faire fi du fait que les élèves en milieu minoritaire sont plurilingues et que leur identité linguistique se situe à la frontière de plusieurs langues. Selon nous, une recherche s'intéressant à l'apprentissage linguistique de ces élèves doit tenir compte de leur réalité linguistique plurielle (Blain, 2003), ce qui nous pousse maintenant, pour compléter notre cadre épistémologique, à nous pencher sur les études qui ont focalisé sur l'apprentissage de l'orthographe en langue seconde.

2.3 Paysage épistémologique de la recherche sur l'orthographe en L2

À l'instar de son versant en L1, la recherche sur l'apprentissage des langues secondes s'est longtemps centrée sur ses dimensions cognitives, ce qui suscite actuellement bon nombre de réactions de la part de la communauté scientifique (Atkinson, 2011). Block, en 2003, a d'ailleurs publié un livre dans lequel il soutient qu'un virage social (*a social turn*) s'impose dans la discipline et qu'il importe de considérer l'apprentissage d'une langue seconde selon la dimension cognitive qui lui est sous-jacente, mais également en fonction du contexte sociohistorique dans lequel il trouve son ancrage. Depuis, de nombreux cadres de réflexion ont d'ailleurs vu le jour et

contribuent à élargir les présupposés épistémologiques par l'entremise desquels se mène la recherche dans le domaine²⁴.

L'une des différences notables entre les paradigmes épistémologiques en L1 et en L2 renvoie à la place qui est accordée à l'orthographe en leur sein. Surtout en français, la recherche s'intéressant à la langue première a depuis longtemps positionné l'orthographe, et l'écriture de manière plus générale, au centre de ses préoccupations, non seulement parce que la compétence à écrire est euristique et qu'elle permet donc la construction de connaissances nouvelles, mais aussi parce que les sociétés occidentales actuelles sont des sociétés de l'écrit, « où les rapports sociaux s'exercent notamment par l'écriture » (Barré-de Miniac, 1995, p. 109).

La recherche sur l'apprentissage de l'écriture en L2 est considérée comme un champ en émergence qui s'est distingué à partir des années 1990 des recherches en langue première (Armand, 2011). Comme le souligne Ortega (2012), cette recherche, contrairement à son homologue en L1, n'a traditionnellement porté qu'un intérêt limité à l'écriture, qui serait pour elle une manifestation secondaire du langage humain, une version plus ou moins éloignée de l'idiome oral, dont l'apprentissage demeure prioritaire en langue seconde. Williams (2012) abonde dans le même sens en avançant que l'acte d'écrire, en L2, est souvent considéré comme une finalité didactique inférieure en importance et qu'on ne l'entrevoit que rarement comme un outil favorisant le développement de connaissances dans la langue cible. Enfin, là où les recherches en L1 ont majoritairement développé les aspects psycholinguistiques de l'apprentissage de l'écriture, celles en L2 tiennent plutôt compte de ses dimensions sociologiques et de l'aspect motivationnel (Leki, Cumming et Sylva, 2008).

2.3.1 Paysage épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2

Il nous paraît donc logique, puisque la recherche en L2 ne semble qu'avoir mis un accent restreint sur les dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage de l'écriture, que les travaux empiriques sur l'appréhension de l'orthographe grammaticale en langue seconde se fassent rares, bien qu'on puisse tout de même en relever quelques orientations épistémologiques. D'abord, la plupart des études visant la compréhension des connaissances grammaticales des élèves à l'écrit en L2 s'appuient sur les recherches qui portent sur ces mêmes connaissances à l'oral. Ågren

²⁴ Pensons entre autres à celui de la théorie socioculturelle (Lantolf, 2011) et de la socialisation langagière (Duff et Talmy, 2011).

(2008), dans le cadre de son travail doctoral, a par exemple voulu vérifier si le développement morphosyntaxique d'apprenants du français L2 en Suède à l'écrit était comparable à celui qu'ils affichaient à l'oral, tout comme l'a fait Paloheimo (2014) auprès d'apprenants finnophones avancés.

Dans l'ensemble, les études que nous avons retracées sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2 visent soit, dans une perspective piagétienne, la déclinaison du développement morphosyntaxique à l'écrit en étapes succinctes (Ågren, 2008; Paloheimo, 2014), la mesure de l'impact de la fréquence d'occurrence sur l'accord du verbe en nombre (Ågren et Van de Weijer, 2013) ou la compréhension, en temps réel, des processus cognitifs lors de la réalisation de tâches d'écriture (Gunnarsson, 2006; 2012). Ainsi, si la recherche sur l'écriture en L2, aussi limitée soit-elle, est davantage centrée sur le social et l'affect (Leki, Cumming et Sylva, 2008), il appert que les quelques travaux sur l'orthographe grammaticale s'inscrivent davantage dans un paradigme de type cognitiviste, et que le tournant social qui est encouragé par de nombreux chercheurs en L2 (Atkinson, 2011; Block, 2003) n'a pas encore réussi à s'immiscer dans ce sous-domaine de recherche.

2.4 Paysage épistémologique de la recherche sur l'apprentissage de l'orthographe en milieu minoritaire

Que dire alors, au regard des paysages épistémologiques qui sont peints par la recherche sur l'écriture en langues première et seconde, de celui sur ce même objet en contexte de minorisation linguistique ? D'entrée de jeu, nous ne pouvons que souligner le caractère socioculturel implicite qui marque toute étude qui s'intéresse de près ou de loin à l'apprentissage d'une langue en situation minoritaire. En effet, à partir des travaux sur la compétence linguistique qui sous-tend l'accord verbal à l'écrit en contextes francophones majoritaires, nous souhaitons, d'abord et avant tout, comprendre le développement de cette même compétence chez des élèves scolarisés en français à l'extérieur du Québec, au Canada.

Dans cette même optique, nous posons en outre qu'une telle recherche, en raison de l'hétérogénéité des connaissances linguistiques qui caractérisent les élèves en Ontario français et des contacts variés qu'ils établissent avec le français, l'anglais et d'autres langues (Gérin-Lajoie, 2003; 2012), pourra décrire avec pertinence les connaissances grammaticales de ces élèves en reposant sur des cadres épistémologique et théorique qui s'appuient sur les travaux sur l'écriture en langues première et seconde, comme Blain (2003) l'a d'ailleurs soutenu avant nous.

L'esquisse des paysages épistémologiques qui est constitutive de ce chapitre nous permet donc de nous positionner à priori et de montrer, au regard de la recherche sur l'orthographe grammaticale menée en L1 et en L2, l'aspect pertinent, voire novateur, de la posture épistémologique que nous adoptons dans le cadre de cette thèse.

Il nous semble pertinent de nous positionner de manière à ce que notre posture s'inscrive dans la lignée de celles des chercheurs qui contribuent actuellement à l'avancement des connaissances dans notre domaine. En L1, les travaux empiriques sur l'orthographe grammaticale, sous l'influence notable de Piaget et de Vygotski, semblent être centrés sur le scripteur et les mécanismes cognitifs qu'il met en œuvre lorsqu'il orthographie. De manière générale, les modèles développementaux qui en proposent une description ont d'abord adopté un positionnement unidimensionnel, en ce qu'ils décrivent la construction des connaissances en orthographe grammaticale en la déclinant en étapes. Cela dit, plusieurs chercheurs tendent progressivement à adopter une perspective multidimensionnelle de cet objet d'étude en reconnaissant donc le caractère multiple, parfois contradictoire, des raisonnements de l'élève qui tient compte de la dimension flexionnelle de l'orthographe. Parallèlement à l'émergence des perspectives multidimensionnelles, on remarque également, dans la recherche en L1, une ouverture quant à la place qui est attribuée aux milieux dans lequel le scripteur évolue et sa potentielle influence sur les connaissances en orthographe grammaticale. Que ce soit sur le plan micro (p. ex., la salle de classe) ou macro (le milieu sociolinguistique), il appert donc qu'on ne peut comprendre exhaustivement la construction des connaissances dans ce domaine que si l'on tient compte de l'environnement dans et par lequel le scripteur se développe.

En langue seconde, bien que plusieurs chercheurs prônent en ce moment un virage social et que la recherche sur l'apprentissage de l'écriture, terrain encore peu défriché, ait beaucoup porté sur l'affectivité et son influence sur la mise à l'écrit, les quelques travaux s'étant penchés sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale tendent à faire fi des facteurs socioaffectifs et socioéducatifs qui sont susceptibles de l'influencer. En effet, ces travaux se fondent surtout sur ceux qui sont menés sur l'apprentissage de l'oral et s'inscrivent dans un cadre majoritairement cognitiviste.

2.4.1 Notre positionnement épistémologique socioconstructiviste

Ainsi, à la lumière des considérations tirées des travaux en langues première et seconde, nous arrêtons maintenant la posture épistémologique que nous adoptons dans le cadre de cette recherche, qui vise à décrire la compétence linguistique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de la fin du cours élémentaire dans le sud-ouest de l'Ontario. Nous la qualifions de *socioconstructiviste*, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, en conformité avec les travaux Piaget et de Vygotski, nous positionnons l'élève-scripteur au centre de ses apprentissages, les conflits cognitifs auxquels il fait face lui permettant au fil de son développement de construire des connaissances qui l'aideront à s'approcher du français de scolarisation. Nous adoptons en outre une perspective multidimensionnelle de l'apprentissage orthographique, en ce sens que nous nous intéresserons bien évidemment à la trace laissée par l'élève lors de la tâche scripturale, mais également aux procédures concomitantes et complémentaires qu'il peut utiliser pour résoudre des problèmes grammaticaux et à l'analyse de leurs changements qualitatifs.

Le socioconstructivisme que nous retenons repose aussi sur un fondement qui s'inspire de la théorie de Vygotski : la construction de connaissances renvoie à l'intériorisation des socialisations, primaire et secondaire, que l'élève a vécues. Nous considérons donc que chaque fonction psychique paraît à deux reprises dans le développement, d'abord comme activité collective et ensuite, grâce à un processus d'intégration, comme activité individuelle. Nous postulons que, pour comprendre les socialisations de l'enfant en milieu minoritaire et leur manière de structurer la construction de ses connaissances en orthographe grammaticale, il importe de tenir compte de ses milieux sociolinguistique et socioéducatif et des dynamiques qui y prévalent.

Ce postulat nous encourage au demeurant à étendre nos horizons épistémologiques et à tenir compte de facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs qui peuvent influencer la mise en œuvre de l'accord verbal en nombre à l'écrit en contexte minoritaire. En effet, si l'interaction est le moteur de la construction de connaissances, celle-ci aura aussi des répercussions sur l'affectivité et le milieu social de l'individu qui est appelé à manier l'instrument psychologique qu'est l'écriture. Pour brosser un portrait exhaustif de la connaissance qui nous intéresse, il nous paraît judicieux de considérer, avec Vygotski, le développement de l'enfant au travers d'une relation qui va au-delà de la relation binaire individu-

environnement, mais qui cherche à en comprendre les dynamiques qui peuvent la façonner. Cette perspective, nous paraît-il, permettra non seulement une mise au jour des connaissances de nos élèves sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit, mais aussi un avancement des connaissances contextualisé qui reflète l'état cognitif et affectif de nos participants.

CHAPITRE 3 :

CADRE CONCEPTUEL

Maintenant que notre positionnement épistémologique est arrêté et que nous avons montré en quoi la posture que nous adoptons dans le cadre de cette thèse s'inscrit dans la lignée des travaux qui ont porté sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en langues première et seconde, nous devons à présent circonscrire les concepts que nous opérationnalisons pour mener à bien cette recherche. Or, d'après nous, s'intéresser au développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet la mise en œuvre de l'accord verbal en nombre chez des élèves appartenant à une minorité linguistique nécessite indubitablement la convocation d'un cadre conceptuel composite, à la confluence de plusieurs disciplines : la linguistique et la didactique, certes, mais aussi la psychologie cognitive et la sociologie. C'est donc en mobilisant un tel cadre pluriel que nous réussirons, d'une part, à proposer une vue d'ensemble complète des travaux sur l'objet au cœur de cette thèse et que, d'autre part, nous pourrions aborder les facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs que nous mettons en relation avec lui.

Le présent cadre conceptuel est divisé en quatre sections. La première se penchera sur un concept fort polysémique, la *compétence à écrire*, et nous permettra de poser les assises du concept au centre de la thèse, sa composante qui permet l'accord du verbe en nombre. Puis, à l'instar du chapitre précédent, qui a divisé les panoramas épistémologiques en fonction des courants de recherche en langues première et seconde, les sections suivantes du cadre traiteront successivement des concepts et de la recherche ayant abordé cette compétence dans chacun de ces deux champs, d'abord en L1, puis en L2. Chacune de ces deux parties mettra un accent sur l'accord du verbe en nombre dans l'un et l'autre des champs et présentera les facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs qui, dans une perspective socioconstructiviste, nous aideront à en comprendre l'apprentissage. Lorsque les fondements que nous relatons s'appliquent aux deux champs de recherche, comme cela peut être le cas, par exemple, pour les travaux en linguistique qui ont offert une description du système orthographique français (Catach, 1995), nous les inclurons dans la partie du cadre ayant trait aux travaux en langue première et, au besoin, nous nous y référerons dans la section consacrée à la L2. Rappelons d'ailleurs que, en raison des trajectoires langagières diversifiées et des connaissances linguistiques hétérogènes dont font preuve les apprenants des milieux francophones minoritaires au Canada, nous posons l'hypothèse qu'une recherche comme la nôtre, qui s'intéresse à l'apprentissage de la langue française chez ces élèves, doit être munie d'un appareil conceptuel qui tienne compte de l'avancement des connaissances dans les domaines de l'apprentissage en L1 et en L2. Cette mise

en synergie, argüons-nous, nous permettra de reconnaître le plurilinguisme de nos participants et de brosser un portrait réaliste, et donc plus fin, de leurs connaissances en orthographe grammaticale. La dernière section du cadre présentera pour sa part l'importance des pratiques pédagogiques qui sont préconisées par l'enseignant et leur influence incontestable sur le développement de la compétence en écrire, que ce soit en L1 ou en L2.

3.1 La compétence à écrire

Quand on s'imagine ce qu'est un scripteur compétent, on pense habituellement à cette personne qui, en ne travaillant que quelques minutes, peut produire un texte bien structuré, sans bévues linguistiques, qui correspond presque parfaitement aux attentes du destinataire. On peut également postuler que ce scripteur, en plus de produire un écrit qui respecte les conventions qui lui sont imposées par le matériau écrit et la situation de production, prend un malin plaisir à manier les tournures syntaxiques et les unités lexicales qui véhiculent les propos qu'il souhaite partager. Cette représentation d'un scripteur compétent, bien que répandue, ne rend compte que de manière éphémère du parcours, parfois sinueux, qui a marqué le développement de cette compétence et de son statut dynamique, en constante évolution. Elle laisse également dans l'ombre les nombreuses composantes que suppose la compétence de communication et les relations qu'elles entretiennent entre elles dans le cadre du processus d'écriture (Boyer, 2012). De ce fait, avant de nous pencher sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit, il nous faut faire un détour conceptuel et nous positionner vis-à-vis d'un concept aussi polysémique que polémique, la compétence à écrire, qui fait elle-même partie de la compétence de communication.

3.1.1 La compétence de communication

En didactique du français, les travaux de Dumortier (2009; 2011; 2012) offrent un éclairage fort précieux sur le concept général qu'est la compétence de communication, puisqu'ils la déclinent en sous-compétences précises et que, comme nous, ils reconnaissent qu'elle se manifeste selon deux versants : cognitif et socioaffectif. Pour cet auteur, la compétence de communication renvoie à « la capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familières à l'agent » (2006, p. 11). Dans cette compétence, les savoirs relatifs à la langue et à ses usages – les savoirs langagiers – sont à

mettre en œuvre dans des situations de communication et servent à produire des discours. Ces savoirs, comme Dumortier (2012) nous l'explique, désignent autant les savoirs linguistiques qui sont relatifs à une langue particulière que ceux qui sont afférents à la communication. Ils ont donc trait aux composantes linguistiques formelles – le lexique, la syntaxe, la morphologie, etc. – , mais aussi aux normes et aux fonctionnements sociaux qui sous-tendent les discours produits.

L'auteur ajoute que la capacité de l'agent à mobiliser les ressources à sa disposition n'implique pas nécessairement la décision de s'investir dans la résolution d'un problème linguistique ; encore faut-il que l'acteur soit engagé, disposé et motivé à y prendre part. C'est pourquoi il insiste sur deux versants de la compétence, cognitive et socioaffective, qui se rejoignent pour lui sur une ligne de crête. D'une part, le versant cognitif se compose de connaissances déclaratives, ces connaissances factuelles que l'on détient en mémoire à long terme (p. ex., le verbe s'accorde en personne et en nombre avec le noyau du groupe de mots en fonction sujet), de connaissances procédurales, les savoir-faire qui s'actualisent en séquences d'action (p. ex., pour accorder le verbe, on peut remplacer le groupe nominal sujet par un pronom, et ce, pour accéder facilement à sa personne et à son nombre grammaticaux), et les connaissances conditionnelles, celles se rapportant aux conditions d'action (p. ex., savoir utiliser cette manipulation de remplacement en contexte authentique pour accorder ses verbes). D'autre part, le versant socioaffectif est composé d'attitudes et de dispositions acquises et dynamiques, favorables ou défavorables au passage à l'acte et à la mobilisation des ressources qui mènent l'élève à la résolution du problème. Ainsi, pour cet auteur, la mobilisation de ressources cognitives est tributaire de l'état socioaffectif de l'élève et, comme il le précise, « [l']action de lire ou d'écrire, celle de parler ou d'écouter résultent de la conjugaison d'une modalité de pouvoir communiquer et d'une modalité du vouloir communiquer » (Dumortier, 2011, p. 109).

De ce fait, pour nous, la compétence de communication, tributaire de l'état socioaffectif de l'individu et de sa volonté à prendre part aux activités auxquelles il est soumis, renverra à un ensemble de ressources qui sont constamment en restructuration et permettent à l'individu de communiquer dans un lieu socioculturel donné. Cette compétence globale, qui en recèle d'autres²⁵, se manifeste dès lors sous la forme de quatre compétences spécifiques, qui relèvent de l'acte communicatif : la compétence de prise de parole, la compétence d'écoute, la compétence à

²⁵ Comme Dumortier (2006; 2012), nous considérons qu'une compétence peut en inclure d'autres.

lire et à la compétence à écrire. Étant donné notre sujet de recherche, c'est sur cette dernière que nous mettons maintenant l'accent.

3.1.1.1 La compétence à écrire

Partout dans la francophonie, il semble que la compétence à écrire se situe au cœur des débats et que, par ricochet, on lui accorde, depuis bien longtemps, une attention médiatique qui ne semble pas vouloir décroître (Lefrançois, 2015). D'entrée de jeu, avant de nous arrêter à la composante linguistique de cette compétence, on peut se demander ce qu'on entend par compétence à écrire. Parmi l'ensemble de ces définitions, nous en retenons une qui a notamment été opérationnalisée en contexte minoritaire francophone au Canada et qui partage de nombreuses caractéristiques définitoires avec la compétence de communication que nous empruntons à Dumortier (2011; 2012) : celle du groupe DIEPE (1995). Pour ces chercheurs, cette compétence constitue donc « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (p. 26). Moffet (1995) précise pour sa part que cette compétence à écrire englobe trois sous-compétences : la compétence discursive, celle qui permet au scripteur d'écrire un propos qui répond à un contexte énonciatif, la compétence textuelle, qui sous-tend la connaissance des structures textuelles qui sont socialement régies, et la compétence linguistique, associée au code et aux règles d'utilisation de la langue. Étant donné notre objet d'études, c'est bien évidemment cette troisième compétence qui sera mise en avant-plan. Il convient toutefois de souligner, même si nous mettons l'accent sur la compétence linguistique, que ces trois sous-compétences sont liées entre elles et qu'elles s'influencent mutuellement.

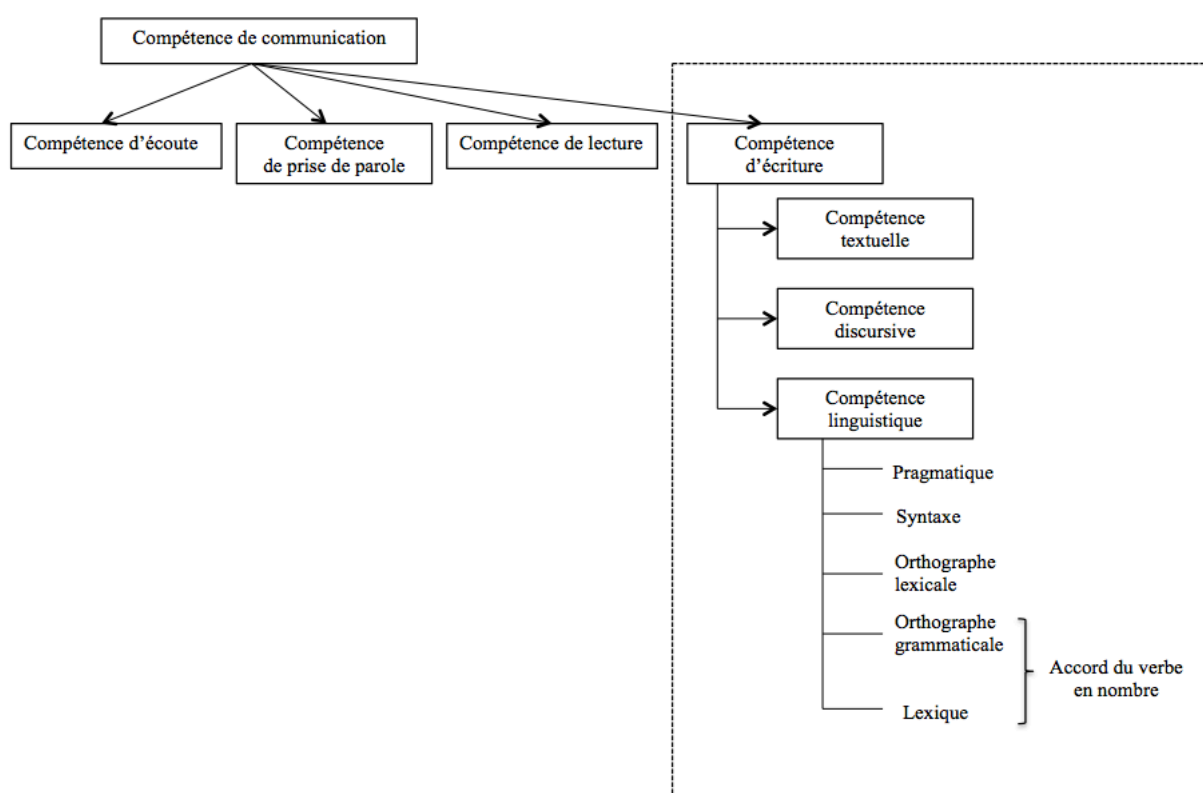
3.1.1.1.1 L'accord verbal en nombre : une composante lexicomorphogrammique de la sous-compétence linguistique de la compétence à écrire

Comme le précise Moffet (1995), la sous-compétence linguistique de la compétence à écrire peut elle-même être divisée en plusieurs dimensions : la pragmatique, la syntaxe, le lexique et l'orthographe. L'accord du verbe en nombre à l'écrit, de son côté, relève de plusieurs de ces dimensions : il revêt du lexique, dans la mesure où l'élève, en fonction du contexte phrastique, doit choisir la base lexicale du verbe et l'orthographier conventionnellement, et de l'orthographe grammaticale, car il doit aussi écrire les désinences attendues en fonction d'un donneur d'accord et d'un mode-temps verbal. Pour cette raison – parce que l'accord verbal en

nombre à l'écrit est un phénomène linguistique qui a trait au lexique et à l'orthographe grammaticale –, nous dirons dans le reste de cette thèse que nous nous intéressons au développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord du verbe en nombre. Le lecteur doit toutefois garder à l'esprit que nous faisons référence à une composante de la compétence linguistique, elle-même constitutive de la compétence à écrire. Le schéma suivant reprend l'ensemble des paragraphes précédents et positionne l'accord du verbe en nombre à l'écrit au sein de la compétence de communication :

Figure 1

La compétence de communication et l'accord du verbe en nombre à l'écrit



3.2 La compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre en L1

À la suite de la présentation de la compétence à écrire, il nous faut maintenant définir les éléments conceptuels qui sont constitutifs de la composante que nous en retenons. La présente section portera donc sur le français écrit et, dans un premier temps, ciblera particulièrement les travaux linguistiques ayant décrit le fonctionnement de l'orthographe du français. Dans un deuxième temps, parce que l'accord du verbe en nombre est tributaire de l'environnement

syntactique dans lequel il prend place, nous focaliserons notre attention sur le paradigme qui fait école en ce moment en ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire, celui de la grammaire actuelle. Ces éléments théoriques nous permettront, au gré de la section, de définir les concepts qui sont au cœur de notre travail doctoral, celui de *verbe*, d'*accord* et de *sujet*, et de recenser la littérature scientifique qui a décrit le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord du verbe en nombre en L1. Suivra ensuite la présentation des facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs qui nous mettons en relation avec lui pour mieux le comprendre chez des élèves en contexte minoritaire et la littérature scientifique les ayant déjà abordés. La section suivante, quant à elle, reprendra l'ensemble de ces éléments théoriques et les recontextualisera en fonction des travaux empiriques qui sont menés en langue seconde.

3.2.1 L'orthographe française

Le fondement de notre orthographe, à l'instar du versant écrit des autres langues, repose sur la concomitance de deux principes complémentaires : les principes phonographique et sémiographique. Le principe phonographique veut que l'écrit soit composé de signes arbitraires représentant la chaîne parlée (Fayol et Jaffré, 2008). L'anglais et le français, à l'instar de plusieurs autres langues, sont transposés à l'écrit grâce à un code alphabétique, en ce que le scripteur doit procéder à une traduction complète des phonèmes, les plus petites unités de la chaîne parlée, en graphèmes, les plus petites unités de la chaîne écrite²⁶.

La phonographie, la traduction des phonèmes à l'écrit, fournit donc aux langues qui reposent sur un code alphabétique les mécanismes de base essentiels au bon fonctionnement de leur système orthographique. Si ces mécanismes sont essentiels, ils ne peuvent complètement rendre compte de la langue écrite par eux-mêmes, car ils n'offrent de l'information que sur le patron phonologique à adopter pour oraliser un mot et, ainsi, ils font fi d'une dimension fondamentale de la langue : le sens (Jaffré et Fayol, 2008). Dans les langues alphabétiques comme le français, un deuxième principe, sémiographique, concourt donc au principe phonographique, et ce, en proposant une représentation graphique du sens linguistique.

Le principe sémiographique, selon Jaffré (2006), est celui qui régule le rapport oral/écrit en fournissant un cadre capable de libérer l'écriture d'une soumission trop contraignante à des

²⁶ Nous éviterons le recours au concept *lettre*, car souvent, pour traduire un phonème, le scripteur doit faire appel à un digramme (un graphème à deux lettres – *orange*, *ballon*, etc.) ou à un trigramme (un graphème à trois lettres – *bateau*, *frein*, etc.).

formes phonologiques, qui sont foncièrement labiles. En ce sens, la phonographie, aussi importante soit-elle, ne peut être qu'au service de la sémiographie (Fayol et Jaffré, 2014), un principe qui met au jour une forme visible et compréhensible des unités linguistiques et met en relation de façon plus ou moins systématique un morphème, unité minimale significative, et une graphie déterminée. Dans un monde idéal, la sémiographie pourrait se contenter d'une manifestation qui n'engendre pas de rapport irrégulier entre graphèmes et phonèmes ; toutefois, l'émergence d'un système orthographique est fréquemment tributaire d'un ensemble de facteurs – les emprunts, l'histoire, etc. – et ne s'opère que rarement de manière ad hoc, en regard des usages contemporains des locuteurs d'une langue. Au contraire, si l'oral varie selon des facteurs aussi nombreux que diversifiés, l'écrit, lui, est souvent vu comme la composante d'une langue qui garantit une continuité entre époques, entre milieux géographiques et entre individus. La sémiographie fait donc un usage évident de la phonographie, mais elle ne peut s'y limiter, car le français, selon le locuteur et l'environnement dans lequel il évolue, accuse des variations phonologiques qui sont nombreuses (Fayol et Jaffré, 2008).

3.2.1.1 L'orthographe du français, un plurisystème graphique

Si la croyance populaire postule que le français écrit constitue un tissu d'irrégularités et d'exceptions, les travaux de la linguiste Nina Catach (1995), qui jouissent encore aujourd'hui d'une réputation enviable en recherche, révèlent que l'orthographe française est certes complexe, notamment parce qu'elle se doit d'associer son et sens, mais qu'elle renvoie aussi à un système ordonné et unifié. Pour l'auteure, l'orthographe constitue en fait un plurisystème graphique composé de trois sous-systèmes, qui s'amalgament et se superposent, et qui évoquent le double principe phonosémiographique que nous avons abordé précédemment.

3.2.1.1.1 Le sous-système phonogrammique

Le principe phonographique se réalise dans le plurisystème de Catach (1995) par le système phonogrammique, qui s'intéresse aux phonogrammes, à savoir les graphèmes dont le rôle est de transposer les phonèmes à l'écrit. Selon la chercheuse, puisque le rôle premier de l'orthographe est de traduire le son en trace écrite, la majorité de notre orthographe, soit de 80 à 85 %, appartient au système phonogrammique. Celui-ci, en français, ne se manifeste toutefois pas de manière biunivoque et, par conséquent, le matériau écrit fait montre d'un certain déficit

(Jaffré et Fayol, 1997). En effet, les phonèmes de notre langue ne retrouvent pas tous un homologue unique à l'écrit, et plusieurs phonèmes sont dits multigraphémiques, c'est-à-dire que, selon le mot, ils doivent être traduits par différents graphèmes (p. ex., /o/ peut apparaître sous la forme de *o*, *au*, *eau*, *ot*, *oc*, etc.). De ce fait, parce que le nombre de phonèmes (36²⁷) est beaucoup plus restreint que le nombre de graphèmes (130) en français, on dira que cette langue est opaque, et cette opacité compliquera bien évidemment l'apprentissage du français écrit, en production et en réception, chez le jeune apprenant (Seymour, Aro et Erskine, 2003). D'autres langues, comme le finlandais et l'italien, affichent quant à elles un nombre similaire de graphèmes et de phonèmes ; elles sont alors dites transparentes, et cette transparence facilite généralement le développement de connaissances en orthographe chez l'enfant.

On pourrait croire qu'une recherche portant sur l'accord du verbe en nombre ne devrait pas tenir compte du système phonogrammique, car les marques qui caractérisent cet accord sont majoritairement silencieuses. Or, l'accord verbal requiert du scripteur qu'il choisisse un radical²⁸, l'élément fondamental qui porte le sens lexical du verbe, ce choix concernant bien évidemment le système phonogrammique. Comme le précisent Riegel, Pellat et Rioul (2009), la forme du radical est unique pour moult verbes (p. ex., *chanter*, *aimer*), mais elle varie selon le mode et le temps pour d'autres, surtout les plus fréquents (p. ex., *être*, *aller*). Ainsi, quoique l'accord du verbe en nombre s'opère surtout pour assurer le principe sémiographique, il fait également intervenir le principe phonographique, et le scripteur devra porter son attention sur le choix des phonogrammes qui permettront l'encodage de la base du verbe.

3.2.1.1.2 Le sous-système morphogrammique

Dans le plurisystème de Catach (1995), le principe sémiographique, qui assure de véhiculer le sens dans l'orthographe, trouve son écho dans les deux derniers sous-systèmes : les systèmes morphogrammique et logogrammique. Le système morphogrammique a trait aux morphogrammes, des graphèmes qui transmettent de l'information d'ordre lexical et grammatical. Son appréhension joue par ailleurs un rôle capital pour la compréhension et la production d'une langue comme le français, car de nombreux morphogrammes sont en fait

²⁷ Ce nombre demeure approximatif, car la langue orale, et donc le nombre de phonèmes lui étant associé, varie en fonction de facteurs diversifiés (géographiques, idiosyncrasiques, etc.).

²⁸ On peut également rencontrer le terme *base*, qui fait référence aux différentes formes que peut prendre le *radical*. À l'instar de Gourdet (2009), nous utiliserons *base* et *radical* de manière interchangeable dans cette thèse.

inaudibles (Fayol et Jaffré, 2014). Ainsi, pour développer les automatismes qui réduiront le coût cognitif associés à leur mise à l'écrit, l'élève ne pourra prendre appui sur la chaîne sonore et gagnera donc à s'investir dans une réflexion métalinguistique.

Il existe en français deux types de morphogrammes. Les morphogrammes lexicaux, qui ne sont que peu traités dans cette thèse, sont ceux qui marquent l'appartenance à une famille de mots. Ces graphèmes, lors du processus de dérivation suffixale, deviennent alors phonogrammes (p. ex., *petit* devenant *petite*). On observe toutefois une certaine gradation dans la complexité du fonctionnement de ces morphogrammes, selon le degré de stabilité qu'ils offrent lorsque les mots concernés passent de leur forme simple à leur forme dérivée. Les morphogrammes lexicaux les plus stables ne sont donc pas modifiés (p. ex., *petit* devenant *petite*), alors que d'autres, moins stables, subissent de manière constante une altération graphémique lors de ce processus (p. ex., le morphogramme lexical *x* devient habituellement *s* lors de la féminisation d'un adjectif). Enfin, certains accusent des suffixations complètement irrégulières, le phonogramme apparaissant lors du processus de suffixation n'étant pas du tout associé au morphogramme lexical du mot dont il est dérivé (p. ex., *abri* devenant *abriter*).

Plus importants dans notre travail, les morphogrammes grammaticaux sont, pour leur part, porteurs d'informations morphosyntaxiques, et leur présence dépend donc des contextes phrastique et discursif dans lesquels le mot s'actualise. Bien plus rigoureux que le système qui régit les morphogrammes lexicaux, celui qui gouverne les morphogrammes grammaticaux répond à des règles morphosyntaxiques strictes et, comme le note Dubois (1965), impose une certaine redondance graphique. Par exemple, dans la phrase minimale *Les chiens couraient*, la présence du morphogramme grammatical *s* à la fin du nom *chiens* inflige au déterminant et au verbe, dont il est donneur d'accord, l'ajout de certains morphogrammes grammaticaux, qui varient donc en fonction de la catégorie grammaticale du mot qui reçoit l'accord. Notons que l'on retrouve dans cette phrase un morphogramme audible, le digramme *ai* marquant l'imparfait de l'indicatif. Nombreux en français (p. ex., *chevaux*, *regardons*, *trouvez*, etc.), ces graphèmes à valeurs multiples se nomment *morphonogrammes* et font ainsi intervenir la phonographie et la sémiographie. Au demeurant, tous les morphogrammes grammaticaux liés au verbe, quand ils sont mis ensemble (*aient*), en composent la désinence, qui se soude à la fin du radical comme un suffixe.

Les complexités liées au système régnant sur les morphogrammes grammaticaux en arrivent sans conteste à leur apogée dans le domaine du verbe, qui détermine ceux qui doivent être apposés à l'écrit selon quatre critères : le mode, le temps, la personne et le nombre (Catach, 1995). Nous ne pouvons passer en revue ces quatre critères avec exhaustivité, ceux-ci étant complexes et leur définition faisant l'objet de débats chez les linguistes. Nous n'en proposons donc qu'un survol, qui repose sur l'ouvrage de Riegel, Pellat et Rioul (2009). Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous souhaitons également souligner que nous ne traiterons pour l'instant que le mode et le temps, qui sont imposés au verbe par la situation d'énonciation et qui n'affectent donc pas l'accord verbal en soi, ce dernier n'étant tributaire que de l'environnement morphosyntaxique, non du contexte énonciatif. Les deux autres traits, la personne et le nombre, qui sont octroyées au verbe à partir d'un processus de transfert de traits morphologiques (c'est-à-dire, un accord), seront abordés dans la section 3.2.3, celle portant particulièrement sur l'accord du verbe.

Le mode propose un cadre grammatical de classement qui regroupe un certain nombre de formes verbales. Bien qu'il soit traditionnellement associé aux modalités discursives, c'est-à-dire qu'il exprimerait l'attitude du sujet parlant vis-à-vis de son énoncé (en est-il sûr ? Est-ce hypothétique ?, etc.), on reconnaît maintenant que les modes se différencient d'abord et avant tout à l'aune de leurs capacités à mettre en évidence des indications de personne et de temps grammaticaux. Ainsi oppose-t-on deux familles de modes : les modes personnels – l'indicatif, le subjonctif et l'impératif –, distinguant les personnes au moyen de morphogrammes déterminés, et les modes impersonnels – l'infinitif et le participe –, qui sont intemporels et qui ne distinguent pas les personnes grammaticales.

Le temps renvoie quant à lui à une autre série de catégorisation des formes verbales, chaque mode comportant différents temps. Ce concept, le temps, est toutefois polysémique en français, car il peut autant faire référence au temps sémantique qu'au temps grammatical. Souvent, ces deux temps s'équivalent ; par exemple, dans la phrase *J'irai au cinéma demain*, l'emploi du futur simple de l'indicatif indique bel et bien un événement qui, on le croit, se déroulera dans l'avenir. On pourrait cela dit remplacer le verbe au futur simple de l'indicatif avec son homologue au présent de l'indicatif ; la phrase demeurerait alors tout à fait grammaticale (*Je*

vais au cinéma demain), et son sens n'en serait que peu altéré²⁹. Dans cette deuxième phrase, le temps dénoté et le temps grammatical ne coïncident donc pas, car une même époque, l'avenir dans ce cas-ci, peut être exprimée à l'aide de plusieurs temps grammaticaux. Inversement, un même temps grammatical, selon le contexte, peut aussi situer le procès à plusieurs époques. De ce fait, pour ancrer une époque dans le temps, la chronologie traditionnelle propose trois moments : le passé, le présent et l'avenir. Il importe toutefois, pour éviter les glissements du type « Le présent de l'indicatif indique toujours le temps présent », de les définir du point de vue énonciatif, et ce, en prenant appui sur l'acte de parole dont il est question dans la situation d'énonciation et en fonction de deux points de repère : le moment où le locuteur s'exprime, qui constitue l'origine du procès, et le moment du procès dans le temps par rapport au moment où le locuteur s'exprime. Sur le plan orthographique, il est important de noter que le temps et le mode verbaux sont indissociables, ce qui a mené certains didacticiens (Meleuc et Fauchart, 1999; Roy-Mercier et Chartrand, 2016) à nommer les morphogrammes qui permettent leur encodage des marques mode-temps.

En contexte éducatif, comme le soulignent David et Renvoisé (2010), c'est fréquemment le mode indicatif et le temps présent qui sont d'abord privilégiés, en raison de leur présumée simplicité. Pourtant, même si le présent de l'indicatif est souvent la première forme verbale que prescrivent les programmes d'études, il est en fait l'une des formes les plus inusitées en français, et ce, pour trois raisons : parce qu'il comprend de multiples radicaux pour un même verbe (p.ex., *être* en compte cinq, *prendre* en compte trois, *aller* en compte quatre), parce qu'il ne comporte que peu de morphogrammes mode-temps³⁰ et parce que la majorité des désinences que l'on doit apposer à l'écrit pour ce mode-temps demeure silencieuse. De ce fait, en exigeant son apprentissage à la fin du cours élémentaire, comme nous le verrons quand nous recenserons les écrits scientifiques sur l'apprentissage de l'accord du verbe à l'écrit, nous en demandons probablement trop de la part des élèves. En ce qui nous concerne, dans le présent travail doctoral, quand nous nous référerons à l'accord du verbe, il sera implicite que nous y faisons référence au mode indicatif et au temps présent, qui sont parmi les plus difficiles pour l'apprenant. Quand

²⁹ On pourrait certainement argumenter en faveur d'une différence de registre, l'usage du futur simple de l'indicatif appartenant davantage à une langue soutenue.

³⁰ On dit d'ailleurs en morphologie structurale que le présent de l'indicatif se caractérise par un morphème mode-temps zéro. Cette situation peut se représenter par la formule suivante : verbe au présent de l'indicatif = radical + zéro + personne grammaticale (Meleuc et Fauchart, 1999, p. 125).

nous voudrions faire référence à un mode et à un temps autres que ceux mentionnés ici, ce qui n'arrivera que rarement, nous l'indiquerons explicitement.

3.2.1.1.3 *Le sous-système logogrammique*

Le principe sémiographique se manifeste également par le sous-système logogrammique, lequel permet la distinction visuelle des homophones. Ces manières de distinguer s'opèrent habituellement par l'apparition de lettres muettes, qui sont plus souvent qu'autrement les vestiges de l'histoire. Il existe, comme c'est le cas pour les morphogrammes, deux types de logogrammes : les logogrammes lexicaux, qui permettent les oppositions graphiques qui affectent le lexique (p. ex., *repère/repaire*), et les morphogrammes grammaticaux, ceux qui touchent la grammaire (p. ex., *ces/ses/c'est/s'est/sais/sait*). De manière générale, plus une langue orale est pourvue d'homophonie, plus son équivalent écrit cherche des tactiques graphiques pour différencier ses signes linguistiques. Car si, à l'oral, le contexte de communication permet souvent aux locuteurs de faire sens des propos tenus lorsqu'on retrouve des homophones dans le discours, l'écrit, souvent utilisé de façon asynchrone, y parvient logiquement plus difficilement ; c'est ce qui motive notamment l'ajout de marques graphiques qui favorisent la distinction entre homophones (accents, lettres muettes, etc.). Comme le soulignent Fayol et Jaffré (2014), ce phénomène linguistique, l'hétérographie de plusieurs homophones, conditionne la transparence sémiographique, cette dernière se manifestant surtout en français dans les usages du verbe. À cet égard, les auteurs notent que, plus une langue orale dispose de désinences, plus sa transposition à l'écrit s'en trouvera simplifiée.

L'italien constitue à cet effet un bel exemple : le verbe « enseigner », *insegnare*, au présent de l'indicatif, accuse six morphonogrammes, et aucune lettre muette ne doit être ajoutée à l'écrit. On sait toutefois que le français est bien différent, le même verbe à ce temps comportant quatre formes homophoniques et, pour traduire ces quatre formes, trois logogrammes grammaticaux distincts (*enseigne, enseignes, enseignent*). L'orthographe de l'italien, qui est transparente et qui prend appui sur une version phonique lui offrant le luxe d'explicitier le principe sémiographique pour ce qui est du domaine verbal, n'a donc pas à proposer des stratégies orthographiques compensatrices. Le français, de son côté, est imprégné d'homophones et, pour cette raison, son orthographe se doit de contrebalancer cette homophonie en distinguant les unités linguistiques concernées à l'écrit.

En somme, la présentation du plurisystème de Catach (1995) nous permet de voir que l'accord verbal en nombre à l'écrit, même s'il paraît anodin au premier abord, est doté d'une complexité surprenante, car il mobilise les trois sous-systèmes par l'entremise duquel se réalise l'orthographe française. Il sollicite davantage le sous-système morphogrammique, car le pluriel verbal doit inévitablement être accompagné de certains morphogrammes grammaticaux, mais il convoque aussi le sous-système phonogrammique, plusieurs bases existant pour les verbes les plus fréquents en français. L'orthographe du français se doit également de compenser pour la pénurie de ses variations phonologiques à l'oral ; pour ce faire, elle impose la présence d'une multitude d'homophones hétérographes, lesquels se manifestent particulièrement au présent de l'indicatif. Enfin, Catach (1995) souligne que, en sus de la mixité de notre orthographe, il faut tenir compte d'une autre caractéristique du français écrit : sa polyvalence. Celle-ci témoigne du fait que, selon le cas, certaines unités graphiques peuvent appartenir à différents sous-systèmes. C'est le cas, entre autres, de *-nt*, qui peut certes renvoyer au morphogramme grammatical qui indique le pluriel des verbes, mais qui doit être interprétée autrement dans certains autres contextes (dans le nom *parent*, par exemple³¹).

Ainsi, en raison des différents postulats mis en lumière dans le paragraphe précédent, il convient de nous arrêter dans cette thèse sur le nombre du verbe au présent de l'indicatif à l'écrit, celui-ci n'ayant pas encore fait l'objet d'études empiriques en contexte de minorité linguistique. Or, si nous devons conceptualiser le système orthographique du français pour bien asseoir la description des connaissances d'élèves en lien avec leur accord du verbe en nombre à l'écrit, il nous faut maintenant traiter de la notion d'**accord** puisque, contrairement à la personne et au mode grammaticaux, le nombre verbal n'est pas gouverné par des phénomènes d'ordre textuel ou discursif ; c'est bien l'environnement morphosyntaxique qui influence le nombre du verbe, une caractéristique qui leur sera octroyée par le truchement d'un processus d'accord. Pour aborder cette notion, nous devons élargir notre spectre et aller au-delà de l'unique dimension orthographique. Ainsi convient-il maintenant de traiter de grammaire, et ce, en nous concentrant sur le courant scolaire par l'intermédiaire duquel elle est enseignée en Ontario français : la grammaire scolaire actuelle. Cette présentation nous permettra ensuite de définir le verbe et son accord dans ce paradigme.

³¹ Dans le nom *parent*, la combinaison *-nt* n'est pas un graphème. En fait, la lettre *n* fait plutôt partie du phonogramme *en*, alors que le *t* est un graphème à part entière, un morphogramme lexical.

3.2.2 La grammaire scolaire actuelle

La grammaire scolaire actuelle propose un modèle didactique qui se manifeste sur deux pans : elle offre d'une part une description de la langue et, de l'autre, elle propose des avenues pédagogiques, lesquelles reflètent les avancées de la recherche en didactique et en psychologie cognitive (Bulea Bronckart, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2006). Nous mettrons ici la focale sur la description linguistique qui fait actuellement école en Ontario français, celle-ci faisant partie du système notionnel que nous mobilisons dans le cadre de notre thèse. Les postulats pédagogiques seront quant à eux présentés dans la dernière section du présent chapitre.

Les savoirs linguistiques que l'on retrouve dans les programmes d'études et qui font l'objet d'un enseignement sont le fruit d'une transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), en ce qu'ils proviennent des disciplines dites savantes, mais qu'ils ont fait l'objet d'une certaine adaptation, une didactisation qui les positionne à la portée de l'élève. Inspiré des avancées en linguistique, plus particulièrement de celles de la grammaire générative et transformationnelle, le regard que l'on jette de nos jours sur la langue à l'école délaisse une vision qui trouve son ancrage théorique dans l'étude exclusive de la sémantique, et ce, au profit de la syntaxe et de la morphologie (Boivin et Pinsonneault, 2008; Nadeau et Fisher, 2006). Elle positionne en outre la phrase au centre de l'analyse grammaticale (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2016) et propose d'étudier ses constituants, les groupes de mots, en fonction de leurs comportements morphosyntaxiques (Paret, 2001). Cette façon de faire, à notre sens, devrait notamment faciliter l'apprentissage de l'accord du verbe en nombre puisque, comme nous l'avons dit précédemment, le nombre verbal n'est pas sémantiquement motivé et que l'élève, pour opérer cet accord, doit s'investir dans une réflexion syntaxique qui le mènera à identifier le noyau du groupe jouant le rôle de sujet dans la phrase.

3.2.2.1 Les niveaux d'analyse en grammaire actuelle

La phrase est donc le point nodal en grammaire actuelle et, pour la définir, il importe d'aller au-delà de simples critères graphiques (ce qui existe entre une lettre majuscule et le point) et sémantiques (elle exprime une idée), et ce, en adoptant une analyse syntaxique. On recourt pour ce faire aux fonctions de premier niveau, les constituants de la phrase : le sujet, le prédicat et le(s) complément(s) de phrase. Ainsi, toute phrase grammaticale, à l'exception d'un nombre

restreint de phrases qui préconisent une construction dite particulière³², doit contenir un sujet et un prédicat, et peut renfermer un ou plusieurs compléments phrastiques. Une analyse fondée sur les fonctions grammaticales permet également l'exploration des différents groupes de mots qui peuvent jouer le rôle de ces fonctions, les groupes étant des structures intégratives intermédiaires, entre la fonction et le mot, qui rendent compte des liens syntaxiques étroits qui unissent les mots (p. ex., le déterminant dépend du nom qu'il accompagne, il fait donc partie du groupe nominal). Le groupe syntaxique, non autonome, est également construit autour d'un noyau, dont la présence est essentielle et dont la catégorie grammaticale dicte la classe du groupe. Il peut aussi contenir des expansions, ces dernières devenant alors des fonctions internes, de deuxième niveau. Par exemple, le nom, noyau du groupe nominal, peut être accompagné d'un groupe prépositionnel, qui lui ajoute de l'information et qui dépend syntaxiquement de lui ; ce groupe prépositionnel joue donc le rôle de *complément du nom*, qui est une fonction interne et dont le noyau est la préposition qui permet son actualisation.

3.2.2.2 Les outils d'analyse en grammaire actuelle

Parce qu'elle est basée sur la phrase et l'analyse morphosyntaxique de ses constituants, les fonctions de premier niveau, la grammaire actuelle a également permis l'émergence d'outils analytiques, que l'apprenant peut utiliser afin de mettre en évidence les caractéristiques morphosyntaxiques de l'unité linguistique (le mot, le groupe de mots ou la phrase) qui suscite chez lui un questionnement. Ces outils sont les suivants : la phrase de base et les manipulations syntaxiques.

3.2.2.2.1 La phrase de base

La phrase de base, contrairement aux autres phrases que l'on retrouve dans les ouvrages de grammaire (phrase syntaxique, phrase subordonnée, phrase graphique, etc.), n'est pas une phrase réalisée que l'on pourrait rencontrer à l'oral ou à l'écrit. Il s'agit plutôt d'un modèle de référence théorique qui permet justement l'analyse des phrases que le locuteur peut produire. Loin d'être un simple modèle à imiter (Boivin, 2012), cet outil analytique correspond à la structure phrastique fondamentale en français, et c'est en ramenant une phrase réalisée à son homologue de base que l'élève peut mettre au jour les mécanismes morphosyntaxiques qui sous-

³² La phrase nominale est un exemple de phrase à construction particulière (p. ex., *Défense d'entrer !*).

tendent le fonctionnement de l'unité qu'il analyse. À l'instar de Chartrand (2013), nous définissons le modèle de la phrase de base selon les fonctions grammaticales des groupes lui étant constitutives :

Encadré 1

Définition de la phrase de base selon Chartrand (2013, p. 59)

P de base = sujet + prédicat + [(complément de phrase)] ³³

De type déclaratif et de formes neutre, active, positive et personnelle, cette structure de référence comprend deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, qui peuvent être accompagnés de compléments de phrase, qui sont facultatifs. La phrase de base, pouvant être mise à profit dans la résolution de nombreux problèmes grammaticaux, recèle donc un potentiel didactique surprenant. Eu égard à l'accord du verbe, elle peut s'avérer utile lorsque l'apprenant se questionne vis-à-vis d'une phrase qui ne respecte pas l'ordre canonique des constituants obligatoires (p. ex., *Sur le comptoir se trouvent trois pommes*). En effet, l'élève qui reconstruit la phrase de base peut facilement voir les liens qui doivent unir le verbe et son donneur d'accord, le noyau du groupe en fonction sujet (Gauvin, 2011). Qui plus est, la reconstruction de la phrase de base peut aider l'élève à identifier le sujet d'une phrase subordonnée relative lorsque son sujet est pronominalisé (p. ex., Les chevaliers de la table ronde, **qui** demeurent dans le plus grand des châteaux, sont de vaillants guerriers). Dans ce cas, l'élève doit savoir qu'une phrase subordonnée relative est en fait une phrase enchâssée dans une autre ; c'est en reconstruisant les phrases enchâssante et enchâssée, qui sont unies dans la phrase réalisée par un processus de subordination, qu'il peut mettre en lumière la personne et le nombre du sujet ici invariable³⁴.

3.2.2.2.2 Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques sont quant à elles des tests euristiques que l'apprenant peut opérer de manière consciente sur des unités de la langue pour en faire émerger les propriétés

³³ On remarque bien évidemment que cette définition est similaire à celle d'une phrase syntaxique. La différence entre ces deux phrases ne se trouve pas dans leurs critères définitoires, mais bien dans le statut réalisé, actualisé dans le discours, de la phrase syntaxique. La phrase de base, pour sa part, n'est pas une phrase qui existe en soi ; il s'agit d'un modèle théorique abstrait qui permet l'analyse des phrases réalisées. Les parenthèses autour du complément de P en indiquent le caractère facultatif, alors que les crochets en expriment la potentielle mobilité.

³⁴ Rappelons que le pronom relatif *qui* est le seul pronom relatif invariable qui remplace un sujet et ne donne aucune information quant à la personne et au nombre dudit sujet. Les pronoms composés de la famille *lequel* (*lequel*, *laquelle*, *lesquels* et *lesquelles*), en raison de leur caractère variable, n'infligent pas cette difficulté. Cela étant dit, l'usage préfère très souvent le pronom *qui*.

morphosyntaxiques (Chartrand, 2013). Boivin et Pinsonneault (2008) en distinguent quatre : le déplacement, le remplacement, l'ajout et l'effacement³⁵. Plusieurs de ces opérations peuvent d'ailleurs soutenir l'élève dans son accord du verbe. Nous les retraçons dans le tableau 6.

Gauvin (2011) montre d'ailleurs que l'élaboration de connaissances nouvelles en lien avec l'accord du verbe est en grande partie tributaire de la manière dont les manipulations syntaxiques sont utilisées par l'élève. Ses travaux dévoilent notamment que les manipulations doivent toujours être utilisées à partir du contexte phrastique et que, par conséquent, l'élève accordant le verbe ne devrait pas extraire l'unité qu'il analyse de son environnement morphosyntaxique, un tel retrait pouvant facilement le mener à une analyse grammaticale erronée. Elle indique en outre que, à quelques reprises, les manipulations doivent faire l'objet d'une certaine adaptation, comme c'est le cas de l'ajout des marqueurs de négation lorsqu'on les emploie pour repérer un verbe à un temps composé ; le deuxième marqueur (*pas, plus, jamais*, etc.), dans ces cas, doit s'insérer entre l'auxiliaire et le participe passé.

3.2.2.2.3 *Les enjeux liés à l'utilisation des outils d'analyse en grammaire actuelle*

Pour être utilisées à bon escient, les manipulations syntaxiques et la phrase de base requièrent notamment de l'élève qu'il travaille de manière systématique. En ce sens, la simple connaissance déclarative de ces instruments ne lui permet guère de les mettre en application lorsqu'il souhaite résoudre un certain problème d'ordre grammatical : il doit également savoir *quand* et *comment* les utiliser. Un enseignement explicite des outils contribuera bien évidemment à leur utilisation adéquate chez l'élève, qui apprendra progressivement à décider de façon autonome *lesquels* utiliser selon le problème grammatical à résoudre (Boivin, 2014). Toutefois, pour être capable de recourir aux outils de la grammaire actuelle, l'élève doit de surcroît développer ce que certains (Nadeau, 2003; Nadeau et Fisher, 2006) ont nommé une *intuition* à l'égard du français de scolarisation³⁶. Mais qu'est-ce à dire ?

L'utilisation des manipulations et de la phrase de base dépend certes de la connaissance que l'élève en détient. Cependant, à la suite de la transformation d'une phrase pour qu'elle soit

³⁵ Certains auteurs, dont Chartrand (2013), suggèrent une nomenclature qui se décline en six manipulations ; ils considèrent alors que l'encadrement et le dédoublement sont des manipulations à part entière. Dans cette thèse, l'encadrement et le dédoublement seront considérés comme des formes d'ajout, comme le proposent Boivin et Pinsonneault (2008).

³⁶ Nous rejetons d'emblée ce concept, *intuition*, difficilement conceptualisable et, donc, bien peu opérationnalisable. Nous lui préférons dans cette thèse le concept *capacités métalinguistiques*, que nous définissons dans le détail à la section 3.4.1.1.

conforme à sa structure de base ou du recours à une manipulation, il est aussi appelé à statuer : est-ce que la phrase que j'obtiens appartient bel et bien à la langue française ? Respecte-t-elle l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement de la morphosyntaxe du français ? En d'autres termes, il doit poser un jugement de grammaticalité, jugement qui trouve son ancrage dans les capacités métalinguistiques qu'il a développées vis-à-vis du français de scolarisation. Ces capacités, qui seront élaborées dans la section 3.4.1.1 de ce cadre, témoignent de l'aptitude de l'élève à prendre conscience des différentes composantes de la langue de scolarisation, ici la

Tableau 6
Les manipulations syntaxiques qui facilitent l'accord du verbe

Nom de la manipulation	Présentation de la manipulation en fonction de l'accord du verbe	Utilité	Exemples
			a. phrase sans manipulation b. phrase obtenue à la suite d'une manipulation
Ajout	Ajout possible de marqueurs de négation autour d'un mot	Identifier le verbe à accorder	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. Les chevaliers de la table ronde ne sont pas de vaillants guerriers.
	Ajout possible des marqueurs d'emphasis <i>c'est [...]</i> <i>qui</i> ou <i>ce sont [...]</i> <i>qui</i> , lesquels encadrent le groupe en fonction sujet	Identifier le sujet de la phrase	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. Ce sont les chevaliers de la table ronde qui sont de vaillants guerriers.
Effacement	Effacement impossible du verbe	Identifier le verbe à accorder	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. *Les chevaliers de la table ronde de vaillants guerriers.
	Effacement impossible du sujet	Identifier le sujet de la phrase	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. *Sont de vaillants guerriers.
	Effacement possible des groupes facultatifs dans le groupe en fonction sujet	Identifier le noyau du groupe en fonction sujet et mettre en évidence le lien entre donneur et receveur d'accord	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. Les chevaliers [...] sont de vaillants guerriers.
Remplacement	Remplacement possible d'un verbe par ce même verbe à une forme verbale	Identifier le verbe à accorder	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers.

	différente		b. Les chevaliers de la table ronde étaient de vaillants guerriers.
	Remplacement possible du groupe en fonction sujet par un pronom de conjugaison	Identifier le sujet de la phrase	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. Ils sont de vaillants guerriers.
Déplacement	Déplacement impossible du verbe	Identifier le verbe à accorder	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. *Sont les chevaliers de la table ronde de vaillants guerriers.
	Déplacement impossible du sujet	Identifier le sujet de la phrase	a. Les chevaliers de la table ronde sont de vaillants guerriers. b. *Sont de vaillants guerriers les chevaliers de la table ronde.

morphosyntaxe, qu'il considère alors comme un objet étudiable en soi et qu'il sait contrôler à dessein (Gombert, 1990).

Deux points méritent alors d'être discutés. D'une part, comme le notent plusieurs chercheurs (Boivin, 2009; Gauvin et Thibeault, 2016; Paret, 2001), on peut se questionner quant au traitement de la langue orale dans l'actualisation d'un jugement de grammaticalité. Car, soutiennent-ils, l'élève connaît surtout les formes d'un français oral plus ou moins familier ; de ce fait, l'évaluation de la grammaticalité des énoncés au cœur de son travail grammatical ne se fait pas toujours naturellement par l'intermédiaire de connaissances associées au français de scolarisation, mais bien par les français qu'il connaît, qu'ils soient ou non conformes à celui que valorise l'école. D'autre part, nous avons argumenté ailleurs (Thibeault et Larouche, 2016) que les français oraux en milieux minoritaires peuvent faire preuve de variations considérables en regard du français de scolarisation (voir aussi Nadasdi, 2005), mais également que les connaissances des élèves de la langue anglaise peuvent servir de prismes dans l'évaluation de la grammaticalité d'un énoncé³⁷. Nous devons dès lors tenir compte de cet état de fait en décrivant les connaissances liées à l'accord du verbe en nombre puisqu'il peut influencer sur les procédures que l'élève met en branle lors de la réalisation de tâches scripturales portant sur cet objet d'enseignement.

3.2.2.3 Le verbe et son accord en grammaire actuelle

Si la présentation du paradigme actuel en enseignement grammatical et du système orthographique français selon Catach (1995) nous ont jusqu'ici permis d'aborder par la bande l'accord du verbe en nombre, nous n'avons toujours pas arrêté de définitions quant aux concepts se situant au cœur de ce cadre : l'*accord*, le *verbe*, le *sujet* et l'*accord du verbe*. Comme nous le disions supra, là où les grammaires traditionnelles préconisent des définitions sémantiques de l'ensemble de ces termes, les grammaires contemporaines, qu'elles soient linguistiques ou scolaires, en prônant des critères définitoires de nature morphosyntaxique. Dans cette perspective, nous retenons dans le cadre de cette thèse la présente définition d'un accord, que nous empruntons à Riegel, Pellat et Rioul : « Il s'agit du phénomène du transfert d'une ou de

³⁷ Jarvis et Pavlenko (2008) montrent d'ailleurs que le jugement de grammaticalité peut faire l'objet d'une influence translinguistique.

plusieurs catégories grammaticales³⁸ (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom ou des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms » (2009, p. 899).

Ainsi, lorsqu'on accorde, on ne fait pas simplement ajouter des *s* « parce qu'il y en a plusieurs » ou des *e* « parce que c'est féminin ». Accorder, c'est opérer, en fonction de la catégorie grammaticale du mot que l'on traite, un transfert de certaines caractéristiques morphologiques, ces caractéristiques étant donc empruntées à un autre mot. Quelques-unes des catégories – l'adverbe, la préposition et la conjonction – sont morphologiquement insensibles à l'effet du contexte phrastique : elles sont invariables. D'autres – le nom, le pronom, le verbe, le déterminant et l'adjectif –, doivent toutefois subir des modifications par rapport à l'environnement syntaxique qui permet leur apparition dans le discours : elles sont dites variables. Parmi ces catégories, certaines sont donneurs d'accord, c'est le cas du nom et du pronom³⁹, qui partagent leurs caractéristiques avec les autres, qui en sont receveurs : le déterminant, l'adjectif et le verbe. On ne saurait donc, dans cette perspective, parler de l'accord du nom et du pronom, car ces catégories de mots sont celles qui partagent leurs traits morphologiques ; en français, seuls le déterminant, l'adjectif et le verbe (et son participe passé, le cas échéant) peuvent s'accorder.

Les caractéristiques morphologiques qui sont transférées dépendent en outre de la catégorie grammaticale du mot qui reçoit l'accord. Ainsi, l'adjectif et le déterminant vont chercher le genre et le nombre du nom donneur d'accord ; de son côté, *le verbe ne se soucie pas du genre grammatical, mais bien de la personne et du nombre de son donneur*⁴⁰. Sur le plan orthographique, comme nous le disions précédemment, l'accord du verbe affecte bien évidemment les morphogrammes grammaticaux qui doivent être apposés, ceux-ci étant l'éminent reflet du transfert de la personne et du nombre associés au noyau du groupe en fonction sujet. Cela dit, parce que le système verbal fait montre d'une homophonie prégnante et qu'il est caractérisé par de multiples radicaux pour un même verbe, surtout au présent de l'indicatif (David et Renvoisé, 2010), il mobilise, outre le sous-système morphogrammique, les sous-

³⁸ Ce terme, tel qu'il est utilisé ici, ne fait pas référence à la catégorie grammaticale des mots (adjectif, conjonction, etc.). Il fait plutôt référence aux traits linguistiques qu'ils peuvent porter.

³⁹ Le pronom est une catégorie particulière, car très souvent, son genre et son nombre sont le résultat d'une reprise anaphorique. Nous n'insisterons pas davantage sur ce point, qui renvoie davantage à de la grammaire dite textuelle.

⁴⁰ Il est à noter que le participe passé, quand il s'accorde, reçoit le genre et le nombre de son donneur. L'auxiliaire, quant à lui, recevra la personne et le nombre de son donneur.

systèmes logogrammique et phonogrammique. Nous retenons donc, à la lumière des considérations linguistiques supra, cette définition de l'accord du verbe :

Encadré 2

Définition de l'accord du verbe

L'accord du verbe est le transfert de traits morphologiques entre un donneur d'accord, le noyau du groupe en fonction sujet, qui confère sa personne et son nombre grammaticaux à un receveur d'accord : le verbe.

Bien que cette définition paraisse simple, accessible pour l'élève qui doit se l'approprier à l'école, la profusion de travaux l'ayant abordée, autant chez les enfants et que chez les adultes, montrent qu'elle est nettement plus complexe qu'elle ne semble l'être et que, pour la mettre en application en contexte, l'élève doit concevoir, gérer et mettre à profit ce que Nadeau et Fisher (2006) ont nommé un « réseau de connaissances grammaticales » (p. 84). Ce dernier, selon Gauvin (2011, p. 43), s'articule principalement autour de certaines notions : le verbe, le sujet, la personne et le nombre. Nous les présentons maintenant.

3.2.2.3.1 Le verbe

On se souviendra tous de la définition traditionnelle du verbe : il s'agit tout simplement d'un mot qui fait référence à une action ou à un état. Cette définition, puisant sa source dans la sémantique, peut souvent mener l'élève au repérage adéquat des verbes dans un discours, mais demeure lacunaire, car une kyrielle de verbes ne s'insèrent que maladroitement dans cette typologie binaire. Nous n'avons qu'à penser, pour nous en convaincre, à des verbes comme *couter*, *penser*, *aimer* et *savoir*, qui ne sont guère des actions en bonne et due forme, mais qui ne font pas non plus partie de la liste des verbes d'état qui nous est offerte par la grammaire traditionnelle. On pourrait également évoquer une panoplie de noms, lesquels sont fréquemment construits par la dérivation suffixale d'un verbe présentant une action, qui pourraient très bien se faire passer pour des verbes si on en adopte la définition traditionnelle (p. ex., *remplissage*, *observation*).

Il convient dès lors, en conformité avec les propositions de la grammaire actuelle, de prendre appui sur une définition du verbe qui soit rigoureuse et qui, pour assurer cette rigueur linguistique, repose sur une pluralité de caractéristiques définitoires, de natures syntaxique, morphologique et sémantique. Ainsi, en grammaire actuelle, le verbe est une catégorie (ou nature) de mots que l'on définit en fonction d'un faisceau de critères de trois ordres :

Tableau 7
Caractéristiques définitoires du verbe (adapté de Gauvin, 2011, p. 44)

Types de caractéristiques	Propriétés du verbe
Caractéristiques syntaxiques	• Le verbe est le seul mot de la phrase qui accepte l'ajout des marqueurs de négation <i>ne</i> [...] <i>pas</i> ; • Le verbe est le noyau du groupe du verbe : il ne peut être ni effacé ni déplacé ; • Le verbe appartient à la classe des verbes transitifs, intransitifs ou attributifs ; • Certains verbes ont une construction pronominale ou impersonnelle.
Caractéristiques morphologiques	Le verbe est composé d'un radical (porteur de sens), d'une marque mode-temps et d'une marque de personne, ces trois traits étant reliés entre eux ⁴¹ .
Caractéristiques sémantiques	Le verbe exprime diverses valeurs sémantiques : action (<i>courir</i>), changement (<i>rougir</i>), parole (<i>dire</i>), opinion (<i>croire</i>), sentiment (<i>aimer</i>), météorologie (<i>neiger</i>), etc.

On constate donc que, sur le plan linguistique, le verbe est une notion qui se caractérise par un éventail de critères définitoires. Du point de vue de l'apprentissage, la recherche en Europe montre d'ailleurs que les élèves en bas âge traitent d'abord le verbe dans une perspective sémantico-référentielle (Roubaud et Gomila, 2014) et que, au gré de leur scolarité, ils se familiarisent avec les traits syntaxiques et morphologiques du verbe qui, plus sûrs, les aident à l'identifier avec aisance et rigueur (Elalouf, Gourdet et Cogis, 2016 ; Lavieu-Gwozdz, 2014). Dans cette optique, certaines de ces caractéristiques sont plus opérationnelles que d'autres : il s'agit de l'acceptation des marqueurs de négation et de la présence de traits liés à la personne, au mode et au temps, car ces caractéristiques ne s'appliquent qu'au verbe (Gauvin, 2011). Par conséquent, les manipulations d'ajout et de remplacement qui en sont le reflet sont dites décisives, car elles mènent automatiquement l'élève à tirer les conclusions attendues concernant l'identification d'un verbe, et ce, sans qu'il ait à en utiliser une autre. Le fait qu'on ne puisse déplacer et effacer le verbe, par ailleurs, demeure une caractéristique dont la pertinence est moindre pour l'élève, car il existe d'autres catégories de mots que l'on ne peut déplacer ou supprimer.

⁴¹ Nous avons modifié la liste de critères morphologiques proposés par Gauvin (2011) pour y incorporer la présence d'une marque mode-temps. Au présent de l'indicatif, cette marque est un morphème zéro, ce qui complique l'apprentissage du temps présent au mode indicatif (David et Renvoisé, 2010; Meleuc et Fauchart, 1999). Pour cette raison, il nous semble important de tenir compte de cette caractéristique dans notre définition.

3.2.2.3.2 Le sujet

À l'instar du verbe, le sujet tel qu'il apparaît en grammaire actuelle ne se cantonne pas à une conceptualisation sémantique ; il est décrit selon une gamme de critères syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Concernant cette notion, Brissaud et Cogis (2004) notent que ce n'est qu'à la fin du cours élémentaire qu'apparaît le sentiment de l'incomplétude des verbes non fléchis qui pousse l'élève à identifier systématiquement le sujet lors de l'accord de son verbe. Contrairement au verbe, qui est une catégorie grammaticale, le sujet est bien une fonction syntaxique. Il est défini dans le tableau 8.

Tableau 8
Caractéristiques définitoires du sujet

Types de caractéristiques	Propriétés du sujet
Caractéristiques syntaxiques	• Il peut habituellement être mis en emphase par les marqueurs <i>c'est [...]</i> <i>qui</i> ou <i>ce sont [...]</i> <i>qui</i> ; • Il peut habituellement être remplacé par un pronom sujet (<i>elles, il, cela, etc.</i>) ; • Il est l'un des constituants obligatoires de la phrase : il ne peut être ni effacé ni déplacé. • Le sujet peut se réaliser sous la forme de quatre groupes : a. un groupe nominal ; b. un groupe pronominal ; c. une phrase subordonnée avec verbe fléchi ; d. une phrase subordonnée avec verbe à l'infinitif.
Caractéristiques morphologiques	Le noyau du groupe en fonction sujet régit certains accords : a. l'accord du verbe ; b. l'accord de l'adjectif au sein d'un groupe ayant la fonction attribut du sujet ; c. l'accord du participe passé des verbes transitifs et intransitifs lorsque leur auxiliaire est une forme du verbe <i>être</i> ; d. l'accord du participe passé des verbes essentiellement pronominaux.
Caractéristiques sémantiques	Le sujet désigne fréquemment ce dont on parle dans la phrase.

Comme c'est le cas pour le verbe, on reconnaît en didactique que certaines des caractéristiques qui définissent le sujet sont plus opérationnelles que d'autres parce qu'elles en facilitent le repérage et que, par conséquent, elles favorisent la résolution de certains problèmes grammaticaux. Dans cette optique, on devrait dès lors amener l'élève à être en mesure de

remplacer des groupes de mots par des pronoms de conjugaison et à les encadrer par des marqueurs d' emphase (*c'est/ce sont [...] qui*), car ces deux traits ne désignent que le sujet phrastique (Gauvin, 2011).

3.2.2.3.3 La personne grammaticale

Si nous avons précédemment abordé le mode et le temps grammaticaux, qui dépendent de la situation d'énonciation, les deux autres caractéristiques qui influent sur l'écriture des morphogrammes grammaticaux pour ce qui est du verbe, la personne et le nombre, lui sont transférées du mot-noyau du groupe en fonction sujet. Généralement, la tradition scolaire veut que l'on présente aux élèves une série de trois personnes grammaticales, chacune déclinée en nombres singulier et pluriel ; dorénavant, on reconnaît cependant qu'il est plus logique de postuler l'existence de cinq personnes grammaticales. Car, comme le remarque Pellat (2009, p. 161), la personne 4, associée au *nous*, n'est pas la forme plurielle de la personne 1, le *je* ; autrement dit, *nous* ne renvoie pas à plusieurs *je*, mais bien à l'addition d'un *je* et d'une autre personne grammaticale (*toi et moi, mes amis et moi*, etc.). Dans cette optique, la personne 2, le *tu*, n'est en rien à la version singulière de la personne 4, *vous*, cette dernière étant plutôt l'addition d'une deuxième et d'une troisième personnes grammaticales, ou un *tu* auquel le locuteur souhaite s'adresser avec politesse.

3.2.2.3.4 Le nombre grammatical

Ce qui nous mène in fine à la distinction relative au nombre grammatical, une catégorie morphologique binaire (singulier ou pluriel) qui « constitue l'une des sources les plus importantes d'erreurs en orthographe » (Jaffré et David, 1999, p. 7) et qui, eu égard au verbe, n'a lieu d'être que pour la troisième personne (Pellat, 2009). Ce nombre est d'autant plus complexe qu'il n'a aucun rapport à priori avec une quelconque quantification et, contrairement au nombre nominal, ne dépend pas du sens que le scripteur veut communiquer ; le verbe est au pluriel parce que son donneur d'accord, lui, accuse une certaine pluralité sémantique.

3.2.2.4 La compétence lexicomorphogrammique qui permet la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre

Le réseau de connaissances que l'élève doit mobiliser lors de l'accord verbal et les traits qui caractérisent le français écrit nous permettent enfin de définir ce que nous entendons lorsque

l'on postule que, pour accorder un verbe, il doit développer des connaissances en lien avec la dimension lexicomorphogrammique de la compétence linguistique. En effet, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui doivent être mobilisées ont d'abord trait au sous-système morphogrammique grammatical de l'orthographe du français (Catach, 1995) et touchent notamment les notions de verbe, de sujet, de personne et de nombre. Afin d'accorder le verbe, la grammaire actuelle offre d'ailleurs des outils analytiques qui favorisent le repérage efficient du groupe de mots dont le noyau lui partagera ses traits morphologiques. Le verbe accuse toutefois en français un nombre important de variations au sein d'un même paradigme, plusieurs bases étant attestées pour une majorité des verbes fréquents. L'élève est donc souvent appelé à puiser dans son répertoire de connaissances lexicales pour choisir celle qui est attendue en fonction de l'environnement syntaxique et traduire cette base lexicale à l'aide des phonogrammes adéquats. Pour nous, l'accord du verbe à l'écrit relève donc de ce que nous nommons la lexicomorphogrammie, car il nécessite autant la mise en œuvre de morphogrammes grammaticaux que le recours à une évocation lexicale permettant d'orthographier les phonogrammes constitutifs de la base du verbe. Comme nous le verrons dans la partie suivante, les écrits scientifiques décrivant le développement de cette compétence en L1 n'ont que peu porté sur sa dimension lexicale, car les scripteurs francophones, dès leur plus jeune âge, ont construit les connaissances implicites qui leur permettent de choisir adéquatement la base des verbes au présent de l'indicatif. Nous recensons donc des travaux en L1 qui nous informent quant à la dimension morphogrammique de la compétence qui nous intéresse. Les travaux traitant du lexique des verbes viendront plus loin dans le cadre conceptuel, dans la partie sur la compétence lexicomorphogrammique en L2, car les scripteurs en langue seconde, en début d'apprentissage, n'ont pas développé le bagage de connaissances lexicales permettant la variation des radicaux des verbes irréguliers (Gunnarsson, 2006; Granget, 2005).

3.2.3 L'apprentissage de l'accord à l'écrit

Comment l'individu accorde-t-il ? Autrement dit, quels sont les mécanismes cognitifs qui doivent être mis en place pour assurer la réalisation d'un accord grammatical ? Selon Van Reybroeck et Hupet (2012), il existe trois hypothèses **non exclusives**⁴² qui proposent des

⁴² Nous insistons sur cet adjectif, car la présentation de ces trois hypothèses ne mènera pas à un positionnement. Au contraire, nous tenterons de voir comment elles se concrétisent, conjointement ou individuellement, dans les accords

réponses à ces questions. Une première hypothèse est celle de l'algorithme de production, supposant que le processus d'accord repose en partie sur l'application d'une formule du type « le verbe est au pluriel, et je dois donc ajouter *-ent* ». Cette théorie s'insère plus généralement dans le cadre des travaux d'Anderson (1996), qui focalisent sur la transition des connaissances déclaratives en connaissances procédurales, des savoir-faire appliqués en contextes. Ainsi, au départ, l'enfant construirait une connaissance déclarative en lien avec les règles qui sous-tendent l'accord, ce qui lui permet, à un coût cognitif élevé, de repérer des erreurs liées à leur application dans le discours. Il s'engagerait ensuite progressivement dans des productions langagières l'amenant à développer les automatismes qui réduisent la charge cognitive associée à la mise en application de la règle.

Une deuxième hypothèse postule que l'enfant développe des connaissances au fur et à mesure de son exposition à la langue et que c'est donc en rencontrant des mots fléchis qu'il construit les représentations orthographiques qui mènent à l'accord. L'enfant pourrait donc récupérer dans sa mémoire à long terme, plus précisément dans son lexique mental, un mot directement fléchi lorsqu'il est appelé à l'orthographier. Les travaux arguant en faveur de cette hypothèse se sont surtout appuyés sur l'étude de l'apprentissage des logogrammes de différentes catégories grammaticales. Par exemple, Totereau, Barrouillet et Fayol (1998) remarquent que certains élèves surgénéralisent le *-s* du pluriel nominal au verbe *ferment* (*ils fermes*). Pour expliquer ce phénomène, ils soutiennent que, parce que le nom *ferme* accuse une fréquence d'occurrence plus élevée que son homophone verbal, certains élèves ne feraient que puiser dans leur lexique mental lorsqu'ils écrivent le verbe. Ainsi, puisque le nom fléchi au pluriel est davantage rencontré et mémorisé que son versant homophonique verbal, l'enfant serait naturellement appelé à récupérer cette représentation lors de leur production.

Similaire à la théorie précédente, une troisième et dernière hypothèse concernant l'apprentissage de l'accord a récemment vu le jour : il s'agit de l'existence d'un mécanisme d'apprentissage implicite de l'accord grammatical. D'après cette hypothèse, l'exposition répétée de l'enfant au matériau écrit encouragerait le repérage implicite de certains indices textuels favorisant la mise en œuvre des accords. Sans s'en rendre compte, l'élève mémoriserait donc certaines cooccurrences contextuelles, qu'il associerait ensuite à des marques grammaticales. Ce

verbaux de nos participants. Cette perspective est d'ailleurs tout à fait cohérente avec le positionnement épistémologique que nous adoptons.

serait notamment le cas de l'élève qui met à l'écrit le morphogramme *-s* en raison de la présence d'un déterminant prototypique comme *les* ou l'élève qui orthographie *-nt* à la fin d'un verbe parce que le nom qui le précède est doté du graphème *s*.

En somme, l'élève disposerait d'au moins trois mécanismes lors de la réalisation d'un accord. Comme le soulignent Van Reybroeck et Hupet (2012), il est tout à fait raisonnable de concevoir que l'enfant apprend à accorder en mobilisant plusieurs mécanismes et que ces derniers s'opèrent de manière simultanée. La production de l'accord peut dès lors être tributaire de plusieurs facteurs : l'élève peut mettre en œuvre la procédure lui étant la plus facile, celle qui lui vient le plus rapidement, mais il peut aussi s'engager, en fonction de contraintes écologiques, dans une procédure lui étant moins accessible, mais potentiellement plus efficiente : le repérage du donneur d'accord. À la lumière de ces considérations, nous pouvons maintenant passer en revue les études qui ont précisément cherché à documenter, en L1, l'apprentissage de l'accord du verbe en nombre à l'écrit.

3.2.3.1 L'apprentissage de l'accord du verbe en nombre à l'écrit en L1

Les travaux sur l'apprentissage du nombre verbal peuvent se diviser en deux catégories : d'un côté, on retrouve les écrits d'auteurs qui, pour comprendre la mise en œuvre de l'accord, ont répertorié les erreurs de l'apprenant dans le cadre de différentes tâches linguistiques, ces écarts à la norme devenant ainsi des vitrines qui offrent un accès, du moins partiel, à son cheminement cognitif lorsqu'il accorde ses verbes en nombre. De l'autre, plusieurs chercheurs (Cogis, 2005; Geoffre, 2013; Lefrançois, 2009a), dans la foulée des travaux fondateurs de Jaffré (1995), se penchent quant à eux sur les raisonnements que tient l'élève lors de la réalisation de tâches en analysant ce qu'ils nomment des *commentaires métagraphiques*, les explications à caractère linguistique qui sont émises par le scripteur pendant ou à la suite de l'activité. Afin de brosser un portrait adéquat de la compétence permettant l'accord du verbe en nombre à l'écrit, nous présentons succinctement les courants de recherche qui l'ont abordé, et ce, en débutant par celui qui se centre sur l'analyse des erreurs de l'élève. Cet état des connaissances, par ailleurs, mettra également au jour la pluralité de positionnements épistémologiques qui sont adoptés par les chercheurs se focalisant sur l'accord du verbe en nombre et mettra en avant le transfert progressif d'une perspective épistémologique unidimensionnelle, se manifestant par des études qui proposent des parcours développementaux se divisant en étapes précises, à une vision de la

recherche plurielle, multidimensionnelle, qui reconnaît et apprécie la multitude de processus cognitifs dans lesquels le scripteur peut s'engager lorsqu'il orthographie les composantes grammaticales de notre système d'écriture.

3.2.3.1.1 Les études sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit se focalisant sur l'erreur

La recherche de Totereau, Thévenin et Fayol (1997) constitue une référence pour qui veut positionner les élèves scolarisés à l'école élémentaire pour ce qui est de leur accord du verbe en nombre. L'étude des auteurs relate deux expérimentations conduites en France, l'une menée auprès de 60 élèves de la première à la troisième année du primaire (20 par niveau), l'autre menée auprès de 136 sujets de première année et de 136 sujets de deuxième année. L'ensemble de ces élèves ont pris part à deux activités : dans le cadre de la première, celle de production, ils ont été appelés à compléter certains mots en produisant les morphogrammes adéquats à la vue d'illustrations. Lors de l'autre, celle de réception, ils devaient plutôt sélectionner parmi deux images celle qui correspondait à l'item linguistique leur étant présenté à l'écrit. Les résultats de cette étude montrent notamment que le pluriel des noms est acquis avant le pluriel des verbes. Ils ont également incité les chercheurs à postuler l'existence de phases dans l'apprentissage de la morphologie écrite des noms et des verbes en français. Dans un premier temps, les enfants ne tiendraient compte des marques de pluralité qu'en réception. La reconnaissance des marques liées au pluriel augmenterait dans un deuxième temps, sans toutefois que leur apparition se fasse remarquer en production. Cette phase serait marquée par un calcul laborieux de l'accord, matérialisée sous la forme de l'application de l'algorithme associé à la règle (p. ex., si pluriel, ajouter *-nt*). Progressivement, dans un troisième temps, l'élève automatiserait les marques du pluriel, ce qui renvoie toutefois à un processus chronophage pouvant varier en fonction de la pratique de l'enseignant (Thévenin, Totereau, Jarousse et Fayol, 1999). À ce niveau, l'expertise naissante apparaît également par la mise en évidence d'erreurs par proximité, dont nous parlerons plus loin.

Pour clarifier cette troisième phase, cette même équipe de chercheurs (Totereau, Barrouillet et Fayol, 1998) a sollicité 72 élèves de la deuxième à la cinquième année, 18 par niveau scolaire, et ils les ont invités à compléter une série de 48 noms et de 48 verbes en leur ajoutant le morphogramme qu'ils jugeaient approprié selon le contexte linguistique (p. ex., ils pilot-). À partir des données collectées, les auteurs soutiennent que l'apprentissage de la

morphologie des nombres nominal et verbal s'inscrit dans une séquence développementale bien précise. D'abord, l'élève n'écrit que ce qu'il entend et, par conséquent, la morphologie du nombre, fréquemment inaudible, ne serait pas marquée à l'écrit. Les jeunes élèves commenceraient ensuite à intérioriser la marque du pluriel nominal, laquelle se propagerait rapidement vers les verbes en deuxième année : on assiste dès lors à une surgénéralisation du morphogramme *s* qui, pour l'élève, constitue à ce moment le morphogramme prototypique de la pluralité. Cette surgénéralisation du pluriel des noms aux verbes chuterait toutefois radicalement entre la deuxième et la troisième année, avant de disparaître en quatrième et en cinquième année. Apparaissent parallèlement les emplois du morphogramme *-nt* pour le verbe en deuxième année, 36 des 432 verbes étant adéquatement marqués par les élèves de l'échantillon. Ensuite, le recours à ce graphème grimpe au fil des années (342/432 en troisième, 415/432 en quatrième, 420/432 en cinquième). Ces dernières études, bien qu'elles offrent un éclairage intéressant sur la construction des connaissances liées aux marques morphologiques du nombre des noms et des verbes, ne nous informent que peu, en raison des contextes expérimentaux retenus, sur la mise en application de ces connaissances en contexte de production écrite. Il nous importe donc de présenter des études adoptant des méthodologies différentes, qui incitent le scripteur à prendre part à des activités qui s'apparentent davantage à une production écrite authentique.

Guyon (1997), toujours dans l'optique de l'élaboration de modèles généraux, a cherché à développer une genèse de l'orthographe grammaticale et, donc, à décliner les étapes par l'entremise desquelles son apprentissage s'effectue. Pour ce faire, elle a administré une dictée à 288 élèves du CE1 (2^e année) à la cinquième année (1^{re} secondaire), soit 48 élèves par niveau. Ainsi dégage-t-elle six étapes, qu'elle nomme des âges orthographiques. Nous les reprenons dans le tableau 9.

Tableau 9
Les âges orthographiques selon Guyon (1997)

Nom de l'âge orthographique	Niveaux scolaires (équivalences ontariennes)	Caractéristiques de cet âge orthographique
L'âge préorthographique	CP (1 ^{ère} année)	Les productions écrites de l'élève font montre d'une grande distorsion à l'égard de la norme, si grande qu'elle entrave l'analyse des productions.
L'âge phonogrammique	CE1-CE2 (2 ^e -3 ^e années)	- Les mots sont suffisamment bien segmentés et le respect partiel des correspondances graphophonétiques permet une première analyse des productions. - Les phonogrammes dominent. - Les morphogrammes sans correspondance sonore sont négligés.
L'âge monomorphogrammique à empan ⁴³ court	CE1-CE2 (2 ^e -3 ^e années)	- Le morphogramme du pluriel nominal apparaît et est automatisé rapidement. - L'assignation du pluriel nominal est due à la proximité du déterminant qui, lui, marque la pluralité sur le plan sonore.
L'âge monomorphogrammique à empan large	CE1-CE2 (2 ^e -3 ^e années)	- Le morphogramme <i>s</i>, le seul disponible, s'étend vers le verbe : il y a surgénéralisation du pluriel nominal aux verbes. - La chaîne d'accord progresse en extension.
L'âge plurimorphogrammique	CE2 (3 ^e année)	- Il y a scission des morphogrammes marquant la pluralité : l'élève accepte que le morphogramme peut varier en fonction de la catégorie grammaticale du mot au pluriel. - L'accord de proximité est encore privilégié.
L'âge grammatical	CM1 (4 ^e année)	L'élève peut repérer le sujet et accorder le verbe selon des critères de personne et de nombre, et non des critères d'ordre spatial.

On peut, à la suite de Geoffre (2013; 2014), soulever d'importantes critiques à l'égard de cette étude. En effet, comme on le constate à la vue de ce tableau, peu d'informations nous sont offertes par Guyon (1997) en ce qui a trait à la distribution des niveaux scolaires qui délimitent les âges orthographiques qu'elle fait émerger à partir des productions écrites des élèves. Qui plus est, la chercheuse n'offre que peu de détails sur la transition entre l'âge plurimorphogrammique

⁴³ L'empan fait ici référence à la distance entre le donneur et le receveur d'accord.

et l'âge grammatical, marquée par ce qui semble être une première réflexion d'ordre grammatical ; l'unique hypothèse que pose l'auteure à ce sujet concerne l'automatisation progressive des procédures cognitives qui mènent l'élève à accorder ses verbes dans des environnements morphosyntaxiques de plus en plus complexes.

Il est également possible de reprocher à cette étude son approche étapiste et de ne pas clarifier avec précision les étapes qui sont présentées. Dans un article subséquent, Guyon (2003) a d'ailleurs revu le tir en soutenant que l'apprentissage des morphogrammes s'opère par l'entremise de la juxtaposition des étapes qu'elle avait préalablement mises en exergue. Son modèle évolue dès lors en abandonnant les âges orthographiques et se recentre autour de quatre procédures pouvant se chevaucher : la procédure phonocentrée, la procédure morphographique à une seule marque évoluant d'un empan réduit à un empan de plus en plus long, la procédure à plusieurs marques (-s, -nt, -x) avec différenciation des fonctions du morphogramme -s et la procédure experte. D'après Geoffre (2013), le glissement sémantique des âges orthographiques vers des procédures illustre le changement d'approche qui marque la recherche sur l'apprentissage de la morphologie écrite des quinze dernières années. Cette recherche tendrait donc à délaisser les tentatives de séquentialisation à caractère positiviste et prônerait davantage, dans une perspective multidimensionnelle, la compréhension des procédures juxtaposées, parfois contradictoires, qui marquent le profil développemental de l'individu scripteur.

Les études que nous présentons maintenant, bien qu'elles continuent d'analyser l'erreur de l'élève, sont en cohérence avec cette perspective euristique récente. Elles se concentrent davantage sur ce que, en 1997, Guyon aurait appelé l'âge grammatical (ou en 2003, la procédure experte) et montrent que, à la fin du cours élémentaire, moment où les élèves de l'Ontario doivent avoir appris l'accord du verbe en nombre, les automatismes qui permettent leur opérationnalisation à tout coup sont loin d'être tous développés.

S'insérant dans ce courant de recherche multidimensionnel, Geoffre et Brissaud (2012a) ont mené une étude de cas auprès de quatre scripteurs français suivis du CE2 (3^e année) au CM2 (5^e année)⁴⁴, et ce, afin de brosser le portrait de leurs connaissances liées à la mise en œuvre de l'accord du verbe en situation de dictée et en production écrite⁴⁵. En dictée, les résultats montrent que, pour plusieurs élèves de cet échantillon, l'accord du verbe n'est pas acquis à la fin du

⁴⁴ L'une d'eux, Zoé, n'a été suivie que jusqu'en CM1 (4^e année).

⁴⁵ Le profil des élèves retenus pour ce texte est représentatif d'un échantillon plus large, composé de 30 élèves (Geoffre, 2013).

primaire et que, pour cet objet d'apprentissage, il existe un écart important entre les scripteurs. Certains, Paul et Pauline, affichent des réussites plus avancées dès le début du suivi, leurs morphogrammes grammaticaux pour le pluriel verbal étant majoritairement justes et stabilisés au fil de l'étude. Nicolas, pour sa part, présente toutefois un nombre plus élevé de variations au fur et à mesure des passations. Au début de l'étude, plusieurs des graphèmes marquant la pluralité verbale ne sont pas orthographiés, quoique l'on remarque quelques *-nt* et quelques *-s* surgénéralisés. En septembre de son niveau CM2 (5^e année), il réussit toutefois à orthographier adéquatement le pluriel des verbes, même si on retrouve encore dans son profil de la surgénéralisation du pluriel nominal quand le verbe est pronominal. Enfin, Zoé, comme Nicolas, fait preuve d'instabilité au début du suivi, marquant le pluriel des verbes de nombreuses façons : elle utilise parfois le *-nt*, parfois le *-s*, et l'omet à d'autres instances. En septembre de son CM1 (4^e année), le pluriel verbal accuse encore une variabilité importante, montrant qu'il n'est toujours pas acquis. Pour ce qui est des productions écrites, les auteurs remarquent que l'évolution des performances orthographiques s'est faite de manière comparable à celles dont les élèves font foi dans leurs dictées.

De son côté, Cogis (2013) a voulu savoir, à partir d'une analyse de productions écrites, comment 32 élèves de CM2 (5^e année) accordent le verbe en nombre à l'écrit et s'il existe des obstacles qui peuvent entraver cet accord dans leurs écrits. L'auteure note que, de façon générale, le verbe est adéquatement accordé 60 % du temps, 54 % du temps pour les verbes dont l'infinitif se termine en *-er* et 65 % pour les autres. Il appert donc que, en raison de l'homophonie qui règne dans le paradigme du premier groupe, les verbes en *-er*, celui-ci serait plus difficile à mettre en œuvre à l'écrit. Plusieurs autres faits intéressants sont soulevés par l'auteure. D'abord, dans son échantillon, la surgénéralisation du *-s* est négligeable, et l'omission du morphogramme indiquant la pluralité nominale n'entrave pas nécessairement l'ajout du graphème marquant la pluralité des verbes ; tout agit en fait comme si le déterminant, dont le pluriel est audible, suffisait pour inciter l'élève à accorder son verbe au pluriel. De plus, certains élèves ne restituent pas l'accord que l'on entend à l'oral (p. ex., *les oreilles disparaît*). D'autres restituent plutôt la désinence de façon phonographique (p. ex., *ils grandis*) et, pour ce faire, certains ajoutent un *-e* pour en indiquer la phonogrammisation (p. ex., *des oeils apparaisse*). Elle souligne au demeurant que nombre de constructions syntaxiques peuvent rendre opaque le lien entre le donneur et le receveur d'accord et, ainsi, causer des erreurs liées à l'accord verbal :

Tableau 10*Constructions syntaxiques influant sur l'accord du verbe dans l'étude de Cogis (2013)*

Facteur syntaxique influençant l'accord verbal	Exemple
L'ordre canonique de la phrase est affecté par l'inversion du sujet.	Derrière lui se *trouve sa grenouille, son chien et sa tortue.
La liaison étroite entre le donneur et le receveur est distendue par un complément du nom intégré au groupe nominal en fonction sujet ; ce groupe peut être un groupe prépositionnel ou une phrase subordonnée relative.	Ses pattes de devant *pousse.
Le sujet est composé de plusieurs groupes nominaux coordonnés.	Ses voisins, le trompettiste et le saxophoniste *rigole.

Il nous semble pertinent de souligner que l'ensemble de ces constructions syntaxiques oblige l'élève, pour repérer le donneur d'accord, à éviter ce que l'on appelle un accord par proximité, un accord qui s'opère avec le mot qui précède directement le receveur. La recherche ayant particulièrement analysé cet accord pour le verbe (Gunnarsson-Largy et Largy, 2013 ; Largy, 2008) montre en fait que cette erreur ne devrait pas être considérée comme le reflet d'une absence de connaissances. À contrario, elle indique plutôt que l'élève qui les commet témoigne d'une expertise orthographique grandissante. En effet, rares sont les fois où l'élève tombant dans le piège de la proximité recourt à l'algorithme associé à l'accord pour l'opérer ; il s'appuie plutôt sur une procédure qui est en cours d'automatisation, celle-ci l'incitant à emprunter le trait morphologique du mot le plus près de lui. Somme toute, comme le note Cogis (2013), « [l']accord sujet-verbe n'est pas une notion inconnue des élèves de CM2 [5^e année], loin de là » (p. 82). Dans cette perspective, les erreurs qu'elle retrace dans son corpus révèlent que, bien que non maîtrisé, l'accord verbal est progressivement en voie d'automatisation pour plusieurs de ces élèves.

Plus près de nous, Boyer (2012) a cherché à identifier, en prenant appui sur une analyse de dictées, les représentations orthographiques partagées par un ensemble de 295 élèves québécois de première secondaire qui peuvent être considérées comme des obstacles significatifs sur le parcours cognitif menant à une compétence experte en morphologie écrite. À l'instar de Geoffre et Brissaud (2012a) en France, la chercheuse remarque que les représentations liées à l'accord du verbe sont fragiles à la fin du cours primaire et que la fourchette dans laquelle se situent les taux de réussite pour cet accord est très grande, variant dans son étude de 99 % à 10,2

%. Les verbes les plus réussis sont, dans son corpus, les variations fléchies des verbes *être* et *avoir*, et les verbes dont la forme à la troisième personne du pluriel se termine par *–ont* (*font*, *vont*). Les marques de personne seraient les mieux maîtrisées, celles du nombre étant plus difficiles à mettre à l’écrit. Les surgénéralisations du graphème marquant le pluriel des noms ne sont que marginales et surviennent surtout lorsqu’il y a un écran doté d’un *–s* entre le donneur et le receveur d’accord. Boyer (2012), comme Cogis (2013) en France, soutient que l’environnement syntaxique dans lequel l’accord verbal s’effectue est souvent imputable à l’assignation des morphogrammes grammaticaux. Ainsi, plus la distance entre le verbe et son donneur d’accord est élevée, plus les élèves tendent à orthographier le verbe en y incorporant une erreur d’accord. L’inversion du verbe et du sujet ainsi que la présence d’un rupteur dont le nombre n’est pas celui du donneur augmenteraient également le potentiel d’erreurs. Elle remarque enfin qu’un peu moins de son échantillon d’élèves commet des accords dits sylleptiques quand ils accordent le verbe singulier avec un nom collectif. En d’autres termes, quand ils écrivent la chaîne *Tout le monde parlait*, ils s’appuient sur le sens du donneur d’accord, qui connote la pluralité sémantique, pour en identifier le nombre. Ils le jugent donc grammaticalement pluriel et transfèrent cette marque morphologique erronée au verbe.

3.2.3.1.2 Les études sur l’accord du verbe en nombre à l’écrit se focalisant sur les commentaires métagraphiques

On peut facilement reprocher un certain caractère déterministe aux études que nous venons de recenser, puisqu’elles s’appuient sur la trace écrite de l’élève afin de proposer des hypothèses quant à ses apprentissages. Or, comme nous le disions lorsque nous avons abordé l’accord par proximité, un élève qui se trompe n’est pas forcément un élève qui ne sait pas. Selon la situation orthographique, l’erreur peut en fait être interprétée de maintes manières : il peut s’agir d’une connaissance en construction, d’une connaissance lacunaire, d’une erreur de motricité dans les doigts, etc. Ainsi, pour jeter un regard plus fin sur l’apprentissage de l’orthographe et comprendre les raisonnements qui ont mené l’élève à ses choix orthographiques, un courant de recherche s’intéresse maintenant aux commentaires métagraphiques que le scripteur émet vis-à-vis de la tâche écrite qu’il réalise. Ainsi présentons-nous maintenant les quelques études qui ont tenté de comprendre les procédures cognitives de jeunes scripteurs eu égard à l’accord du verbe en nombre. On remarquera que ces travaux, plus récents que ceux étant associés au courant que nous avons discuté précédemment, adoptent tous la perspective

empirique multidimensionnelle et reconnaissent que le verbe peut être à la source de représentations diverses chez un même scripteur. Autrement dit, comme le note Cogis (2005), « [d]ès l'entrée dans l'écrit, l'acquisition de la morphographie se caractérise par un processus de conceptualisation permanent. Des procédures émergent, évoluent, entrent en conflit, se combinent, disparaissent ou se réorganisent, reflétant les conceptions que les élèves élaborent progressivement pour répondre à la complexité du système [orthographique] » (p. 140).

Cette auteure (Cogis, 2005), qui a analysé de nombreux commentaires portant sur le pluriel graphique⁴⁶, a rendu compte par ses travaux de trois procédures graphiques générales, lesquelles guideraient l'élève dans la sélection des morphogrammes grammaticaux adéquats. La procédure phono/logographique, caractérisée par une absence de marques, se manifeste par le recours à la chaîne parlée (p. ex., *Je l'ai écrit comme ça se prononce*) ou à l'utilisation d'un patron orthographique non fléchi qui a été rencontré et partiellement intériorisé par le scripteur (p. ex., *Je l'ai toujours vu écrit comme ça*). L'élève utilise plutôt une procédure dite morphosémantique quand il emploie le morphogramme sous les influences sémantiques du référent (*J'ai mis –nt parce qu'il y en a plusieurs*) ; cette procédure peut certes amener l'élève à la graphie adéquate, mais demeure tout de même faillible. Enfin, la procédure de nature morphosyntaxique reflète l'engagement de l'élève dans une réflexion métalinguistique de type syntaxique et, par son truchement, le scripteur est appelé à se questionner sur la catégorie grammaticale et les traits morphologiques du mot qu'il orthographie, et les liens qu'il entretient avec les autres mots dans la phrase. Le recours à une manipulation syntaxique, par exemple, est un exemple de procédure morphosyntaxique. Cela dit, dans le domaine de la morphologie verbale, le travail de Cogis ne fait pas apparaître distinctement ces procédures, mais conclut que « les élèves développent une série de conceptions variées et éclatées, peinant à intégrer les graphies verbales en un système unifié » (2005, p. 138).

Pour sa part, Lefrançois (2009a) a voulu décrire les conceptions qu'ont des élèves québécois de 3^e, de 4^e et de 5^e années du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes à partir des commentaires métagraphiques émis à la suite d'une production écrite et d'une tâche de complètement. Pour ce qui est de la production, en 5^e année, 73 % des séquences de commentaires dans le cadre desquelles le pluriel verbal était attendu font référence au donneur d'accord adéquat, alors que seulement 5 % se réfèrent à un donneur inadéquat et que les 22 %

⁴⁶ Ces résultats sont issus d'un livre qui ne présente pas les détails de nature méthodologique.

restant n'ont pas mentionné de potentiels donneurs. 38 % des séquences font état d'une référence adéquate à la réalité, 3 % étant inadéquates, et 19 % présentent des arguments syntaxiques. Dans le cadre de l'épreuve de complètement, l'identification du bon donneur est l'argument le plus fréquent pour les verbes au pluriel. Pour le seul verbe au singulier, dont le donneur est suivi d'un écran pluriel (*Le cadeau de ses rêves arrive*), les références au bon donneur sont aussi nombreuses que celles ayant trait au mauvais donneur. Il appert donc que l'écran pluriel soit plus souvent identifié, à tort, comme donneur d'accord que le rupteur au singulier. Lefrançois (2009a) souligne également que le nombre d'élèves se laissant berner par la présence d'un écran diminue énormément de la troisième (66 %) à la cinquième années (9 %). De manière générale, l'auteure conclut qu'en 5^e année, les conceptions liées au pluriel des verbes ne sont pas complètement stabilisées. Dans cette perspective, elle note une concordance des procédures morphosyntaxiques et morphosémantiques dans la mise en œuvre du nombre à l'écrit en 5^e primaire, mais souligne qu'une procédure morphosyntaxique demeure l'avenue la plus sûre pour assurer le choix du morphogramme juste.

Geoffre et Brissaud (2012b), à partir de la même recherche que nous avons recensée précédemment, ont voulu catégoriser les procédures cognitives qui sont mises en jeu lors de la réalisation des accords à l'écrit et documenter leur évolution d'un élève du CM1 (4^e année) au CM2 (5^e année) et de deux élèves du CE2 (3^e année) au CM1 (4^e année)⁴⁷. Après ce suivi longitudinal, les auteurs proposent d'affiner le parcours que suit l'élève dans le développement de connaissances orthographiques d'ordre grammatical. Les chercheurs montrent donc que l'ensemble des élèves passe par un stade morphosémantique, qui se manifeste par une instabilité des productions orthographiques et une confusion dans le métalangage. On assiste ensuite à un stade transitoire, entre morphosémantique et morphosyntaxique, qui est lent et dont le commencement est difficile à prévoir ; se dégageant de ce niveau intermédiaire la surgénéralisation du pluriel nominal au verbe, la stabilisation progressive des réussites et l'utilisation progressive du métalangage adéquat. Le tout se stabilisera par l'apparition du stade morphosyntaxique, lors duquel l'élève prend appui sur les liens unissant les mots pour justifier les graphies, fréquemment normées, qu'il choisit de mettre à l'écrit. Cependant, la construction du morphosyntaxique est plus diffuse, et les élèves les plus en difficulté n'y accèderaient pas,

⁴⁷ Comme dans l'article précédent, le profil des trois élèves retenus pour ce texte est représentatif d'un échantillon plus large, composé de 30 élèves (Geoffre, 2013).

même à la fin du CM2 (5^e année). Les apprenants les plus performants peuvent toutefois y accéder dès le CE2 (3^e année) et s'approcher d'un contrôle orthographique complet en fin de CM2 (5^e année). C'est alors la syntaxe de la phrase, si elle est complexe, qui posera problème pour ces élèves.

C'est ici que prend fin notre tour d'horizon de l'apprentissage de l'accord du verbe en L1, en milieu majoritaire. En conclusion, les divers travaux exposés apportent un éclairage précieux sur les erreurs que commet l'élève au fil de sa scolarité primaire et au début du secondaire, et les processus cognitifs par l'entremise desquels il en arrive aux traces graphiques qu'il choisit. Cet état des lieux empiriques nous permet aussi de mettre en évidence une transition épistémologique en ce qui a trait à la recherche sur l'accord : la recherche semble être passée d'une vision unidimensionnelle prédominante du développement orthographique, et ce, au profit d'une perspective multidimensionnelle, qui reconnaît l'unicité des parcours de chaque scripteur. Dans cette optique, si les modèles unidimensionnels ayant abordé le développement des connaissances sur l'accord du verbe soutenaient qu'il était automatisé à la fin du cours élémentaire (Guyon, 1997; Totereau, Thévenin et Fayol, 1997), les travaux plus récents (Boyer, 2012; Cogis, 2013; Geoffre, 2013; Lefrançois, 2009a), s'inscrivant dans une optique multidimensionnelle, montrent qu'il est irréaliste d'espérer la maîtrise de cet accord à la fin du cursus élémentaire pour l'ensemble des élèves. En effet, certains apprenants peuvent avec plus d'aisance s'investir dans une réflexion morphosyntaxique, alors que d'autres semblent se cantonner à des référents sémantiques, moins certains. Il est à noter enfin que des éléments de la construction phrastique peuvent également complexifier l'analyse syntaxique (p. ex., un long groupe nominal en fonction sujet, un nom collectif en fonction sujet, etc.) et que, pour mettre au jour le parcours qui mène l'élève à l'automatisation de l'accord verbal, il importe, dans le processus de recherche, de l'amener à prendre en considération des contextes morphosyntaxiques dont la complexité varie. C'est ainsi que l'on pourra comprendre les connaissances qu'il construit à l'égard de cet objet d'apprentissage.

3.2.4 Les facteurs contribuant à l'apprentissage de l'écriture en langue maternelle

Nous avons vu précédemment que le développement de la compétence à écrire, et particulièrement celle associée à l'accord du verbe en nombre à l'écrit, est un processus long et difficile, lequel fait appel à la mise en place d'activités cognitives et de capacités diverses. Pour

rendre compte de ces capacités avec précision et nuance, et ainsi dresser un portrait juste des élèves en milieu minoritaire qui doivent les mobiliser, différents facteurs d'ordres cognitivolangagier et socioaffectif doivent être pris en compte car, comme nous le verrons, ils sont susceptibles de les influencer. Nous les abordons maintenant.

3.2.4.1 Les facteurs cognitivolangagiers

En langue maternelle, le fonctionnement cognitivolangagier constitue celui qui est le plus souvent associé à la compétence à écrire, et avec raison, car les ressources cognitives de l'individu sont constamment mobilisées et modelées lors du processus scriptural. Les travaux que nous avons cités jusqu'à présent montrent d'ailleurs que, dès le plus jeune âge de l'enfant, le matériau écrit est à la source de représentations qui mèneront le jeune scripteur à s'engager dans une production écrite qui respectera, dans une certaine mesure, les conventions sociales qui lui sont imposées par son environnement. Les représentations de l'élève à l'égard de l'orthographe, bien qu'elles permettent de comprendre son parcours cognitif, ne constituent pas le seul facteur cognitivolangagier qui peut influencer la production écrite. En effet, depuis les années 1980, un courant de recherche en psycholinguistique s'intéresse à ce que Gombert (1990) nomme les capacités métalinguistiques, cette aptitude de distanciation et de contrôle à l'égard de la langue que l'individu développe au gré de ses expériences langagières et sociales et qui lui permettent, entre autres, d'utiliser les manipulations syntaxiques et la phrase de base à bon escient.

3.2.4.1.1 Les capacités métalinguistiques

Le vocable *métalinguistique* a initialement été employé par les linguistes dans les années 1990 pour désigner « le langage sur le langage » (Gombert, 1993). S'inspirant des travaux de Flavell (1981) sur la métacognition, qui était pour lui la cognition sur la cognition, les psycholinguistes ont ensuite repris le vocable *métalinguistique* en lui assignant une nouvelle définition : la cognition sur la langue. On remarque toutefois dans la littérature sur le construit une certaine ambiguïté, puisqu'il peut être difficile de distinguer clairement ce qui appartient à la sphère linguistique, c'est-à-dire ce qui touche exclusivement à la production et à l'interprétation du discours, de ce qui appartient à la sphère métalinguistique (Bialystok, 1993; Lefrançois, 2000). Pour Fortier (2013), il existe en fait trois caractéristiques qui transforment un simple comportement linguistique en activité métalinguistique : la manifestation de la conscience, la

langue considérée comme objet, et le contrôle cognitif et la manipulation des structures langagières. Ce sont, dans le cadre de cette thèse, les deux dernières caractéristiques qui nous permettront de circonscrire le comportement métalinguistique, la frontière entre le conscient et l'inconscient étant souvent trop poreuse pour nous permettre d'opérationnaliser le premier trait définitoire.

À des fins de clarté conceptuelle, nous devons aussi nous arrêter sur ce que l'on entend par *capacité* métalinguistique, car bon nombre de termes sont également retrouvés dans la littérature scientifique pour rendre compte de cette réalité : réflexion métalinguistique, habileté métalinguistique, tâche métalinguistique, etc. Pour Gombert (1990), qui distingue clairement l'habileté et la capacité métalinguistique, ce premier concept renvoie à la connaissance appliquée plus ou moins automatiquement, alors que la capacité métalinguistique se manifesterait de façon délibérée et réfléchie. Nous retiendrons donc dans cette recherche le terme *capacité*, car il fait référence à des comportements qui s'illustrent par l'intermédiaire d'une objectification observable, et donc mesurable, de la langue.

L'intérêt des capacités cognitives appliquées sur l'objet linguistique a de surcroît amené la collectivité scientifique à distinguer, selon différentes classifications, les capacités métalinguistiques. La première nomenclature, émergeant notamment des travaux de Gombert (1990), s'intéresse à la composante linguistique qui est traitée par la tâche linguistique, et l'autre, venue de travaux menés auprès d'individus bilingues par Bialystok et Ryan (1985), porte davantage sur les composantes du traitement cognitif du langage par l'individu. Nous présentons ici l'approche issue de l'analyse des composantes linguistiques et nous réservons celle qui se concentre sur le traitement cognitif pour la section abordant les capacités métalinguistiques en L2.

3.2.4.1.1.1 Les capacités métalinguistiques en fonction de la composante linguistique

Pour classer les capacités métalinguistiques, de nombreux auteurs (Bialystok, 1993; Lefrançois, 2000; Fortier, 2013) identifient les aspects de la langue sur lesquels elles portent. Bien que nous ne retenions pas le concept de conscience dans cette thèse, il est tout de même intéressant de noter la classification des consciences métalinguistiques que l'on retrouve dans la recherche : la conscience phonologique, la conscience lexicale, la conscience syntaxique, la conscience morphologique et la conscience pragmatique. Gombert (1990), préférant comme nous

le terme *capacités*, propose également une typologie, laquelle identifie cinq capacités métalinguistiques : la capacité métaphonologique, celle « d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (p. 29), la capacité métasyntactique, celle « de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément les règles grammaticales » (p. 59), la capacité métalexicale, celle « d'isoler le mot, de l'identifier comme étant un élément du lexique et de contrôler délibérément ses propres processus d'accès à son lexique interne », la capacité métasémantique, celle de « reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire » (p. 87) et, enfin, la capacité métapragmatique, celle de connaître et de maîtriser « les relations qui existent entre le système linguistique lui-même (par exemple, entre différentes phrases) et celles qui existent entre le système linguistique et son contexte d'utilisation » (p. 122). Vu le caractère grammatical de la thèse que nous réalisons, nous nous devons d'approfondir la capacité métasyntactique, qui se situe au cœur de notre travail.

L'accord du verbe en nombre tel qu'il est conceptualisé en grammaire nouvelle requiert de l'élève qu'il s'investisse dans une réflexion métalinguistique d'ordre morphosyntaxique, surtout s'il souhaite, à l'aide des manipulations syntaxiques, identifier le sujet qui partage ses traits morphologiques de personne et de nombre au verbe. On peut donc penser que les capacités métasyntactiques de l'élève, lui permettant de se distancier vis-à-vis des aspects syntaxiques de la langue et de manipuler les règles de la grammaire, se trouveront au centre de ce travail grammatical. De plus, parce que notre réflexion s'arrête sur l'accord du verbe en nombre et que les marques indiquant la pluralité relèvent de la morphologie flexionnelle, cette morphologie traitant des morphogrammes grammaticaux, il nous semble important d'élargir le construit *capacités métasyntactiques* pour en tenir compte. De ce fait, nous parlerons dans cette thèse de *capacités métasyntactiques* et de *capacités métamorphologiques*, ces dernières renvoyant pour nous à l'objectivation et au contrôle des dimensions morphologiques flexionnelles de la langue.

3.2.4.1.1.2 Les capacités métasyntactiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Il convient d'entrée de jeu de souligner que les chercheurs se concentrant sur le rôle des capacités métasyntactiques dans l'apprentissage linguistique se sont majoritairement interrogés quant à leur influence sur l'apprentissage de la lecture. En anglais, Siegel et ses collaborateurs (Lesaux et Siegel, 2003; Lipka et Siegel, 2011; Low et Siegel, 2005) ont, à plusieurs reprises,

montré que ces capacités contribuent grandement à la fluidité et à l'efficacité de la lecture d'un texte, puisqu'elles aideraient le lecteur à prévoir les mots en amont de leur rencontre. Les jeunes lecteurs ayant des capacités métasyntaxiques plus développées pourraient aussi plus facilement mettre en relation les mots décodés pour en faire sens dans l'unité phrastique (Tunmer et Bowey, 1984), en plus d'éprouver une certaine facilité à reconnaître les mots (Bowey, 2005; Gaux et Gombert, 1999) et à comprendre les textes qu'ils lisent (Brimo, Apel et Fountain, 2017; Mokhtari et Niederhauser, 2013).

En écriture, les travaux, se faisant plus rares, tendent à montrer une corrélation forte entre les capacités métasyntaxiques, la qualité du contenu et la structure des textes écrits (Harrison, Goegan, Jalbert, McManus, Sinclair et Spurling, 2016; Scott et Koonce, 2014). Eu égard à l'orthographe, on ne connaît encore que peu de choses au sujet du rôle de ces capacités dans son développement. De façon générale, on reconnaît qu'elles jouent bel et bien un rôle dans la mise à l'écrit de l'orthographe lexicale (Siegel, 2002), celui-ci étant toutefois moins prégnant que celui qui est joué par les capacités métaphonologiques. Ce rôle des capacités métasyntaxiques gagnerait toutefois en importance au fil de la scolarité, quelques chercheurs ayant remarqué des corrélations qui augmentent progressivement au fur et à mesure du cours primaire entre les capacités métasyntaxiques et l'orthographe (Jongejan, Verhoeven et Siegel, 2007).

Nonobstant la paucité d'études sur l'écriture et les capacités métalinguistiques, nous avons retracé deux études en L1 qui ont voulu vérifier la présence d'une corrélation entre capacités métasyntaxiques et orthographe grammaticale. Lins et Rego (1999), s'intéressant à l'apprentissage du portugais chez des apprenants lusophones du Brésil de sept ans, ont voulu voir si leurs résultats dans une tâche de correction d'erreurs syntaxiques et une tâche de tri de mots grammatical⁴⁸ pouvaient être mis en relation avec les scores obtenus lors d'une dictée, qui s'est tenue auprès des mêmes élèves, mais une année et demie plus tard. À partir des scores obtenus lors de la dictée, les chercheurs ont ensuite créé deux groupes, le groupe A, celui dont les scores sont supérieurs à 50 % en orthographe grammaticale, et le groupe B, celui dont les élèves obtiennent des résultats inférieurs à 50 % pour ce même objet⁴⁹. Les données de cette étude montrent que les élèves du groupe A ont obtenu des résultats significativement supérieurs dans la tâche de correction d'erreurs, mais que les scores au tri de mots n'ont pas pu être corrélés avec

⁴⁸ Dans cette tâche, l'élève doit déterminer la catégorie grammaticale des mots qui lui sont présentés.

⁴⁹ Il importe de noter que l'orthographe grammaticale du portugais est audible. Il est donc concevable que des élèves de sept ans puissent mettre à l'écrit les morphogrammes grammaticaux de cette langue.

les résultats. Les auteurs soutiennent donc que « early measures of children's sensitivity to the syntax of the language predict the acquisition of orthographic patterns requiring syntactic information » (Lins et Rego, 1999, p. 85).

Dans son mémoire de maîtrise, Schneider (2012) a quant à elle sollicité 18 enfants français de CE2 (3^e année) et, d'une part, elle leur a fait écrire une dictée et, de l'autre, elle les a invités à prendre part à une tâche mesurant leurs capacités métasyntactiques, celle-ci se divisant en trois temps. Elle leur a d'abord demandé de poser un jugement de grammaticalité à l'égard de l'énoncé. Si l'énoncé était déclaré agrammatical, l'élève devait alors repérer l'erreur et expliquer en quoi la phrase ne respectait pas les conventions. La chercheuse note que le coefficient de corrélation obtenu entre les résultats en orthographe grammaticale lors de la dictée et les scores à l'épreuve de morphosyntaxe, de 0,66, est fort et positif. Certes, l'échantillon de petite taille ne permet pas de généraliser ces données, mais puisque, sur le plan théorique, l'orthographe grammaticale est tributaire de l'environnement syntaxique dans lequel le mot s'actualise, il serait judicieux de mener des recherches ultérieures pour comprendre les connexions potentielles entre capacités métasyntactiques et orthographe grammaticale.

3.2.4.1.1.3 Les capacités métamorphologiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Plus nombreux sont les auteurs ayant tenté de comprendre les liens unissant les capacités métamorphologiques et l'apprentissage orthographique. En anglais, les travaux révèlent notamment que, chez les élèves du primaire, les scores en capacités métamorphologiques constituent un prédicteur important de la réussite en orthographe lexicale (Fowler et Liberman, 1995; Schwiebert, Green et McCutchen, 2002) et prédisent l'élaboration d'un lexique orthographique plus étendu (McCutchen et Stull, 2015). Nunes, Bryant et Bindman (1997) ont quant à eux noté que le niveau de l'élève en capacités métamorphologiques, tant lexicales que grammaticales, des enfants de 6 à 9 ans permet de prédire sa progression dans l'apprentissage des verbes au passé à l'écrit. Deacon, Kirby et Casselman-Bell (2009), pour leur part, ont montré que les capacités métamorphologiques des élèves en 2^e année permettaient d'entrevoir le niveau de connaissances en orthographe lexicale de ces mêmes élèves en 4^e année.

De leur côté, les travaux menés auprès de populations francophones montrent que, dès le début du primaire, les connaissances morphologiques de l'élève sont corrélées à ses performances en orthographe lexicale (Fezjo, 2016; Pacton, Foulin, Casalis et Treiman, 2013;

Sénéchal, 2000; Sénéchal, Basque et Leclaire, 2006). À notre connaissance, deux études se sont précisément arrêtées sur le rôle des capacités morphologiques dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Casalis, Deacon et Pacton (2011), grâce à un échantillon de 42 élèves de 3^e année et de 38 élèves de 4^e année, ont voulu connaître l'influence des capacités métamorphologiques, mesurées à l'aide d'une tâche d'analogie⁵⁰, sur l'apprentissage des différentes dimensions de l'orthographe, dont son versant grammatical. En troisième année, les scores en capacités morphologiques n'ont été mis en relation statistiquement qu'avec l'orthographe lexicale ; cela dit, en quatrième année, une corrélation significative fait également son apparition en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale.

Lefrançois (2009b) tire pour sa part des conclusions similaires. À partir de données collectées au primaire auprès de 35 élèves québécois de 2^e année, de 56 élèves de 3^e année et de 16 élèves de 4^e année, elle a cherché à décrire l'évolution des performances en capacités métamorphologiques (lexicale et grammaticale) et en morphographie du nombre pour les noms, les adjectifs et les verbes, et ce, afin de faire état des liens entre ces capacités et la morphographie du nombre en français. Comme Casalis, Deacon et Pacton (2011), l'auteure soutient que les capacités métamorphologiques jouent un rôle spécifique dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, particulièrement pour ce qui est du nombre, et que les tâches recourant à des mots réels, plutôt qu'à des pseudo-mots, sont de meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la morphographie du nombre.

En somme, de nombreux auteurs, depuis les travaux phares de Gombert (1990) en psycholinguistique, ont voulu comprendre le rôle des capacités métalinguistiques, lesquelles amènent l'apprenant à faire de la langue un objet, à la mettre à distance et à la manipuler, dans le développement linguistique. Si les études concernant ces capacités ont surtout porté sur l'apprentissage de la lecture, les premiers travaux concernant les capacités métasyntactiques et métamorphologiques tendent à en montrer une influence de plus en plus certaine sur l'apprentissage de l'écriture, plus particulièrement celui de l'orthographe grammaticale. Ces résultats empiriques, certes peu nombreux, nous paraissent logiques puisque l'élève, pour automatiser les procédures qui faciliteront la récupération d'instances liées aux marques grammaticales, doit s'engager dans un processus cognitif de nature morphosyntaxique et, d'une

⁵⁰ On présente une paire de mots morphologiquement liés à l'enfant (*coiffer/coiffeur*), qui doit appliquer la transformation sur un troisième mot (*lancer*, qui deviendrait *lanceur*).

part, comprendre les liens qui unissent les mots dans une phrase et, de l'autre, associés les effets de l'environnement syntaxique sur le choix des morphogrammes adéquats.

Cette présentation des capacités métalinguistiques conclut la section sur les facteurs cognitivolangagiers que nous mettrons en relation avec la compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord du verbe en nombre dans notre thèse. Comme nous le disions dans le chapitre sur l'épistémologie, la recherche en langue maternelle a longtemps mis un accent important sur la dimension cognitive de l'apprentissage orthographique. Pour nous démarquer, et pour faire preuve de cohérence avec la définition de la compétence à écrire que nous retenons, nous présentons dans la prochaine section un facteur socioaffectif des plus importants, la motivation, concept auquel on accorde une attention qui ne cesse de croître dans la recherche en didactique.

3.2.4.2 Les facteurs socioaffectifs

Depuis quelques décennies, une quantité importante de chercheurs, entre autres en psychologie et en éducation, a voulu comprendre les processus qui mènent à l'apprentissage chez l'élève. Ces travaux ont favorisé la mise au jour des facteurs cognitivolangagiers que nous avons déjà traités, mais aussi d'autres facteurs, d'ordres personnel, affectif et social, lesquels interagissent et influent sur l'apprentissage. Ceux-ci, recouvrant la sphère motivationnelle, sont étroitement liés aux différentes dimensions de l'apprentissage et, ipso facto, à la réussite de l'élève à l'école. Nous abordons maintenant un aspect socioaffectif clé du développement de compétences en écriture : la motivation (Hayes, 1996).

3.2.4.2.1 La motivation

C'est depuis les trente dernières années que l'étude de la motivation à l'école gagne en popularité chez les chercheurs, qui ont dès lors tenté de nombreuses théorisations de ce phénomène complexe. Le panorama actuel de la recherche sur ce concept est donc très vaste et en intègre de nombreuses facettes : on retrouve, parmi les plus connues, des théories qui projettent une vision unitaire de la motivation dans le développement de l'individu et de son interaction avec le milieu ; c'est le cas des travaux de Bandura (1997) et de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985). D'autres, découlant de ces premières conceptualisations, se réfèrent quant à eux à des construits dont l'intérêt s'est davantage manifesté dans les dernières années : le concept de soi, l'autorégulation, l'intérêt, etc. Bien que la

motivation, comme on peut le voir, soit devenue en quelque sorte un terme fourre-tout au fil des ans, pour Boscolo (2012), qui expose dans son ouvrage un historique de la théorisation de ce concept, elle renvoie, de façon générale dans les écrits contemporains, à « un construit théorique utilisé pour expliquer l'**activation**, l'**intensité**, la **persistance** et la **qualité** d'un comportement, en particulier celui qui est adopté en fonction d'un **objectif**⁵¹ [notre traduction] » (p. 27). Cette complexité du concept, pluriel, a d'ailleurs poussé Viau (2009) à en parler en termes d'une *dynamique motivationnelle*, qui comprend donc un éventail de composantes en interrelation.

De nombreux auteurs ont tenté de démystifier la motivation et de la décliner en composantes méthodologiquement observables. Viau (2009), dans son modèle, propose un cadre scolaire par l'entremise duquel l'enseignant et le chercheur peuvent mettre en évidence, à partir de critères précis, la motivation d'un apprenant à l'égard d'une discipline ou d'une activité pédagogique. Pour l'auteur, l'élève se crée un ensemble de perceptions subjectives qui sont de trois ordres. La première perception est la perception de la valeur que l'élève accorde à ce qu'il doit accomplir à l'école. Il s'agit, en d'autres termes, de l'intérêt de l'élève vis-à-vis de cette activité, c'est-à-dire le plaisir intrinsèque qu'il retire en l'accomplissant (Hidi et Boscolo, 2006), et de la perception de son utilité, les présupposés avantages que l'on peut tirer en la réalisant. Il est à noter que, pour Viau, l'intérêt et la perception de l'utilité, bien que liés, peuvent être dissociés sur un plan conceptuel : un élève peut bel et bien comprendre l'utilité d'une tâche sans y être intéressé, ou il peut en tirer un fort plaisir, sans toutefois percevoir son utilité. Médiatrice de nombreux comportements, la perception de sa compétence, que l'on appelle aussi le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), peut quant à elle se définir comme la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. En contexte scolaire, elle a été reprise et contextualisée, notamment par les travaux d'Usher et Pajares (2008) et de Bouffard et Vézeau (2010) : il s'agirait du jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités liées à une discipline. Enfin, la perception de la contrôlabilité d'un élève, qui renvoie au degré que l'élève croit exercer lors de la réalisation d'une tâche, influe également sur le niveau de motivation d'un élève. Ainsi l'élève qui croit que son opinion a été prise en considération dans l'élaboration d'une activité serait-il plus enclin à s'investir dans son déroulement.

Dans cette thèse, puisque le sentiment de contrôlabilité s'exprime surtout sur les activités

⁵¹ En caractères gras dans le texte original de langue italienne.

précises que l'on propose aux élèves (Viau, 1998), nous le mettrons de côté, car nous nous intéressons davantage à la motivation que se construit l'élève vis-à-vis d'une discipline générale. En bref, nous retenons un modèle de la motivation qui est inspiré de celui de Viau. La dynamique motivationnelle telle que nous la conceptualisons pour traiter de la discipline *grammaire* se décline donc en trois composantes : (1) l'intérêt de l'apprenant pour la grammaire, (2) sa perception de l'utilité de la grammaire et (3) son sentiment de compétence en grammaire. Peu de travaux ont documenté les perceptions que se construisent les élèves à l'égard de la grammaire (Roubaud et Sautot, 2016). Pour bien asseoir notre propos, il convient dès lors d'aborder un courant de recherche plus prolifique, mais plus général, celui ayant traité de la motivation à écrire. Ce détour, qui nous offrira des assises conceptuelles pertinentes, nous amènera ensuite à focaliser sur la motivation en grammaire.

3.2.4.2.1.1 La motivation à écrire

« [S]tudies on the motivational aspects of writing are relatively recent » (Boscolo et Hidi, 2007, p. 1). En effet, si la motivation et l'écriture sont des champs de recherche dont les assises épistémologiques et conceptuelles paraissent solides, la mise en synergie de ces deux domaines empiriques ne s'est opérée que récemment. Depuis que le modèle de Hayes et Flower reconnaît le rôle fondamental de la sphère affective dans le processus rédactionnel (Hayes, 1996), il semble qu'un nombre grandissant de chercheurs, s'inscrivant pour la plupart dans une perspective sociocognitiviste ou socioconstructiviste, souhaitent comprendre les mécanismes socioaffectifs qui mènent l'élève à s'engager dans la tâche scripturale et à la réussir, en fonction des normes sociales et linguistiques qui orientent sa production. De manière générale, on reconnaît maintenant que l'élève motivé en écriture fait montre d'un comportement stratégique, d'une persistance au travail et de résultats accrus (Pajares, Britner et Valiante, 2000; Boscolo et Hidi, 2007). Ainsi déploierait-il également des stratégies précises (la demande d'aide au besoin, le résumé des notions clés avant de les rédiger, l'auto-encouragement, etc.), ce qui l'aiderait à maximiser son potentiel scriptural, à surmonter les défis rencontrés et à mieux réussir l'épreuve (Troia, Shankland et Wolbers, 2012).

Certains travaux ont de surcroît porté sur l'influence de chacune des composantes de la dynamique motivationnelle sur le processus scriptural. Hidi, Berndorff et Ainley (2002), par exemple, ont montré que la perception du scripteur sur la tâche influe sur le choix des objectifs

qu'il se fixe. De plus, comme le précisent Albin, Benton et Khramtsova (1996), Wigfield et Eccles (1992) et Schiefele (1999), il n'est pas rare que l'intérêt que porte l'individu vis-à-vis de la tâche écrite lui permette d'en comprendre l'utilité, de s'engager dans celle-ci et de mieux la réaliser. D'autres travaux (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim et Zumbrunn, 2013; Villalón, Mateos et Cuevas, 2015) ont pour leur part offert un éclairage sur le lien évident entre le sentiment de compétence et le développement de compétences scripturales. Ceux de Pajares (Pajares et Valiante, 1999 ; Pajares et Schunk, 2001), par exemple, ont même montré que ce sentiment pouvait avoir une plus grande valeur prédictive en écriture qu'une mesure globale d'évaluation scolaire. Il est important d'ajouter que, en milieu minoritaire, bon nombre d'élèves vivent une certaine insécurité linguistique (Cavanagh et Blain, 2009) et que, pour cette raison, il nous semble primordial de nous intéresser à leur sentiment d'efficacité personnelle en français.

3.2.4.2.1.2 La motivation et l'orthographe grammaticale

La grammaire a-t-elle déjà eu la cote ? On peut bien évidemment en douter. Pour plusieurs, elle est synonyme de mémorisation, de répétition ; il s'agit d'un mal nécessaire si l'on souhaite développer des connaissances solides en français. Bien que la grammaire actuelle préconise des avenues pédagogiques qui mettent l'accent sur les régularités et qui, de ce fait, devraient éviter les mémorisations rébarbatives, une tension sociale semble être véhiculée à l'égard de cet objet d'apprentissage. Mais que dit la recherche ?

Les travaux ayant porté sur l'orthographe grammaticale et la motivation, bien que peu nombreux, soulignent que les perceptions motivationnelles ont un réel impact sur l'apprentissage d'une langue. À cet égard, Sautot (2001) soutient que les manifestations du langage, écrites surtout, sont soumises à une pression sociale inévitable, l'usage conventionnel de ces manifestations étant le gage d'une insertion scolaire et sociale réussie. À l'école, cette centration sur l'écrit normé, qui fait notamment fi des nombreuses variations linguistiques qui sont constitutives du bagage linguistique de l'élève, peut être la source d'un rapport à l'écrit conflictuel, qu'il forgera au fil de sa scolarité, et ce, jusqu'à l'université (Murray, 2016). La « "sacralisation" de ces formes standardisées » (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p. 283) et l'adoption d'une posture scolaire orthonormative, laquelle « place le respect de la norme au-dessus de la construction du système [orthographique] » (Sautot, 2001, p. 194), contribueraient dès lors à la construction d'une insécurité linguistique. Cette dernière, par ricochet, entraînerait

un impact négatif sur l'apprentissage orthographique (Boyer, 2012; Sautot, 2001).

On comprend dès lors que les quelques travaux sur l'orthographe et la motivation en L1 ont particulièrement interrogé l'appréhension du français de scolarisation et les conflits socioaffectifs que l'écart entre les connaissances de l'élève et les exigences de l'établissement scolaire peuvent engendrer sur son apprentissage. Plus précisément, concernant le sentiment d'efficacité personnelle et le développement de compétences en orthographe grammaticale, Boyer (2012) a examiné, chez 295 élèves de première secondaire (7^e année) au Québec, la relation entre le biais d'évaluation de leur compétence en orthographe grammaticale et leur performance dans ce même domaine. Ainsi, en s'appuyant sur la recherche qui montre que l'illusion de compétence et d'incompétence tend à devenir réalité chez plusieurs élèves (Bandura, 1997; Bouffard et Narciss, 2011), l'auteure a voulu voir si l'écart entre les scores des sujets lors d'une épreuve mesurant un indice d'habileté scolaire et ceux obtenus lors d'une dictée pouvait être expliqué par le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire. Il ressort de cette étude que le sentiment d'efficacité est bien corrélé à la performance en orthographe grammaticale et que des croyances exagérément positives envers sa compétence orthographique sont en relation significative avec des performances supérieures en dictée. Cependant, des croyances particulièrement négatives ont eu l'effet inverse, c'est-à-dire qu'elles ont été associées à des performances inférieures en orthographe grammaticale.

Le sentiment d'efficacité personnelle semble donc être étroitement en lien avec l'écriture des morphogrammes grammaticaux, mais il s'agit là de la seule des composantes de la dynamique motivationnelle qui, en ce qui a trait précisément au construit *grammaire*, soit empiriquement mis en relation avec son apprentissage. Vu les rapports évidents que la recherche sur l'écriture et les autres composantes de la motivation met en exergue, il nous semble intéressant de pousser la réflexion dans le cadre de cette thèse et de mettre en lien les perceptions motivationnelles que nous avons retenues et la compétence lexicomorphogrammique de nos participants.

3.2.5 Synthèse de cette partie

Dans cette partie du cadre, à partir du concept polysémique de *compétence* que nous avons abordé dans la précédente, nous avons traité la compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord verbal en nombre et nous avons vu comment elle se développait chez des élèves dont le

français est la langue première, en Europe francophone et au Québec. Nous avons en outre mis en évidence quelques-uns des facteurs que nous mettrons en relation avec elle pour mieux en comprendre le développement chez des élèves de la fin du cursus élémentaire dans le sud de l'Ontario.

La partie qui suit reprend les conceptualisations précédentes en les abordant dans une perspective qui correspond à un champ de recherche qui est connexe à l'apprentissage de l'écriture en français L1, mais qui en diffère à bien des égards : l'apprentissage de ce même construit en français L2. Cet élargissement de nos horizons théoriques, soutenons-nous, favorisera une compréhension fine du développement de la compétence qui nous intéresse en contexte de minorisation linguistique, où les élèves se développent tous un répertoire linguistique pluriel (Cavanagh et Blain, 2009; Duquette, 2006; Gérin-Lajoie, 2003).

3.3 La compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre en L2

Dans les années 1960, d'après Hamers et Blanc (1983), une nouvelle discipline faisait son apparition en recherche : l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, laquelle se situait dès lors au carrefour de plusieurs champs (la linguistique, la psychologie, l'anthropologie, etc.). Cette nouvelle discipline a permis, entre autres, d'explorer la réalité des individus bilingues et plurilingues et, en ce sens, a suscité de nouvelles conceptualisations du bi/plurilinguisme, ce dernier, à ce jour, étant encore défini de nombreuses façons. Dans le sens commun, comme le souligne Grosjean (2015), être bilingue signifie connaître deux langues très bien, sinon parfaitement. En effet, nombreux sont ceux qui croient que la compétence de communication doit être équivalente dans les deux langues et qu'elle doit rigoureusement respecter les normes de leur variété standardisée par la société. Populaire en recherche au siècle précédent, cette vision quelque peu restrictive du bilinguisme trouve un écho dans les travaux de linguistes de renom, dont Bloomfield (1970), qui le définit comme étant « la compétence de deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » (p. 57). Plus récemment, le linguiste français Hagège (1996) soutenait encore que, pour lui, « [ê]tre vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance » (p. 245).

Si on qualifie de « bilingues » uniquement les individus qui ont su développer une soi-disant perfection dans leur compétence de communication dans plus d'une langue, on confine plusieurs locuteurs-scripteurs dans une catégorie sans nom : tous ceux qui, selon le contexte

situationnel et socioculturel, savent mettre à profit leurs compétences dans une langue qui, initialement, n'était pas la leur et qui alternent d'un code à l'autre pour s'adapter à la situation de communication à laquelle ils prennent part. On fait également fi de la compétence du locuteur à jongler avec les registres et les variations d'une même langue en fonction du contexte dans lequel il interagit avec d'autres. En ce sens, il convient donc d'adopter une vision holistique et inclusive du bi/plurilinguisme. Comme Grosjean (2015), nous dirons donc que le bi/plurilinguisme est « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (p. 16). Moins utopique et maximaliste, cette définition nous permet de tenir compte des élèves de l'Ontario français, parce qu'ils ont accès au français de scolarisation par l'entremise de l'enceinte scolaire, mais qu'ils font usage de plusieurs langues et variations en contexte extrascolaire.

Dans la présente partie du cadre, nous porterons notre attention sur l'apprentissage d'une langue seconde et nous mettrons un accent sur la compétence à écrire en L2. Cela nous permettra d'explorer les écrits de chercheurs ayant abordé le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord du verbe en nombre chez des scripteurs qui ont appris le français à la suite d'une autre langue et de mettre au jour les études qui ont traité les facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs qui sont également constitutifs de cette thèse. Nous présenterons enfin un facteur socioaffectif qui a fait l'objet de nombreux travaux en L2, les représentations sociales des langues, et nous montrerons sa pertinence conceptuelle pour notre étude, menée auprès d'élèves plurilingues.

3.3.1 Apprendre une langue seconde

Selon Véronique (2009), apprendre une langue seconde suppose que l'apprenant accepte « l'étrangeté » de la nouvelle langue et fasse preuve de sensibilité aux différences entre les langues antérieurement acquises. En milieu minoritaire, où on forme souvent les élèves au monolinguisme français (Labrie, 2007) et où la valorisation des capitaux linguistique et culturel hétérogènes de l'élève revêt une certaine forme de folklorisation (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013), on constate que les apprenants, plurilingues, sont fréquemment reconnus comme des francophones et que, par conséquent, on ne leur laisse que peu d'espace pour s'approprier cette étrangeté du français de scolarisation, qui ne se rapproche pourtant que rarement des idiomes qui sont parlés à la maison. Le résultat ? Une certaine violence symbolique à l'égard des élèves qui

peinent à développer le capital linguistique valorisé par l'école et une insécurité linguistique qui peut entraver son appréhension.

L'apprenant d'une langue seconde se doit d'appréhender un construit complexe et socialement situé. Il doit intérioriser, en sus du matériau verbal de la langue, des normes communicatives et des valeurs par le truchement d'échanges simulés ou réels, qui se limiteront très souvent au cadre scolaire pour ce qui est du français en milieu minoritaire. Cela implique, entre autres, des activités d'analyse et de synthèse de nouveaux matériaux linguistiques (phoniques, lexicaux, morphologiques, etc.) et langagiers (associés à l'adéquation communicative) (Véronique, 2009). En prenant appui sur ces matériaux, enseignés ou saisis incidemment, l'apprenant effectue diverses opérations cognitives, comme la saisie d'éléments par mémorisation et reproduction, et s'engage progressivement dans des interactions dont la complexité croît avec le temps. Actuellement, en recherche, il est notamment reconnu que le développement de connaissances solides en langue première aidera l'élève à intérioriser les codes linguistiques et culturels qui sont liés à la langue seconde.

À cet effet, les travaux de Vygotski (1934/1997) sur la genèse socioculturelle de la pensée – la médiation sémiotique – sont fort intéressants. Pour le psychologue russe, l'apprentissage d'une langue additionnelle est fonction de l'état développemental de la L1 de l'apprenant, du lien étroit entre l'emploi interpersonnel du langage et le développement cognitif de la parole intérieure, celle dite intrapsychique. Vygotski soutient aussi que l'interaction joue un rôle de premier ordre dans l'appropriation linguistique et que cette dernière influera alors sur des aspects du développement de compétences en langue maternelle. Dans cette perspective, les travaux pionniers de Cummins (1979; 2000) ont offert un éclairage précieux sur les liens unissant L1 et L2, et ont proposé de nouvelles voies pour comprendre le développement cognitif de l'individu bilingue.

Les travaux du chercheur trouvent leur ancrage dans une double hypothèse visant l'explication du développement de compétences en L2. La première hypothèse postule l'existence d'une interdépendance des langues qui sont constitutives du répertoire linguistique de l'individu. Selon le chercheur, les connaissances de l'individu en L2 sont fonction de celles qu'il a développées en L1, celles-ci pouvant dès lors faciliter ou freiner le développement de connaissances en L2. Selon le chercheur, le niveau de compétence linguistique en L2 se forme donc à partir du développement et de la formation de la langue maternelle. En somme, plus le

niveau en LI est élevé, plus les conditions de l'apprentissage en L2 sont favorables au bilinguisme. À l'inverse, un faible développement en langue maternelle peut amener une condition moins facilitante pour la réussite en langue seconde. Ce postulat, qui perçoit le transfert entre langues comme étant un phénomène inévitable pouvant soutenir l'élève en L2, permet donc d'envisager l'apprentissage des langues, premières et secondes, en termes de « passages, de continuités et de circulations interlinguistiques » (Sabatier, 2008, p.122) et de considérer l'alternance codique, ce passage entre différentes langues au sein d'un discours, comme un signe de flexibilité cognitive et une ressource à mobiliser pour développer la compétence plurilingue de l'apprenant (Moore, 2006; Stratilaki et Bono, 2006).

Avant d'aborder la seconde hypothèse de Cummins (1979), il importe d'abord de distinguer bilinguisme additif et soustractif. Le bilinguisme trouve sa forme additive lorsque les deux langues et les cultures qui leur sont associées contribuent mutuellement au développement de l'enfant. Une telle situation n'est possible que si la société attribue des valeurs positives aux deux idiomes, car dans ce cas, l'apprentissage d'une L2 ne menace pas celui de la L1, et vice-versa. Inversement, la forme soustractive du bilinguisme se développe si les deux langues sont concurrentes et non complémentaires. Cette forme soustractive se manifeste à différents niveaux et peut donc influencer le développement intellectuel, identitaire et langagier de l'apprenant. En milieu minoritaire, les travaux de Landry et Allard (Landry et Allard, 1997 ; Landry, Deveau et Allard, 2006) ont mis en exergue plusieurs conditions sociales qui doivent être respectées pour que l'on puisse encourager l'élève à développer un bilinguisme additif, en français et en anglais.

De manière générale, le développement d'un bilinguisme additif chez l'élève en contexte minoritaire serait tributaire de la vitalité ethnolinguistique des langues en interaction dans les milieux familial, scolaire et socioinstitutionnel. Ainsi, plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone est faible, plus les milieux familiaux et scolaires devront compenser en offrant à l'élève une exposition riche à la langue minorée. Cela dit, si le milieu offre une vitalité ethnolinguistique forte en français, c'est la langue majoritaire que devra faire l'objet d'une telle exposition. Dans un milieu qui, comme le Sud-Ouest ontarien, est fortement marqué par l'anglais, il paraît donc que l'école, qui doit donc compenser l'anglodominance des milieux socioinstitutionnels dans lesquels évoluent les élèves, joue un rôle de premier ordre dans le développement d'un bilinguisme additif chez les élèves.

Cette exposition des travaux en milieu minoritaire nous mène à la deuxième hypothèse de Cummins (1979) : l'acquisition d'une langue seconde aurait un effet positif sur tous les aspects du développement, à condition que soit atteint un seuil critique dans l'acquisition de la langue maternelle. En deçà de ce seuil, l'acquisition de la L2 risque d'être déficitaire et, potentiellement, de nuire au développement de compétences en L1. Au-delà de ce seuil, l'introduction d'une seconde langue mènerait à un développement favorable des deux langues, dont les développements se nourriraient mutuellement. Dans cette optique, le rôle de l'école de langue française en milieu minoritaire serait certes de contrebalancer l'anglodominance des milieux dans lesquelles elle s'actualise, mais elle se doit aussi de contribuer à l'évolution des compétences linguistiques dans les L1 des élèves, celles-ci pouvant ainsi devenir des tremplins qui permettront le développement de compétences signifiantes dans la langue de scolarisation.

3.3.1.1 La compétence à écrire en langue seconde

Dès lors qu'on reconnaît l'origine sociale du langage et qu'on considère que l'écrit est un outil sémiotique par l'entremise duquel l'élève s'engage dans un processus de socialisation (Vygotski, 1934/1977), on ne peut que postuler que l'apprentissage de l'écriture en langue seconde peut varier en fonction de l'apprenant et de la socialisation langagière qu'il a vécue jusqu'à son apprentissage de la L2. En milieu minoritaire, si les élèves n'ont que peu d'occasion de s'exprimer à l'écrit en français (Cavanagh et Blain, 2009), ils développent relativement tôt des compétences orales et un rapport à l'écrit qui peut influencer sur la compétence à écrire qu'ils développent. En sociolinguistique, quelques études (Mougeon et Beniak, 1991; 1995) ont même décrit l'accord du verbe en nombre au présent de l'indicatif à l'oral chez des adolescents franco-ontariens. Quoique ces recherches ne se concentrent que sur une quantité limitée de verbes, ceux qui sont irréguliers⁵², elles montrent que les élèves tendent à omettre l'accord en optant pour un radical erroné, que cette tendance est principalement caractéristique des parlers des locuteurs évoluant dans des villes où le français se fait moins présent et que, enfin, les verbes irréguliers les plus fréquents dans l'usage (p. ex., *être* et *avoir*) sont plus souvent accordés selon les conventions dans les discours oraux⁵³.

⁵² Rappelons que les verbes réguliers ne varient que peu à l'oral au présent de l'indicatif. Ces auteurs n'ont donc pas pu les prendre en considération dans leur recherche.

⁵³ Autre fait intéressant : les auteurs notent que le non-accord s'observe seulement à la suite du pronom relatif *qui* ou du pronom *ils*, et que la présence d'un nom ou d'un pronom clairement marqué d'un pluriel entraîne l'application de la règle d'accord verbal.

À l'école, c'est par l'entremise du français de scolarisation que les apprenants se familiarisent avec les normes qui gouvernent le fonctionnement de la langue écrite. Or, en raison d'une forte violence symbolique à l'égard du capital culturel et linguistique des élèves (Bélanger, 2008) et d'une insécurité linguistique prégnante (Cavanagh et Blain, 2009), on peut se demander si les élèves se situent dans un environnement optimal qui, sur le plan cognitivolangagier, favorise chez eux le développement d'une compétence à écrire opérationnelle et, d'un point de vue socioaffectif, contribue à l'édification d'un rapport à l'écriture qui se manifestera, entre autres, par un engagement dans l'acte d'écrire. En mettant l'accent sur la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord verbal en nombre, c'est ce que nous souhaitons vérifier dans le cadre de cette thèse. Nous recensons donc maintenant les travaux scientifiques qui, en L2, ont tenté de décrire le développement de cette compétence.

3.3.1.1.1 La compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre en L2

Les quelques études ayant abordé l'accord du verbe en nombre chez des scripteurs en L2 mettent toutes l'accent sur ses deux dimensions, lexicale et morphologique, et montrent que certains verbes irréguliers, qui sont souvent les mieux réussis chez les scripteurs en L1, sont parfois les plus difficiles pour des scripteurs en langue seconde, qui ne peuvent pas tout le temps s'appuyer sur un bagage de connaissances lexicales pour choisir le radical adéquat. Il est à noter que les études que nous avons retracées en L2 proposent toutes une analyse des erreurs des élèves en situation de production écrite, en temps réel ou non. Aucune étude, à notre connaissance, ne s'est encore penchée sur l'analyse des commentaires métagraphiques associés à la compétence lexicomorphogrammique en langue seconde.

Granget (2005), à partir de 95 récits produits par des apprenants germanophones se situant à différents stades d'apprentissage (d'une à quatre années de cours en français langue étrangère), a voulu documenter le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe avec un sujet pluriel. La chercheuse remarque que, de manière générale, les taux de réussite, tous élevés d'une année à l'autre pour l'accord du verbe (entre 91 % et à 97 % de taux de réussite), ne présentent qu'une différence restreinte entre les différents groupes ; cette homogénéisation des résultats tend ainsi à montrer que cet accord est appris dans les premiers mois de l'apprentissage de la L2 à l'écrit. En analysant les sujets qui régissent les accords des verbes présents dans les textes des scripteurs, l'auteure réussit toutefois à offrir des

nuances importantes. Elle note que, chez les débutants, ce sont les pronoms de conjugaison qui priment en fonction sujet et que, chez les élèves plus avancés, cette tendance s'atténue. À leur quatrième année d'apprentissage, les scripteurs font autant usage de groupes nominaux que de pronoms lorsqu'ils actualisent un sujet dans le discours. Ces étudiants avancés, qui réussissent leurs accords verbaux avec des scores analogues à ceux des scripteurs débutants, ont toutefois su manier des structures syntaxiques plus complexes sans que leur taux de réussite en soit affecté. Dans cette même perspective, elle montre que les erreurs sont plus fréquentes lorsque le sujet est un groupe nominal que lorsqu'il s'agit d'un groupe pronominal. Pour ce qui est du marquage lexical des verbes, Granget (2005) souligne qu'en début d'apprentissage, le choix du radical adéquat se fait difficilement en ce qui a trait aux verbes irréguliers à haute fréquence. L'écriture du morphogramme pluriel apparaîtrait ensuite, sans toutefois que le verbe soit marqué lexicalement (p. ex., *ils prennent*). Ces difficultés lexicales en lien avec le verbe diminueraient au fil de l'exposition au français, mais elles demeurent tout de même prégnantes chez les scripteurs avancés. Pour expliquer la facilité qu'ont les scripteurs germanophones à accorder le verbe, et ce, très tôt dans leur apprentissage, l'auteure soutient que les élèves reçoivent un intransitif essentiellement écrit et qu'ils sont donc exposés aux marques inaudibles. Ågren (2008), qui recense cet article dans sa thèse, précise quant à elle que l'accord du verbe en personne et en nombre est également présent en allemand, ce qui pourrait faciliter l'apprentissage de ce même accord en français.

De son côté, Gunnarsson (2006)⁵⁴ a étudié, en temps réel et dans une optique longitudinale, les productions écrites de cinq élèves suédophones apprenant le français L2. Dans le cadre de cette étude, elle a voulu rendre compte de l'évolution du processus par le truchement duquel le scripteur opère la mise en texte, et ce, en mettant l'accent sur le sous-système morphogrammique grammatical du système orthographique. À l'instar de Granget (2005), la chercheuse remarque que l'accord verbal en nombre à l'écrit se met en place relativement tôt dans l'apprentissage du français L2, mais que le marquage lexical s'opérationnalise plus difficilement. Les élèves, selon l'auteure, surgénéraliseraient le modèle d'accord qui est proposé par les verbes réguliers en retirant la marque infinitive et en la remplaçant par le morphogramme qui correspond aux exigences de l'environnement syntaxique. Plusieurs morphogrammes sont

⁵⁴ Nous tenons à remercier chaleureusement cette auteure, qui a eu la gentillesse, sans même nous avoir rencontré, de nous faire parvenir, de la France, une copie papier de sa thèse.

dès lors adéquats, mais de nombreuses bases demeurent erronées : *ils disent*, *ils doivent*, etc. Les élèves ont également tendance à faire une pause avant d'accorder leurs verbes, ce qui pousse l'auteure à croire qu'ils mobilisent explicitement des procédures pour marquer morphologiquement le verbe.

Enfin, dans la thèse que nous avons mentionnée précédemment, Ågren (2008), s'inscrivant dans une optique piagétienne, a voulu mettre en exergue une séquence développementale décrivant l'apprentissage des nombres nominal et verbal en français écrit chez des apprenants suédophones. La chercheuse, pour classer les 400 productions qui ont servi à la cueillette des données, a réparti les écrits en quatre stades correspondant à des niveaux linguistiques généraux, allant du niveau initial, le niveau A, au niveau plutôt avancé, le niveau D. Pour analyser l'accord du verbe en nombre, la chercheuse a séparé la catégorie grammaticale concernée en trois groupes : les verbes réguliers (dont l'infinitif se termine par le graphème *-er*), les verbes irréguliers dotés d'une forme supplétive au pluriel (*ont/sont/vont/font*) et les autres verbes, tous caractérisés par de nombreux radicaux pour un même verbe (p. ex., *prend/prennent*, *sait/savent*). La chercheuse résume les conclusions qu'elle tire par rapport à l'accord verbal en nombre dans une section de la thèse, que nous reprenons ici :

Tableau 11

L'accord du verbe en nombre chez des scripteurs suédophones du français L2
(Ågren, 2008, p. 181)

1. Pour la totalité des verbes employés dans un contexte au présent et au pluriel[...], le développement de l'accord verbal se montre statistiquement significatif entre les stades A et B, entre B et C, [et] entre C et D. En termes généraux, l'étude montre un développement graduel et prononcé dans le domaine de l'accord verbal en français L2 à l'écrit.
2. Pour ce qui est des verbes réguliers, l'accord en nombre n'est que rarement respecté au stade initial (A). Au stade avancé bas (D), par contre, les apprenants produisent un accord verbal en nombre correct et constant à l'instar du groupe contrôle français.
3. Le taux de réussite du groupe de verbes irréguliers *sont/ont/vont/font* est un peu plus élevé que les autres groupes de verbes, mais la différence par rapport aux verbes réguliers n'est pas significative. On a pu voir une différence à l'intérieur de ce groupe de verbes de sorte que *sont* et *ont* sont mieux maîtrisés que *vont* et *font*, qui sont parfois traités comme des verbes réguliers (*ils *allent*, *ils *font*, etc.). Un effet inattendu trouvé pour le stade B est le suremploi du [ô] final de ces formes verbales dans la production d'autres verbes à la troisième personne du pluriel (*ils parlont/parlons*).
4. L'analyse des verbes avec une alternance de base verbale a montré que l'accord de ces verbes pose problème aux apprenants. Pourtant, on a pu observer que la difficulté ne concerne pas l'accord morphologique en soi, mais surtout l'alternance de base verbale [...]. Cet accord lexical au pluriel dévie significativement des trois autres groupes analysés. Les apprenants suédois optent souvent pour le modèle régulier (base + *-nt*) lorsqu'ils produisent

ce groupe de verbes dans un contexte au pluriel, ce qui donne lieu à des formes différentes de celles utilisés par les locuteurs de la L1. Ce phénomène pourrait être interprété comme une tendance à la généralisation sur le modèle des verbes réguliers.

L’auteure ajoute enfin que, autant en suédois qu’en anglais, langues connues des élèves, le paradigme verbal ne présente pas de forte variation. Au présent de l’indicatif, le suédois ne fait pas varier ses verbes, alors que l’anglais ne propose que l’ajout du morphogramme *s*, audible, à la troisième personne du singulier. L’auteure pose donc une hypothèse voulant que cette faible variation verbale en suédois et en anglais inciterait les élèves, au début de l’apprentissage du français L2 écrit, à ne pas marquer morphologiquement les verbes. Cette influence diminuerait toutefois au fil du progrès des élèves. En effet, les apprenants semblent saisir relativement tôt la relation entre le pluriel du sujet et la forme (*-nt*), qu’ils suremployent aussi dans le domaine des verbes avec alternance de base verbale.

Les études précédemment relevées font davantage preuve de convergence que de divergence. Toutes les chercheuses remarquent que l’accord sujet-verbe se met en place relativement tôt dans l’apprentissage du français L2 à l’écrit. On note également que les structures syntaxiques par l’intermédiaire desquelles le sujet se réalise, comme on le note chez les scripteurs en L1, tendent à influencer sur la réussite de l’accord et que les élèves, surtout en début d’apprentissage, surgénéralisent la procédure d’accord des verbes réguliers en omettant de choisir la base adéquate pour les verbes réguliers.

3.3.2 Les facteurs cognitivolangagiers et la compétence à écrire en L2

Il est reconnu en L2 que de nombreux facteurs cognitivolangagiers viennent façonner le développement de compétences en écriture. On peut notamment penser aux connaissances orales et à la compétence lexicale. Comme en langue maternelle, les capacités métalinguistiques jouent un rôle de tout premier ordre dans l’appropriation de l’écrit en langue seconde. En effet, elles demeurent incontournables dans l’élaboration d’un nouveau répertoire linguistique diversifié (phonologique, syntaxique, lexical, etc.). Pour en rendre compte, Bialystok et Ryan proposaient en 1985 un modèle permettant de mieux cerner ce que représentaient de telles capacités auprès de locuteurs bilingues.

3.3.2.1 Les capacités métalinguistiques en langue seconde

Dans le modèle conçu par Bialystok et Ryan (1985), il existe deux processus cognitifs qui

se développent conjointement : l'analyse (*analysed knowledge*) et le contrôle cognitif (*cognitive control*). Les auteures postulent que, au fur et à mesure que l'enfant développe et maîtrise le langage, il mobilise ces deux processus. Conjointement, ils lui permettent de passer d'une langue conversationnelle à une langue plus élaborée, nécessaire pour entrer dans l'écrit et résoudre des problèmes d'ordre métalinguistique. Ainsi, pour les chercheuses, toute tâche langagière, qu'elle soit qualifiée de métalinguistique ou non, peut être décrite en fonction de ces deux niveaux de traitement du langage. Plus les niveaux d'analyse et de contrôle nécessaires à la réalisation d'une tâche sont élevés, plus cette tâche requiert des capacités métalinguistiques développées.

L'analyse peut être définie comme « le processus qui restructure et recode les représentations conceptuelles organisées au niveau sémantique en représentations structurelles explicites organisées au niveau symbolique » (Bialystok, 1993, p. 221). Autrement dit, une activité exigeant de l'analyse demande que le sujet dépasse le seul sens d'une unité linguistique pour se centrer sur les dimensions conceptuelles associées à cette unité (p. ex., catégorie grammaticale, nombre, genre, fonction). Les capacités analytiques se développent donc avec le type de représentations que l'individu se construit à l'égard du langage : plus la représentation est symbolique, abstraite, moins elle est tributaire du contexte, et plus le sujet fait preuve d'analyse (Bialystok, 1993).

Le contrôle est quant à lui défini comme l'attention sélective dirigée vers différents aspects d'une représentation lors de l'utilisation du langage en temps réel (Bialystok, 1993, p. 224). Il s'agit de la capacité de fixer son attention sur certains des traits d'un mot, d'un groupe ou d'une phrase en négligeant d'autres, pouvant être plus évidentes (comme le sens). On peut distinguer deux niveaux de choix dans le contrôle : il faut d'abord choisir la représentation appropriée, puis diriger son attention vers les aspects de cette représentation les plus pertinents (Bialystok, 1993). Plus l'apprenant devient habile dans une tâche et plus les exigences en contrôle pour réaliser cette tâche sont réduites : l'automatisation des procédures contribue donc fortement à déterminer le niveau de contrôle demandé par la tâche (Bialystok et Ryan, 1985). Parmi les tâches qui réclament le moins de contrôle, on peut mentionner une conversation en langue maternelle, pendant laquelle beaucoup d'automaticité entre en ligne de compte et peu d'attention doit être dirigée vers autre chose que le sens ; parmi les tâches qui demandent du contrôle se situe entre autres ce même type de conversation en L2, l'apprenant n'ayant pas nécessairement développé les automatismes lui permettant de s'exprimer avec aisance. Le

recours à une manipulation syntaxique, qui nécessite de l'élève une attention focalisée sur un groupe de mots et une négligence momentanée du sens que ce groupe véhicule, constitue d'ailleurs une autre tâche à travers laquelle le scripteur fait montre d'un certain contrôle cognitif.

3.3.2.1.1 Les capacités métasyntaxiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2

Les recherches sur les capacités métasyntaxiques en langue seconde, à l'instar de leurs homologues en langue première, ont surtout porté sur leurs connexions potentielles avec l'apprentissage de la lecture. Cela dit, là où les résultats en L1 montrent de manière évidente les liens qui unissent capacités métasyntaxiques et lecture, leurs équivalents en langue seconde font preuve de données plutôt mitigées (Simard, Fortier et Foucambert, 2011). Certaines études, comme celles de Gottardo, Yan, Siegel et Wade-Wolley (2001), Lipka et Siegel (2007) et Jongejan, Verhoeven et Siegel (2007), ont voulu voir si le niveau de capacités métasyntaxiques était un prédicteur de réussite en lecture de mots. L'ensemble de ces recherches semble montrer que, à l'élémentaire, bien que les capacités métasyntaxiques puissent être mises en relation avec l'habileté à lire des mots en L1, une telle mise en relation ne peut être défendue en L2. D'autres études (Lefrançois, 2000; Lesaux, Rupp et Siegel, 2007) ont pour leur part montré que les capacités métasyntaxiques, au début de l'apprentissage de la lecture en langue seconde, peuvent être prédicteur de réussite. Elles joueraient également un rôle important dans la compréhension de textes à la fin de l'élémentaire chez les élèves lusophones scolarisés en français (Simard, Foucambert et Labelle, 2013).

La recherche en écriture témoigne également de résultats contradictoires. Harrison et al. (2016), à partir d'une étude quantitative menée auprès de 112 élèves de la troisième année de l'élémentaire (62 en anglais langue seconde, scolarisés en anglais depuis la maternelle, et 50 anglophones), ont montré que les capacités métasyntaxiques des allophones étaient significativement plus faibles que celles des anglophones. Les scores des élèves allophones en capacités métasyntaxiques, qui plus est, seraient associés à la qualité de la structure du contenu des phrases qu'ils devaient rédiger dans une tâche de production de texte. Les scores liés aux capacités métasyntaxiques ne sont toutefois que peu corrélés aux résultats portant sur l'orthographe, que ce soit lors d'une tâche sur la rédaction de mots de façon isolée ou pendant la production d'un texte. Dans une autre étude, menée auprès de 37 élèves allophones de la maternelle, Keilty et Harrison (2015) présentent des résultats différents, postulant que

« [s]yntactic knowledge and spelling are intricately related providing important clues about word forms such as tense, plural morphemes, and derivatives especially in older children » (p. 102).

Pour ce qui est particulièrement de l'orthographe grammaticale, les résultats de Cormier et Kelson (2000), obtenus dans le cadre d'une recherche menée auprès de 92 enfants anglophones de la première à la troisième année scolarisés en immersion française au Nouveau-Brunswick, semblent corroborer ceux de Harrison et de ses collaborateurs (2016). Ces chercheurs ont notamment tenté de comprendre le rôle des capacités métasyntaxiques dans l'assignation du nombre nominal à l'écrit. Leurs résultats montrent que, lorsqu'un ensemble de variables est contrôlé (capacités métaphonologiques, analyse auditive, raisonnement non verbal, etc.), ces capacités n'affichent aucune contribution particulière au développement de la compétence de l'élève anglophone qui doit marquer le pluriel des noms à l'écrit en français. Cela ne nous semble pas bien surprenant, car le pluriel des noms, contrairement à celui des verbes, ne relève pas de l'environnement syntaxique dans lequel il s'actualise, mais bien du contexte énonciatif dans lequel il est utilisé.

Enfin, en milieu minoritaire, Masny (2006) a mené une étude avec 35 élèves ontariens de la maternelle, 80 % de ces élèves provenant d'une famille bilingue, qu'elle a aussi suivis l'année suivante, en première année. L'auteure a notamment voulu comprendre le rôle des capacités métaphonologiques et métasyntaxiques dans la production écrite de ces jeunes scripteurs. Quoique cette recherche n'ait pas jeté un regard précis sur l'orthographe grammaticale, l'auteure note que les capacités métasyntaxiques sont celles qui sont les plus corrélées avec la qualité des productions écrites, corrélation qui se poursuit à la fin de la première année. De manière générale, la chercheuse soutient que les capacités métasyntaxiques sont fondamentales à la production chez des élèves en bas âge en contexte de minorisation linguistique.

Le portrait que brosse la recherche sur la relation entre écriture et capacités métasyntaxiques en langue seconde est donc assez flou. D'une part, certains postulent leur rôle prépondérant dans le processus d'écriture et soutiennent qu'elles s'avèrent influentes sur la structure des productions écrites de l'apprenant. D'autre part, lorsqu'on se tourne vers les travaux ayant particulièrement porté sur l'orthographe, les corrélations semblent disparaître. Tout cela étant dit, il appert qu'aucune étude en langue seconde n'a encore tenté de comprendre la relation entre capacités métasyntaxiques et orthographe grammaticale, à l'exception de celle de Cormier et Kelson (2000). Cette dernière, comme nous le soulignons précédemment, s'arrête

toutefois sur le nombre nominal, une composante du sous-système morphogrammique qui est tributaire de la sémantique et qui ne relève donc pas du contexte syntaxique. Devant ce constat, et une littérature scientifique bien peu étoffée, il nous paraît important d'explorer la potentielle relation entre capacités métasyntaxiques et orthographe grammaticale en contexte plurilingue.

3.3.2.1.2 Les capacités métamorphologiques et l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en L2

« En L2, les relations entre la compétence morphologique et le traitement de l'écrit ont reçu peu d'attention » (Fejzo, 2011, p. 114). Toujours plus nombreuses en lecture qu'en écriture, les études s'intéressant au versant réceptif de la langue écrite en L2 révèlent un impact certain des capacités métamorphologiques sur l'habileté de compréhension à l'écrit (Curinga, 2014; Jeon, 2011). Il semble également que le gain le plus important sur le plan morphologique s'enregistre à la fin de l'ordre élémentaire et que c'est à cette période que les résultats les plus probants sont retracés par la recherche (Shano, 2015). La morphologie dérivationnelle, plus que son homologue flexionnel, serait davantage associée à une compréhension de l'écrit accrue (Zhang et Koda, 2013). Comme ces auteures le mentionnent, cela paraît aller de soi, puisque la connaissance des morphèmes d'un mot méconnu du lecteur peut l'aider à poser des hypothèses quant à sa signification et, ultimement, à mieux comprendre le contexte textuel dans lequel il apparaît. Les capacités métamorphologiques seraient également un lieu de transferts considérables entre les langues connues de l'élève, ce qui, selon la proximité morphologique de ces langues, peut le soutenir dans sa compréhension d'un texte dans sa L2 (Zhang et Koda, 2013).

Pour ce qui est de l'orthographe, Fejzo (2011) a voulu voir si un entraînement portant sur les capacités métamorphologiques lexicales de 31 élèves arabophones scolarisés en français à Montréal en 3^e et en 4^e année soutenait le développement de ces capacités, et si ledit développement influait également sur leur production de mots écrits. D'abord, les analyses corrélationnelles menées par la chercheuse montrent que les capacités métamorphologiques sont étroitement associées à leur compétence orthographique. De son côté, l'analyse de régression indique que la compétence morphologique explique 46,6 % de la variance en orthographe. L'étude met enfin au jour la pertinence de proposer des programmes d'entraînement visant le développement morphologique des élèves, puisque ceux qui font partie du groupe expérimental accusent un développement orthographique significativement plus rapide que leurs camarades du

groupe témoin.

On en sait donc encore bien peu sur les incidences des capacités métamorphologiques sur le développement orthographique en langue seconde, et on en sait encore moins en ce qui a trait aux capacités métamorphologiques en lien avec le sous-système morphogrammique de l'orthographe française. Les quelques études en L1 (Casalis, Deacon et Pacton, 2011; Lefrançois, 2009b), qui semblent montrer un lien entre capacités métamorphologiques grammaticales et orthographe grammaticale, nous incitent toutefois à poursuivre cette réflexion en contexte minoritaire.

Maintenant que nous avons abordé les facteurs cognitivolangagiers dans une perspective propre à la L2, il nous faut faire de même avec les facteurs socioaffectifs que nous mettons en relation avec le développement de la compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord du verbe en nombre chez des élèves en milieu minoritaire. Dans une revue de littérature réalisée par Lesaux, Koda, Siegel et Shanahan (2006), un certain nombre de facteurs cognitivolangagiers, dont quelques-uns ont été discutés précédemment, ont été reconnus comme facilitant l'apprentissage du lire-écrire en langue seconde. Cela dit, les chercheurs insistent aussi sur l'importance de prendre en considération l'affect de l'apprenant, qui lui servira de moteur dans ses apprentissages et qui teintera la compétence qu'il développera en L2. C'est sur ces facteurs que porte la section suivante.

3.3.3 Les facteurs socioaffectifs et la compétence à écrire en L2

Comme le souligne le Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), qui définit les niveaux de maîtrise d'une langue seconde en fonction de savoir-faire dans différentes compétences,

[l]'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalités qui constituent leur identité (p. 84).

De son côté, l'enfant en milieu minoritaire évolue entre deux modes de culture. Au foyer, on lui transmet donc un mode de vie et de pensée reposant sur certaines pratiques discursives et symboliques et, par leur entremise, il se forge une identité personnelle et sociale. Lorsqu'il arrive à l'école, on l'immerge dans une culture spécifique, et il doit se créer de nouveaux repères linguistiques et culturels, lesquels lui permettront de socialiser en français et, ultimement, de

mieux réussir sur le plan scolaire. Selon les socialisations langagières qu'il a vécues à la maison et dans sa communauté anglo-dominante, il est probable que l'élève doive négocier avec une culture scolaire qui diffère de celle qui règne en contexte extrascolaire. Il importera donc que l'école lui fasse vivre des expériences enculturantes favorisant chez lui l'appropriation des capitaux linguistique et culturel qui y sont valorisés (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016), mais qu'elle le fasse en faisant montre d'ouverture vis-à-vis de son bagage (Dalley, 2008; Landry, Allard et Deveau, 2010). Autrement dit, il semble important que le rôle de l'école n'en soit pas un de reproduction des capitaux linguistiques et culturels français, mais qu'elle en soit davantage un lieu de production, permettant ainsi à l'élève de se construire et d'évoluer...en français (Gérin-Lajoie, 2010).

Car, comme le soulignent Armand et Dagenais (2005), les niveaux de maîtrise de la langue ou des langues, ou la présence d'un accent, à l'instar des autres marqueurs visibles (ou audibles) de la différence, peuvent devenir un instrument de promotion sociale, mais aussi susciter de la discrimination, alimentée par des représentations négatives véhiculées sur les langues et les locuteurs de ces langues. Il convient dès lors de s'arrêter, dans l'étude du développement de la compétence linguistique de l'élève en milieu minoritaire, sur le rapport socioaffectif qu'il développe à l'égard du français de scolarisation, car il contribue indubitablement à son engagement cognitif à l'école (Hamers et Blanc, 1983). Dans cette thèse, nous focaliserons notre attention sur la motivation en grammaire, que nous avons déjà présentée en L1 et qui sera maintenant abordée dans une optique propre à la L2, et les représentations sociales des langues, un champ de recherche relativement nouveau qui nous vient de la didactique des langues secondes en Europe francophone.

3.3.3.1 La motivation à écrire en L2

Comme nous le disions dans notre cadre épistémologique, l'étude de la motivation et de son influence sur l'apprentissage linguistique jouit d'une longue tradition dans la recherche en L2. En effet, depuis les travaux pionniers de Gardner et Lambert (1972), de nombreuses recherches en psychologie éducationnelle se sont intéressées à la relation entre les attitudes de l'apprenant et les compétences qu'il développe en L2 (Masgoret et Gardner, 2003). Pour la plupart, ces études présupposent une relation causale entre la motivation et les compétences : plus le scripteur est motivé, plus il serait enclin à s'engager dans la tâche et, par conséquent, à la

réussir. Kormos (2012) mentionne également que la réalisation d'une tâche écrite en L2 est autant tributaire de la motivation globale à apprendre la L2 que de celle d'écrire dans cette L2. Elle insiste enfin sur la dimension socioculturelle et socioéducative de l'écriture, à laquelle on peut attribuer des valeurs différentes en fonction des milieux sociaux, culturels et éducatifs, mais aussi de la place de l'écrit dans la culture d'origine de l'apprenant. À notre connaissance, la recherche en langue seconde porte principalement sur les apprenants du secondaire et de l'université ; peu d'entre elles ont porté sur de jeunes apprenants.

À l'élémentaire, Fleuret (2008) a voulu voir les potentielles relations entre la motivation d'onze élèves créolophones en écriture et leur développement orthographique de la maternelle à la troisième année. Conformément aux résultats de Boyer (2012) chez des élèves de la première secondaire relative à l'orthographe grammaticale en L1, elle note que, dans son échantillon, les élèves dont le développement orthographique est le plus lent ont une faible perception de leur compétence en orthographe et qu'ils ont besoin d'une certaine reconnaissance sociale lors et à la suite de leur production.

Pour ce qui est particulièrement de la motivation en grammaire, les études sont particulièrement limitées. À cet égard, Loewen, Li, Fei, Thomson, Nakatsukasa, Ahn et Chen (2009) ont tenté de mettre en lumière les croyances de 754 apprenants de différentes langues secondes dans une université américaine en ce qui concerne l'enseignement grammatical et la correction d'erreurs par l'enseignant. Adoptant un devis mixte, constitué d'un questionnaire de type Likert et de questions ouvertes, la recherche montre que, pour la plupart des étudiants, la grammaire revêt une valeur certaine, mais que cette valeur diffère d'un groupe à l'autre. Les apprenants de l'anglais L2, par exemple, étaient parmi ceux qui mettaient le plus en doute l'efficacité de l'enseignement grammatical. De manière générale, bien que quelques apprenants semblent nourrir un intérêt pour la grammaire, plus de la moitié des participants mentionnent qu'ils prennent part à l'enseignement grammatical en raison de ses bénéfices linguistiques, mais qu'il ne renvoie pas à une source de plaisir pour eux.

Plus près de nous, Jean et Simard (2011), dans une étude menée auprès de 1328 élèves en anglais langue seconde de 14 ans et de 993 élèves en français langue seconde de 15 ans au Québec, et de leurs enseignants (n=45), tirent des conclusions fort similaires quant à leurs croyances et à leurs perceptions de l'enseignement grammatical. Dans leur étude, les résultats ne varient que peu entre les perceptions des élèves en anglais et en français L2, et entre les

enseignants et les élèves. De manière générale, tous ont une perception de l'utilité assez positive de la grammaire, qui serait nécessaire pour bien s'exprimer en L2, à l'oral, certes, mais encore plus à l'écrit. Cela dit, l'intérêt qui est manifesté par les participants en ce qui a trait à la grammaire demeure restreint, ce qui pousse les chercheuses à soutenir que, pour les élèves et leurs enseignants, l'enseignement grammatical demeurerait un mal nécessaire.

Les recherches sur l'enseignement de la grammaire en langue seconde et la motivation des apprenants en la matière tendent donc à montrer que les apprenants se construisent bon nombre de croyances et de perceptions à son égard ; de manière générale, cet objet d'apprentissage semble être associé à une certaine platitude, à un manque d'intérêt, bien que plusieurs s'entendent sur la pertinence de son enseignement pour le développement de compétences dans la langue cible. Ces quelques études, cela étant dit, n'ont pas mis en lien les perceptions des élèves en grammaire et leurs compétences linguistiques ; il s'agit là d'un chemin qui n'a toujours pas été emprunté par la recherche en L2.

3.3.3.2 Les représentations sociales des langues

Selon Carlo, Jin-Ok, Granget, Prodeau et Véronique (2009), apprendre une langue ne se résume pas à enclencher une mécanique qui tournerait sans ratés, à condition de lui fournir du matériau linguistique. Comme ils le postulent, l'être humain s'appropriant une langue qui n'est pas sa langue maternelle fonde aussi son apprentissage sur les représentations qu'il se construit de la langue elle-même et du groupe social qui en fait usage. En milieu minoritaire, on peut effectivement se demander, d'une part, si l'élève dont l'identité linguistique plurielle n'est pas reconnue par le système éducatif est enclin à développer un répertoire de représentations négatives vis-à-vis du français et si, de l'autre, ces représentations peuvent influencer sur son engagement dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. Dans cette optique, depuis quelques années, on s'intéresse en didactique des langues secondes aux représentations sociales que l'élève développe à l'égard des langues et à leurs potentielles influences sur le développement de compétences linguistiques en L2.

Comme le souligne Auger (2007), la notion de représentation, traitée par de nombreuses disciplines (l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, l'éducation, etc.), a d'abord été introduite par le sociologue Durkheim (1912), au moyen de la notion d'idéation collective. Au début des années 1960, le psychologue social Moscovici, afin de donner à sa discipline des

objets et des outils conceptuels lui permettant une connaissance cumulative qui reflète les questions qui sous-tendent la vie sociale, récupère la notion d'idéation collective, mais en propose toutefois quelques critiques. Pour lui, bien qu'il existe un rapport intersubjectif dans la création d'une représentation, il importe de s'intéresser à la coexistence des représentations individuelles au sein d'une même collectivité ; de ce postulat est née la notion de *représentation sociale*.

En psychologie, les écrits de Moscovici et de son étudiante Jodelet, portant sur le pan social de la psychanalyse, sont aujourd'hui ceux qui servent de piliers théoriques ; sur eux repose la recherche portant sur les représentations sociales. Pour Moscovici (1961), les représentations sociales revêtent trois dimensions : (1) un certain niveau d'information détenue par l'individu à l'intérieur de son (ses) groupe(s) d'appartenance à propos d'un objet donné, (2) une dimension structurale, c'est-à-dire la façon dont sont hiérarchisées les représentations et une dimension attitudinale, et (3) une position évaluative vis-à-vis de l'objet de représentation. De manière générale, pour Jodelet (1984), les représentations renvoient donc à des façons de penser la réalité, dont les assises significatives sont socialement construites. Ainsi permettent-elles à un sujet de se positionner, souvent sans même qu'il en prenne conscience, à l'égard d'un objet, ce dernier pouvant adopter plusieurs formes (une idée, un construit, une personne, un événement, une langue, etc.). Les représentations se manifestent par les comportements et, surtout, les discours, eux aussi socialement ancrés, qui leur apportent une dimension observable (Moore et Py, 2008).

Depuis les années 1980, avec l'avènement de l'approche communicative, on reconnaît de plus en plus que l'apprentissage d'une langue, première ou seconde, s'opère d'abord et avant tout dans l'interaction, et que cette dernière, par l'intermédiaire de laquelle sont partagées et coconstruites les représentations, constitue un outil facilitant le développement linguistique. Cela étant, l'interaction constitue aussi un véhicule permettant aux représentations de l'individu, dynamiques, de se répandre et d'évoluer, à partir de celles qui existent dans ses groupes d'appartenance (Moore, 2006). C'est devant cet état de fait que de nombreux chercheurs européens en didactique ont commencé à s'interroger sur le rôle des représentations sur les langues dans leur apprentissage. Pour Dabène, citée dans Castellotti et Moore (2002), « on reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les

procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (p. 7). Müller (1995), de son côté, mentionne que les représentations constituent une variable qui, en arrière-plan, agit comme des filtres favorisant ou freinant l'acquisition de la langue seconde. Lory (2015), dans sa thèse portant sur l'évolution des représentations sociales sur les langues d'élèves plurilingues de l'élémentaire québécois dans le cadre d'un projet scolaire visant la valorisation et la mise à profit de leur plurilinguisme en classe, identifie six raisons qui motiveraient l'étude de ce concept en didactique (Tableau 12).

Étant donné le sujet de notre recherche, le développement de la compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord du verbe en nombre et ses liens potentiels avec les représentations sociales de l'élève sur les langues, nous présentons maintenant des résultats de recherches qui témoignent du deuxième point listé par Lory (2015), l'influence des représentations sur les processus cognitifs et langagiers qui sont impliqués dans l'apprentissage. Les recherches s'étant intéressées aux représentations sociales des langues, en didactique, ont surtout focalisé sur leur évolution lors de programmes d'éveil aux langues, qui visent la reconnaissance du plurilinguisme de l'élève et son utilisation en salle de classe. Ces travaux montrent, entre autres, que l'élève ayant développé des représentations positives à l'égard de ses langues et du plurilinguisme sait plus facilement se distancier vis-à-vis de son répertoire linguistique et qu'il est apte à développer des outils cognitifs et métalinguistiques pour résoudre différents problèmes (Moore et Castellotti, 2002). Ces élèves développeraient également une compétence lexicale plus fine, surtout pour ce qui est du vocabulaire associé aux langues et à leur utilisation, et ils afficheraient, grâce à de tels programmes, un développement important dans leur style argumentatif (Lory, 2015).

Tableau 12

Arguments justifiant la pertinence de l'étude des représentations sociales en didactique des langues (Lory, 2015, p. 82-83)

-
- | |
|--|
| 1. Les représentations négatives sur les langues sont susceptibles de constituer une barrière à la mise en place de pratiques pédagogiques collaboratives et inclusives au cœur desquelles les langues des élèves, la ou les langues de scolarisation et la diversité linguistique cohabitent et sont considérées comme des atouts dans l'apprentissage. |
| 2. Les représentations sur les langues jouent sur les dimensions cognitives et langagières impliquées dans le processus d'apprentissage. |
| 3. Par leur aspect holistique, les représentations nous permettent spécifiquement de considérer les processus mobilisés dans l'émergence de ces représentations et ceux qui sont en jeu dans le processus d'apprentissage |
-

4. Les représentations sont susceptibles d'influencer le maintien ou non des langues d'origine des élèves.
5. Les représentations peuvent influencer le désir d'apprentissage ultérieur de langue(s) d'origine et de nouvelles langues.
6. Le développement de représentations positives sur la diversité linguistique a une influence au niveau social dans la mesure où ces représentations participent à l'atténuation des stéréotypes et des préjugés vis-à-vis de l'Autre et sont à la base de la construction d'un « vivre-semble » dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles actuelles.

En écriture, l'étude de Fleuret et Armand (2012), menée auprès de 11 élèves créolophones haïtiens suivis de la maternelle à troisième année, cherchait à comprendre l'influence potentielle des représentations sociales à l'égard des deux langues (français-créole) et du bi/plurilinguisme sur le développement orthographique. Sans pouvoir attester de la normativité des données, les chercheuses remarquent toutefois des tendances qui nous incitent à approfondir le lien représentations-développement orthographique. En effet, les élèves du groupe qui accuse un développement orthographique lent sont également ceux qui ne manifestent qu'une faible curiosité relative à l'apprentissage des langues et qui posent un regard négatif sur la diversité linguistique. Ceux du groupe rapide, à l'inverse, sont davantage ouverts par rapport à l'apprentissage du français et à la diversité. Le discours tenu par les élèves dont le développement est plus rapide est également mieux appuyé sur le plan métalinguistique, puisqu'ils savent argumenter en faveur du bi/plurilinguisme à l'aide de réflexions métalinguistiques.

Dans cette partie du cadre conceptuel, nous avons mis en évidence la recherche portant sur l'apprentissage de l'écriture en langue seconde et nous y avons décrit les travaux qui se focalisent plus particulièrement sur la compétence lexicomorphogrammique associée à l'accord du verbe en nombre telle qu'elle se manifeste chez des scripteurs dont le français n'est pas la L1. Nous avons également, dans cette même perspective, présenté les facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs que nous cherchons à mettre en lien avec ladite compétence et nous les avons abordés à l'aune des travaux en langue seconde. Ces travaux, posons-nous l'hypothèse, devraient nous aider à jeter un éclairage cohérent sur cette même compétence chez des élèves plurilingues en contexte minoritaire, qui n'ont fait l'objet d'aucune étude pour ce qui est de leur accord du verbe en nombre à l'écrit.

La dernière partie de ce cadre traite in fine d'un facteur socioéducatif incontournable qui influe sur le développement de toute compétence d'ordre linguistique chez de jeunes apprenants :

les pratiques enseignantes. Pour ce qui est de la grammaire, comme le précise Lord (2012) en contexte québécois, les enseignants y consacrent un nombre d'heures fort important, mais il appert que leurs pratiques, s'inspirant selon leurs dires des propositions pédagogiques offertes par la grammaire actuelle, s'inscrivent encore bel et bien dans un cadre traditionnel. Ils préconiseraient donc l'exposition de la règle, suivie d'une période d'exercisation, cet effort pédagogique ne s'enregistrant que partiellement dans une progression logique et n'engageant que peu l'élève sur le plan cognitif. Pour situer le développement de la compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord du verbe en nombre chez nos élèves en contexte minoritaire, il convient de faire état des pratiques enseignantes telles qu'elles sont actuellement préconisées en didactique, en mettant l'accent sur le verbe et son accord.

3.4 Un facteur socioéducatif : les pratiques enseignantes

De manière générale, on reconnaît que les pratiques pédagogiques qui sont mises en place par l'enseignant constituent l'un des facteurs les plus déterminants dans l'apprentissage de ses élèves (Hattie, 2009). Que ce soit en L1 ou en L2, en ce qui concerne la grammaire, on sait désormais qu'il est important d'attirer l'attention de l'élève vers des éléments du système linguistique (Larsen-Freeman, 2015; Vincent et Lefrançois, 2016), même si ce n'est que pour corriger les erreurs qui se glissent parfois dans les discours oraux ou écrits de l'apprenant. Bien évidemment, quoique les didacticiens des langues première et seconde s'entendent sur ce postulat de départ, les finalités plus subtiles de l'enseignement grammatical sont perçues de manière différente selon le champ de recherche qui l'aborde.

En L2, depuis l'arrivée des approches communicative et actionnelle, c'est la participation de l'apprenant dans des situations dites authentiques, à l'oral surtout, qui se trouve au cœur des soucis en didactique. L'enseignement grammatical devient dès lors un outil qui peut aider l'élève à entrer dans cette interaction et à se faire comprendre par son interlocuteur. Bien que, en L1, cette finalité de l'enseignement grammatical soit également reconnue (Dumortier, 2012), on lui accorde également une certaine valeur symbolique. Dans cette perspective, l'enseignement grammatical ne servirait pas uniquement au développement des compétences linguistiques, il devrait également contribuer à la connaissance et à la compréhension minimales du système qui régit le fonctionnement de la langue (Chartrand, 2012). Ainsi, à l'instar d'autres disciplines scolaires, comme les mathématiques et les sciences, la grammaire devrait permettre à l'élève

d'atteindre un certain niveau d'abstraction, lui offrant ainsi la possibilité d'utiliser plus consciemment, et avec une aisance conséquente, des savoirs linguistiques de nature abstraite. Un tel enseignement, s'il est bien conféré, devrait également permettre à l'élève de développer le rapport scriptural au langage qui est prôné par l'école (Lahire, 2008) et, ainsi, d'accéder à la culture linguistique au pouvoir (Sterzuk, 2011). En contexte minoritaire, parce que les capitaux linguistiques que s'est développés l'élève à l'extérieur de l'école ne sont pas toujours en harmonie avec ceux qui sont valorisés à l'intérieur de l'enceinte scolaire, cet accès à un idiome primé sur le marché aux langues, par l'intermédiaire d'un enseignement de la grammaire répondant à ses besoins, peut s'avérer très intéressant.

3.4.1 Les orientations théoriques guidant l'enseignement grammatical actuel

Dans cette section, nous présentons les fondements pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement grammatical tel qu'il est préconisé en grammaire actuelle. Nous reconnaissons toutefois qu'il a été conceptualisé pour des élèves francophones en contexte majoritaire et, pour cette raison, au fil de notre discours, nous apporterons quelques précisions qui, selon nous, favoriseront la compréhension des enjeux qui sont afférents à l'enseignement de la grammaire du français en milieu minoritaire. Ainsi mettrons-nous d'abord en évidence quelques postulats généraux relativement à l'enseignement actuel de la grammaire et mettrons-nous ensuite l'accent sur l'enseignement du verbe et de son accord.

Pour qu'une démarche d'enseignement s'inscrive dans le courant rénové, Chartrand, Lord et Lépine (2016) indiquent qu'elle doit suivre trois principales orientations. (1) Elle doit tenir compte des conceptions des élèves. Dans une optique constructiviste, il importe effectivement que l'enseignant souhaitant faire avancer ses élèves en grammaire prenne en considération les savoirs linguistiques qu'ils ont déjà développés, qu'ils soient implicites ou explicites, et qu'il assure la présence d'un cadre de référence théorique qui soit commun à l'ensemble du groupe-classe. La pertinence de ce postulat a notamment été mise de l'avant par la recherche, de plus en plus importante, qui montre l'impact hautement significatif des dictées novatrices, métacognitives, sur le développement de compétences en orthographe grammaticale (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016; Fisher et Nadeau, 2014). Ces dispositifs, le plus populaire étant sans contredit la dictée zéro faute, délaissent en fait la visée évaluative qui est souvent associée à la dictée en classe et invite plutôt l'élève, lors de leur réalisation, à entrer en

interaction avec ses pairs, à poser des questions et à émettre ses doutes orthographiques. En milieu minoritaire, comme on peut le noter, peut-être dans une moindre mesure, en contexte majoritaire (Gauvin et Thibeault, 2016), les conceptions des élèves puisent leur source dans une variété du français qui n'est pas toujours conforme à celle de l'école ; pour cette raison, à notre avis, il devient primordial d'accorder un espace de choix à la verbalisation des conceptions, et ce, afin de les modeler au fur et à mesure de leur mise au jour. Celles-ci, par ailleurs, peuvent également être teintées de l'anglais (Thibeault et Larouche, 2016). Devant cette réalité, l'enseignant devra donc faire comprendre à ses élèves que chaque langue déploie ses ressources différemment et que la compétence qu'ils doivent développer n'est pas forcément de mémoriser des systèmes de règles, mais de se questionner sur les similitudes et les différences entre ces langues (Forel, 2014).

(2) Il convient également de rendre l'élève conscient de ses savoirs, pour qu'il puisse les redéployer dans d'autres situations de communication. Comme le précisent Chartrand, Lord et Lépine (2016), les verbalisations des conceptions ne suffisent pas pour qu'il y ait un transfert des apprentissages grammaticaux sur le développement de compétences linguistiques. Il faut également que l'élève développe un rapport métacognitif vis-à-vis des connaissances déclaratives et procédurales qu'il construit, et ce, afin qu'elles se transforment en connaissances conditionnelles, mises en œuvre par l'élève lorsque la situation de communication les requiert. Pour ce faire, plusieurs auteurs (Cavanagh, 2012; Chartrand et Boivin, 2004; Marmy Cusin et Schneuwly, 2013) prônent un enseignement de la grammaire qui s'intègre à celui de l'écriture et proposent ainsi de le positionner au cœur de séquences didactiques, des ensembles continus ou discontinus de séances d'enseignement articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par le programme.

Eu égard aux verbes, pour que l'élève puisse utiliser ses connaissances en contexte de production, on ne saurait lui enseigner les règles qui régissent l'accord du verbe, d'une part, et les outils analytiques qui le facilitent – la phrase de base et les manipulations syntaxiques –, d'autre part ; un enseignement fécond de l'accord du verbe en nombre devrait, au contraire, faire comprendre aux élèves que les instruments qui sont à sa disposition lui permettent certes de faire émerger les propriétés morphosyntaxiques de l'unité qu'il étudie, mais qu'ils sont également des outils pouvant être utilisés pour résoudre des problèmes grammaticaux concrets, notamment pour ce qui est de l'accord verbal. La réalisation d'une série d'exercices élaborée en fonction d'un

étayage adéquat, allant des activités ciblant la notion enseignée jusqu'à des activités ressemblant davantage à une production authentique, devrait également favoriser l'automatisation des raisonnements et des procédures, et le transfert de ces connaissances en situation de production (Nadeau et Fisher, 2006).

(3) Enfin, de manière plus générale, il importe de réaliser des démarches pour que les élèves appréhendent la langue comme un système. En effet, pour favoriser la communication langagière et aider l'élève à bien saisir le fonctionnement du français, l'accent devrait être mis sur l'interdépendance des composantes de ce système, lesquelles sont organisées de manière hiérarchique (Chartrand, 2015). Selon de nombreux didacticiens (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006), c'est en positionnant l'apprenant devant un corpus et en l'amenant, grâce au soutien de ses pairs, à poser des hypothèses concernant le fonctionnement des régularités linguistiques qui le composent que l'élève sera enclin à en mener une observation réfléchie et qu'il saisira les liens qui unissent l'unité à l'étude et les autres composantes du système. Parce qu'elles sont particulièrement chronophages, ces démarches exigent une sélection des concepts-clés, ceux dont on ne peut se dispenser pour décrire les régularités que renferme le système linguistique qu'est le français (Bulea Bronckart et Elalouf, 2016).

3.4.1.1 Les orientations théoriques guidant l'enseignement du verbe et de son accord

L'enseignement du verbe tel que le préconisent en ce moment les didacticiens s'inscrit pleinement dans la démarche d'observation réfléchie de la langue présentée supra (Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016). Ainsi, plutôt que de faire mémoriser aux élèves une liste de verbes et de désinences qui ne sont que rarement associés à leur contexte d'utilisation dans le discours, l'enseignement du verbe gagnerait, selon les didacticiens, à être décroïsonné et à être étudié à partir des textes qui sont lus avec les élèves. En classant les verbes qu'ils rencontrent en fonction des morphogrammes marquant la personne, le nombre et le mode-temps, et afin de mettre en lumière les marques récurrentes qui sont communes à de nombreux verbes, l'élève sera invité, au fil de ses lectures, à identifier les particularités lexicomorphologiques qui caractérisent les paradigmes verbaux étudiés (Meleuc et Fauchart, 1999). On reconnaît également que l'enseignement des formes verbales devrait tenir compte de leur fréquence d'occurrence, car en français, comme dans la plupart des langues romanes, les verbes les plus fréquents sont également les plus irréguliers (Roy-Mercier et Chartrand, 2016). Cette manière de faire, par

ailleurs, s'avère essentielle en langue seconde, puisque de nombreux élèves peinent à choisir le radical adéquat lors du processus d'accord (Ågren, 2008; Granget, 2005).

Pour ce qui est de l'accord du verbe en nombre, le repérage des marques morphologiques qui le caractérisent peut s'opérer dans une démarche d'observation. Il importera toutefois d'amener les élèves à développer, en sus d'une connaissance déclarative de la règle d'accord et des morphogrammes grammaticaux à utiliser en fonction de la personne et du nombre du sujet, une procédure d'accord (Gauvin, 2011), qui s'appuie sur l'utilisation des manipulations syntaxiques décisives qui permettent l'identification du verbe et du sujet. À la fin du cours primaire, puisque les élèves, du moins en contexte majoritaire (Cogis, 2013; Geoffre et Brissaud, 2012), ont développé un réseau de connaissances parcellaires relatives à l'accord du verbe, on les encourage à déconstruire et à reconstruire les connaissances marginales qu'ils ont élaborées relativement à la règle d'accord et au transfert des traits morphologiques. En d'autres termes, en les confrontant aux limites des savoirs qu'ils utilisent, l'enseignant peut les amener vers des savoirs opérationnels qui les aideront, avec plus de rigueur, à résoudre les problèmes orthographiques qu'ils rencontrent (Gauvin, 2011).

3.5 Synthèse du cadre conceptuel

Dans ce cadre conceptuel, nous avons voulu, dans un premier temps, rendre compte de l'appropriation du français écrit et plus spécifiquement du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord du verbe en nombre en L1. Pour ce faire, à partir d'une revue des écrits, nous avons pris en compte un certain nombre de facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs qui concourent à ce développement. Dans un deuxième temps, compte tenu de la population de cette étude, nous avons d'abord présenté ce que signifiait l'apprentissage d'une langue seconde en mentionnant l'hypothèse d'une compétence transférable entre la L1 et la L2. En nous appuyant sur les écrits scientifiques, nous avons, par la suite, discuté des facteurs évoqués en L1, mais contextualisés à la langue seconde. Enfin, nous avons brièvement exposé les fondements didactiques qui guident l'enseignement grammatical actuel.

Ainsi, à la lumière de ce qui a été présenté, notre recherche vise à décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien. L'objectif d'une telle étude est de rendre compte des modalités de ce développement

afin d'apporter un éclairage sur l'appropriation du français écrit et de dégager des difficultés d'apprentissage potentielles pour les élèves des milieux socioculturels qui nous intéressent et qui ne demeurent que peu explorés par la recherche. En guise de bilan de notre cadre conceptuel, nous reprenons les principales conclusions issues des études présentées en langue maternelle et en langue seconde, et ce, en soulignant d'ores et déjà que l'enseignement qui est prodigué à l'apprenant joue un rôle de premier ordre dans le développement de la compétence qui nous intéresse.

La compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre en L1

- Cette compétence est encore émergente à la fin de l'ordre élémentaire, mais se manifeste de manière très différente d'un élève à l'autre (Boyer, 2012; Cogis, 2013; Geoffre et Brissaud, 2012a).
- Le contexte morphosyntaxique influe particulièrement sur la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre à l'écrit (Boyer, 2012; Cogis, 2013).
- Bien que certains élèves recourent davantage à des critères sémantiques dans l'analyse grammaticale qui mène à l'accord du verbe en nombre à l'écrit, d'autres mettent en œuvre deux types de critères coexistants : les critères syntaxiques et les critères sémantiques, les premiers étant plus sûrs pour la mise en œuvre de l'accord (Geoffre et Brissaud, 2012b; Lefrançois, 2009a).
- Plusieurs facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs peuvent façonner le développement de la compétence lexicomorphogrammique.

Sur le plan cognitivolangagier :

- Le développement des capacités métalinguistiques (Gombert, 1990) est étroitement lié à l'apprentissage de l'écrit.
- Les recherches ont surtout porté sur les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture.
- Pour ce qui est des capacités métasyntaxiques et métamorphologiques, celles que nous retenons, les recherches sont plus rares, mais nous incitent quand même à poursuivre la recherche sur leur rôle dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (Lefrançois, 2009b; Lins et Rego, 1999).

Sur le plan socioaffectif :

- La motivation est un facteur déterminant de l'apprentissage de l'écriture (Hayes, 1996).
- Le développement de compétences en orthographe grammaticale serait tributaire d'une composante particulière de la motivation : le sentiment d'efficacité personnel (Boyer, 2012).
- Les autres composantes de la motivation en grammaire – l'intérêt, la perception de son utilité – n'ont pas encore été mises en lien avec le développement de compétences en orthographe grammaticale. On sait toutefois que leur rôle est prépondérant dans l'apprentissage de l'écriture.

La compétence lexicomorphogrammique
qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre en L2

- La compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe se développe relativement tôt dans l'apprentissage d'une langue seconde (Ågren, 2008; Granget, 2005; Gunnarsson, 2006).
- On reconnaît de manière générale que la L1 du scripteur peut influencer sur le développement de ladite compétence en langue seconde ; selon les similitudes et les différences entre L1 et L2 sur le plan verbal, ce développement peut varier chez le scripteur (Ågren, 2008).
- Là où le marquage morphologique des verbes se fait relativement tôt à l'écrit, le marquage lexical, lui, renvoie à une difficulté plus importante, et son apprentissage est chronophage (Ågren, 2008; Granget, 2005; Gunnarsson, 2006).
- Comme en L1, le contexte morphosyntaxique influe particulièrement sur la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre à l'écrit.
- Comme en L1, plusieurs facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs peuvent façonner le développement de la compétence lexicomorphogrammique.

Sur le plan cognitivolangagier :

- Le développement des capacités métalinguistiques est étroitement lié à l'apprentissage de l'écrit.
- Comme en L1, les recherches ont surtout porté sur les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture.

- Les quelques recherches qui ont abordé les capacités métasyntactiques et le rôle qu'elles jouent dans le développement de compétences en orthographe présentent des résultats qui divergent (Cormier et Kelson, 2001; Masny, 2006).
- Les quelques recherches qui ont abordé les capacités métamorphologiques et le rôle qu'elles jouent dans le développement de compétences en orthographe ont porté sur l'orthographe d'usage. Leur influence serait significative (Fezjo, 2011).

Sur le plan socioaffectif :

- La motivation est un facteur déterminant de l'apprentissage linguistique en L2.
- L'apprentissage de la grammaire serait vu comme un mal nécessaire en L2 (Jean et Simard, 2011) : l'apprenant verrait donc l'importance de l'étudier, mais ne manifesterait qu'un intérêt limité à son égard.
- Les représentations sociales des langues sont de plus en plus étudiées en didactique des langues (Lory, 2015) et elles pourraient notamment influencer sur le développement de connaissances en orthographe lexicale (Fleuret et Armand, 2012). Aucune recherche n'a tenté de voir de liens entre orthographe grammaticale et représentations sociales.

Plusieurs études en sociologie de l'éducation mettent en exergue les enjeux sociolinguistiques qui ont trait à l'enseignement et à l'apprentissage du français en contexte de minorisation linguistique. On reconnaît, entre autres, que l'élève se développe une identité linguistique plurielle et qu'il importe, en didactique, pour tenir compte de cette hybridité, de jumeler les cadres théoriques qui sont offerts par les champs de recherche en L1 et en L2. La mobilisation d'un cadre conceptuel composite devrait donc nous permettre de comprendre le développement de la compétence au cœur de cette étude avec précision et nuance. Les quelques travaux qui ont décrit l'apprentissage orthographique en milieu minoritaire n'ont toutefois pas, par ailleurs, décrit la compétence lexicomorphogrammique associée au verbe ; ils révèlent toutefois que, en orthographe, les élèves en milieu minoritaire affichent des résultats significativement inférieurs à ceux en contexte majoritaire et, pour cette raison, il est important que la recherche se poursuive.

3.5.1 Rappel des objectifs spécifiques

Ainsi, au regard des considérations théoriques et empiriques qui constituent notre cadre, nous pouvons maintenant préciser les objectifs spécifiques qui guident la réalisation de la présente recherche doctorale. Les voici donc :

1. décrire 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.
2. mettre en relation ledit développement avec des facteurs de trois ordres :
 - a. cognitivolangagiers :
 - les capacités métasyntactiques;
 - les capacités métamorphologiques.
 - b. socioaffectifs :
 - la motivation en grammaire;
 - les représentations sociales des langues.
 - c. socioéducatifs :
 - les pratiques enseignantes.

CHAPITRE 4 :

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce quatrième chapitre est consacré au cadre méthodologique par l'entremise duquel nous opérationnalisons nos objectifs de recherche, lesquels, rappelons-le, sont de décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire dans le sud-ouest de l'Ontario et de mettre en relation ledit développement avec des facteurs cognitivolangagiers (les capacités métasyntactiques et métamorphologiques), socioaffectifs (la motivation en grammaire et les représentations sociales des langues) et socioéducatifs (les pratiques enseignantes qui sont mises en place pour le soutenir). Puisque la maîtrise de l'accord du verbe est exigée dans les programmes-études de l'Ontario au sortir de l'école élémentaire et que nous voulons documenter l'évolution de la compétence qui le permet pendant les dernières années de ce cursus, le caractère longitudinal de notre étude s'est naturellement imposé. Qui plus est, parce que la recherche récente en milieu majoritaire (Boyer, 2012; Geoffre et Brissaud, 2012a) tend à montrer que la compétence que nous ciblons se manifeste de manière fort disparate chez les élèves de la fin de l'élémentaire, et qu'aucune étude ne nous permet d'identifier les enjeux associés à son développement en contexte de minorité linguistique, il nous paraissait judicieux d'entreprendre une recherche exploratoire, à petite échelle, qui permet dès lors de franchir un premier pas vers une description plus complète de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en milieu minoritaire et des facteurs susceptibles de l'influencer. Une telle recherche, de nature qualitative, devrait également faire ressortir la pertinence d'un choix conceptuel que nous avons fait et qui oriente la réalisation de notre projet, celui d'arrimer les champs en langues première et seconde pour mieux comprendre le développement de la compétence que nous avons arrêtée en milieu minoritaire.

S'insérant dans le tournant multidimensionnel qui caractérise la recherche sur l'apprentissage orthographique et qui s'intéresse aux différences idiosyncrasiques qui composent le profil de l'individu-scripteur, le devis que nous retenons en est un qui gagne actuellement en popularité dans la recherche éducationnelle : l'étude de cas (Flyvbjerg, 2011; Karsenti et Demers, 2011). Permettant de cerner l'interaction de plusieurs facteurs et de mettre au jour avec précision la complexité et la richesse de l'objet étudié (Mucchielli, 2009), l'étude de cas favorise notamment une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui les composent et des personnes qui y prennent part (Gagnon, 2012). Puisque la compétence lexicomorphogrammique se reflète notamment dans les productions de l'élève, mais parce que

nous nous intéressons également aux processus cognitifs qui concourent à son développement, un devis de recherche plus micro, se centrant sur le développement individuel de la compétence orthographique et des stratégies cognitives par l'intermédiaire desquelles elle s'actualise, nous permet, entre autres, d'en adopter une vision holistique et de poser, à la suite de la réalisation de notre étude, des hypothèses crédibles, qui offriront des orientations pertinentes à la collectivité scientifique. Descriptive et exploratoire, notre étude de cas est multiple (Stake, 1995), en ce que chacun des cas, les élèves-participants, est d'abord étudié individuellement et que, par la suite, la mise en synergie des résultats individuels permettra l'émergence de tendances, convergentes ou divergentes, entre les cas. Ce sont dès lors ces tendances qui permettront la constitution de groupes de scripteurs, ces regroupements étant fonction du développement de leur compétence lexicomorphogrammique. Lorsque l'élaboration de ces groupes sera complétée, nous pourrons voir comment les facteurs que nous retenons se manifestent dans chacun de ces groupes d'élèves.

4.1 Participants

Pour effectuer le recrutement, nous nous sommes d'abord tourné vers un conseil scolaire de confession catholique du Sud-Ouest ontarien qui nous engage depuis deux ans pour offrir de la formation continue à ses enseignants en didactique de la grammaire. À la lumière des travaux de recherche sur la compétence menant à l'accord du verbe en nombre à l'écrit, nous avons rapidement ciblé la fin du cours élémentaire, un moment qui, selon les études recensées, s'avère critique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'accord du verbe. Nous avons ensuite obtenu l'approbation éthique de ce conseil et nous nous sommes adressé à la direction de l'une de ses écoles élémentaires, qui a promptement accepté de nous y accueillir et qui nous a référé à Chantale⁵⁵, l'enseignante qui s'occupe de la classe multiâges de cinquième et de sixième années au sein de l'établissement. Nous avons invité l'ensemble des élèves de sa classe à prendre part à notre étude, mais seuls les parents de neuf d'entre eux ont signé le formulaire d'approbation éthique accordant à leur enfant le droit de participation à notre recherche. Puisque nous avons choisi l'étude de cas pour opérationnaliser notre étude, et que Gagnon (2012) suggère la mobilisation de quatre à dix cas pour la réalisation d'une recherche adoptant un tel devis, nous avons jugé satisfaisante la participation de ces quelques élèves. Au début de l'étude, en janvier 2015, l'un des neuf apprenants venait toutefois d'arriver au Canada du Rwanda et n'avait pas été

⁵⁵ Le nom de tous nos participants, enseignantes et élèves, a été remplacé par des pseudonymes pour des raisons d'ordre déontologique.

scolarisé en français dans son pays d'origine ; nous l'avons donc inclus dans notre collecte de données, mais ses résultats ne seront pas présentés dans cette thèse. En effet, dans son profil de scripteur, on ne retrouvait que peu de savoirs en lien avec le verbe, et les commentaires métagraphiques qu'il émettait ne nous permettaient que rarement d'émettre des hypothèses viables vis-à-vis des raisonnements qu'il mettait en œuvre pour orthographier le verbe. Ainsi les résultats en lien avec cet élève seront-ils mis de côté dans le cadre du présent travail.

Ce sont donc les données provenant du profil de huit élèves, quatre garçons et quatre filles, que nous analysons dans cette thèse. En début d'étude, quatre de ces élèves, Maya, Ali, Alicia et Emma, étaient en cinquième année, l'autre moitié, Kate, Sabrina, Isaac et Pierre, était en sixième année. Il est à noter que la réalité des classes multiâges est omniprésente en contexte minoritaire, où les écoles peinent souvent à recruter assez d'élèves pour leur proposer des classes à niveau simple. De ce fait, bien que la participation d'élèves en cinquième et en sixième années puisse constituer un biais à notre étude, notamment pour la constitution de groupes d'élèves en fonction de la compétence lexicomorphogrammique qu'ils développent, elle répond aussi à la réalité écologique des classes des milieux scolaires qui nous intéressent. Au fil de l'analyse de nos données, de leur présentation et de leur interprétation, nous ferons donc preuve de circonspection et nous tiendrons constamment compte de cette caractéristique de notre échantillon.

Tous les participants sont plurilingues et ont été scolarisés en français depuis le début de leur scolarité, à l'exception d'Isaac, qui fait partie du programme PANA et qui, avant son arrivée au Canada en cinquième année, a appris le français langue seconde à la République d'Ouganda. Pierre a quant à lui été scolarisé dans un programme bilingue français-créole à Haïti ; il est arrivé au Canada au début de la quatrième année. Les six autres élèves sont nés en Ontario et y ont toujours fréquenté l'école de langue française. Dans le tableau 13, nous répertorions les langues que nos participants utilisent à la maison.

L'âge moyen des élèves au début de l'étude, en janvier 2015, était de 11,17 ans, les quatre élèves de cinquième année étant âgés en moyenne de 10,56 ans, ceux de sixième année de 11,75 ans. L'ensemble des élèves a une intelligence normale en regard des épreuves du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995)⁵⁶, auxquelles ils ont été soumis pendant l'année de l'étude. Ils

⁵⁶ Le KABC comprend huit sous-épreuves:
- Mouvements : répéter différents mouvements;

vivent avec leurs deux parents, sauf Maya, Kate et Emma, qui résident avec leur mère. De plus, tous les élèves, à l'exception d'Isaac, se considèrent autant francophones qu'anglophones, ce phénomène étant typique des milieux francophones minoritaires au Canada (Duquette, 2006; Gérin-Lajoie, 2003). Pour ce qui est d'Isaac, il ne se déclare que francophone et, pour le justifier, il nous explique que, puisqu'il ne fréquente pas l'école de langue anglaise, il n'a pas de raison de se dire anglophone. Enfin, aucun élève ne déclare appartenir à un autre groupe linguistique, bien que certains d'entre eux connaissent d'autres langues.

Tableau 13
Langue(s) que les participants utilisent lorsqu'ils parlent à leurs parents

Élève (niveau scolaire en début d'étude)	Langue(s) parlée(s) avec la mère	Langue(s) parlée(s) avec le père
Sabrina (6 ^e)	Anglais, français, espagnol	Anglais
Pierre (6 ^e)	Créole haïtien	Créole haïtien
Kate (6 ^e)	Anglais, français	Anglais
Isaac (6 ^e)	Swahili, français	Français, anglais
Emma (5 ^e)	Anglais	Anglais
Maya (5 ^e)	Anglais, français	Anglais
Ali (5 ^e)	Arabe, français, anglais	Anglais, arabe, français
Alicia (5 ^e)	Anglais, tagalog, français	Anglais

4.2 Déroulement

Les participants ont été rencontrés à trois reprises, en janvier 2015, en mai 2015 et en février 2016. Nous souhaitions initialement que notre étude s'échelonne sur une année scolaire, mais des problèmes liés à l'approbation déontologique nous ont poussé à retarder la première passation de quelques mois. De ce fait, nos trois passations ont dû être réparties sur deux années scolaires, ce qui fait que trois enseignantes ont également pris part à notre étude : Chantale, qui a enseigné à la classe multiâges de 5^e/6^e années où a été scolarisé l'ensemble de nos participants pendant l'année scolaire 2014-2015, Simone, qui a enseigné la sixième année à Emma, à Ali, à Alicia et à Maya (nos participants initialement en 5^e année) et Katy, qui a enseigné la 7^e année à

-
- Reconnaissances de formes : nommer des formes géométriques;
 - Chiffres : répéter différents chiffres oralisés par l'expérimentateur;- Suite de mots : montrer l'image correspondant au mot oralisé;
 - Matrices analogiques : associer deux images parmi six au choix montrées (p. ex., carotte avec lapin);
 - Mémoire spatiale : se rappeler, à partir d'une grille présentée, où figure une image subdivisée en plusieurs parties, la représentation spatiale desdites parties sur une grille sans image;
 - Série de photos : remettre dans le bon ordre une série de photos, représentant une série séquentielle;
 - Triangles : reproduire un assemblage de différents triangles (faces bleues et jaunes).

Pierre, à Sabrina, à Kate et à Isaac (nos participants initialement en 6^e année). Pour l'ensemble de ces passations, un certificat éthique nous a été délivré par l'Université d'Ottawa. Qui plus est, les parents de nos participants, leurs enseignantes et la direction de l'établissement qui nous a accueilli ont tous signé une lettre d'autorisation afin de nous permettre de procéder aux expérimentations.

Pour présenter les différentes passations et les outils de mesure qui s'y rattachent, nous reprendrons chacun des objectifs de la recherche et nous les contextualiserons à l'aune des instruments de collecte pour lesquels nous avons opté afin de les satisfaire. Pour chacune des épreuves, nous fournirons une description de l'outil, les procédures de l'expérimentation et les critères qui guident nos analyses. Nous devons également souligner que, avant d'entreprendre notre étude, nous avons réalisé une étude-pilote auprès de sept élèves de cinquième année d'une autre classe de la même école. Son objectif était double : nous voulions d'une part mettre à l'essai et ajuster nos outils afin de nous assurer de collecter des données riches, variées et suffisantes pour être en mesure de satisfaire nos objectifs de recherche et, de l'autre, nous voulions vérifier la compréhension des procédures d'expérimentation chez nos participants. La conduite de l'étude-pilote nous a mené à modifier légèrement quelques-unes des épreuves, et ces changements seront discutés au fil de la présentation des outils. Le contenu de chacune des épreuves que nous avons nous-même conçues, in fine, a fait l'objet d'une validation externe, trois professeurs qui ne sont pas rattachées à notre établissement d'enseignement universitaire ayant gracieusement accepté de partager leur expertise en lisant et en commentant finement le fruit de nos efforts. Les résultats de cette validation de contenu seront eux aussi mis en exergue au gré de la présentation de notre instrumentation.

4.3 Instrumentation

Dans le but de décrire clairement la réalisation de notre démarche empirique, nous présentons maintenant le tableau 14, qui reprend, en fonction des trois passations, l'ensemble des outils que nous avons utilisés pour opérationnaliser notre étude.

4.3.1 L'instrumentation liée au premier objectif

Dans cette partie, nous décrirons les divers outils que nous avons sélectionnés pour satisfaire notre premier objectif. Pour ce dernier, qui porte sur la description du développement

de la compétence lexicomorphogrammique liée à l'accord du verbe en nombre, qui est au cœur de cette thèse et qui en constitue le caractère longitudinal, nous avons opté pour trois épreuves : l'activité de complètement, la production écrite et l'entretien métagraphique.

Tableau 14
Présentation des épreuves aux différentes périodes de passation

Objectifs de la recherche	Instruments utilisés	Moments de passation		
		Janvier 2015	Mai 2015	Février 2016
Objectif 1	Activité de complètement	X	X	X
	Production écrite	X		X
	Entretien métagraphique	X	X	X
Objectif 2	Épreuves de métasyntaxe et de métamorphologie	X		X
	Questionnaire sur la motivation en grammaire		X	
	Entretien individuel sur la motivation en grammaire		X	
	Questionnaire sur les représentations sociales des langues		X	
	Entretien individuel sur les représentations sociales des langues		X	
	Entretien individuel auprès des enseignantes	X (Chantale)		X (Simone et Katy)

4.3.1.1 L'épreuve de complètement

Le premier instrument que nous avons mobilisé pour décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique permettant l'accord verbal en nombre est l'activité de complètement, lors de laquelle l'élève est appelé à accorder des verbes dont la forme infinitive apparaît entre parenthèses. Parce qu'elle cible particulièrement l'accord et que l'élève n'a pas à porter une attention particulière à l'écriture des autres composantes de la phrase et du texte lors de sa réalisation, cette activité requiert aussi une charge cognitive moins élevée qu'une épreuve plus authentique. Cela étant, l'instrument présente un avantage considérable : il permet le contrôle des constructions phrastiques par l'entremise desquelles s'actualisent les verbes à accorder. Car, comme nous le montre la revue de la littérature (Boyer, 2012; Cogis, 2013, etc.), la structure syntaxique est l'un des facteurs qui influent le plus sur la réalisation de l'accord des verbes au sortir de l'élémentaire et, pour cette raison, il nous semblait important d'exposer nos

participants à des constructions variées, afin de voir comment leur compétence lexicomorphogrammique favoriserait ou freinerait l'accord demandé. De plus, cet instrument, contrairement à la dictée, sollicite autant les composantes lexicales que morphogrammiques de la compétence que nous avons retenue pour notre étude. En effet, lors d'une dictée, le scripteur ne peut certes s'appuyer sur la chaîne sonore pour orthographier les morphogrammes grammaticaux. Toutefois, il peut orthographier les phonogrammes qui sont constitutifs de la base du verbe en prenant appui sur la verbalisation du lecteur. En ce sens, l'activité de complètement nous permet de satisfaire pleinement notre objectif, qui touche autant les pans lexical que morphologique, puisque le scripteur, lors de sa réalisation, est appelé à sélectionner le radical qui, à partir de l'infinitif du verbe et selon l'environnement syntaxique de l'item, répond aux exigences du milieu phrastique.

Cette activité de complètement est constituée de 48 items, que nous avons divisés en deux parties distinctes. Ainsi, pour éviter la surcharge cognitive chez nos participants, nous avons préféré leur faire passer deux épreuves, chacune d'elle renfermant 24 items (annexes 1 et 2⁵⁷). De surcroît, pour éviter la construction de connaissances additionnelles entre la réalisation des deux parties de l'épreuve, nous nous sommes assuré qu'il n'y ait qu'une journée d'intervalle entre les passations. La construction des items, quant à elle, repose sur deux critères, issus de la recension de la littérature que nous avons proposée au chapitre précédent : le critère syntaxique et le critère lexical. De manière générale, sur le plan syntaxique, nous voulions que certains des items accusent une construction simple, facilement analysable pour l'élève (un sujet se réalisant sous la forme d'un pronom, par exemple), mais nous voulions aussi qu'il ait à résoudre des cas de figure plus complexes (la présence d'un rupteur dont le nombre diffère de celui du donneur d'accord, par exemple). Sur le plan lexical, nous souhaitions que l'élève soit confronté à des verbes dont l'irrégularité des radicaux varie, en passant des verbes les plus simples (p. ex., *chanter*, *aimer*) jusqu'aux verbes les plus complexes (*être* et *avoir*, p. ex.). Pour ce faire, nous avons conçu nos items en fonction de la catégorisation de verbes que propose Ågren (2008) en L2 : les verbes réguliers (dont l'infinitif se termine par le graphème *-er*), les verbes irréguliers dotés d'une forme supplétive au pluriel (*ont/sont/vont/font*) et les autres verbes, tous caractérisés par de nombreux radicaux pour un même verbe (p. ex., *prend/prennent*, *sait/savent*). Nos 48

⁵⁷ À l'annexe 1 se trouvent les deux parties de l'activité de complètement, alors que l'annexe 2 renferme un tableau qui synthétise l'ensemble des items, selon leurs critères de conception.

items, classés selon les critères lexical et syntaxique susmentionnés, se répartissent donc de la manière suivant :

Tableau 15
Construction des items de l'activité de complètement

Construction/position du sujet	Exemples d'item	Verbes en -er (nombre d'items)	Verbes être, avoir, faire, aller (nombre d'items)	Autres verbes (nombre d'items)	Total
Pronom personnel singulier	Il (trouver) beaucoup d'informations sur les sites Internet.	2	2	2	6
Groupe nominal singulier (court)	Le camion rouge (passer) près de notre maison tous les matins.	2	2	2	6
Pronom personnel pluriel	Ils (dire) toujours la vérité à leurs parents.	2	2	2	6
Groupe nominal pluriel (court)	Ces petits oiseaux (entrer) dans leur cage.	2	2	2	6
Long groupe nominal au pluriel (énumération)	Ma sœur, mes deux frères, mes parents, ma tante et mes voisins (rester) dehors pendant les feux d'artifice.	2	2	2	6
Groupe nominal constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel	Le chat de ses amis (faire) toujours du bruit en mangeant.	2	2	2	6
Sujet singulier évoquant la pluralité	La population (aller) dans les écoles pour voter.	2	2	2	6
Sujet en fin de phrase, avec un nombre différent de celui du noyau du groupe en tête de phrase	Dans le casier (être) les manteaux.	1	1	1	3
Groupe nominal dans lequel il y a une phrase subordonnée relative dont le dernier nom a un nombre qui diffère de celui du noyau du groupe en fonction sujet	Le mur que nous décorons en chantant de belles chansons (être) très grand.	1	1	1	3
Total		16	16	16	48

4.3.1.1.1 La validation du contenu et des procédures d'expérimentation de l'épreuve de complètement

Avant l'étude-pilote, nous avons retenu trois items qui incitaient les élèves à accorder des verbes pour lesquels il existe un homophone nominal plus fréquent (p. ex., *enveloppe*), pensant que certains d'entre eux leur assigneraient la marque du pluriel des noms, comme l'ont remarqué quelques chercheurs (Fayol, Totereau et Barrouillet, 2006). Or, ces erreurs ne sont pas survenues, et les commentaires métagraphiques nous ont montré que, dans notre épreuve, les élèves ne traitaient pas ces mots comme des noms, mais bien comme des verbes. Cela peut probablement être expliqué par le fait qu'ils ont conscience que notre épreuve vise le verbe et que, par conséquent, ils n'ont pas à se soucier de l'identification de la catégorie grammaticale du mot à orthographier avant de mettre à l'écrit le morphogramme adéquat. Nous avons donc décidé de délaisser ce type d'items, qui ne nous offrait que peu d'informations pertinentes sur la compétence ciblée, et nous les avons remplacés par trois items dans lesquels l'ordre canonique sujet-prédicat-complément de phrase n'était pas respecté.

Le contenu de cette épreuve a également fait l'objet d'une validation externe, une didacticienne de la grammaire en français L1 et une didacticienne des langues secondes ayant accepté de les commenter. De manière générale, leurs remarques ont eu trait aux déterminants que l'on retrouvait dans les groupes nominaux en fonction sujet, qui étaient majoritairement définis, et aux référents associés aux sujets, qui étaient surtout des entités humaines, des personnes ou des animaux. De ce fait, nous avons également modifié quelques-uns des items pour tenir compte de ces commentaires, que nous avons jugés tout à fait pertinents.

Notons enfin que tous les verbes à accorder font partie de la liste des 100 verbes les plus fréquents en français de Meleuc et Fauchart (1999, p. 70-72). Qui plus est, les autres unités lexicales qui sont constitutives de l'instrument, c'est-à-dire les lexies autres que les verbes à accorder, sont, d'après le logiciel Antidote (version 8 – Druide Informatique, 2012), fréquentes ou très fréquentes. En contrôlant la fréquence d'occurrence des lexies de l'instrument, nous voulions éviter que l'élève, pendant la réalisation de l'épreuve, ait à construire le sens des unités lexicales lui étant inconnues ; ainsi pouvait-il concentrer son attention sur l'accord verbal en nombre.

4.3.1.1.2 Les procédures d'expérimentation de l'épreuve de complètement

Les deux parties de l'épreuve de complètement ont eu lieu en groupe, à la bibliothèque de l'école qui a accepté de nous accueillir dans le cadre de notre étude. Tous les élèves étaient munis d'un crayon à mine et d'une gomme à effacer, aucun outil de référence ne leur était à disposition. Après s'être assuré du calme parmi les participants, l'expérimentateur leur rappelait la visée de sa présence et de leur participation à cette recherche, et il parcourait ensuite les consignes de l'activité :

Encadré 3

Consignes pour la réalisation de l'épreuve de complètement

Dans les phrases suivantes, tu dois conjuguer les verbes entre parenthèses
au présent de l'indicatif

Comme on le constate, nous avons préféré le recours au verbe *conjuguer* dans la consigne, car nous voulions nous assurer que les élèves n'orthographient pas le verbe à un mode-temps autre que le présent de l'indicatif. Avec eux, l'expérimentateur explorait ensuite deux exemples dans lesquels l'accord du verbe ne relevait pas du nombre grammatical, mais uniquement de la personne (un exemple à la quatrième personne, l'autre à la première). Puis, en silence, les élèves étaient invités à compléter l'activité, sans aucune limite de temps. Pour accorder les 24 verbes, les élèves n'ont jamais pris plus de 20 minutes.

4.3.1.1.3 Critères d'analyse

Pour rendre compte de la compétence lexicomorphogrammique à partir des données collectées lors de l'épreuve de complètement, il nous fallait les analyser de manière à rendre compte des sphères lexicale et morphogrammique. Ainsi, pour les verbes ne faisant pas partie du premier groupe, ceux qui affichent donc une variation lexicale, nous avons accordé deux points, le premier pour le choix du radical adéquat, l'autre pour celui du morphogramme. Pour les verbes du premier groupe, dont la variation lexicale est moindre, nous nous sommes uniquement intéressé à la marque morphologique de nombre, la variation du radical n'étant pas un enjeu pour ces verbes. Quelques éléments méritent d'être relevés :

- pour les 16 verbes qui font partie du premier groupe, aucun point n'est octroyé pour la dimension lexicale ; le maximum de points qu'un élève peut obtenir pour le radical est

donc de 32. Pour la désinence, le maximum de points équivaut au nombre d'items de l'épreuve, soit 48.

- pour ce qui est des morphogrammes grammaticaux, nous choisissons d'octroyer un point à l'élève s'il orthographie une marque grammaticalement correcte au singulier. Par exemple, s'il orthographie *prend* alors que le donneur est singulier, il reçoit un point. Il n'en reçoit pas s'il orthographie, par exemple, *prent*.
- pour les verbes pluriels, nous attribuons un point si la marque est morphologiquement plausible. En d'autres termes, si l'élève, devant un sujet pluriel, nous propose le verbe **allent*, nous lui accordons le point morphogrammique, car il a choisi un graphème qui indique habituellement la pluralité verbale. Dans ce même cas, le score obtenu pour le radical est bien évidemment de zéro.
- nous ne nous intéressons pas, lors du codage, aux conventions qui régissent l'usage des phonogrammes que l'on peut retrouver dans le radical du verbe. Par exemple, si l'élève, devant un sujet pluriel, nous propose le verbe *bouavent (boivent)*, nous lui accordons le point lexical, car il a choisi le radical juste, et ce, même s'il n'a pas su l'orthographier à l'aune des normes en vigueur. Nous pourrions mener des analyses additionnelles ultérieurement pour explorer l'écriture des phonogrammes qui composent le radical des verbes. Pour l'instant, nous mettons cet aspect de côté.

4.3.1.2 La production écrite

Là où l'épreuve de complètement cible la compétence retenue dans une situation contrôlée, la production écrite permet quant à elle de brosser un portrait plus représentatif de cette compétence de l'élève en situation authentique. Car, comme le mentionnent plusieurs (Brissaud, 2015; Totereau, Brissaud, Reihlac et Bosse, 2013), l'individu qui entre en situation de production doit certes se soucier des verbes à accorder, mais il doit également gérer des charges supplémentaires en répondant à bon nombre d'exigences, ces dernières étant notamment de types lexical, textuel, discursif et pragmatique. C'est alors sans surprise que l'on remarque en recherche une différence notable entre les scores des élèves en situation de production ciblée (en dictée ou à une épreuve de complètement, par exemple) et en production écrite libre. En effet, l'élève qui compose un texte doit tenir compte de conventions de différents ordres, ce qui fait que son attention ne porte pas toujours sur les composantes du texte faisant l'objet d'une mesure.

De ce fait, nous avons demandé aux élèves, à la première et à la dernière passation, de produire un texte en adoptant un discours de nature descriptive, et ce, à partir d'images que nous leur avons fournies. Nous leur avons donc proposé de décrire, en dix phrases, la première de couverture du livre de jeunesse *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011), sur laquelle on retrouve plusieurs éléments iconographiques qui évoquent la pluralité (annexe 3). De cette façon, nous pouvions éviter que nos participants se confinent à des verbes au singulier, morphologiquement plus simples.

Figure 2

*Première de couverture du livre *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011)*



De plus, lors de ces deux passations, nous leur avons également proposé de décrire six des images qu'a utilisées Ågren (2008) dans le cadre de sa recherche doctorale sur l'apprentissage de la morphologie du nombre à l'écrit en L2 (annexe 4). À l'instar de la première de couverture du livre *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011), les images qu'a conçues la chercheuse renferment toutes des éléments qui renvoient à une certaine pluralité. Pour chacune des images, l'élève devait produire trois phrases descriptives et, en définitive, il devait donc en rédiger un total de 24.

4.3.1.2.1 La validation des procédures d'expérimentation de l'épreuve de production écrite

Nous avons invité les participants de l'étude-pilote à rédiger les phrases décrivant la première de couverture du livre *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011). À notre grande surprise, plus de la moitié des élèves n'ont produit que des phrases à construction particulière débutant par le présentatif *Il y a*, cette structure figée leur évitant dès lors d'insérer des verbes à accorder dans leur production. Dans les consignes de l'épreuve que nous avons offerte aux participants de l'étude, nous avons donc explicitement indiqué que nous leur interdisions d'utiliser cette phrase à présentatif.

Figure 3
Images issues de la thèse d'Ågren (2008)



4.3.1.2.2 Les procédures d'expérimentation de l'épreuve de production écrite

Les procédures d'expérimentation de cette épreuve sont fort similaires à celles de l'épreuve de complètement. L'ensemble des participants était réuni à la bibliothèque scolaire et avait apporté un crayon à mine et une gomme à effacer. Aucun outil de référence ne leur était à disposition. Après s'être assuré du calme parmi les participants, l'expérimentateur leur rappelait

la visée de sa présence et de leur participation à cette recherche, et il parcourait ensuite les consignes de l'activité. Puis, à l'oral, l'expérimentateur demandait aux élèves de décrire la bibliothèque à l'aide de quelques phrases, comme ils allaient devoir le faire à l'écrit lors de la production. Puis, en silence, les élèves étaient invités à compléter l'activité, sans aucune limite de temps. Pour la description de la première de couverture de *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011), les élèves n'ont jamais pris plus de trente minutes. Pour la description des images tirées de la thèse d'Ågren (2008), ils n'ont jamais pris plus de 45 minutes.

4.3.1.2.3 Critères d'analyse

Pour analyser les productions écrites, nous avons d'abord ciblé les chaînes syntagmatiques (Jaffré et Bessonnat, 1993) dans lesquelles on retrouvait des verbes au présent de l'indicatif. Pour retracer ces chaînes, c'est-à-dire les suites de termes entretenant une solidarité morphosyntaxique, nous avons repéré les verbes à accorder et nous en avons identifié les donneurs d'accord. Constituait donc pour nous une chaîne syntagmatique tout ce qui se trouvait entre le verbe et le noyau du groupe en fonction sujet, qu'il soit en position préverbale ou postverbale. Les chaînes ont ensuite été transcrites dans un fichier Excel. Nous avons séparé les chaînes dans lesquelles les verbes attendus sont au singulier et celles dont les verbes sont au pluriel, ces derniers étant une source d'erreurs plus importante (Cogis, 2013). Nous avons attribué un score pour chaque verbe marqué adéquatement sur le plan morphologique et, pour les verbes irréguliers, nous avons aussi accordé un point si le radical respectait les normes linguistiques en vigueur. Quand nous présenterons le profil individuel de nos huit élèves, nous procéderons enfin à une description qualitative des chaînes syntagmatiques qu'ils ont écrites et nous décrirons ainsi leur complexité syntaxique, afin de voir si cette dernière a pu influencer sur les accords qu'ils ont proposés.

4.3.1.3 L'entretien métagraphique

Les épreuves sur l'accord du verbe, que ce soit celle de complètement ou la production écrite, sont propices aux verbalisations de l'enfant, celles-ci portant autant sur la trace écrite que sur les stratégies cognitives qui ont été mobilisées lors de la réalisation de l'activité. Ainsi, pour comprendre les raisonnements (méta)linguistiques qui ont été utilisés par les élèves pendant la réalisation des épreuves précédentes, nous les avons rencontrés individuellement chaque fois

qu'ils complétaient l'une des épreuves écrites (activité de complètement, production écrite), dans le cadre d'un entretien métagraphique (Jaffré, 1995). Lors de cette rencontre individuelle, menée la même journée que l'épreuve faisant l'objet de l'entrevue, l'expérimentateur questionnait l'enfant afin qu'il lui explique les procédures dans lesquelles il s'est engagé pour accorder le verbe. Ensemble, et pour les deux épreuves, ils parcourent donc la totalité des verbes fléchis, et ce, afin de broser le profil métalinguistique de l'élève quant à sa compétence lexicomorphogrammique. À des fins d'analyse, l'entretien était enregistré à l'aide d'un magnétophone.

4.3.1.3.1 La validation des procédures d'expérimentation de l'entretien métagraphique

Les sept élèves qui ont pris part à l'étude-pilote ont été rencontrés dans le cadre d'un entretien métagraphique, celui-ci nous permettant de mettre à l'essai nos procédures d'expérimentation. Ces sept entretiens ont été enregistrés, mais n'ont pas été codés ; en effet, ils constituaient pour nous une occasion de nous entraîner à interagir avec les élèves. Par leur entremise, nous avons également pu leur poser différentes formes de questions, de manière à en privilégier une qui nous donnait un accès plus direct aux procédures qu'ils avaient mises en branle pour accorder les verbes en nombre.

4.3.1.3.2 Les procédures d'expérimentation de l'entretien métagraphique

Le plus souvent, l'entretien métagraphique, mené à posteriori des épreuves écrites, s'est déroulé à la bibliothèque de l'école, bien qu'il ait fallu nous déplacer dans d'autres locaux à quelques reprises lorsqu'il y avait trop de bruit (le gymnase, le local du concierge, etc.). L'expérimentateur accueillait d'abord le participant avec le sourire en entamant une conversation n'ayant pas de lien avec les épreuves, pour détendre l'atmosphère. Après quelques minutes de discussion informelle, il lui présentait l'épreuve écrite qu'il avait complétée quelques heures auparavant et lui expliquait que, maintenant, il souhaitait comprendre comment il s'y était pris pour la réaliser. Il lui demandait si le magnétophone le gênait⁵⁸, lui précisait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions posées et que, l'important, c'était qu'il explique, dans ses mots, comment il est arrivé à la trace qu'il a orthographiée. Puis, l'entretien débutait.

⁵⁸ Tous les élèves ont accepté de se faire enregistrer, sans que cela ne semble les perturber.

Lorsque l'entretien portait sur l'épreuve de complètement, l'expérimentateur parcourait chacune des graphies de l'élève en lui demandant comment il a orthographié le verbe. Il privilégiait d'abord l'usage de phrases interrogatives partielles commençant par l'adverbe *comment*, et ce, pour que la réponse lui donne un accès aux connaissances procédurales qui ont été mises en place par le scripteur. La première question était toujours de nature générale (p. ex., *Comment as-tu fait pour écrire ce mot?*), et l'élève proposait ensuite une réponse. Si cette dernière ciblait la base du verbe, l'expérimentateur lui offrait alors une relance sur la désinence. Inversement, quand la réponse de l'élève avait trait à la désinence, l'expérimentateur visait par la suite le radical. Quand la réponse de l'élève ne permettait pas à l'expérimentateur de comprendre comment il avait choisi sa trace graphique, il lui posait des questions plus précises en recourant à l'adverbe *pourquoi* (p. ex., *Pourquoi as-tu mis –ent à la fin du mot?*). L'élève pouvait en outre modifier la réponse qu'il avait initialement offerte lors de la réalisation de l'épreuve pendant l'entretien. Lorsqu'il opérait un tel changement, l'expérimentateur saisissait cette occasion pour le questionner quant à la nature du changement apporté : *Pourquoi changes-tu ta réponse ?* Enfin, lorsque l'entretien portait sur la production écrite, les procédures d'expérimentation étaient pratiquement les mêmes, sauf que l'expérimentateur identifiait les verbes fléchis dans le texte de l'élève avant de le questionner.

4.3.1.3.3 Critères d'analyse

Pour catégoriser les commentaires métagraphiques de nos participants, nous avons d'abord procédé à la transcription de l'ensemble des entretiens en verbatim. Lors d'un premier codage, nous avons recouru à la grille analytique de Lefrançois (2009a), qui l'a utilisée pour coder les commentaires d'élèves québécois de l'élémentaire qu'elle a questionnés concernant le pluriel graphique des noms, des adjectifs et des verbes. Ainsi avons-nous codé l'ensemble des commentaires métagraphiques de deux élèves, et ce, afin de faire ressortir les limites de cette première grille pour l'accord du verbe en nombre chez nos participants. Nous avons ensuite répertorié l'ensemble des commentaires auxquels nous ne pouvions assigner de codes en prenant appui sur la grille de Lefrançois et nous les avons regroupés, afin d'en faire émerger de nouveaux. Les commentaires n'ayant pu faire l'objet d'un codage portaient sur la base des verbes ou témoignaient de verbalisations à caractère non linguistique (p. ex., *Je l'ai toujours vu comme ça*, *Je ne sais pas comment ça s'écrit*). De ce fait, pour compléter la grille de Lefrançois,

nous avons, à ce moment du codage, emprunté des codes à la grille d'analyse que Morin (2002) a utilisée pour rendre compte de commentaires métagraphiques liées à l'orthographe d'usage. À l'aide de cette nouvelle grille, qui constitue donc un arrimage de celles de Morin et de Lefrançois, nous avons codé les commentaires de deux autres élèves ; tous les commentaires ont alors pu faire l'objet d'un codage. Ce dernier, par ailleurs, a été effectué à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

Tableau 16
Grille d'analyse pour les commentaires métagraphiques

Types de commentaires	Exemples
Analogie	« J'ai mis <i>e-s-t</i> parce que <i>e-t</i> , c'est <i>and</i> , et je veux pas <i>and</i> », « J'ai mis <i>l-i-s</i> parce que <i>l-i-t</i> , c'est le lit pour dormir »
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	« J'ai mis un <i>e</i> parce que c'est féminin », « J'ai mis <i>e-n-t</i> parce que le sujet est pluriel » (le sujet n'est pas pluriel dans cet extrait)
Arguments morphosyntaxiques pertinents	« J'ai remplacé <i>Le bébé des voisins</i> par <i>Il</i> au singulier », « Le nom-noyau est au singulier »
Évaluation de ses capacités à écrire	« Je ne sais pas comment écrire ce mot »
Évaluation des conventions	« Je suis presque sûr qu'il s'écrit comme ça »
Mémorisation	« Je l'ai toujours vu comme ça », « Dans les livres, il est comme ça »
Référence au temps verbal	« Je l'ai écrit comme ça parce que c'est au présent »
Référence à la chaîne parlée	« Je l'ai écrit comme ça se prononce »
Référence à la modification du radical	« Je mis <i>v-a</i> parce que <i>aller</i> doit se transformer en <i>v-a</i> »
Référence à la modification du morphogramme	« J'ai enlevé <i>e-r</i> et j'ai mis <i>e-n-t</i> »
Référence à la réalité non pertinente	« J'ai mis un <i>s</i> au verbe parce que <i>Tout le monde</i> , c'est plusieurs personnes », « J'ai mis <i>lis</i> avec un <i>s</i> , parce que si tu lis un mot, tu mets pas un <i>s</i> , mais si tu lis plusieurs pages et livres et tout ça, ça prend un <i>s</i> »
Référence à la réalité pertinente	« J'ai mis <i>e-n-t</i> parce qu'il y a plusieurs personnes » (le donneur d'accord renvoie à plusieurs personnes)

Au moment où la grille fut arrêtée, nous avons repris le codage du début. Pour nous assurer de la justesse de nos analyses, nous avons d'abord codé le quart de nos données provenant des entretiens métagraphiques, c'est-à-dire les commentaires qu'ont émis deux élèves

dans le cadre de l'épreuve de complètement et de production écrite, lors des trois passations de notre étude. Nous avons ensuite demandé à une assistante de recherche que nous avons formée de procéder à l'analyse de ce même corpus. Cette démarche a permis le calcul d'un coefficient de fidélité interjuge de 88,3 %, que nous avons jugé satisfaisant (Van der Maren, 2004). Nous avons donc ensuite procédé au codage des autres entretiens.

4.3.2 L'instrumentation liée au deuxième objectif

Dans cette partie, nous présenterons les épreuves correspondant à différents facteurs qui contribuent à l'appropriation de la langue écrite. Ces derniers rendent compte du deuxième objectif de cette étude : mettre en relation le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre et des facteurs d'ordres cognitolangagier (les capacités métalinguistiques d'ordres métasyntaxique et métamorphologique), socioaffectif (la motivation en grammaire et les représentations sociales des langues) et socioéducatif (les pratiques enseignantes qui sont proposées pour susciter ledit développement).

4.3.2.1 Les capacités métalinguistiques

Nous aurions pu, pour décrire les capacités métalinguistiques de nos participants, faire appel à bon nombre de tâches qui, en psycholinguistique, ont fait leurs preuves pour brosser le profil d'élèves quant à leur construction : le jugement de grammaticalité, la correction d'erreurs, la répétition de phrases, etc. (Gaux et Gombert, 1999). Or, pour mettre en relation, de manière efficiente, la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre et les capacités que nous souhaitons prendre en considération dans son développement, nous voulions proposer des tâches par l'entremise desquelles l'élève était appelé à montrer s'il a développé les capacités métalinguistiques qui sont afférentes à l'utilisation des manipulations syntaxiques, une gamme d'outils qu'il peut mettre à profit dans son travail grammatical pour faire ressortir le lien existant entre donneur d'accord, le noyau du groupe en fonction sujet, et receveur d'accord, le verbe. Comme le montre la recherche en L2, les élèves dont le français est la langue seconde affichent fréquemment des capacités métalinguistiques inférieures à celles de leurs pairs francophones, surtout en syntaxe (Lesaux, Rupp et Siegel, 2007; Simard, Foucambert et Labelle, 2014). Cet état de fait, par ricochet, peut influencer sur leur utilisation des manipulations,

leur recours étant tributaire de la capacité de l'élève à se distancier des composantes syntaxiques de la langue et de les contrôler à dessein. De ce fait, en milieu minoritaire, où les élèves sont plurilingues et où on ne sait encore que peu de choses sur la mobilisation des capacités métalinguistiques lors de la réalisation de tâches scripturales, nous souhaitons, d'une part, vérifier si les élèves font usage des manipulations en production (grâce à l'entretien métagraphique), mais nous désirons également savoir, de l'autre, si leur bagage de capacités métalinguistiques leur permettrait de mettre adéquatement les manipulations en application et de juger correctement de la grammaticalité des résultats qu'ils obtiennent à la suite de leur utilisation.

Ainsi, plutôt que de recourir aux tâches qui sont habituellement utilisées en recherche pour dresser un portrait de ces capacités, nous avons opté pour la conception d'instruments de mesure inédits. Ces derniers s'inspirent donc des manipulations syntaxiques que l'élève peut mobiliser lors de son travail grammatical, des tâches métalinguistiques qui résultent d'une transposition didactique et qui, de ce fait, revêtent une valeur pédagogique indéniable. Il s'agit là d'un effort de conceptualisation et d'instrumentation que nous avons voulu entreprendre afin d'édifier des ponts entre les travaux qui sont menés en didactique du français et en psycholinguistique, et nous espérons que les expérimentations qui en ont résulté nourriront la réflexion de chercheurs dont les travaux s'inscrivent dans l'une et l'autre de ces disciplines.

4.3.2.1.1 La validation de contenu et des procédures d'expérimentation des épreuves sur les capacités métalinguistiques

Le caractère exploratoire de notre étude et le nombre limité de participants qui y prennent part ne nous ont pas permis de recourir aux procédures statistiques qui assurent traditionnellement la validation de telles épreuves. Nonobstant cette limite que nous ne saurions passer sous silence, nous avons encore une fois contrôlé la fréquence d'occurrence des lexies constitutives des items à l'aide du logiciel Antidote (version 8 – Druide, 2012) ; elles sont toutes fréquentes ou très fréquentes. De plus, les didacticiennes ayant évalué le contenu de nos épreuves sur l'accord du verbe ont également jeté un regard critique sur les épreuves de métasyntaxe et de métamorphologie que nous avons employées dans cette thèse. Aucun commentaire de nature générale ne fut émis, seuls des commentaires plus qualitatifs, relatifs à la construction de nos items, ont été livrés, la plupart du temps afin d'éliminer des ambiguïtés sémantiques pouvant influencer la compréhension de l'item chez le participant, et de proposer des modifications qui

allaient faciliter nos analyses et l'interprétation que nous en ferions. Grâce à l'étude-pilote, nous avons de surcroît pu mettre à l'essai les procédures d'expérimentation, nous assurer du bon déroulement de nos épreuves et éviter les effets plancher et plafond.

4.3.2.1.2 Les épreuves de métasyntaxe et leurs critères d'analyse

Dans la présente recherche, ce sont cinq épreuves de difficulté graduée que nous avons élaborées à partir des manipulations syntaxiques pour mesurer les capacités métasyntaxiques de nos participants. Lors de leur conception, nous avons tenu compte des niveaux d'analyse et de contrôle cognitifs qu'elles requièrent (Bialystok et Ryan, 1985), de manière à faire varier chacune de ces deux composantes selon l'épreuve concernée et, ainsi, rendre compte avec précision du construit que nous souhaitons mesurer.

Axée sur l'analyse cognitive, la première épreuve en est une où le participant est appelé à identifier les groupes de mots qui peuvent être effacés dans une phrase, sans toutefois en affecter le statut grammatical (annexe 5). L'expérimentateur présente donc, en alternance, 20 phrases au participant, qui doit, pour chacune d'elles, en oraliser les groupes effaçables. 11 items contiennent un groupe effaçable, cinq en contiennent deux et quatre en contiennent trois. Pour alléger la charge cognitive associée à la réalisation de la tâche, nous offrons aussi une version papier des items au participant. Au total, ce sont donc 33 groupes de mots que l'élève doit identifier lors de cette activité : 19 compléments du nom, 7 modificateurs verbaux et 7 compléments de phrase. Pour ce qui est du codage, un point est attribué par groupe de mots correctement identifié.

Similaire à la première, la deuxième épreuve en est une où le participant est appelé à effacer les groupes de mots qui peuvent être effacés dans une phrase, sans toutefois en affecter le statut grammatical (annexe 6). L'expérimentateur présente donc, en alternance, 20 phrases au participant qui doit, pour chacune d'elles, la répéter en la dépouillant de ses groupes facultatifs ; il doit, en ce sens, en faire une phrase minimale. 11 items contiennent un groupe effaçable, cinq en contiennent deux et quatre en contiennent trois. Pour alléger la charge cognitive associée à la réalisation de la tâche, nous offrons aussi une version papier des items au participant. Au total, ce sont donc 33 groupes de mots que l'élève doit supprimer lors de cette activité : 19 compléments du nom, 7 modificateurs verbaux et 7 compléments de phrase. Pour ce qui est du codage, un point est attribué par groupe de mots correctement effacé. Notons que cette tâche varie de

l'épreuve précédente, car elle nécessite, comme son homologue, un certain niveau d'analyse, mais elle requiert également la mise en œuvre d'un contrôle cognitif bien plus important, dans la mesure où l'élève doit altérer la structure phrastique en reconstruisant la phrase minimale.

La troisième épreuve en est une où le participant est appelé à repérer et à déplacer le groupe de mots qui peut être déplacé dans une phrase, sans toutefois en affecter le statut grammatical (annexe 7). L'expérimentateur présente donc, en alternance, 20 phrases dans lesquelles un groupe de mots pouvant être déplacé ; l'élève doit donc le déplacer sans occasionner l'agrammaticalité de l'énoncé. 15 items contiennent un complément de phrase que l'élève peut déplacer, alors que les cinq autres syntagmes sont des compléments du nom détachés de virgules, qu'il peut donc déplacer ailleurs autour du nom-noyau. Pour alléger la charge cognitive associée à la réalisation de la tâche, nous offrons aussi une version papier des items au participant. Pour ce qui est du codage, un point est attribué si l'élève a su déplacer le groupe de mots déplaçable sans engendrer l'agrammaticalité de l'énoncé. Comme l'épreuve précédente, celle-ci nécessite un niveau d'analyse, car l'élève doit repérer le groupe de mots à déplacer, mais également un niveau de contrôle, puisqu'il doit aussi déplacer ce groupe sans que l'opération affecte la grammaticalité de l'énoncé.

La quatrième épreuve repose pour sa part sur la manipulation d'ajout de groupes de mots (annexe 8). 16 items constitués d'une paire de phrases types, dont l'une a subi l'ajout d'un groupe de mots, sont présentés à l'élève. L'expérimentateur dicte alors un autre syntagme, que l'élève doit ajouter à une phrase cible en répliquant l'addition syntaxique de l'exemple initial. Dans les 16 items, l'élève doit ajouter 7 compléments du nom, 4 modificateurs verbaux et 5 compléments de phrase. Pour alléger la charge cognitive associée à la réalisation de la tâche, nous offrons aussi une version papier des items au participant. Voici un exemple de ce qui est présenté à l'élève, pour que le lecteur comprenne la structure des items de l'épreuve :

Figure 4
Exemple d'item de l'épreuve d'ajout syntagmatique

Ils sont très inquiets et ils cherchent Jean.	➔	Ils sont très inquiets et, depuis plusieurs jours, ils cherchent Jean.
Jeanne va particulièrement bien et elle chante tout le temps.	➔	

« Tu dois ajouter *quand elle est heureuse* ».

Pour le codage, l'élève ayant causé l'agrammaticalité de la phrase en y ajoutant un

groupe de mots se voit octroyer un score de zéro. Si l'ajout opéré n'est pas conforme à l'ajout effectué à partir de la paire de phrases initiales, mais que la phrase qui en résulte est grammaticale, il reçoit un point. On lui octroie enfin deux points si l'ajout est conforme à celui de la paire de phrases initiale. Le total de points que le participant peut recevoir dans le cadre de cette épreuve est donc de 32. Cette tâche requiert un niveau d'analyse élevé, car l'élève doit considérer trois différentes phrases avant d'opérer une opération d'ajout. Il doit aussi mobiliser un niveau de contrôle important afin d'ajouter le groupe de mots à l'endroit approprié.

Eu égard à la dernière épreuve mesurant les capacités métasyntactiques, nous avons retenu le jugement de grammaticalité, utilisé dans bon nombre de recherches s'intéressant à ce construit (annexe 9). Nous avons choisi de retenir cette tâche, car l'utilisation d'une manipulation syntaxique se conclut toujours par la prise de position de l'individu qui l'opère quant à sa grammaticalité. Cette épreuve est constituée de 20 phrases, 10 étant syntaxiques, 10 ne l'étant pas. Qui plus est, pour inciter l'élève à focaliser sur les constructions syntaxiques et, dans certains cas, à faire fi du sens que véhicule l'énoncé, la moitié des items est sémantique (p. ex., *Nous aimons nous lever tard le samedi*), tandis que l'autre est asémantique (p. ex., *Tous les soirs, font des chaises dans l'avion*). Contrairement aux autres épreuves de métasyntaxe, l'expérimentateur n'offre pas de version papier des items au participant lors de la réalisation du jugement de grammaticalité, il ne fait que verbaliser les énoncés les uns à la suite des autres. Chaque énoncé peut être répété une fois, mais sans plus. Concernant le codage, si l'élève juge adéquatement de la grammaticalité de l'énoncé qui lui est dicté, il reçoit un point ; il n'en reçoit aucun s'il fait erreur. Cette épreuve requiert une analyse de l'énoncé dictée, mais ne cible que peu le contrôle cognitif.

4.3.2.1.3 L'épreuve de métamorphologie et ses critères d'analyse

Initialement, pour décrire les capacités métamorphologiques des élèves, nous avions élaboré deux épreuves, mais, à la suite de l'étude-pilote, nous en avons écarté une. Dans l'épreuve mise de côté, l'élève était appelé à lire des phrases dans lesquelles un mot fléchi était souligné (p. ex., *Les ordinateurs sont couteux*). Puis, on lui offrait un choix de quatre réponses et, parmi ce choix, il devait entourer le mot qui, sur le plan morphologique, pouvait remplacer le mot souligné (p. ex., *blanc, blancs, blanche, blanches*). Les élèves de l'étude-pilote ont tous eu une grande difficulté à comprendre ce qu'ils devaient faire lors de cette épreuve et, pour cette

raison, nous avons simplement décidé de la délaissier.

Pour mesurer les capacités métamorphologiques d'ordre flexionnel chez nos participants, nous avons donc recouru à une épreuve largement répandue en recherche, lors de laquelle le participant est appelé à opérer un remplacement de mots, comme il peut le faire lors de la résolution d'un problème orthographique pour identifier la catégorie grammaticale du mot qui se trouve à la source de son questionnement (annexe 10). Ainsi le participant doit-il opérer sur un mot cible la même substitution analogique que sur une paire de mots modèles. Au total, il doit remplacer 20 mots : 5 noms communs⁵⁹, 5 adjectifs, 5 verbes au présent de l'indicatif et 5 participes passés. Nous offrons aussi une version papier des items au participant pour alléger sa charge cognitive. Voici un exemple de ce qui est présenté à l'élève, pour que le lecteur comprenne la structure des items de l'épreuve :

Figure 5
Exemple d'item de l'épreuve de remplacement

active	➔	actif
évocatrice	➔	

Pour le codage, s'il réussit à remplacer adéquatement le mot, nous lui accordons un point ; nous ne lui en octroyons aucun si la transformation n'est pas analogue à celle qui est opérée à partir de la paire de mots initiale.

4.3.2.1.4 Les procédures d'expérimentation des épreuves sur les capacités métalinguistiques

L'ensemble des épreuves de métasyntaxe et de métamorphologie s'est déroulé dans le cadre d'un entretien individuel, ce dernier prenant place le plus souvent dans la bibliothèque scolaire. Pour éviter l'ennui et les surcharges cognitives, l'ensemble des tâches mesurant les capacités métalinguistiques (métasyntaxiques et métamorphologiques, six tâches au total) fut divisé en deux blocs de trois épreuves, chaque bloc de tâches faisant l'objet d'un entretien. Pour chacune des passations, nous avons donc rencontré chacun des participants à deux reprises pour

⁵⁹ Certains pourraient dire que la variation de la forme des noms en fonction de leur genre grammatical (p. ex., *pharmacien/pharmacienne*) relève davantage du lexique que de la morphologie flexionnelle, le genre nominal étant un caractère afférent au nom. Sur le plan de la forme, certaines entités de sexe masculin n'ont d'ailleurs aucun lien avec leur versant féminin (p. ex., *oncle/tante, cheval/jument*). Dans cette épreuve, les noms que nous avons retenus sont bien évidemment liés morphologiquement, puisque c'est cette dimension qui nous intéresse. Nous délaissions donc les paires nominales de types *porc/truie* et *frère/sœur*. Nous remercions au demeurant Ophélie Tremblay qui, en conférence, a attiré notre attention vers ce point conceptuel.

la mesure de leurs capacités métalinguistiques. Lors d'un bloc d'épreuves, l'expérimentateur accueillait le participant avec enthousiasme et entamait une conversation informelle, pour détendre l'atmosphère. Puis, il lui disait qu'ils allaient faire ensemble des jeux portant sur la langue. Il lui exposait sommairement la première tâche et, avant de la commencer, il lui proposait la réalisation de deux items d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'élève. Il l'invitait à poser les questions quant au déroulement de l'épreuve, puis elle débutait. À des fins d'analyse, tous les entretiens furent audiocaptés à l'aide d'un magnétophone.

4.3.2.2 La motivation en grammaire

Pour rendre compte de la motivation en grammaire de nos participants, deux instruments ont été retenus : le questionnaire à questions fermées et l'entretien individuel. Rappelons d'emblée que, à partir de la recherche sur la motivation en écriture et en grammaire, nous avons retenu trois axes qui, dans le cadre de cette thèse, sont constitutifs de la motivation en grammaire : l'intérêt de l'élève pour la grammaire, la perception de l'élève quant à l'utilité de la grammaire et la perception de sa propre compétence en grammaire.

4.3.2.2.1 Le questionnaire sur la motivation en grammaire, ses critères d'analyse et ses procédures de passation

Dans le cadre de ce questionnaire, qui est de type Harter (1999), le participant doit d'abord faire un choix binaire, et nuancer par la suite son positionnement initial. Dans un premier temps, il doit donc choisir, en fonction de l'énoncé, dans quel groupe il se situe, celui des cercles ou des carrés. Puis, il se positionne à nouveau, selon son degré d'appartenance au groupe des cercles ou au groupe des carrés (annexe 11). Voici un exemple d'item, celui-ci portant sur la perception de l'utilité de la grammaire :

Figure 6

Exemple d'item du questionnaire sur la motivation en grammaire

Dans le groupe des cercles , les élèves pensent que la grammaire n'est pas utile.		Dans le groupe des carrés , les élèves pensent que la grammaire est utile.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

Pour ce qui est du contenu du questionnaire, on retrouve quatre items pour chacun des trois axes que nous avons retenus pour aborder la motivation en grammaire ; ainsi compte-t-il un total de 12 items. Chacun d'eux a été codé à l'aide d'une échelle de -2 à +2, le total possible s'échelonnant donc de -24 à +24, de -8 à +8 par axe.

La passation de ce questionnaire s'est réalisée de manière similaire à celle des épreuves sur l'accord du verbe en nombre. Nous avons regroupé l'ensemble de nos participants dans la bibliothèque de l'école, et nous leur avons présenté la tâche et son intérêt pour notre étude. Nous leur avons brièvement expliqué le format du questionnaire et nous avons ensuite répondu, en groupes, à deux items d'exemple, ces derniers ne touchant ni la grammaire ni la motivation. Puis, nous avons lu chacun des items à voix haute, et nous avons accordé quelques secondes aux élèves pour qu'ils y répondent. Quand tous les élèves semblaient avoir complété l'item, nous passions au suivant. Il nous a fallu 20 minutes pour que les élèves répondent au questionnaire dans sa totalité.

4.3.2.2.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée sur la motivation en grammaire, ses critères d'analyse et ses procédures de passation

Pour compléter les données en lien avec la motivation en grammaire, et pour avoir un accès privilégié au cadre personnel de référence de nos participants quant à ce construit (Van der Maren, 2004), nous les avons également rencontrés individuellement dans le cadre d'un entretien semi-dirigé. Gravitant autour des trois axes que nous avons arrêtés précédemment, cet entretien nous offrait l'occasion, entre autres, de colliger des données témoignant de leur expérience et de leurs points de vue (Baribeau et Royer, 2012). Le guide d'entretien (annexe 12) est constitué de cinq questions et, selon les réponses que nous proposaient les participants pendant l'entrevue, nous leur posions des relances afin d'obtenir davantage d'informations relativement au construit que nous abordions avec eux. Deux questions traitaient de l'intérêt en grammaire (« Qu'est-ce que tu aimes faire en grammaire à l'école ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire en grammaire à l'école ? Pourquoi ? »), une de la perception de l'utilité (« D'après toi, la grammaire, ça sert à quoi ? »), deux de la perception de sa compétence (« Qu'est-ce qui est difficile pour toi en grammaire ? Qu'est-ce qui est facile pour toi en grammaire ? »).

L'entrevue se réalisait le plus souvent dans la bibliothèque de l'école, bien que, pour des raisons de logistique, nous ayons dû en changer le lieu à quelques reprises ; par exemple, nous avons réalisé deux des huit entretiens dans la classe d'un enseignant dont le groupe, en raison

d'une sortie éducative, était hors de l'école ce jour-là. Au début de l'entretien, l'expérimentateur accueille le participant avec enthousiasme et entame une conversation informelle, pour détendre l'atmosphère. Puis, il lui rappelle le questionnaire qu'il a passé quelques jours auparavant sur la motivation en grammaire et lui mentionne qu'il aimerait en connaître davantage sur sa motivation en grammaire, en précisant qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse aux questions qui lui sont posées. L'entretien, enregistré à l'aide d'un magnétophone, dure environ 20 minutes, quoique ce laps de temps ait quelque peu varié d'un élève à l'autre. Nous avons procédé à la transcription de l'ensemble des entrevues en verbatim et, dans le chapitre suivant, nous présenterons des extraits de verbatim des sujets et les mettrons en lien avec le questionnaire sur la motivation en grammaire, dans le but de le compléter et, également, de préciser le portrait de chaque sujet.

4.3.2.2.3 La validation du contenu et des procédures d'expérimentation des outils sur la motivation en grammaire

Le contenu des outils a fait l'objet d'une validation externe. Pour ce faire, nous avons invité une didacticienne de la grammaire et une psychologue cognitive se spécialisant sur la motivation à analyser notre guide d'entrevue et notre questionnaire, de manière à en bonifier le contenu. Le questionnaire ne fut que peu critiqué ; les expertes consultées n'ont fait que suggérer des choix lexicaux pour que le contenu soit plus accessible pour les participants. Pour ce qui est du guide d'entrevue, elles ont toutes les deux suggéré l'ajout de questions, des recommandations que nous avons souvent suivies afin de mieux cerner les construits que nous souhaitons explorer dans le cadre de notre étude.

Nous avons également mis à l'essai ces deux instruments dans le cadre de notre étude-pilote. Si l'entrevue individuelle ne fut source d'aucun inconvénient, le format du questionnaire qui avait initialement été retenu, de type Likert, a suscité bien de la confusion chez les participants. Quand nous les avons interrogés sur le déroulement de la passation du questionnaire, plusieurs ont admis qu'ils ne comprenaient pas les nuances sémantiques entre les choix de réponse qui leur permettaient de prendre position à l'égard des items. Devant cette complication, nous nous sommes tournés vers un autre type de questionnaire, de type Harter (1999), qui a été utilisé auprès d'élèves allophones du Québec de la fin de l'élémentaire (Armand et Maraillet, 2004). Nous avons donc ajusté les items de notre questionnaire et l'avons de

nouveau soumis aux élèves de notre pilote, une semaine plus tard. Tous ont reconnu avoir préféré ce deuxième type de questionnaire, qui leur paraissait plus simple.

4.3.2.3 Les représentations sociales des langues

Les dispositifs méthodologiques que nous avons mobilisés pour décrire les représentations sociales des langues sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour rendre compte de la motivation en grammaire : le questionnaire de type Harter (1999) et l’entrevue individuelle semi-dirigée. Comme nous le verrons, nous nous sommes appuyé sur les travaux de l’équipe Élodil dans le choix de nos outils de collecte, qui les a utilisés auprès d’élèves allophones de la 5^e et de la 6^e année au Québec. Aucune validation de contenu n’a eu lieu pour ces outils, car ils ont été employés dans le cadre d’études similaires à la nôtre. Nous y avons certes apporté quelques modifications, mais celles-ci demeurent mineures ; elles portaient principalement sur le retrait de deux questions, qui abordaient le milieu plurilingue montréalais.

4.3.2.3.1 Le questionnaire sur les représentations sociales des langues, ses critères d’analyse et ses procédures de passation

Le questionnaire sur la représentation des langues, que nous avons retenu et adapté, a été conçu dans le cadre du projet Élodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) (Armand et Maraillet, 2004) (annexe 13). Comme le questionnaire sur la motivation, sa forme est inspirée des travaux de Harter (1999), et l’élève est donc appelé à nuancer un positionnement binaire qu’il a initialement adopté en fonction de l’item qui lui est présenté.

Cette épreuve, constituée de 16 questions, aborde deux thèmes qui concernent les langues, chacun de ces thèmes se manifestant par huit items. Le premier a trait à l’ouverture à la diversité linguistique (représentation sur les langues et sur les locuteurs de ces langues), le deuxième vise à connaître la motivation et la curiosité face à l’apprentissage des langues. Les procédures de passation sont identiques à celles du questionnaire sur la motivation. L’épreuve dure une vingtaine de minutes, il y a également deux items d’essai pour vérifier si l’enfant a bien compris le format du questionnaire. Pour l’analyse, une échelle de valeur positive et négative allant de deux points à moins de deux points a été appliquée. Pour chacun des axes du questionnaire, un total de 16 points est possible.

4.3.2.3.2 L'entretien individuel semi-dirigé sur les représentations sociales des langues, ses critères d'analyse et ses procédures de passation

Pour trianguler les données que nous avons collectées grâce au questionnaire, nous avons également mené une entrevue individuelle auprès de chacun des huit élèves de notre échantillon. Nous avons repris le guide d'entrevue d'Armand et Maraillet (2004), qui contient cinq grands thèmes, et nous en avons ajouté un (annexe 14). Le thème 1 concerne l'utilité des langues (« À ton avis, ça sert à quoi les langues ? Tu peux m'expliquer, me donner des exemples ? »)⁶⁰. Le thème 2 cible l'appréciation des langues (« T'est-il déjà arrivé de te dire que le français est une belle langue ? Qu'est-ce qui te fait penser ça ? »). Le thème 3 a trait à l'égalité des langues (Quelqu'un que je connais m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que tu en penses ? »). Le thème 4 porte quant à lui sur l'égalité des locuteurs des langues (« À ton avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent anglais ? Pourquoi ? »). Le thème 5 aborde les langues dans le monde (« Si tu pouvais, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y ait qu'une seule langue sur la Terre, est-ce que tu l'utiliserais ? Si oui, quelle devrait être cette langue ? »). Le thème 6, celui que nous avons ajouté à la liste initiale d'Armand et Maraillet (2004), traite du contexte de minorité linguistique (« D'après toi, est-ce qu'on devrait toujours parler français à l'école ? Pourquoi ? »).

Les procédures d'expérimentation sont les mêmes que celles de l'entrevue individuelle menée pour la motivation en grammaire. L'entretien, enregistré à l'aide d'un magnétophone, dure environ 20 minutes, quoique ce laps de temps ait quelque peu varié d'un élève à l'autre. Nous avons procédé à la transcription de l'ensemble des entrevues en verbatim et, dans le chapitre suivant, nous présenterons des extraits de verbatim des sujets et les mettrons en lien avec le questionnaire sur les représentations sur les langues, dans le but de le compléter et, également, pour préciser le portrait de chaque sujet.

4.3.2.4 Les pratiques enseignantes

Trois enseignantes ont pris part à notre étude : Chantale, qui a enseigné à la classe multiâges de 5^e/6^e années où a été scolarisé l'ensemble de nos participants pendant l'année scolaire 2014-2015, Simone, qui a enseigné la sixième année à Emma, à Ali, à Alicia et à Maya (nos participants initialement en 5^e année) et Katy, qui a enseigné la 7^e année à Pierre, à Sabrina,

⁶⁰ La totalité des questions ne se trouvent pas entre parenthèses ; nous avons mis des exemples pour illustrer notre propos.

à Kate et à Isaac (nos participants initialement en 6^e année). Au moment où nous avons rencontré les participants quand ils faisaient partie de leur groupe, nous avons aussi invité ces trois enseignantes à prendre part à une entrevue individuelle, ce dispositif nous permettant de brosser le portrait de leurs pratiques déclarées en enseignement grammatical.

4.3.2.4.1 L'entretien individuel semi-dirigé sur les pratiques enseignantes, ses critères d'analyse et ses procédures de passation

L'entrevue à laquelle ont pris part les trois enseignantes est divisée en quatre axes (annexe 15). Le premier aborde, de manière générale, l'enseignement grammatical (« Comment, de manière générale, enseignes-tu la grammaire à tes élèves ? Quelles activités mets-tu en place pour enseigner la grammaire ? »⁶¹). Le deuxième traite de l'enseignement du verbe et de son accord (« Comment enseignes-tu le verbe?, Comment enseignes-tu le sujet ?, Comment enseignes-tu l'accord du verbe ? »). Le troisième cible l'enseignement des outils qu'offre la grammaire actuelle (« Enseignes-tu les manipulations syntaxiques? Si oui, comment?, Dans quels contextes tes élèves sont-ils appelés à utiliser les manipulations syntaxiques? »). Le quatrième porte quant à lui sur la classe multiâges et n'a été inclus qu'avec Chantale, qui est la seule de nos trois participantes à œuvrer dans une classe de ce type. Nous ne nous arrêterons pas sur cet axe dans la présentation des résultats, car Chantale a admis pendant l'entrevue qu'elle enseignait les mêmes contenus grammaticaux à ses élèves de cinquième et de sixième années, et que ses exigences étaient les mêmes pour l'ensemble de son groupe en ce qui a trait à la grammaire et à l'écriture.

L'entrevue s'est déroulée au moment qui était le plus opportun pour les enseignantes. Nous les avons avisées de notre venue à l'école quelques semaines préalablement à notre collecte, et nous leur avons demandé de sélectionner un moment qui serait propice à l'échange. Pour leur permettre de bien se préparer et de retrouver des traces objectives de leurs souvenirs, nous leur avons également fait parvenir, par courriel, une maquette d'entrevue avant sa réalisation (Van der Maren, 2010). Les entrevues ont toutes eu lieu pendant la pause-repas, dans la classe des enseignantes, et elles ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Nous avons ensuite transcrit en verbatim l'ensemble des conversations et nous leur avons envoyé nos transcriptions, afin qu'elles puissent préciser leurs dires, les nuancer au besoin, et ajouter de

⁶¹ La totalité des questions ne se trouvent pas entre parenthèses ; nous avons mis des exemples pour illustrer notre propos.

l'information qu'elles jugeaient pertinente à postériori. Pour ce faire, nous les avons invitées à utiliser la fonction *Nouveau commentaire* du logiciel de traitement de texte Word. Pour l'analyse des données, ce sont donc les propos oraux et écrits des enseignantes que nous utiliserons, en tenant compte du regard rétroactif qu'elles ont jeté sur les entretiens transcrits. L'analyse des données s'est faite de manière qualitative, en ce sens que nous avons repris les trois axes retenus et que nous avons utilisé leurs propos afin de broser le portrait de leurs pratiques déclarées. Nous relaterons donc, dans les prochains chapitres, leurs pratiques déclarées en fonction des trois axes, et nous appuierons notre description de leurs pratiques à l'aide d'extraits de verbatim, que nous commenterons.

4.4 Conclusion du chapitre

Le présent chapitre a permis de mettre au jour l'opérationnalisation que nous proposons afin de satisfaire nos deux objectifs de recherche : décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire du Sud-Ouest ontarien et mettre en relation ledit développement avec des facteurs de différents ordres. Pour atteindre nos objectifs, nous mobilisons un cadre méthodologique qui, majoritairement qualitatif, nous permettra d'entreprendre une étude exploratoire et de jeter un premier éclairage sur la compétence à écrire chez les élèves de cette région de l'Ontario.

Si nous ne pouvons certes recourir aux procédures statistiques pour valider les outils que nous avons utilisés, nous avons eu le souci, au fur et à mesure que nous envisagions la méthodologie par l'entremise de laquelle nous réaliserions notre étude, de satisfaire les critères de rigueur qui sont afférents à la recherche de type qualitatif. Il nous importait donc, entre autres, que les données obtenues à l'aide d'un certain instrument soient triangulées à l'aide d'un autre outil, qu'un accord interjuge soit calculé lorsque cela s'avérerait possible et que le contenu des épreuves ait fait l'objet d'une validation externe. Cette méthodologie devrait donc nous permettre de dessiner un portrait fin des huit élèves qui prennent part à notre recherche, de constituer des groupes de scripteurs en fonction du développement de leur compétence à mettre en œuvre l'accord du verbe en nombre à l'écrit et de mettre les facteurs que nous avons retenus en lien avec ledit développement.

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Dans ce cinquième chapitre, nous présentons les résultats associés à nos deux objectifs de recherche, lesquels sont de (1) décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord verbal en nombre chez nos huit élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien et de (2) mettre ce développement en relation avec des facteurs de différents ordres. Afin de rendre compte des analyses que nous avons menées eu égard au premier objectif, nous dresserons d'abord un portrait d'ensemble du développement de la compétence des huit scripteurs qui ont pris part à notre étude. Ce portrait reposera principalement sur la présentation quantitative des scores que les élèves ont obtenus à l'activité de complètement et à la production écrite aux différents moments de passation, et de la fréquence d'occurrence des commentaires métagraphiques qu'ils ont proposés au fil de l'année d'étude.

Le portrait général que nous brosserons en ce début de chapitre nous permettra ensuite de faire émerger des groupes de scripteurs, qui seront formés à l'aune du développement de la compétence que nous mesurons dans le cadre de cette thèse. Lorsque nous aurons arrêté ces groupes et que nous aurons justifié leur formation sur la base de nos résultats, nous reprendrons l'activité de complètement et, selon les contextes morphosyntaxiques des items que nous avons conçus, nous brosserons des profils individuels, afin de voir comment les membres de chacun des groupes, pendant les trois passations de notre étude, ont tenté de résoudre les problèmes grammaticaux que nous leur avons présentés lors de cette épreuve. Nous passerons aussi au crible, selon les groupes de scripteurs qui auront fait surface, les chaînes syntagmatiques qui ont été mobilisées lors de la production écrite et les types de verbes que les participants ont choisi d'écrire lors de cette même épreuve. Ces regroupements favoriseront donc la mise en relief de caractéristiques communes aux élèves dont le développement de la compétence retenue est similaire, mais ils nous permettront en outre de nous pencher sur des traits idiosyncrasiques que nous jugeons intéressants. C'est in fine en nous appuyant sur l'émergence de ces groupes de scripteurs que nous associerons le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord du verbe en nombre avec les différents facteurs que nous retenons dans notre recherche. Les prochaines sections de ce chapitre se déclineront donc de la manière suivante :

Tableau 17
Présentation des résultats

Résultats présentés	Section du chapitre
Présentation générale du développement de la compétence lexicomorphogrammique	5.1
Présentation spécifique des profils de scripteurs par groupes	5.2
Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les facteurs cognitivolangagiers	5.3
Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les facteurs socioaffectifs	5.4
Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les pratiques enseignantes	5.5

5.1 Présentation générale du développement de la compétence lexicomorphogrammique

Pour dresser le portrait global du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez nos huit participants, nous présenterons d'abord les résultats qu'ils ont obtenus pour les sphères morphologique et lexicale lors de l'activité de complètement aux trois passations, et nous ferons état ensuite des commentaires métagraphiques qu'ils ont émis à partir de cet instrument de collecte. Nous focaliserons ensuite notre attention sur les productions écrites et nous répéterons la démarche retenue pour la présentation des données issues de l'activité de complètement : nous exposerons les scores des élèves pour toutes les collectes et, par la suite, nous mettrons en lumière les fréquences d'occurrence liées aux types de commentaires métagraphiques. Cette partie du présent chapitre se conclura enfin par la mise en évidence de groupes de scripteurs, que nous élaborerons en fonction du développement de la compétence lexicomorphogrammique de nos huit élèves.

5.1.1 Présentation des résultats obtenus à l'activité de complètement

Comme nous le soulignons dans le chapitre abordant la méthodologie par l'entremise de laquelle nous avons opérationnalisé notre recherche, pour ce qui est de l'activité de complètement, nous avons séparément octroyé, pour la plupart des verbes à accorder, des scores pour la mise en œuvre des morphogrammes adéquats et le choix du radical approprié. Il va donc sans dire que la présentation de ces résultats se fera en deux temps : nous ferons d'abord état des scores obtenus en ce qui a trait à la dimension morphogrammique et, par la suite, nous nous arrêterons sur le choix des radicaux. Avant de plonger dans le vif du sujet, rappelons que le score

maximal pour les morphogrammes est de 48, alors que celui pour le radical est de 32. En effet, le score maximal pour le radical est inférieur à celui des morphogrammes puisque, dans notre analyse des radicaux, nous n'avons pas retenu les verbes dont la forme infinitive se termine par *-er*, leur variation lexicale lors du processus d'accord étant mineure.

5.1.1.1 Présentation des résultats en lien avec le choix des morphogrammes lors de l'activité de complètement

Ce sont donc 48 morphogrammes que nos huit scripteurs devaient orthographier lors des trois passations de notre activité de complètement. Pour en rendre compte, nous avons colligé leurs scores dans un diagramme à bandes verticales, l'abscisse renvoyant à nos huit élèves, l'ordonnée faisant référence à leur score pour l'activité de complètement (Figure 7). Tous les élèves se sont également vu assigner trois bandes, et chacune d'elle présente le score que nous leur avons accordé lors de l'une des trois passations. Dans le diagramme, là où l'on trouve le nom de nos participants, nous avons également indiqué, entre parenthèses, leur année scolaire au début de notre étude, en janvier 2015. Pour pouvoir jeter un éclairage plus objectif sur ces résultats, nous complétons ce diagramme à l'aide du tableau 18, qui propose les scores moyens et les écarts-types pour chacune des trois passations.

En tant que groupe, nos huit élèves semblent afficher un développement orthographique modéré, car la moyenne des scores au gré des trois passations n'augmente que de 8,12 points. Cela étant, on remarque surtout, et ce, pour les trois passations, une disparité importante des scores autour de la moyenne, celle-ci nous indiquant que les compétences que développent les scripteurs concernant la mise en œuvre des morphogrammes grammaticaux en lien avec le nombre des verbes est variée. Pendant l'année de l'étude, le score le plus faible est obtenu à la deuxième passation par Ali (13/48) et le score le plus élevé est obtenu par Sabrina, lors de cette même passation (40/48).

Certains élèves, au début de la recherche, atteignent des scores relativement élevés, grâce auxquels ils se démarquent de leurs pairs plus faibles ; il s'agit de Sabrina (34/48) et de Pierre (32/48), qui ne s'améliorent toutefois que peu pendant les deux autres passations. Sabrina obtient son score maximal à la deuxième passation (40/48) et régresse pour la troisième (34/48). Pierre, de son côté, gagne deux points de plus à chaque passation (34/48, 36/48). Emma, qui présente un score légèrement plus faible que ses deux camarades pendant la première passation (26/48),

développe toutefois une compétence qui s'affine pendant la recherche. À la deuxième passation, elle gagne quatre points (30/48) et, à la dernière, elle rejoint Pierre et Sabrina (35/48).

Figure 7
Présentation des scores obtenus pour la dimension morphogrammique

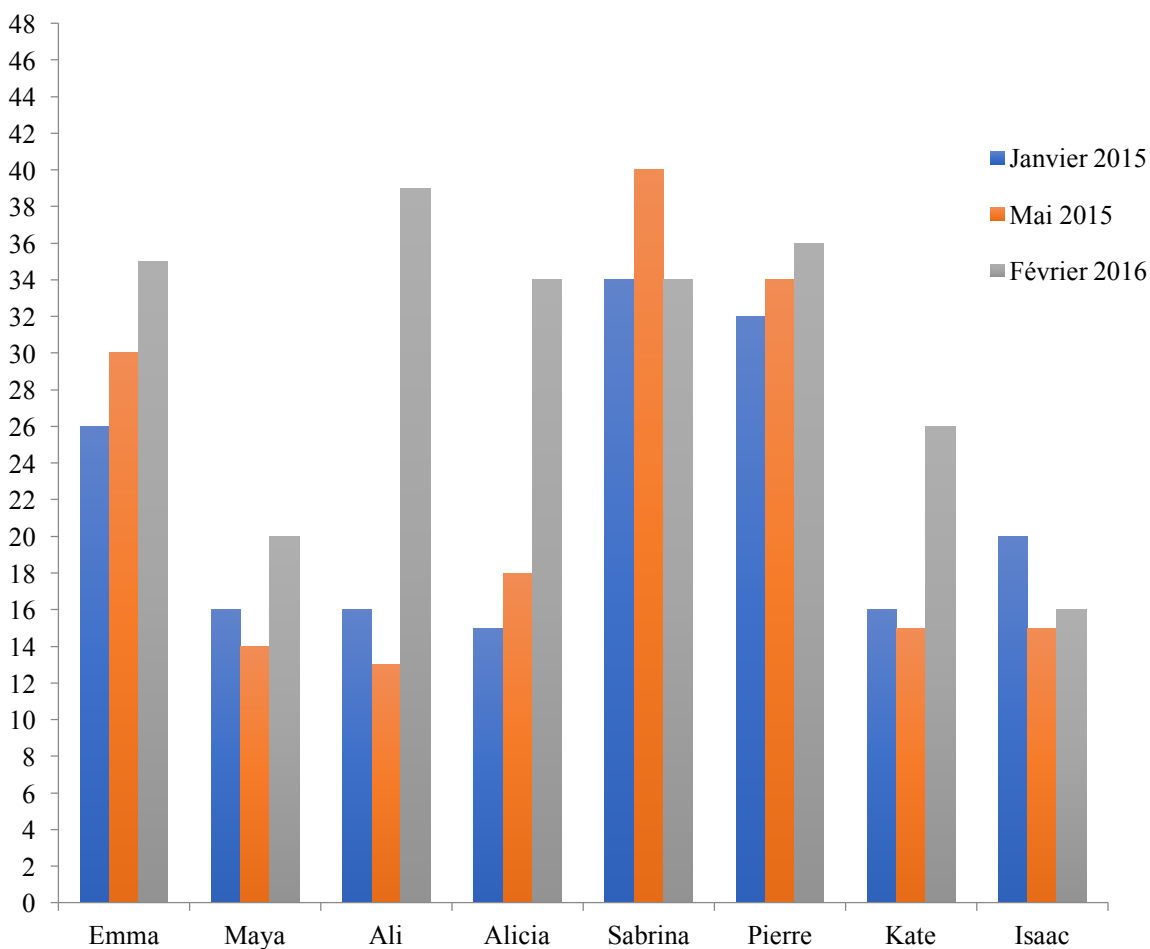


Tableau 18
Moyennes et écarts-types des scores pour les morphogrammes aux trois passations de l'activité de complètement

Passations	Moyennes des scores	Écarts-types
1	21,88	7,75
2	22,38	10,62
3	30,00	8,33

D'autres élèves, Ali et Alicia, accusent un développement de compétence tout à fait impressionnant entre la deuxième et la troisième passation⁶². Pendant les premiers mois de l'étude, leurs scores se situent parmi les plus faibles de notre échantillon ; Ali obtient un score de 16/48 à la première passation et régresse lors de la deuxième (13/48). Une amélioration notable se fait toutefois remarquer lors de la troisième passation, et il atteint à ce moment un score de 39/48. À l'instar d'Ali, Alicia ne semble pas avoir développé une compétence opérationnelle en début d'étude, son premier score étant de 15/48, le second de 18/48. Elle fait néanmoins montre d'un développement rapide entre la deuxième et la dernière passation, obtenant un score de 34/48 à la fin de la recherche.

Les autres scripteurs, Maya, Isaac et Kate, débutent avec des scores relativement similaires à ceux d'Ali et d'Alicia en début d'étude. Cela dit, au cours de la recherche, leur développement ne s'opère pas de manière aussi conséquente que celui de leurs pairs. Maya obtient des scores de 16/48, de 14/48 et de 20/48. Isaac, pour sa part, commence la recherche avec son score le plus élevé (20/48) et régresse à la suite de cette première passation (15/48 pour la deuxième, 16/48 pour la dernière). Kate obtient quant à elle un score de 16/48 et de 15/48 aux deux premières passations, et elle l'améliore de 11 points pour la dernière passation (26/48). Bien que cette amélioration mérite d'être soulignée, elle n'est pas analogue à celle que nous constatons, entre la deuxième et la dernière collecte, chez Ali et Alicia, qui ont développé une compétence plus opérationnelle en février 2016.

Les scores associés aux morphogrammes qui sont obtenus par les huit élèves au gré de notre recherche lors de l'activité de complètement confirment donc la disparité évidente qu'il existe au sein de notre échantillon. Certains, Pierre, Sabrina et Emma, semblent déjà avoir développé une compétence étendue en début d'étude, celle-ci ne variant que peu lors des passations ultérieures. D'autres, Alicia et Ali, affichent des scores relativement faibles au commencement de la recherche, mais peaufinent grandement leur compétence à écrire les morphogrammes entre la deuxième et la troisième passation. Enfin, Isaac, Kate et Maya obtiennent des scores similaires à ceux d'Ali et d'Alicia lors des premières passations ; cependant, à la différence de leurs camarades, le développement de leur compétence n'est pas

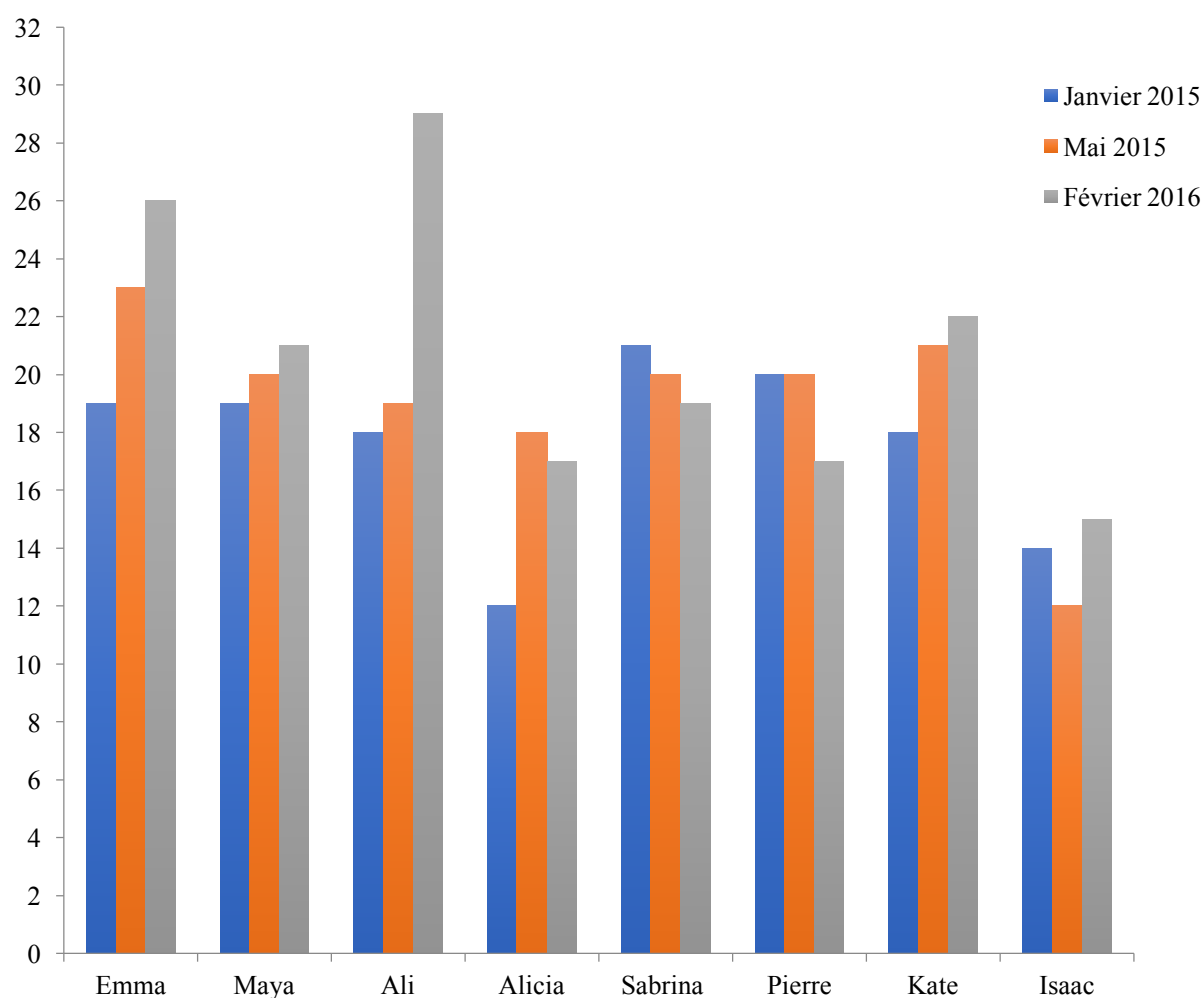
⁶² Cela nous paraît logique puisque c'est entre la deuxième et la troisième passation qu'ils ont changé d'enseignante. Nous aborderons l'influence des pratiques enseignantes dans la section 6 du présent chapitre.

aussi notable. Kate gagne bien quelques points entre la deuxième et la troisième passation, mais ce gain ne se compare pas à celui d'Ali et d'Alicia, qui est bien plus frappant.

5.1.1.2 Présentation des résultats en lien avec le choix des radicaux lors de l'activité de complètement

Pour rendre compte des résultats reflétant le choix des radicaux pour les 32 verbes de l'activité de complètement dont la forme infinitive ne se termine pas par le morphogramme *-er*, nous proposons encore une fois un diagramme à bandes verticales, et le format de ce dernier est pratiquement identique à celui portant sur les morphogrammes (Figure 8).

Figure 8
Présentation des scores obtenus pour la dimension lexicale



Les scores des trois passations nous ont de surcroît permis de calculer les moyennes et les écarts-types suivants :

Tableau 19

Moyennes et écarts-types des scores pour les radicaux aux trois passations de l'activité de complètement

Passations	Moyennes des scores	Écarts-types
1	17,63	3,07
2	19,13	3,23
3	20,75	4,80

En jetant un œil aux tableaux précédents, on remarque que l'ensemble des élèves semble rencontrer des difficultés d'ordre lexical lorsqu'ils s'engagent dans le processus qui mène à l'accord verbal en nombre à l'écrit. La disparité entre les scores des scripteurs n'est toutefois pas aussi considérable que celle qui caractérise les résultats en matière de morphogrammes, comme nous le montrent les écarts-types mis en exergue. Le score le plus élevé est obtenu par Ali lors de la dernière passation (29/32), tandis que ce sont Alicia et Isaac qui présentent le plus bas, respectivement à la première et à la deuxième passation (12/32).

Aux trois passations, les résultats de Sabrina, de Kate, de Pierre et de Maya se situent entre 17/32 et 22/32. Ceux de Kate (18/32, 21/32, 22/32) et de Maya (19/32, 20/32, 21/32) sont légèrement à la hausse au cours de l'étude, alors que ceux de Sabrina (21/32, 20/32, 19/32) et de Pierre (20/32, 20/32, 17/32) diminuent modérément. De leur côté, Emma (19/32, 23/32, 26/32) et Ali (18/32, 19/32, 29/32) débutent avec des scores similaires à ceux de leurs quatre camarades, mais enregistrent des progrès plus notables au fil de la recherche. Alicia, à la première passation (12/32), obtient le score le plus faible du groupe pour l'ensemble de la recherche ; entre la première et la deuxième passation (18/32), elle réalise toutefois un gain important, avant de perdre un point entre la deuxième et la dernière passation (17/32). Le score d'Isaac à la première collecte est plus faible que celui de la grande majorité de ses pairs scripteurs (14/32) et baisse lors de la deuxième (12/32). Il réussit néanmoins à gagner quelques points lors de la troisième passation (15/32) ; il demeure quand même celui qui, à ce moment, affiche le score le plus faible.

5.1.1.3 Présentation des commentaires métagraphiques émis à la suite de l'activité de complètement

Pour l'ensemble des verbes accordés dans le cadre de l'activité de complètement, nous avons demandé aux huit élèves de verbaliser rétroactivement les raisonnements linguistiques qui les ont menés à proposer les traces graphiques qu'ils ont laissées. Ces verbalisations, que nous appelons des commentaires métagraphiques, ont ensuite fait l'objet d'un codage ; dans cette

section, nous présentons donc les types de commentaires métagraphiques qu'ont émis les huit scripteurs participant à notre recherche. À l'aide de la grille que nous avons présentée dans le chapitre précédent, nous avons d'abord compté les fréquences d'occurrence pour chacun des types de commentaires. Ensuite, pour faciliter la mise en perspective des commentaires proposés d'un l'élève à l'autre, nous avons transformé ces fréquences en pourcentages. Ainsi avons-nous divisé la fréquence d'occurrence de chacun des types de commentaires par le nombre total de commentaires de l'élève lors de la passation ciblée ; puis, nous avons multiplié ce score par 100 afin de le transposer en pourcentage. Étant donné la quantité importante de données dont nous devons rendre compte maintenant, nous présentons trois tableaux, chacun d'eux faisant état des données collectées lors de l'une des trois passations.

Dans nos descriptions textuelles de ces résultats, nous mettrons l'accent sur trois types d'arguments : ceux de nature morphosyntaxique pertinente, ceux de nature morphosyntaxique non pertinente et ceux qui font référence à la réalité de façon pertinente. En effet, les arguments morphosyntaxiques pertinents sont ceux qui sont le plus susceptibles d'amener l'élève vers un accord du verbe juste, car ils renvoient à la quête d'un sujet et à une analyse féconde de l'environnement syntaxique dans lequel le verbe apparaît (Geoffre et Brissaud, 2012b ; Lefrançois, 2009a). Les arguments morphosyntaxiques non pertinents sont également intéressants, car ils nous indiquent que l'élève analyse le contexte phrastique pour tenter d'accorder le verbe, mais que, pour résoudre des problèmes d'une certaine complexité (p. ex., quand il y a un écran entre le donneur et le receveur d'accord), il doit encore apprendre à adapter sa réflexion en tenant compte de la structure de la phrase. En ce sens, ces arguments témoignent d'une compétence lexicomorphogrammique en construction, qui doit encore être affinée afin d'être opérationnelle à tout coup. Les références à la réalité qui sont pertinentes nous montrent enfin que le scripteur a su identifier le noyau du groupe en fonction sujet à partir du sens que véhicule la phrase. Moins sûrs que les arguments morphosyntaxiques pertinents (Lefrançois, 2009a), ces arguments demeurent probants, car ils peuvent parfois être utilisés pour identifier le donneur d'accord. Nous ne nous arrêterons que peu sur les références à la réalité non pertinente puisqu'elles ne portent pas sur l'utilisation du sens pour identifier le noyau du groupe en fonction sujet. Lorsque nous aurons présenté l'ensemble des commentaires métagraphiques que nous avons recueillis au fil des passations, nous proposerons des diagrammes qui focaliseront sur les types d'arguments que nous daignons pertinents pour accorder adéquatement les verbes en

nombre à l'écrit et nous verrons, avec exactitude, l'évolution du nombre de fréquences d'occurrence chez nos huit participants pour ces trois types d'arguments.

Tableau 20

Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la première passation (activité de complètement)

Types de commentaires	Emma	Maya	Ali	Alicia	Sabrina	Pierre	Kate	Isaac
Analogie	1,52	0,00	4,69	0,00	5,06	1,27	3,95	0,00
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	1,52	5,17	1,56	10,96	12,66	16,46	1,32	6,67
Arguments morphosyntaxiques pertinents	33,33	10,34	3,13	8,22	22,78	34,18	2,63	0,00
Évaluation de ses capacités à écrire	18,18	18,97	6,25	1,37	0,00	1,27	14,47	0,00
Évaluation des conventions	10,61	15,52	10,94	6,85	17,72	13,92	22,37	16,00
Mémorisation	3,03	8,62	12,50	2,74	2,53	0,00	11,84	0,00
Référence au temps verbal	18,18	3,45	17,19	17,81	2,53	0,00	18,42	53,33
Référence à la chaîne parlée	1,52	5,17	18,75	24,66	3,80	3,80	5,26	2,67
Référence à la modification du radical	4,55	8,62	3,13	5,48	2,53	0,00	3,95	6,67
Référence à la modification du morphogramme	0,00	3,45	14,06	6,85	6,33	10,13	9,21	0,00
Référence à la réalité non pertinente	1,52	17,24	7,81	6,85	5,06	18,99	5,26	10,67
Référence à la réalité pertinente	6,06	3,45	0,00	8,22	18,99	0,00	1,32	4,00

Lors de la première passation, les commentaires morphosyntaxiques pertinents sont surtout proposés par Pierre (34,18 %), Emma (33,33 %) et Sabrina (22,78 %). Sabrina et Pierre sont également les deux élèves qui ont émis le plus de commentaires morphosyntaxiques non pertinents (12,66 % et 16,46 %), ce qui montre qu'ils sont bel et bien capables de s'engager dans une réflexion menant à l'identification du sujet phrastique, mais qu'ils doivent encore peaufiner cette habileté afin de résoudre certains problèmes orthographiques. Sabrina est aussi celle qui, de manière pertinente, recourt à des références sémantiques le plus souvent (18,99 %) ; les autres participants semblent rarement utiliser ce type d'arguments. De leur côté, Maya et Alicia avancent des arguments morphosyntaxiques relativement peu nombreux, mais leurs résultats

méritent tout de même que l'on s'y attarde. Pendant cette première passation, 10,34 % des commentaires de Maya sont de type morphosyntaxique et pertinent. Quant à Alicia, 8,22 % de ses commentaires sont du même ordre, alors que 8,22 % de ses commentaires se réfèrent pertinemment à la réalité. Il appert donc que ces deux scripteures peuvent repérer le sujet pour accorder le verbe, mais qu'elles ne le font que sporadiquement. Le recours aux arguments morphosyntaxiques et sémantiques n'est que marginal pour les autres participants au début de notre recherche.

Tableau 21

Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la deuxième passation (activité de complètement)

Types de commentaires	Emma	Maya	Ali	Alicia	Sabrina	Pierre	Kate	Isaac
Analogie	3,85	4,12	7,61	2,53	1,27	2,53	5,62	0,00
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	5,13	14,43	5,43	7,59	5,06	17,72	4,49	0,00
Arguments morphosyntaxiques pertinents	29,49	7,22	7,61	10,13	44,30	40,51	1,12	1,45
Évaluation de ses capacités à écrire	6,41	8,25	5,43	8,86	0,00	1,27	13,48	4,35
Évaluation des conventions	28,21	15,46	20,65	2,53	3,80	3,80	28,09	14,49
Mémorisation	11,54	7,22	1,09	5,06	10,13	1,27	10,11	2,90
Référence au temps verbal	0,00	8,25	5,43	15,19	1,27	0,00	2,25	44,93
Référence à la chaîne parlée	11,54	0,00	10,87	16,46	1,27	0,00	1,12	2,90
Référence à la modification du radical	0,00	8,25	9,78	0,00	3,80	6,33	13,48	5,80
Référence à la modification du morphogramme	0,00	22,68	21,74	18,99	7,59	5,06	17,98	10,14
Référence à la réalité non pertinente	1,28	1,03	4,35	5,06	5,06	3,80	2,25	8,70
Référence à la réalité pertinente	2,56	3,09	0,00	7,59	16,46	17,72	0,00	4,35

Le portrait que nous dressons pour ce qui est des commentaires de la deuxième passation est similaire à celui qui a été brossé pour la première. Encore une fois, la grande majorité des commentaires morphosyntaxiques pertinents nous vient de la part de Sabrina, de Pierre et d'Emma. Sabrina a cette fois-ci presque doublé son pourcentage de commentaires

morphosyntaxiques pertinents (44,30 %), tandis que celui de Pierre a légèrement augmenté (40,51 %) et que celui d'Emma a régressé de quelques points (29,49 %). Viennent ensuite Alicia (10,30 %), Ali (7,61 %), Maya (7,22 %), Isaac (1,45 %) et Kate (1,12 %). Pierre est toujours celui qui propose le pourcentage le plus élevé de commentaires morphosyntaxiques non pertinents (17,72 %), mais il est, lors de cette passation, suivi de Maya, avec un pourcentage de 14,43 %. On retrouve ensuite Alicia, à 7,59 %, Ali, à 5,43 %, Emma, à 5,13 %, Sabrina, à 5,06 %, Kate, à 4,49 % et Isaac, à 0,00. Eu égard aux références à la réalité pertinentes, ce sont encore Pierre (17,72 %) et Sabrina (16,46 %) qui se démarquent. Alicia les suit avec un pourcentage de 7,59 %, alors que les autres scripteurs atteignent des pourcentages en deçà de 5 %.

Tableau 22

Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la troisième passation (activité de complètement)

Types de commentaires	Emma	Maya	Ali	Alicia	Sabrina	Pierre	Kate	Isaac
Analogie	0,00	1,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,82
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	18,68	14,81	21,05	24,78	5,88	20,90	0,00	0,00
Arguments morphosyntaxiques pertinents	53,85	33,33	66,32	46,90	35,29	32,84	0,00	4,23
Évaluation de ses capacités à écrire	9,89	12,35	3,16	0,88	1,47	0,00	27,78	5,63
Évaluation des conventions	8,79	18,52	1,05	15,93	8,82	0,00	31,94	15,49
Mémorisation	1,10	7,41	3,16	0,00	0,00	0,00	6,94	4,23
Référence au temps verbal	0,00	0,00	1,05	9,73	0,00	0,00	26,39	22,54
Référence à la chaîne parlée	1,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,39	1,41
Référence à la modification du radical	0,00	0,00	0,00	0,00	2,94	2,99	2,78	9,86
Référence à la modification du morphogramme	0,00	0,00	0,00	0,00	13,24	5,97	1,39	30,99
Référence à la réalité non pertinente	1,10	6,17	0,00	0,00	8,82	11,94	1,39	1,41
Référence à la réalité pertinente	5,49	6,17	4,21	1,77	23,53	25,37	0,00	1,41

Cette troisième passation nous a permis de relever des résultats fort différents de ceux que nous avons obtenus dans le cadre des deux collectes précédentes. Sur le plan morphosyntaxique,

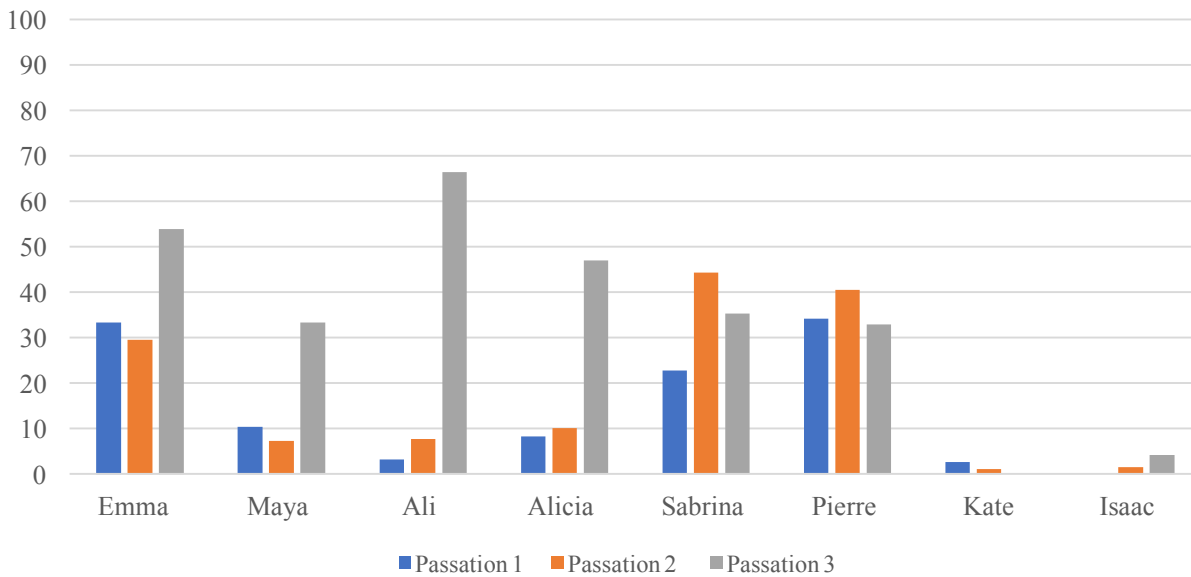
Sabrina, Pierre et Emma continuent de faire usage d'arguments pertinents. Plus de la moitié des commentaires d'Emma sont de nature morphosyntaxique pertinente (53,85 %), alors que son pourcentage était juste en deçà de 30 % lors de la passation précédente. Pierre et Sabrina, pour leur part, présentent des résultats légèrement à la baisse (35,29 % pour Sabrina, 32,84 % pour Pierre). Ali, Alicia et Maya affichent de leur côté une évolution notable. Aux premières passations, les commentaires morphosyntaxiques pertinents qu'ils proposaient étaient limités, le pourcentage le plus élevé étant obtenu par Alicia pendant la deuxième collecte (10,13 %). Or, lors de cette troisième passation, ces trois élèves s'engagent de manière plus systématique dans une réflexion morphosyntaxique qui les conduit à identifier le noyau du groupe en fonction sujet. Ali détient en fait le pourcentage le plus élevé de commentaires morphosyntaxiques pertinents de tout l'échantillon (66,32 %), et Alicia affiche un pourcentage de 46,90 %. Pour ce qui est de Maya, le tiers des arguments qu'elle convoque sont de nature morphosyntaxique et pertinente (33,33 %). Comme nous l'avons noté lors des deux passations précédentes, les deux autres scripteurs, Kate et Isaac, ne font que peu montre de réflexions morphosyntaxiques pertinentes ; Isaac ne le fait que 4,23 % du temps, alors que Kate ne le fait pas du tout (0,00 %).

À l'exception de Kate et d'Isaac, tous les élèves utilisent des arguments morphosyntaxiques non pertinents pour justifier les graphies qu'ils suggèrent. Presque le quart des commentaires d'Alicia sont de cet ordre (24,78 %), tandis qu'un peu plus du cinquième de ceux d'Ali et de Pierre font partie de cette catégorie (21,05 % et 20,90 %). Ils sont suivis par Emma (18,68 %), Maya (14,81 %) et Sabrina (5,88 %). Pour ce qui est des références à la réalité pertinentes, ce sont Pierre et Sabrina qui mènent le bal, avec des pourcentages de 25,37 % et de 23,53 %. Les autres élèves affichent des résultats moindres ; les plus élevés sont obtenus par Maya (6,17 %) et Emma (5,49 %).

5.1.1.3.1 Présentation des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques pertinents lors de l'activité de complètement

Pour que le lectorat puisse davantage apprécier la progression des commentaires métagraphiques que nous jugeons pertinents, nous présentons maintenant trois figures, une pour chacun des trois types de commentaires qui nous intéressent ; nous y relatons successivement, pour chacun des trois types d'arguments, l'évolution des pourcentages de commentaires métagraphiques que chaque scripteur a émis.

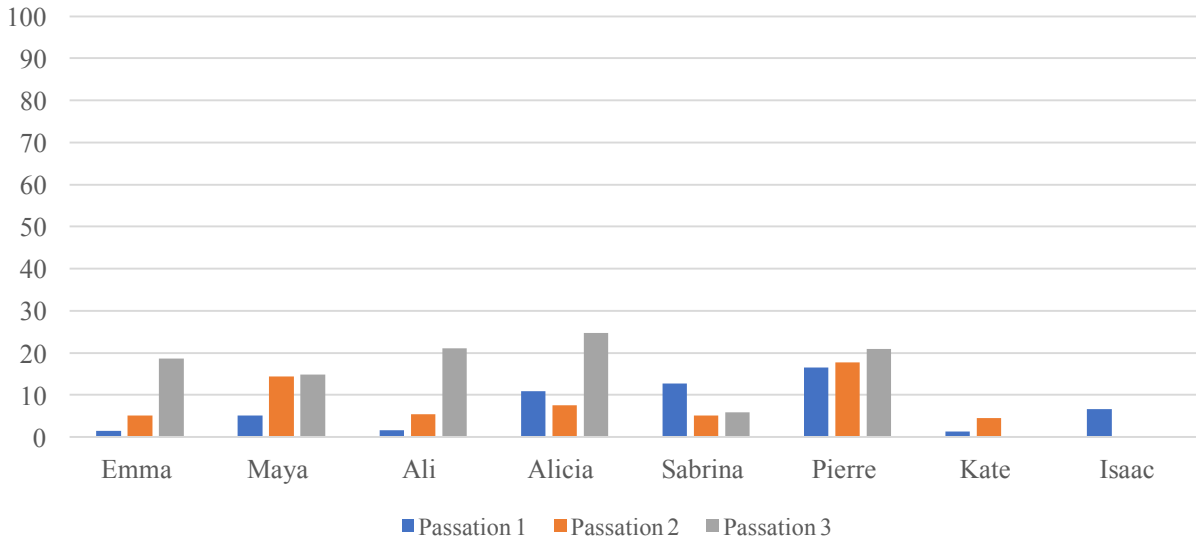
Figure 9
Pourcentages des arguments morphosyntaxiques pertinents (activité de complètement)



Grâce à cette figure, on constate de façon claire que, au début de la recherche, ce sont Pierre, Emma et Sabrina qui s'investissent le plus dans une réflexion morphosyntaxique les amenant à résoudre les problèmes orthographiques de l'activité de complètement. Les pourcentages de commentaires morphosyntaxiques pertinents chez Pierre ne fluctuent que peu entre les trois collectes (34,18 %, 40,51 %, 32,84 %), mais ceux d'Emma (33,33 %, 29,49 %, 53,85 %) augmentent entre la deuxième et la troisième passation, alors que ceux de Sabrina (22,78 %, 44,30 %, 35,29 %) augmentent entre la première et la deuxième. Au commencement de l'étude, les commentaires morphosyntaxiques pertinents comptent pour moins de 11 % chez les autres participants, mais ceux de Maya (10,34 %, 7,22 %, 33,33 %), dans une moindre mesure, et d'Ali (3,13 %, 7,61 %, 66,32 %) et d'Alicia (8,22 %, 10,13 %, 46,90 %), de façon plus évidente, accusent un gain entre la deuxième et la troisième passation. Quant à Kate et à Isaac, leurs pourcentages demeurent constamment inférieurs à 5 %.

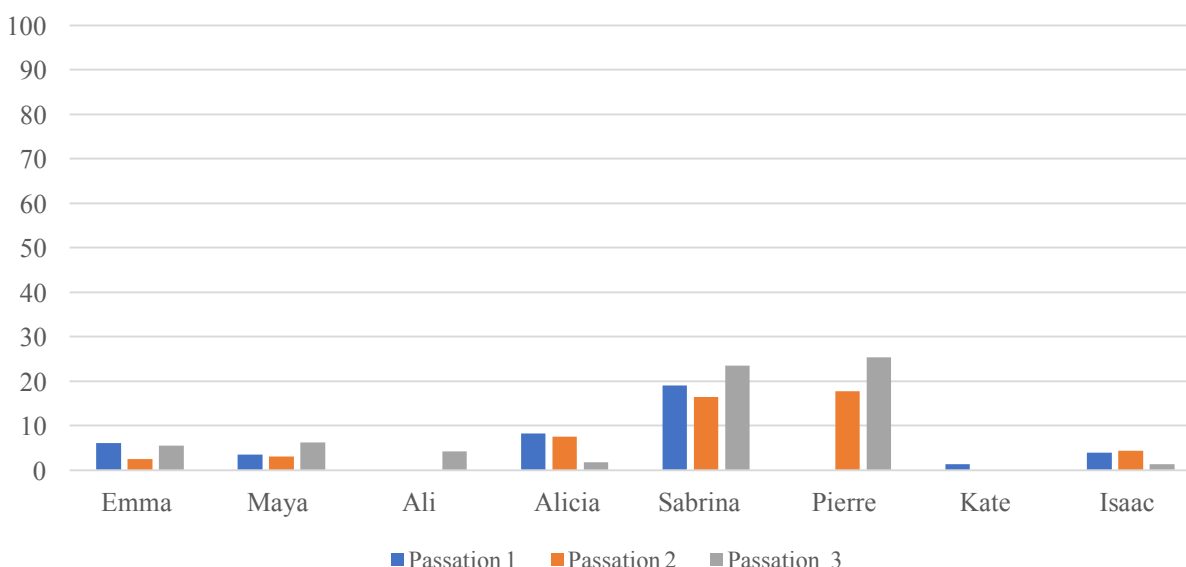
Figure 10

Pourcentages des arguments morphosyntaxiques non pertinents (activité de complètement)



Généralement moins élevés que les pourcentages liés aux commentaires morphosyntaxiques pertinents, les pourcentages qui renvoient aux arguments morphosyntaxiques non pertinents sont surtout, en début de recherche, proposés par Pierre, Sabrina et Alicia. Ceux de Pierre (16,46 %, 17,72 %, 20,90 %) demeurent constants au long de l'étude, alors qu'Alicia (10,96 %, 7,59 %, 24,78 %) enregistre une progression entre la deuxième et la dernière collecte. Quant à Sabrina (12,66 %, 5,06 %, 5,88 %), son pourcentage diminue entre la première et la deuxième collecte. Emma (1,52 %, 5,13 %, 18,68 %) et Ali (1,56 %, 5,43 %, 21,05 %) font preuve d'une certaine progression entre la deuxième et la troisième passation, tandis que pour Maya (5,17 %, 14,43 %, 14,81), c'est entre la première et la deuxième qu'une telle augmentation se fait remarquer. Kate, de son côté, ne dépasse jamais la marque du 5 %, tandis que le pourcentage le plus élevé pour Isaac, obtenu à la première passation, est de 6,67 % ; il n'avance aucun commentaire morphosyntaxique non pertinent lors de la deuxième et de la troisième collecte de données.

Figure 11
Pourcentages des références à la réalité pertinentes (activité de complètement)



Les pourcentages concernant les références à la réalité pertinentes, à l'instar de ceux touchant les commentaires morphosyntaxiques non pertinents, ne sont que peu élevés et témoignent d'une variation moindre d'un élève et d'une passation à l'autre. Ceux d'Ali, de Kate et d'Isaac sont toujours en deçà de 5 %, et ceux d'Emma se situent constamment entre 2,56 %, à la deuxième passation, et 6,06 %, à la première. Maya, pour sa part, affiche aussi des pourcentages faibles, allant de 3,45 %, à 3,09 % à 6,17 %. Alicia commence l'étude avec un pourcentage de 8,22 %, puis descend légèrement à 7,59 % et, à la dernière passation, à 1,77 %. Ceux qui se démarquent sont sans contredit Sabrina (18,99 %, 16,46 %, 23,53 %), qui demeure constante dans ces pourcentages au gré de l'étude, et Pierre (0,00 %, 17,72 %, 25,37 %), qui débute sans produire d'arguments sémantiques, mais qui en avance davantage lors de la deuxième et de la troisième collecte.

Somme toute, il convient de mentionner que les arguments morphosyntaxiques pertinents, en raison de leur fréquence d'occurrences élevée, nous permettent de distinguer avec plus de précision la compétence lexicomorphogrammique des élèves lors de l'activité de complètement. Pierre, Sabrina et Emma en proposent un nombre important dès le début de l'étude, cette tendance se maintenant pendant l'ensemble de l'année de notre étude. Ali, Alicia et Emma, bien que leur pourcentage soit relativement faible en janvier 2015, font montre d'une évolution importante entre la deuxième et la troisième passation ; Alicia et Ali réussissent même

à rejoindre leurs pairs plus forts en début de recherche. Enfin, Isaac et Kate, pendant les trois collectes, peinent à s'engager dans une réflexion morphosyntaxique, leurs pourcentages étant faibles.

5.1.1.4 Synthèse des résultats liés à l'activité de complètement

L'ensemble des résultats que nous avons présentés jusqu'ici montre surtout que les compétences lexicomorphogrammiques des élèves, au fil de l'étude, affichent une disparité importante. Au début de l'étude, les scores que Sabrina, Pierre et Emma ont obtenus eu égard aux morphogrammes grammaticaux montrent qu'ils sont déjà compétents, mais que cette compétence doit encore être affinée. Emma, qui est celle des trois qui affiche le score le plus faible au commencement de la recherche, parfait d'ailleurs sa compétence et rejoint ses deux camarades à la troisième passation. Quant à Sabrina et à Pierre, leurs scores ne fluctuent que peu d'une passation à l'autre. Ali et Alicia, pour la dimension morphogrammique de cette tâche, obtiennent en début d'étude des scores qui sont inférieurs à ceux de Sabrina, de Pierre et d'Emma, ceux-ci n'évoluant que peu lors de la deuxième passation. Cela dit, entre la deuxième et la dernière collecte, ils peaufinent leur compétence et présentent une évolution remarquable, atteignant des scores analogues à ceux de leurs pairs plus compétents en début d'étude. Enfin, les trois autres scripteurs, Kate, Maya et Isaac, en janvier 2015, ont des scores similaires à ceux d'Ali et d'Alicia à ce même moment. Par contre, contrairement à leurs deux camarades, leur compétence, sur le plan morphogrammique, n'évolue que légèrement au gré de la recherche. Le score de Kate augmente tout de même modérément entre la deuxième et la troisième passation, mais cette évolution n'est pas aussi importante que celle d'Ali et d'Alicia.

Du côté lexical, les données collectées à partir de l'activité de complètement ne varient pas autant que celles portant sur la morphologie écrite. La totalité de nos élèves semble faire face à des difficultés lorsqu'ils choisissent le radical des verbes en opérant l'accord. Aux trois passations, la moitié des élèves (Sabrina, Pierre, Kate et Maya) a obtenu des scores entre 17/32 et 22/32. Ali est celui qui présente l'évolution la plus marquée pendant l'année de la recherche, passant de 18/32 à la première passation à 29/32 à la dernière. Il est suivi par Emma, qui passe de 19/32 à 26/32. Isaac et Alicia présentent quant à eux des résultats inférieurs en début de recherche ; Isaac demeure le plus faible en fin d'étude, alors qu'Alicia réussit à rejoindre Sabrina, Pierre, Kate et Maya lors des deuxième et troisième passations.

Les commentaires métagraphiques que nous avons enregistrés lors des entretiens que nous avons menés à partir de l'activité de complètement nous permettent de porter un regard plus fin sur les données présentées supra. Ces commentaires semblent d'ailleurs corroborer les résultats que les élèves ont obtenus lors de la tâche, surtout pour ce qui est de sa dimension morphogrammique. En effet, au début de l'étude, les commentaires métagraphiques révèlent que Sabrina, Pierre et Emma ont tendance à chercher le donneur d'accord car, pour justifier les traces graphiques qu'ils laissent pendant la réalisation de l'épreuve, ils avancent un bon nombre d'arguments morphosyntaxiques pertinents, surtout, et non pertinents, dans une moindre mesure. Au fil de l'étude, ils continuent également de faire usage de ces types de commentaires et, pour cette raison, leurs scores demeurent constamment parmi les plus élevés de l'échantillon.

Au début de la recherche, les commentaires d'Ali et d'Alicia sont bien différents de ceux de leurs camarades. Ces élèves ne semblent pas s'engager dans une réflexion morphosyntaxique et ne font pas de la recherche du sujet une priorité. Or, entre la deuxième et troisième passation, leur profil devient similaire à celui de Sabrina, de Pierre et d'Emma, en ce sens qu'ils repèrent de manière plus systématique le noyau du groupe en fonction sujet, cette recherche du donneur d'accord se manifestant dans les types de commentaires qu'ils émettent. En effet, à la fin de l'étude, leur pourcentage de commentaires morphosyntaxiques pertinents et non pertinents est comparable à celui de Pierre, de Sabrina et d'Emma ; parallèlement à cela, ils ont également obtenu, à la troisième passation, des scores remarquablement plus élevés pour l'assignation des morphogrammes grammaticaux.

Isaac, Kate et Maya, à la première passation, avancent des commentaires qui ne renvoient que rarement à l'identification du sujet, cet état de fait pouvant également être constaté lors de la deuxième passation. À la toute fin de l'étude, il n'y a que Maya qui semble pouvoir s'engager dans une réflexion morphosyntaxique, car 33,33 % de ses commentaires sont morphosyntaxiques et pertinents. Ce pourcentage ne se compare toutefois pas à celui d'Ali et d'Alicia à la fin de la recherche et, pour cette raison, le score qu'elle a obtenu à ce moment pour le choix du morphogramme est inférieur à celui de ses deux camarades. Quant à Kate et à Isaac, en fin d'étude, les commentaires morphosyntaxiques sont pratiquement absents, à l'instar de ceux qu'ils ont mobilisés aux deux premières passations.

Nous remarquons donc que, jusqu'ici, trois profils de scripteurs se dégagent déjà de nos analyses. En effet, nous avons d'un côté les élèves qui, tout au long de l'étude, accusent des

scores relativement élevés pour ce qui est des morphogrammes grammaticaux et qui s'investissent dans la quête d'un sujet pour opérer l'accord : il s'agit de Pierre, de Sabrina et d'Emma. D'autres élèves, Maya, Kate et Isaac, peinent davantage à accorder les verbes en nombre au fil de la recherche, leurs commentaires ne faisant pas montre d'une réflexion grammaticale féconde. Enfin, Alicia et Ali ressemblent davantage au regroupement précédent en début d'étude, mais à la fin de la recherche, en février 2016, ils développent une compétence qui les rapproche davantage d'Emma, de Pierre et de Sabrina. Cette constitution de groupes n'est toutefois que préliminaire, car les données tirées des productions écrites nous permettront de jeter un regard exhaustif sur la compétence que nous ciblons.

5.1.2 Présentation des résultats obtenus à la production écrite

Pour présenter l'ensemble des données que nous avons collectées par l'entremise des productions écrites, nous ferons état de trois différents tableaux, ces derniers présentant respectivement, pour chacun des huit élèves, leur score pour les verbes singuliers dotés d'un morphogramme adéquat, leur score pour les verbes pluriels dotés d'un morphogramme adéquat et leur score pour les verbes dotés du radical adéquat. Rappelons que les élèves ont rédigé ces productions écrites lors de la première passation, en janvier 2015, et de la dernière, en février 2016. À l'écrit, ils devaient décrire la première de couverture du livre de jeunesse *L'immigration à petits pas* (Lamoureux, 2011) (10 phrases) et une série de six images (trois phrases par image) tirées de la recherche doctorale d'Ågren (2008). Au total, pour chacune des deux passations, ils devaient donc écrire un minimum de 28 phrases. La présentation de ces scores sera utilisée pour arrêter les groupes de scripteurs ; quand nos groupes seront formés, nous explorerons les chaînes syntagmatiques qui sont constitutives des productions de nos élèves et les types de verbes qu'ils ont écrits.

Tableau 23*Verbes adéquatement marqués au singulier en production écrite aux deux passations*

Élève (année scolaire en début d'étude)	Total de verbes bien accordés en janvier 2015 (pourcentage de réussite)	Total de verbes bien accordés en février 2016 (pourcentage de réussite)
Emma (5 ^e)	11/11 (100,0 %)	11/12 (91,7 %)
Maya (5 ^e)	10/12 (83,3 %)	13/15 (86,7 %)
Ali (5 ^e)	10/15 (66,7 %)	11/11 (100,0 %)
Alicia (5 ^e)	14/17 (82,4 %)	8/11 (72,7 %)
Sabrina (6 ^e)	8/9 (88,9 %)	9/12 (75,0 %)
Pierre (6 ^e)	11/12 (91,7 %)	8/9 (88,9 %)
Kate (6 ^e)	16/17 (94,1 %)	15/18 (83,3 %)
Isaac (6 ^e)	16/19 (84,2 %)	16/20 (80,0 %)

Dès le début de l'étude, la totalité des élèves semblent avoir développé la compétence qui, dans la plupart des cas, leur permet d'accorder les verbes au singulier. Comme on le constate dans le tableau précédent, l'ensemble de nos participants, aux deux passations, présente des scores relativement élevés. Ali n'a pas su accorder le tiers de ses verbes au singulier (10/25 [66,7 %]) en début d'étude, mais il les a tous accordés correctement à la fin de la recherche (11/11 [100,0 %]). De manière générale, il appert que l'accord des verbes au singulier, en situation de production écrite, ne pose guère de difficultés majeures aux scripteurs.

Tableau 24*Verbes adéquatement marqués au pluriel en production écrite aux deux passations*

Élève (année scolaire en début d'étude)	Total de verbes bien accordés en janvier 2015 (pourcentage de réussite)	Total de verbes bien accordés en février 2016 (pourcentage de réussite)
Emma (5 ^e)	6/12 (50,0 %)	14/16 (87,5 %)
Maya (5 ^e)	2/13 (15,4 %)	5/15 (33,3 %)
Ali (5 ^e)	5/8 (62,5 %)	15/16 (93,8 %)
Alicia (5 ^e)	1/16 (6,3 %)	14/15 (93,3 %)
Sabrina (6 ^e)	12/15 (80,0 %)	13/13 (100,0 %)
Pierre (6 ^e)	8/13 (61,5 %)	14/16 (87,5 %)
Kate (6 ^e)	4/11 (36,4 %)	3/10 (30,0 %)
Isaac (6 ^e)	4/10 (40,0 %)	3/9 (33,3 %)

Le portrait des connaissances morphologiques associées à la pluralité des verbes en production écrite témoigne d'une homogénéité moins importante que celle que nous avons notée pour les verbes singuliers lors des mêmes épreuves. Sabrina et Pierre, au commencement de la recherche, semblent déjà avoir développé une compétence opérationnelle, mais faillible, car ils

affichent des scores élevés (12/15 [80,0 %], 8/13 [61,5 %]). À ce même moment, Ali fait aussi montre d'une certaine compétence morphogrammique (5/8 [62,5 %]), alors que les scores des autres élèves sont plus faibles. Emma a su accorder la moitié des verbes pluriels dans ses textes (6/12 [50,0 %]), Kate et Isaac en ont tous les deux accordé quatre (4/11 [36,4 %], 4/10 [40,0 %]). Maya et Alicia, de leur côté, n'ont presque pas opéré d'accord au pluriel au début de la recherche (2/13 [15,4 %], 1/16 [6,3 %]).

En fin d'étude, Pierre (14/16 [87,5 %]) et Sabrina (13/13 [100,0 %]) continuent d'accorder la plupart de leurs verbes pluriels correctement ; Sabrina ne commet d'ailleurs aucune erreur à cet égard. Ali et Emma semblent en outre parfaire leur compétence et présentent un score plus impressionnant qu'à la passation précédente, soit 15/16 (93,8 %) et 14/16 (87,5 %). C'est toutefois Alicia qui, lors de la dernière passation, fait preuve d'un progrès époustouflant. En effet, celle qui, au début de la recherche, a obtenu un score faible (1/16 [6,3 %]) a su dépasser la grande majorité de ses pairs pour l'accord des verbes pluriels au dernier moment de passations, et s'est vu attribuer un score de 14/15 (93,3 %). Pour ce qui est des scores de Kate et d'Isaac, ils sont similaires à ceux qu'ils ont affichés lors de la première collecte (3/10 [30,0 %], 3/9 [33,3 %]).

Tableau 25

Verbes irréguliers adéquatement marqués lexicalement en production écrite aux deux passations

Élève (année scolaire en début d'étude)	Total de radicaux adéquats en janvier 2015 (pourcentage de réussite)	Total de radicaux adéquats en février 2016 (pourcentage de réussite)
Emma (5 ^e)	11/12 (91,7 %)	17/19 (89,5 %)
Maya (5 ^e)	12/17 (70,6 %)	13/17 (76,5 %)
Ali (5 ^e)	15/16 (93,8 %)	18/19 (94,7 %)
Alicia (5 ^e)	12/24 (50,0 %)	16/18 (88,9 %)
Sabrina (6 ^e)	11/13 (84,6 %)	12/13 (92,3 %)
Pierre (6 ^e)	6/8 (75,0 %)	11/13 (84,6 %)
Kate (6 ^e)	13/14 (92,9 %)	9/10 (90,0 %)
Isaac (6 ^e)	13/13 (100,0 %)	14/17 (82,4 %)

Les scores eu égard aux choix des radicaux appropriés en production écrite sont tous relativement élevés, et nos participants ne semblent pas faire preuve de difficultés dans ce domaine. Alicia fait toutefois preuve d'une certaine difficulté en début d'étude (12/24 [50,0 %]), mais à la dernière passation, elle rejoint ses camarades plus forts (16/18 [88,9 %]). Maya, pour sa part, commet cinq erreurs à la première collecte de données (12/17 [70,6 %]) et quatre à la

deuxième (13/17 [76,5 %]). Tous les autres élèves, aux deux passations, ne commettent pas plus de trois erreurs. Il importe toutefois de souligner que, dans cette section de la thèse, nous ne nous arrêtons pas sur le choix des verbes à accorder, bien que celui-ci puisse avoir un impact considérable sur le score obtenu. En effet, dans le cadre d'une production de texte, le scripteur peut lui-même choisir d'écrire les verbes avec lesquels il est à l'aise et, dans cette perspective, il est probable qu'il sélectionne ceux dont il connaît les radicaux. Quand nous aurons formé nos groupes de scripteurs en fonction de leur compétence lexicomorphogrammique, nous explorerons plus particulièrement les choix lexicaux qu'ont opérés les élèves dans de leurs productions de textes, et ce, afin de voir si ceux appartenant aux groupes les plus forts sont également ceux qui ont su varier les types de verbes auxquels ils ont recouru en production écrite.

5.1.2.1 Présentation des commentaires métagraphiques émis à la suite de la production écrite

Reste maintenant, pour les productions écrites, à relater les pourcentages associés aux fréquences d'occurrences des types de commentaires métagraphiques qu'ont émis les élèves rétroactivement, quand nous leur avons demandé d'expliquer les choix orthographiques qui ont mené à chacune de leurs graphies. Comme nous l'avons fait pour les commentaires métagraphiques audiocaptés à la suite de l'activité de complètement, nous présenterons les pourcentages pour chacune des deux passations de façon séparée, pour rendre la lecture intelligible. Dans notre présentation textuelle des résultats, nous mettrons également l'accent sur les arguments morphosyntaxiques (pertinents et non pertinents) et les références à la réalité pertinentes, car ce sont eux qui nous indiquent que le scripteur, afin d'accorder le verbe, s'est engagé dans une réflexion grammaticale et a su chercher le mot qui octroie au verbe ses marques de personne et de nombre. Comme nous l'avons fait avec l'activité de complètement, après avoir présenté tous les types de commentaires, nous ferons état de trois figures, chacune d'elle se concentrant sur l'un des types de commentaires pertinents pour l'accord verbal en nombre.

Tableau 26

Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la première passation (production écrite)

Types de commentaires	Emma	Maya	Ali	Alicia	Sabrina	Pierre	Kate	Isaac
Analogie	10,00	3,70	6,45	7,27	5,71	0,00	15,00	2,78
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	0,00	11,11	0,00	16,36	8,57	11,43	0,00	0,00
Arguments syntaxiques pertinents	13,33	3,70	16,13	3,64	22,86	25,71	0,00	2,78
Évaluation de ses capacités à écrire	0,00	25,93	9,68	5,45	0,00	17,14	17,50	8,33
Évaluation des conventions	16,67	25,93	9,68	10,91	0,00	5,71	42,50	5,56
Mémorisation	26,67	22,22	0,00	16,36	0,00	0,00	12,50	0,00
Référence au temps verbal	6,67	0,00	12,90	12,73	5,71	0,00	2,50	38,89
Référence à la chaîne parlée	0,00	0,00	16,13	0,00	0,00	0,00	0,00	5,56
Référence à la modification du radical	10,00	0,00	3,23	0,00	8,57	8,57	2,50	0,00
Référence à la modification du morphogramme	0,00	0,00	0,00	0,00	5,71	0,00	7,50	0,00
Référence à la réalité non pertinente	6,67	3,70	6,45	18,18	0,00	2,86	0,00	19,44
Référence à la réalité pertinente	10,00	3,70	19,35	9,09	42,86	28,57	0,00	16,67

En janvier, 2015, les commentaires morphosyntaxiques pertinents sont surtout proposés par Pierre (25,71 %) et Sabrina (22,86 %), quoiqu'Ali (16,13 %) et Emma (13,33 %) en émettent également, dans une moindre mesure. Les quatre autres élèves, quant à eux, en produisent un pourcentage inférieur à 3,70 %. Du côté des commentaires morphosyntaxiques non pertinents, on note que, de manière générale, les pourcentages sont plus faibles que ceux qui touchent leurs homologues pertinents. Alicia est en tête de lice (16,36 %), elle est suivie de Pierre (11,43 %), de Maya (11,11 %) et de Sabrina (8,57 %). Les autres n'ont pas convoqué de commentaires morphosyntaxiques non pertinents lors de cette passation pour les productions écrites. Pour les références à la réalité pertinentes, ce sont encore une fois Sabrina (42,86 %) et Pierre (28,57 %) qui se démarquent. Viennent ensuite Ali (19,35 %), Isaac (16,67 %), Emma (10,00 %), Alicia (9,09 %), Maya (3,70 %) et Kate (0,00 %).

Tableau 27

Pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques lors de la dernière passation (production écrite)

Types de commentaires	Emma	Maya	Ali	Alicia	Sabrina	Pierre	Kate	Isaac
Analogie	5,56	6,98	0,00	0,00	0,00	0,00	5,00	0,00
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	2,78	9,30	8,00	3,23	2,94	9,52	2,50	5,88
Arguments morphosyntaxiques pertinents	55,56	16,28	78,00	51,61	11,76	28,57	0,00	2,94
Évaluation de ses capacités à écrire	0,00	25,58	2,00	6,45	2,94	2,38	22,50	0,00
Évaluation des conventions	0,00	25,58	2,00	6,45	5,88	2,38	47,50	17,65
Mémorisation	0,00	9,30	2,00	0,00	0,00	0,00	2,50	2,94
Référence au temps verbal	0,00	0,00	0,00	6,45	2,94	0,00	20,00	23,53
Référence à la chaîne parlée	0,00	0,00	0,00	0,00	2,94	0,00	0,00	2,94
Référence à la modification du radical	2,78	0,00	8,00	22,58	0,00	2,38	0,00	2,94
Référence à la modification du morphogramme	0,00	2,33	0,00	0,00	2,94	0,00	0,00	5,88
Référence à la réalité non pertinente	0,00	0,00	0,00	0,00	5,88	7,14	0,00	14,71
Référence à la réalité pertinente	33,33	4,65	0,00	3,23	61,76	47,62	0,00	20,59

Lors de cette deuxième passation, en février 2016, les commentaires morphosyntaxiques pertinents sont mis en avant de manière plus systématique par Ali (78,00 %) et Alicia (51,61 %), eux qui n'avaient pas émergé du lot pendant la première passation. Emma semble aussi y recourir de manière constante (55,56 %). Ils sont suivis de Pierre (28,57 %), de Maya (16,28 %) et de Sabrina (11,76 %). De leur côté, Isaac (2,94 %) et Kate (0,00 %) n'en produisent pratiquement pas. Les commentaires morphosyntaxiques qui ne sont pas dotés de pertinence semblent être moins fréquents dans cette dernière passation. C'est Pierre qui en propose le plus (9,52 %), puis Maya (9,30 %), Ali (8,00 %) et Isaac (5,88 %). Les pourcentages de ces commentaires chez les autres élèves se situent en deçà de 5 %. Eu égard aux références à la réalité pertinentes, Sabrina (61,76 %), Pierre (47,62 %) et Emma (33,33 %) se démarquent, alors

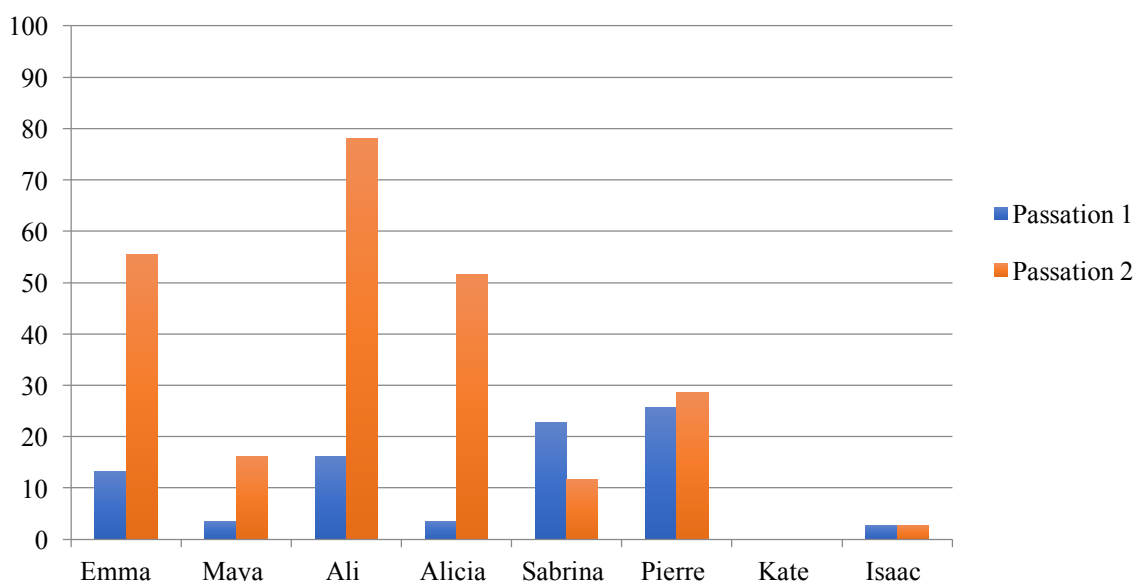
que le cinquième des commentaires d'Isaac sont de cet ordre (20,59 %). Les pourcentages des autres scripteurs relativement à ce commentaire sont inférieurs à 5 %.

5.1.2.1.1 Présentation des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques pertinents lors de la production écrite

Pour clarifier les nombreuses données que nous venons de mettre en lumière, jetons maintenant un œil aux pourcentages associés aux trois types de commentaires métagraphiques sur lesquels nous nous penchons.

Figure 12

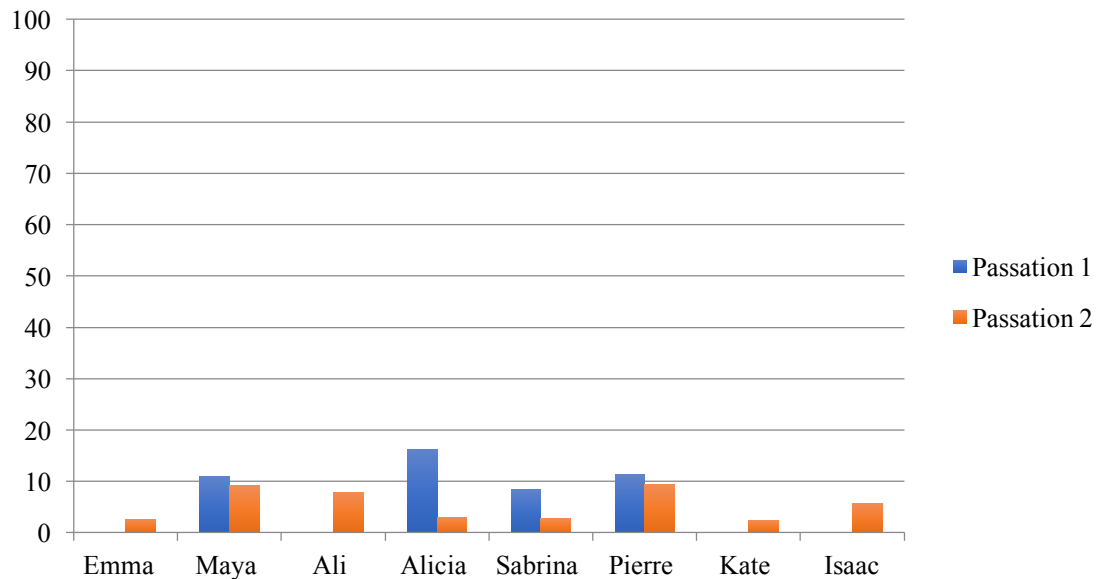
Pourcentages des commentaires morphosyntaxiques pertinents (production écrite)



Lors de la production écrite, pour la première passation, les pourcentages associés aux arguments morphosyntaxiques pertinents ne semblent pas être élevés. C'est Pierre qui se retrouve en tête de lice avec un pourcentage de 25,71 %, il est suivi par Sabrina (22,86 %), Ali (16,13 %) et Emma (13,33 %). Le pourcentage des autres participants, à ce moment de l'étude, est inférieur à 5 %. Plusieurs élèves affichent toutefois des pourcentages plus élevés un an plus tard, en février 2016. Ali (78,00 %), Emma (55,56 %) et Alicia (51,61 %) se démarquent dès lors de leurs camarades, Pierre (28,57 %) demeure constant en comparaison avec son résultat de janvier 2015, et le pourcentage de Sabrina diminue à 11,76 %. Maya obtient un pourcentage de 16,28 %, alors que Kate et Isaac demeurent en deçà de 5 %.

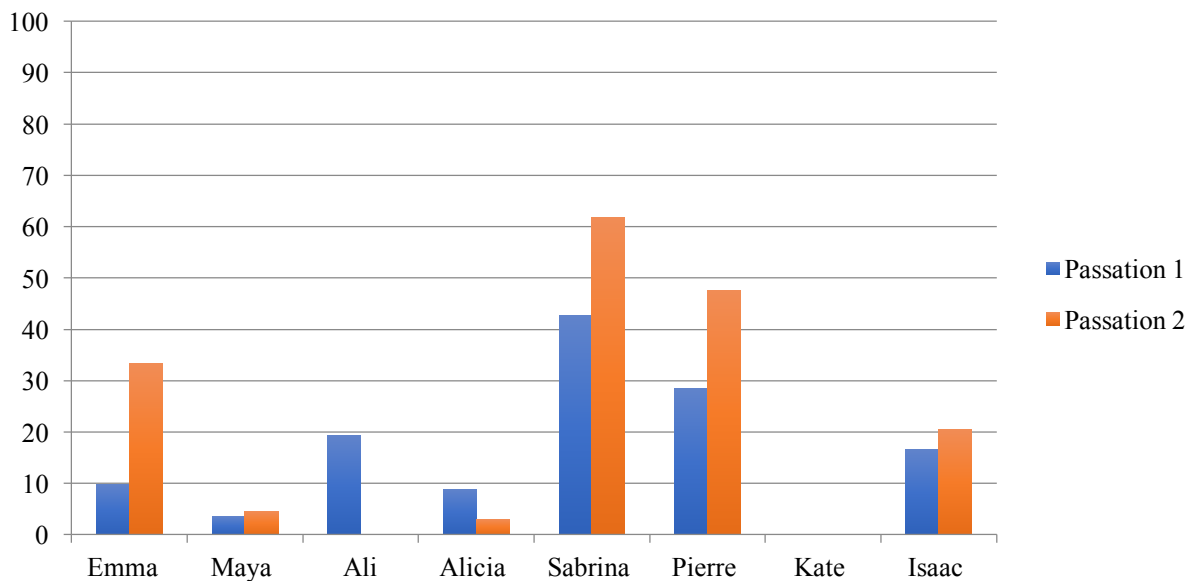
Figure 13

Pourcentages des commentaires morphosyntaxiques non pertinents (production écrite)



Plus bas que les pourcentages qui renvoient aux commentaires morphosyntaxiques pertinents, ceux qui sous-tendent les commentaires morphosyntaxiques non pertinents semblent plus homogènes au fil des deux passations. Le pourcentage d'Alicia est de 16,36 % à la première collecte, mais il chute à 3,23 % à la deuxième. Ceux de Pierre gravitent autour de 10 % (11,43 %, 9,52 %), à l'instar de ceux de Maya (11,11 %, 9,30 %). Ali ne propose aucun de ces commentaires en début d'étude (0,00 %), mais il en avance quelques-uns à la fin (8,00 %). Le pourcentage des autres scripteurs en ce qui a trait aux arguments morphosyntaxiques non pertinents est inférieur à 10 %. Globalement, comme nous l'avions noté avec ces commentaires à la suite de nos analyses de l'activité de complètement, les arguments morphosyntaxiques non pertinents, parce qu'ils ne sont que peu privilégiés et qu'ils ne varient que peu d'une passation à l'autre, ne nous permettent pas vraiment d'approfondir les portraits que nous brossons. Nous pouvons toutefois affirmer que, lorsque nos participants proposent des arguments de nature morphosyntaxique, ce qui n'arrive pas de manière systématique (voir l'exemple de Kate et d'Isaac), ils le font plus souvent de manière pertinente, ce qui s'avère réjouissant.

Figure 14
Pourcentages des références à la réalité pertinentes (production écrite)



Eu égard aux références à la réalité pertinentes, ce sont principalement Sabrina (42,86 %, 61,76 %) et Pierre (28,57 %, 47,62 %) qui les convoquent, leur pourcentage augmentant d'approximativement 20 % d'une passation à l'autre. Au commencement de la recherche, Emma affiche un pourcentage de 10,00 % et elle monte à 33,33 % à la dernière collecte. Ali, quant à lui, débute à 19,35 %, et chute à 0,00 % à la fin de l'étude. Les autres obtiennent toujours un pourcentage inférieur à 10 %.

Pour résumer, comme c'était le cas lorsque nous avons analysé les types de commentaires que nous jugeons intéressants à partir de l'activité de complètement, nous remarquons que ce sont les commentaires morphosyntaxiques pertinents qui permettent de distinguer les scripteurs les uns des autres. Au début de la recherche, les pourcentages de Pierre et de Sabrina sont supérieurs à 20 % pour ce qui est de ce type d'arguments ; ces participants, par ailleurs, recourent aussi énormément aux références à la réalité pertinentes et, de ce fait, on note qu'ils ont le souci constant de repérer le donneur d'accord du verbe, que ce soit par l'entremise de procédures morphosyntaxiques ou sémantiques. Ali, Alicia et Emma, de leur côté, présentent des pourcentages plus faibles relativement aux commentaires morphosyntaxiques pertinents en début d'étude, mais ils dépassent Pierre et Sabrina à la deuxième collecte, ce qui montre qu'ils s'engagent à ce moment dans la recherche du sujet pour accorder adéquatement les verbes qu'ils écrivent. Pour les trois types de critères que nous retenons, nous remarquons au demeurant que

Maya, Isaac et Kate accusent des pourcentages peu élevés, toujours inférieurs à 20 %. Il appert donc qu'ils n'ont pas encore le réflexe d'accorder le verbe en fonction d'un potentiel donneur d'accord et de lui transférer sa marque de nombre.

5.1.2.2 Synthèse des résultats globaux obtenus lors de la production écrite

Avant de récapituler les résultats que nous avons obtenus grâce aux productions écrites, il convient de rappeler, en quelques points, ceux qui proviennent de l'activité de complètement :

1. Les résultats montrent une grande disparité dans la compétence lexicomorphogrammique des participants, surtout pour ce qui est de sa composante morphogrammique.
2. Sur le plan des morphogrammes grammaticaux, Pierre, Sabrina et Emma, en début d'étude, sont déjà compétents ; ils obtiennent des scores relativement élevés, ceux-ci ne fluctuant que peu d'une passation à l'autre.
3. Sur le plan des morphogrammes grammaticaux, les autres élèves (Isaac, Kate, Maya, Ali et Alicia) obtiennent des scores plus faibles en début d'étude, ce qui reflète une compétence lexicomorphogrammique moins opérationnelle.
4. Entre la deuxième et la troisième passation, sur le plan des morphogrammes grammaticaux, Ali et Alicia font preuve d'un développement remarquable, et rejoignent Pierre, Sabrina et Emma. Les scores de Maya, d'Isaac et de Kate n'évoluent que peu.
5. Sur le plan lexical, les données collectées à partir de l'activité de complètement ne varient pas autant que celles portant sur la morphologie écrite ; la totalité de nos élèves semble toutefois rencontrer des difficultés lorsqu'ils choisissent le radical des verbes en opérant l'accord.
6. Au gré de l'étude, les commentaires métagraphiques semblent corroborer les résultats associés à la dimension morphogrammique de la compétence visée. Les élèves le plus compétents eu égard à l'assignation du morphogramme sont également ceux qui mobilisent des arguments morphosyntaxiques (pertinents et non pertinents) et des références à la réalité pertinente. Ali, par exemple, en début d'étude, ne convoque que peu de ces arguments ; en fin d'étude, ses commentaires sont pratiquement uniquement de nature morphosyntaxique, et cela se reflète dans le score, bien plus élevé, qu'il a obtenu lors de la dernière passation.

Les données analysées lors de la production écrite nous amènent, à plusieurs égards, à tirer des conclusions similaires à celles qui ont émergé à la suite de nos analyses de l'activité de

complètement. En ce qui concerne la dimension morphogrammique de la compétence que nous retenons, nous notons que les scripteurs ne font face qu'à peu de difficulté pour les verbes au singulier ; ce sont les verbes au pluriel qui méritent une attention particulière. En effet, certains élèves, dès le début de l'étude, ont développé une compétence pointue, mais faillible ; il s'agit de Sabrina et de Pierre et, dans une moindre mesure, d'Emma et d'Ali. À la fin de la recherche, nombreux sont les participants qui semblent avoir développé une compétence qu'ils peuvent mettre à profit pour accorder les verbes au pluriel ; Pierre et Sabrina continuent de les accorder adéquatement, mais cette fois-ci, Ali, Emma et Alicia affichent des résultats comparables à ceux de leurs pairs. Kate, Isaac et Maya, pour leur part, accusent des résultats plutôt faibles tout au long de l'étude ; ils peineraient donc à reconnaître et à mettre en œuvre la pluralité verbale.

Pour ce qui est de la dimension lexicale de la compétence visée, les résultats divergent de ceux que nous a permis de collecter l'activité de complètement. Au gré de la recherche, les élèves ne semblent pas rencontrer de difficulté majeure dans le choix des radicaux verbaux irréguliers en situation de production écrite, car leur score est constamment élevé. Cela dit, pendant l'activité de complètement, c'est nous qui leur avons imposé les verbes qu'ils devaient accorder, tandis que, dans la production écrite, les élèves pouvaient choisir ceux avec lesquels ils étaient à l'aise. Nous posons donc l'hypothèse qu'ils ont recouru aux verbes dont ils connaissaient les variations lexicales et qu'ils ont mis de côté ceux qui leur étaient inconnus. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous mettrons au jour les verbes que les élèves ont choisis lors de la rédaction de leur production.

Les commentaires métagraphiques audiocaptés à la suite des productions écrites, comme c'est le cas pour ceux qui sont issus de l'activité de complètement, corroborent les scores obtenus pour l'assignation des morphogrammes grammaticaux lors de la production. Au commencement de la recherche, les commentaires morphosyntaxiques et les références à la réalité pertinentes sont surtout présents dans les discours de Sabrina et de Pierre, quoiqu'ils se retrouvent aussi dans ceux d'Emma et d'Ali. En fin d'étude, Sabrina et Pierre se démarquent toujours, mais ils sont rattrapés par Ali, Alicia et Emma. Kate, Isaac et Maya, pour leur part, ne s'engagent que sporadiquement dans la réflexion grammaticale qui pourrait les mener à identifier le sujet phrastique, et ce, tout au long de l'étude.

5.1.3 Formation des groupes de scripteurs sur la base de leur compétence lexicomorphogrammique

Pour former les groupes de scripteurs, il importe d'abord de mentionner que nous mettrons l'accent sur la dimension morphogrammique de la compétence lexicomorphogrammique au cœur de cette thèse. Car, d'une passation à l'autre, les scores relatifs au choix du radical ne semblent que peu varier d'un élève à l'autre, ce qui complique le regroupement de participants selon leurs connaissances lexicales du verbe.

Trois groupes de scripteurs se dégagent donc de la description des portraits que nous avons brossés jusqu'à présent. Le premier groupe en est un qui présente une compétence lexicomorphogrammique opérationnelle dès le début de l'étude. Celle-ci se manifeste par des scores élevés pour l'assignation du morphogramme lors de l'activité de complètement et des productions écrites, et par des commentaires métagraphiques qui prouvent qu'ils ont le souci de s'investir dans une réflexion qui les mène à repérer le noyau du groupe en fonction sujet afin d'opérer l'accord. Dans ce groupe, celui que nous nommerons le groupe 1, se trouvent **Sabrina**, **Pierre** et **Emma**. Ces scripteurs, au commencement même de notre recherche, nous ont montré qu'ils avaient déjà développé des connaissances du fonctionnement de l'accord du verbe et qu'ils savaient, dans une certaine mesure, retracer les caractéristiques morphologiques pertinentes du sujet pour opérer l'accord verbal. Si, en janvier 2015, Pierre et Sabrina semblent être plus avancés qu'Emma, cette dernière réussit quand même à se distinguer de ses pairs par ses scores et ses commentaires métagraphiques pertinents. D'ailleurs, pendant l'étude, elle développe une compétence lexicomorphogrammique tout à fait analogue à celle de Pierre et de Sabrina.

Pour sa part, le deuxième groupe est constitué des élèves qui, au début de la recherche, ne semblent pas encore avoir développé une compétence permettant constamment l'accord verbal en nombre et qui, à la fin, font toujours face à des difficultés importantes. En effet, les scripteurs de ce groupe, **Isaac**, **Kate** et **Maya**, ne s'investissent que peu dans une réflexion grammaticale qui gravite autour de la quête d'un sujet et, donc, ils obtiennent des scores relativement faibles tout au long de l'étude. Les scores de Kate et de Maya augmentent légèrement entre la deuxième et la troisième passation pour ce qui est de l'activité de complètement, certes, mais ils demeurent inférieurs à ceux de leurs camarades. Qui plus est, ce léger gain ne se manifeste que dans cette tâche, un tel progrès n'étant pas enregistré pour la production écrite. Dans la suite de cette thèse, nous ferons référence à ce regroupement de scripteurs en le nommant le groupe 2.

Enfin, le dernier groupe est composé de participants qui, au début de la recherche, affichaient des scores faibles et des commentaires métagraphiques dont la pertinence est critiquable. Ces élèves, cependant, ont fait preuve de progrès considérables entre la deuxième et la troisième passation, et ont réussi à obtenir des résultats similaires aux élèves du premier groupe à ce moment. Les commentaires métagraphiques qu'ils émettent en fin d'étude sont systématiquement de nature morphosyntaxique, montrant ainsi qu'ils ont, en février 2016, les connaissances morphosyntaxiques qui permettent un repérage efficient du sujet et le transfert de son nombre, singulier ou pluriel, au verbe. Dans ce groupe, le groupe 3, on retrouve **Ali** et **Alicia**.

5.2 Présentation spécifique des profils de scripteurs par groupes

Maintenant que nous avons formé des groupes de scripteurs selon la compétence lexicomorphogrammique développée par nos participants au fil des trois passations, nous pouvons à présent, pour satisfaire pleinement notre premier objectif de recherche, jeter un regard plus fin sur les données que nous avons collectées, en fonction des groupes d'élèves qui ont émergé dans la section précédente de ce chapitre. Pour ce faire, nous reprendrons chacune des deux épreuves écrites par l'intermédiaire desquelles nous avons mesuré la compétence ciblée et nous en présenterons différentes composantes. Pour l'activité de complètement, nous nous arrêterons sur les contextes phrastiques que nous avons retenus lors de la conception de l'instrument et nous pourrions voir les difficultés d'ordre morphosyntaxique rencontrées par les élèves lors de sa réalisation. Il est à noter que, parce que la formation de nos groupes s'est réalisée sur la base de la composante morphogrammique de la compétence que nous ciblons, nous nous focaliserons, dans cette section, sur les scores que les élèves ont obtenus quant aux morphogrammes grammaticaux. Ce faisant, nous nous concentrerons moins sur leurs connaissances lexicales, celles-ci ne nous ayant pas permis la formation de groupes de scripteurs. Cela étant, au fur et à mesure de la présentation de ces résultats, nous appuierons également nos dires à l'aide d'extraits de verbatim tirés des entretiens métagraphiques. Quelquefois, ces passages seront des commentaires-types, en ce sens qu'ils représenteront l'ensemble des commentaires du scripteur à ce moment de la recherche. D'autres fois, il s'agira de mettre en lumière des traits individuels que nous jugeons intéressants et que nous souhaitons soumettre à l'attention de notre lectorat. Ainsi, quand nous présenterons ces extraits, quelques-unes des

difficultés lexicales dont il a été question jusqu'ici se manifesteront, et nous en témoignerons quand l'occasion se présentera.

Pour ce qui est de la production écrite, nous relaterons les chaînes syntagmatiques qu'ont proposées les participants appartenant aux différents groupes et nous mettrons au jour les verbes qu'ils ont choisi d'orthographier, afin de voir si les élèves les plus performants sont également ceux qui ont mis en branle un répertoire de verbes plus large. Nous ferons aussi état de commentaires métagraphiques afin d'exemplifier les procédures cognitives de nos huit élèves lors de la rédaction de ces productions.

5.2.1 Profil des élèves en fonction des constructions syntaxiques de l'activité de complètement

Pour présenter nos résultats pour chacun des groupes, nous commencerons par celui constitué d'Emma, de Sabrina et de Pierre (groupe 1), qui ont, dès le début de l'étude, développé une compétence leur permettant d'accorder plusieurs des verbes à l'écrit. Nous poursuivrons avec le groupe formé par Isaac, Kate et Maya (groupe 2), qui sont plus faibles en début et en fin de recherche, et nous terminerons avec Ali et Alicia (groupe 3), qui affichent une évolution importante entre la deuxième et la troisième passation.

5.2.1.1 Présentation générale du groupe 1

Déjà en début de recherche, le groupe formé d'Emma, de Sabrina et de Pierre est visiblement compétent. Comme on le note à partir de tableau 28, ils réussissent bon nombre de nos items, qu'ils imposent un accord singulier ou pluriel. Au fil de l'étude, ils obtiennent tous des scores relativement élevés pour ce qui est des items dans lesquels on retrouve des sujets se réalisant sous la forme de pronoms singuliers ou pluriels. De leur côté, Pierre et Sabrina enregistrent également des résultats élevés lorsque le sujet de la phrase est construit à l'aide d'un groupe nominal simple (singulier et pluriel) et d'une énumération de groupes nominaux. Quant à Emma, elle semble faire preuve de difficultés pour ces types d'items en début d'étude, mais elle rattrape ses pairs au fur et à mesure de la recherche. Eu égard aux sujets singuliers évoquant la pluralité, Emma et Sabrina éprouvent certaines difficultés tout au long de l'étude, alors que Pierre fait montre d'une certaine facilité à leur égard. Enfin, pour les items dans lesquels on retrouve un sujet singulier avec un écran pluriel, les résultats varient de manière importante d'un élève à l'autre : tout au long de l'étude, Pierre tombe fréquemment dans le piège de l'accord par

proximité, alors que Sabrina et Emma semblent savoir l'éviter. Cela étant dit, quand l'ordre canonique de la phrase n'est pas respecté, ces trois scripteurs, à tous les moments de passation, peinent à opérer l'accord du verbe en nombre.

Tableau 28

Scores des élèves du groupe 1 aux items de l'activité de complètement, selon leur environnement morphosyntaxique

Construction/position du sujet	Emma			Sabrina			Pierre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Pronom personnel singulier	4/6	5/6	5/6	5/6	6/6	6/6	6/6	4/6	6/6
Groupe nominal singulier (court)	4/6	4/6	4/6	4/6	5/6	3/6	4/6	4/6	5/6
Pronom personnel pluriel	4/6	5/6	5/5	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6
Groupe nominal pluriel (court)	2/6	2/6	4/6	4/6	6/6	6/6	4/6	6/6	6/6
Long groupe nominal au pluriel (énumération)	1/6	4/6	5/6	5/6	6/6	5/6	6/6	6/6	5/6
Groupe nominal constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel	4/4	4/6	5/6	3/6	4/4	4/6	0/6	1/6	0/6
Sujet singulier évoquant la pluralité	4/6	3/6	4/6	3/6	2/6	0/6	5/6	5/6	6/6
Sujet en fin de phrase, avec un nombre différent de celui du noyau du groupe en tête de phrase	0/3	0/3	0/3	1/3	2/3	1/3	0/3	1/3	0/3
Groupe nominal dans lequel il y a une phrase subordonnée relative dont le dernier nom a un nombre qui diffère de celui du noyau du groupe en fonction sujet	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	1/3	1/3	2/3

5.2.1.1.1 Le profil d'Emma

Plus faible que ses camarades Sabrina et Pierre en début d'étude, Emma est tout de même apte à accorder le verbe en nombre dans plusieurs cas à ce moment. En janvier 2015, elle réussit souvent, comme on le constate dans le passage suivant, à identifier les traits morphologiques pertinents pour accorder le verbe, surtout dans les constructions simples, mais aussi dans les plus complexes :

Phrase discutée :	
<i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase (nager) dans la piscine.</i>	
Expérimentateur	<i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase nagent dans la piscine. N-a-g-e-n-t.</i>
Emma	Parce que c'est les adultes. Parce que c'est plusieurs personnes qui nagent. Et c'est en présent.

Emma semble donc savoir que le verbe varie en fonction du nombre du sujet et elle arrive à en repérer le noyau en mobilisant des procédures sémantiques. Lors de la première passation,

ce sont notamment les groupes nominaux pluriels simples et l'énumération de groupes nominaux qui lui occasionnent les difficultés les plus importantes. Comme on le note dans l'extrait qui suit, pour ces constructions syntaxiques, elle ne recourt pas constamment à des arguments pertinents afin d'accorder les verbes :

Phrase discutée : <i>Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table.</i>	
Expérimentateur	<i>Samuel et Paolo prend les tomates sur la table.</i>
Emma	Parce que c'est un présent.
Expérimentateur	Et pourquoi le <i>d</i> à la fin ?
Emma	Je sais pas.
Expérimentateur	T'es certaine ? T'as pensé à quoi quand t'as mis le <i>d</i> là ?
Emma	J'ai pensé comment, comme, dans les textes, comment ils ont écrit.

Cet extrait nous montre qu'Emma, en début d'étude, quoiqu'elle repère parfois le nombre du sujet, ne s'engage pas constamment dans le processus cognitif menant à une telle identification. Ici, elle justifie l'accord de son verbe à l'aide d'arguments dont la pertinence est critiquable : elle s'appuie sur le temps et les formes du verbe qu'elles a rencontrées dans des textes qu'elle a lus. Qui plus est, pour cet item, elle n'a pas su convoquer les connaissances lexicales permettant de modifier le radical du verbe.

En fin d'étude, son profil évolue quelque peu ; elle met en branle de manière plus systématique des procédures morphosyntaxiques en recherchant le noyau du groupe en fonction sujet, notamment à l'aide des manipulations syntaxiques. Il n'est dès lors pas surprenant que son score général ait augmenté et qu'elle rejoigne ceux de ses camarades Pierre et Sabrina :

Phrase discutée : <i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase (nager) dans la piscine.</i>	
Expérimentateur	<i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase nagent dans la piscine.</i>
Emma	Avec un <i>e-n-t</i> , car <i>Les adultes</i> est au pluriel, et tu peux le remplacer par <i>ils</i> .
Expérimentateur	Tu peux remplacer par <i>ils</i> . Et pourquoi c'est les adultes ?
Emma	Umm...
Expérimentateur	Pourquoi c'est les adultes qui est important ?
Emma	Car ça, c'est le nom noyau.
Expérimentateur	Ah, c'est le nom noyau. Comment tu fais pour l'identifier, le nom noyau ?
Emma	Tu demandes c'est qui qui nage.
Expérimentateur	Okay.
Emma	Et c'est les adultes qui nagent.

On constate dans ce passage un amalgame de procédures sémantiques et syntaxiques, toutes pertinentes pour accorder le verbe. En effet, Emma prouve qu'elle sait explicitement qu'il lui faut identifier le noyau du groupe en fonction sujet. Elle souligne que, pour ce faire, elle peut recourir à la manipulation de remplacement du sujet par un pronom, ce qu'elle ne faisait pas en début de recherche. Elle mentionne enfin qu'elle peut identifier la personne qui nage, une procédure sémantique qui lui permet d'éviter le piège de l'accord par proximité.

Quand le sujet se construit sous la forme d'un groupe nominal dont le noyau est un nom collectif, les résultats d'Emma ne varient que peu au gré de l'étude ; la moitié des verbes sont accordés adéquatement, alors que les autres sont erronés. Ses commentaires métagraphiques nous apprennent toutefois que, la plupart du temps, ce n'est pas une méconnaissance des noms collectifs qui engendre les erreurs ; il s'agit davantage du choix du morphogramme marquant le singulier (elle orthographie *finit* en mobilisant le morphogramme *e*, par exemple). Ce qui est intéressant, c'est qu'Emma est la seule de nos huit élèves qui fait explicitement mention des noms collectifs dans son discours. Par exemple, lors de la première passation, elle formule la remarque suivante pour justifier un accord au singulier :

Phrase discutée : <i>Tout le monde (manger) de la pizza et de la salade.</i>	
Expérimentateur	<i>Tout le monde mange de la pizza et de la salade.</i>
Emma	Oh, j'ai oublié quelque chose.
Expérimentateur	Tu peux le changer. Vas-y, qu'est-ce que t'as oublié ?
Emma	Oui, never mind.
Expérimentateur	Never mind. T'as rien oublié finalement ?
Emma	Non.
Expérimentateur	Donc pourquoi tu veux pas changer ta réponse ?
Emma	Parce que, comme, <i>Tout le monde</i> est un nom collectif.
Expérimentateur	Et donc ?
Emma	C'est comme singulier, c'est collectif.

En bref, au commencement de la recherche, Emma montre qu'elle a déjà développé une compétence lui permettant fréquemment d'accorder les verbes en nombre à l'écrit, et les commentaires métagraphiques qu'elle émet corroborent cet état de fait ; elle s'engage souvent dans une réflexion par l'entremise de laquelle elle identifie le noyau du groupe en fonction sujet et le nombre grammatical lui étant associé, bien que ce raisonnement ne soit pas mis en œuvre de façon systématique. Cela explique probablement que, en janvier 2015, les scores qu'elle affiche sont légèrement en deçà de ceux qu'obtiennent Sabrina et Pierre. Au fil de l'année, elle peaufine

toutefois sa compétence et commence à utiliser les manipulations syntaxiques pertinentes, surtout le remplacement par un pronom, qui facilitent le repérage du sujet. Dès lors munie de cet outil analytique, elle obtient des résultats analogues à ceux de Pierre et de Sabrina, bien que certains environnements syntaxiques, notamment l'ordre canonique sujet-prédicat-complément de phrase non respecté, soient encore une source de difficultés pour elle.

5.2.1.1.2 Le profil de Sabrina

Le profil de Sabrina, une scripteure compétente tout au long de l'étude, n'est que peu évolutif pendant l'année de notre recherche. En effet, cette élève, dès la première passation, met en branle les procédures sémantiques et morphosyntaxiques qui la mènent à identifier le donneur d'accord et à orthographier adéquatement une grande partie des verbes de l'activité de complètement. Pendant la première passation, comme on le remarque dans l'extrait suivant, elle mobilise à quelques reprises la manipulation syntaxique de remplacement pour identifier le noyau du groupe en fonction sujet. Ce recours à des manipulations syntaxiques se poursuit tout au long de l'étude :

Phrase discutée :	
<i>Les chiens, les chats, les lions, les tigres, les loups et les renards (aimer) la nature.</i>	
Expérimentateur	<i>Les chiens, les chats, les lions, les tigres, les loups et les renards aiment la nature.</i>
Sabrina	Ici, j'ai fini le <i>aiment</i> avec <i>e-n-t</i> , car il y a plusieurs chiens, plusieurs chats, et lions. Et car quand on veut faire plus court, on peut faire <i>ils</i> (le <i>s</i> est prononcé).

Ce sont surtout les pièges liés à la proximité d'un nom dont le nombre diffère de celui du donneur d'accord qui engendrent chez elle des erreurs de production. Dans ce passage, tiré de notre entretien avec elle lors de la première passation, on note qu'elle met en œuvre la manipulation de remplacement, mais que cette dernière ne l'amène pas à résoudre le problème grammatical auquel elle fait face :

Phrase discutée : <i>Le papa de tes cousins (tenir) la main de Marie.</i>	
Expérimentateur	<i>Le papa de tes cousins tenez la main de Marie. T-e-n-e-z.</i>
Sabrina	Moi, j'ai fait, j'ai changé le <i>i</i> en <i>e</i> , car tu peux pas dire <i>teni</i> , mais c'est seulement si c'est le passé composé. Mais j'ai écrit avec un <i>e-z</i> , car si on change <i>le papa de tes cousins</i> en pronom, tu le changes en <i>vous</i> .

Ici, la manipulation de remplacement, quoique pertinente pour identifier le donneur d'accord, n'a pas été mise en œuvre à bon escient. En effet, la participante n'a pas su déterminer

la personne et le nombre du sujet grâce à l'opération métalinguistique, ce qui lui a coûté la perte de ce point. Cela étant dit, bien que Sabrina opère souvent des accords par proximité, elle est également la seule qui, pour accorder les verbes quand l'ordre canonique de la phrase n'est pas respecté, fait parfois usage du modèle analytique qu'est la phrase de base :

Phrase discutée : <i>Dans le casier (être) les manteaux.</i>	
Expérimentateur :	<i>Dans le casier sont les manteaux. Pourquoi tu as choisi d'écrire sont ?</i>
Sabrina :	<i>Sont, car Ils sont dans les casiers.</i>
Expérimentateur :	<i>Qu'est-ce qui est dans le casier ?</i>
Sabrina :	<i>Les manteaux.</i>

Si Sabrina n'utilise pas le modèle de base de façon systématique, en ce sens qu'elle ne le met à profit que rarement et que les items dans lesquels l'ordre canonique n'est pas respecté ne sont presque jamais réussis, cet extrait demeure néanmoins intéressant sur plusieurs plans. D'abord, il est fort probable que le modèle de base n'ait pas été employé de manière consciente et que la scripteure se soit appuyée sur le sens lorsqu'elle a reconstruit l'énoncé pour qu'il soit conforme à la structure phrastique prototypique. De surcroît, elle ne s'est pas limitée à un seul outil d'analyse puisque, en sus d'employer la phrase de base, elle a pronominalisé le sujet et, de ce fait, a fait ressortir le lien unissant le donneur et le receveur d'accord.

Enfin, dans le passage suivant, provenant de la dernière passation, on retrouve deux difficultés qui, de manière constante au gré de l'étude, sont rencontrées par Sabrina :

Phrase discutée : <i>Ma famille (croire) que tu n'es pas venu à l'école hier.</i>	
Expérimentateur	<i>Ma famille croit que tu n'es pas venu à l'école hier.</i>
Sabrina	<i>J'ai mis croire comme...non.</i>
Expérimentateur	<i>Ah, tu veux me changer ça ? Est-ce que tu peux me le lire ?</i>
Sabrina	<i>Croient. C-r-o-i-t-e-n-t.</i>
Expérimentateur :	<i>Okay, pourquoi ?</i>
Sabrina	<i>J'ai ajouté e-n-t parce que Ma famille, il y a plusieurs personnes qui sont reliées à toi et moi. J'ai écrit e-n-t parce que c'est au pluriel, puis il y a plusieurs.</i>

D'une part, Sabrina opère fréquemment un accord sylleptique lorsque le donneur d'accord est un nom collectif. D'autre part, il appert que, chez cette élève, le caractère irrégulier de certains radicaux n'empêche pas le marquage morphologique du pluriel, plusieurs de ses graphies étant erronées sur le plan lexical, mais plausibles d'un point de vue flexionnel (p. ex., *Ils allent, Ils ditent*).

En somme, Sabrina, dès janvier 2015, est l'une des scripteurs les plus compétents de notre échantillon. En effet, elle recourt pertinemment au sens et met en branle des réflexions syntaxiques lui permettant de mener à bien l'accord du verbe en nombre à l'écrit. Elle est en outre outillée, tout au long de la recherche, des manipulations syntaxiques pour résoudre les problèmes grammaticaux que nous lui soumettons. Il demeure toutefois que cette participante doit encore parfaire sa compétence lexicomorphogrammique pour pouvoir tenir compte à tous coups des environnements morphosyntaxiques complexes, comme lorsqu'il y a un écran qui sépare le donneur et le receveur d'accord, ou encore quand le donneur est un nom collectif. Sur le plan lexical, un domaine dans lequel l'ensemble de nos participants fait face à des difficultés, elle nous montre aussi qu'il est possible d'assigner le morphogramme se rapportant au pluriel verbal quand il est attendu, sans toutefois convoquer le changement du radical des verbes irréguliers.

5.2.1.1.3 Le profil de Pierre

Le profil de Pierre est similaire à celui de Sabrina : ce participant démarre la recherche en démontrant une compétence lexicomorphogrammique très développée, celle-ci l'aidant à résoudre une grande partie des problèmes grammaticaux de notre activité de complètement. À l'instar de celle de Sabrina, la compétence de Pierre ne se modifie que peu au gré de l'étude, les difficultés qu'il rencontre en janvier 2015 se présentant aussi à la deuxième et à la troisième passation. Les commentaires métagraphiques qui sont avancés par Pierre au long de la recherche sont principalement de nature morphosyntaxique et sémantique, comme on le remarque dans l'extrait suivant, tiré de la première passation :

Phrase discutée : <i>Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes (suivre) le cours de mathématiques.</i>	
Expérimentateur	<i>Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes suivrent le cours de mathématiques.</i>
Pierre	J'ai fait un faute encore.
Expérimentateur	Alors corrige-la !
Pierre	(Pierre corrige l'erreur) Pas de <i>r</i> .
Expérimentateur	Okay, pourquoi tu as choisi d'écrire ça comme ça ?
Pierre	Parce que je vois plusieurs personnes. Comme Anton, Mike, Maude, Jonathan et tous leurs amis. Et je vois <i>enthousiastes</i> avec un <i>s</i> , je devais mettre <i>e-n-t</i> pour le pluriel.

À partir de ce passage, on note que Pierre a déjà développé une haute compétence en ce qui a trait à la pluralité des verbes. Pour opérer leur accord, il mobilise simultanément une procédure sémantique – il use du sens pour identifier le nombre du sujet – et deux procédures morphosyntaxiques – il remarque le morphogramme indiquant le pluriel adjectival (enthousiastes) et explicite clairement que la marque *ent* renvoie au pluriel du verbe qu’il accorde. L’erreur qu’il a corrigée nous montre aussi, comme c’était le cas avec Sabrina, que la mobilisation du graphème marquant le pluriel n’est pas tributaire de la sélection adéquate du radical pour les verbes irréguliers ; au contraire, et quelques graphies de Pierre le confirment tout au long de l’étude, cet élève arrive à orthographier le pluriel des verbes, et ce, même s’il n’en convoque pas la base attendue. Il est également intéressant de noter que, dès janvier 2015 et jusqu’en février 2016, Pierre met en œuvre les manipulations syntaxiques pour repérer le donneur d’accord de ses verbes. Leur recours, cela étant, n’est pas fréquent, mais tout de même présent, comme lors de notre échange de la première passation :

Phrase discutée :	
<i>Mes enseignants (avoir) le temps de parler avec mes parents aujourd’hui.</i>	
Expérimentateur	<i>Mes enseignants ont le temps de parler avec mes parents aujourd’hui. O-n-t.</i>
Pierre	Parce que c’est le verbe <i>avoir</i> . Il y a <i>mes</i> , <i>enseignants</i> a le <i>s</i> . C’est au pluriel aussi. Et j’ai mis <i>o-n-t</i> , et je voulais <i>avoir</i> . Ça devait être <i>o-n-t</i> , et j’ai remplacé les enseignants par <i>ils</i> .

C’est l’accord par proximité qui semble être la pierre d’achoppement de Pierre. En effet, comme les extraits précédents nous le montrent, ce scripteur prend souvent appui sur les morphogrammes des noms et des adjectifs précédant le verbe pour l’accorder au pluriel. Or, presque chaque fois qu’il fait face à un écran pluriel et que le donneur d’accord est au singulier, il tombe dans le piège de l’accord par proximité, comme dans cet extrait tiré de la troisième passation :

Phrase discutée : <i>Un ami de mes frères (rendre) souvent visite à Pierre.</i>	
Expérimentateur	<i>Un ami de mes frères rendent souvent visite à Pierre.</i>
Pierre	Comme un ami de mes frères, il a plusieurs frères qui rendent souvent visite à Pierre.

En résumé, Pierre a développé une compétence lexicomorphogrammique qu’il sait mettre en application dans la plupart des contextes. Il a construit des connaissances tout à fait en harmonie avec les normes qui régissent le singulier et le pluriel verbaux et, pour les mobiliser, il

recourt à des procédures morphosyntaxiques et sémantiques tout à fait pertinentes, la plupart du temps. Cela dit, son raisonnement repose fréquemment sur le repérage du morphogramme grammatical qui précède le verbe à accorder, ce qui engendre des accords par proximité. Tout au long de l'étude, Pierre montre qu'il connaît la manipulation syntaxique de remplacement, car il l'utilise à quelques reprises. Il ne la convoque pas de façon systématique, par contre, et il ne parvient donc pas à éviter d'accorder le verbe avec l'écran qui le sépare du donneur d'accord.

5.2.1.2 Présentation générale du groupe 2

Le portrait des élèves faisant partie du deuxième groupe diffère grandement de celui que nous avons peint à partir des scripteurs appartenant au groupe 1. Là où ces derniers, tout au long de l'étude, font preuve d'une compétence certaine, ceux que nous présentons maintenant, comme on peut le constater à partir du tableau suivant, font face à de nombreuses difficultés, et ce, aux trois moments de passation.

Tableau 29

Scores des élèves du groupe 2 aux items de l'activité de complètement, selon leur environnement morphosyntaxique

Construction/position du sujet	Isaac			Kate			Maya		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Pronom personnel singulier	4/6	5/6	4/6	3/6	2/6	3/6	3/6	4/6	4/6
Groupe nominal singulier (court)	5/6	3/6	3/6	5/6	4/6	5/6	4/6	3/6	3/6
Pronom personnel pluriel	0/6	0/6	0/6	1/6	1/6	3/6	1/6	1/6	1/6
Groupe nominal pluriel (court)	0/6	0/6	0/6	0/6	1/6	1/6	0/6	0/6	4/6
Long groupe nominal au pluriel (énumération)	2/6	0/6	0/6	1/6	0/6	4/6	1/6	0/6	2/6
Groupe nominal constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel	5/6	2/6	5/6	3/6	2/4	3/6	4/6	2/6	1/6
Sujet singulier évoquant la pluralité	3/6	4/6	3/6	2/6	4/6	4/6	2/6	3/6	2/6
Sujet en fin de phrase, avec un nombre différent de celui du noyau du groupe en tête de phrase	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	2/3	0/3	0/3	1/3
Groupe nominal dans lequel il y a une phrase subordonnée relative dont le dernier nom a un nombre qui diffère de celui du noyau du groupe en fonction sujet	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	2/3

Ces élèves ne réussissent que partiellement les accords du verbe lorsque ce dernier est au singulier, alors que le pluriel graphique semble être la source d'écueils encore plus importants. Isaac, entre la première et la dernière collecte, présente même une légère régression pour ce qui

est des items dans lesquels on retrouve les environnements morphosyntaxiques suivants : les phrases dans lesquelles le sujet est un pronom personnel singulier et celles qui sont dotées d'un sujet se réalisant sous la forme de groupes nominaux juxtaposés en énumération. Eu égard à Kate et à Maya, elles enregistrent, de mai 2015 à février 2016, un certain progrès, notamment lorsqu'elles doivent accorder les verbes au pluriel.

Les entretiens métagraphiques nous révèlent quant à eux que, au fil de la recherche, ces élèves ne privilégient que peu le repérage du donneur d'accord lorsqu'ils orthographient le verbe. Les arguments morphosyntaxiques, qu'ils soient pertinents ou non, n'apparaissent que rarement dans les propos des élèves du groupe 2. À la dernière collecte de données, Maya semble tout de même s'engager dans la réflexion pouvant mener à l'identification du noyau du groupe en fonction sujet, 33,33 % de ses commentaires étant de nature morphosyntaxique et pertinente. Il demeure cependant que la compétence qu'ont développée les membres de ce groupe ne leur permet que de façon sporadique et irrégulière un accord verbal qui respecte les normes linguistiques en vigueur.

5.2.1.2.1 Le profil d'Isaac

Du début à la fin de l'étude, Isaac présente une compétence lexicomorphogrammique lacunaire, plusieurs de ses verbes, surtout ceux au pluriel, n'étant pas orthographiés adéquatement. D'une collecte à l'autre, les résultats de ce scripteur n'évoluent que peu. En fait, entre la première et la dernière passation, on note une régression de quatre points dans le score général associé aux morphogrammes lors de l'activité de complètement ; ainsi passe-t-il de 20/48 à 16/48, ce qui montre que les procédures auxquelles il recourt ne sont pas certaines, qu'elles ne le mènent que rarement à un accord verbal conventionnel.

Phrase discutée : <i>Ils (dire) toujours la vérité à leurs parents.</i>	
Expérimentateur	<i>Ils dit toujours la vérité à leurs parents. D-i-t.</i>
Isaac	Car si tu mets <i>Ils dire toujours la vérité</i> , ça fait pas...car <i>dit</i> , c'est au présent.
Expérimentateur	Okay. Et pourquoi le <i>t</i> à la fin ?
Isaac	Car c'est déjà passé, il le fait toujours. Et ça fait du sens.

Extrait de la première passation, ce passage nous montre qu'Isaac ne s'investit pas dans la réflexion grammaticale portant sur le sujet et les marques morphologiques qu'il doit transférer au verbe pour en opérer l'accord. Il discute du temps verbal, qui semble être une source de confusion, et évalue les conventions en fonction du sens que la phrase véhicule.

Phrase discutée : <i>Le bébé des voisins (pleurer) très souvent.</i>	
Expérimentateur	<i>Le bébé des voisins pleur très souvent.</i> Comment tu as choisi de mettre <i>pleur</i> comme ça ?
Isaac	Um, je voulais le mettre au présent.
Expérimentateur	Pour le mettre au présent. Qu'est-ce que tu as dû faire pour le mettre au présent ?
Isaac	Enlever le <i>e-r</i> .

Encore une fois, lors de la deuxième passation, Isaac recourt d'abord au temps verbal pour justifier son accord. Il ne se soucie pas de l'identification du sujet, ce qui explique probablement pourquoi il n'a pas produit d'accord par proximité avec le nom pluriel précédant le verbe. Pour orthographe *pleur*, il a également retiré le morphogramme grammatical marquant l'infinitif, mais ne l'a guère remplacé par un autre. Il propose dès lors une graphie qui, à l'instar d'une grande partie des verbes en anglais lorsqu'on les orthographie au présent, n'est pas fléchie.

Phrase discutée : <i>La population (aller) dans les écoles pour voter.</i>	
Expérimentateur	<i>La population alle dans les écoles pour voter. A-l-l-e.</i>
Isaac	Ça se passe maintenant, ils sont en train d'aller, au présent. <i>Allé</i> , c'est comme, ils ont déjà fini d'aller.
Expérimentateur	Okay, et pourquoi le <i>e</i> à la fin?
Isaac	Car ça, ça va le faire au présent. <i>Aller</i> avec le <i>r</i> , ça fait, comme, ils ont déjà fini d'aller. Mais quand tu le fais avec un <i>e</i> , ça fait <i>alle</i> .

À bien des égards, cet extrait, tiré de la première passation, est représentatif des commentaires métagraphiques que propose Isaac au fil de l'étude. D'abord, nous remarquons encore une fois une centration sur le temps, comme s'il était la seule caractéristique pertinente lorsqu'on orthographie un verbe fléchi. Ce participant semble également faire face à des difficultés lexicales puisque, dans ce passage, il ne remarque aucunement que le radical qu'il a initialement sélectionné en modifiant le morphogramme du verbe à l'infinitif n'est pas celui qui est attendu. Enfin, Isaac ne commet jamais d'accord sylleptique, il n'accorde jamais au pluriel les verbes dont le donneur est un nom collectif. Quand il se trompe dans ses accords verbaux, comme c'est le cas ici, c'est parce qu'il n'a pas su sélectionner le morphogramme grammatical adéquat (il a opté ici pour le *e*, non le *a*).

Le souci premier d'Isaac, en définitive, semble de marquer le temps lorsqu'il orthographie les verbes. Ainsi, parce que sa conception du transfert des traits morphologiques de personne et de nombre est lacunaire, il ne fait que transcrire les phonèmes du verbe en phonogrammes et fait parfois fi de l'ajout de morphogrammes grammaticaux. Quand il ne les

omet pas, il tend à justifier leur présence en soulignant qu'ils marquent le temps du verbe. Sa compétence lexicomorphogrammique, tout au long de la recherche, semble donc encore être à ses balbutiements. Pour cette raison, par ailleurs, il ne commet pas d'accords par proximité quand le donneur est singulier et le rupteur pluriel, car il n'analyse pas l'environnement syntaxique dans lequel s'insère le verbe. Il recourt donc souvent à sa forme prototypique, le singulier.

5.2.1.2.2 Le profil de Kate

Faisant partie du même groupe qu'Isaac, Kate affiche un profil similaire à celui de son camarade, du moins en début d'étude. En effet, elle peine à orthographier adéquatement la majorité des verbes et à s'engager dans la réflexion permettant un repérage efficient du donneur d'accord.

Phrase discutée : <i>Elle (pouvoir) aller en Chine cet été avec sa famille.</i>	
Expérimentateur	<i>Elle peut aller en Chine cet été avec sa famille.</i>
Kate	Parce que...j'ai mis un <i>x</i> parce que ça fait...ça pouvait pas avoir de sens si tu mets un <i>s</i> , parce que ça fait <i>peuse</i> . Pis je sais qu'il y avait comme un <i>s</i> ou un <i>x</i> à la fin. Alors j'ai mis un <i>x</i> .

Comme le montre ce passage de l'entretien que nous avons mené avec elle lors de la première collecte de données, Kate ne recourt pas à des arguments pertinents pour justifier l'accord verbal. Dans cet extrait, elle évalue plutôt les conventions qui régissent le verbe fléchi en s'appuyant sur la chaîne sonore et en faisant usage de morphogrammes qu'elle a mémorisés, le *s* et le *x*, qui ne s'appliquent pas aux verbes de la troisième personne. Puisqu'elle ne semble pas avoir développé l'habileté à identifier le noyau du groupe en fonction sujet et à transférer les traits morphologiques de personne et de nombre au verbe, il va de soi qu'elle ait de la difficulté à accorder une grande partie des verbes pluriels.

Phrase discutée : <i>Elles (chercher) une solution à leur problème.</i>	
Expérimentateur	<i>Elles cherche une solution à leur problème. Pourquoi tu as écrit cherche de cette façon-là ?</i>
Kate	Car...je pense que j'avais le choix entre écrire...je sais qu'il y avait trois choses que je pouvais faire : <i>chercher</i> , <i>cherche</i> ou <i>cherche</i> ...(silence de quelques secondes).
Expérimentateur	Tu te rappelles plus de la troisième, mais tu savais qu'il y en avait trois.
Kate	Oui : <i>cherchera</i> .
Expérimentateur	<i>Cherchera</i> .

Kate	Je savais que c'était un des deux, so j'ai mis <i>cherche</i> .

Provenant de la première passation, cet extrait montre qu'elle analyse les formes verbales en fonction du temps ; elle hésite dès lors entre le futur simple de l'indicatif et le présent de ce même mode, et ne se questionne guère quant au processus d'accord en nombre. Il appert aussi que cette absence de réflexion d'ordre morphosyntaxique l'amène quelquefois à omettre d'orthographier le morphogramme grammatical en fin de verbe.

Phrase discutée : <i>Le bébé des voisins (pleurer) très souvent.</i>	
Expérimentateur	<i>Le bébé des voisins pleur très souvent.</i>
Kate	Euh, je ne savais pas s'il y avait un <i>e</i> ou non, alors j'ai juste deviné qu'il n'y avait pas. J'ai pensé qu'il y avait pas.
Expérimentateur	Ok, et là penses-tu toujours qu'il y en a pas ? Ou tu penses qu'il y en a un ?
Kate	Je ne pense pas.
Expérimentateur	Ok, d'accord, d'accord. Est-ce qu'il y aurait d'autres choses qui pourraient te le dire ?
Kate	Euh, je ne sais pas.

Dans ce passage tiré de la première passation, Kate évite l'accord par proximité, probablement parce qu'elle n'a pas encore intériorisé la marque du pluriel verbal ; elle ne peut donc pas encore proposer la graphie plurielle, car ses connaissances de la pluralité des verbes semblent à ce point inexistantes. Qui plus est, elle choisit ici d'orthographier le verbe sans morphogramme grammatical, ce dernier étant pourtant essentiel quand le verbe est fléchi en français.

Bien qu'elle semble afficher des connaissances morphosyntaxiques lacunaires, Kate arrive parfois à écrire adéquatement quelques-unes des formes verbales.

Phrase discutée : <i>L'équipe (être) prête à gagner la partie.</i>	
Expérimentateur	<i>L'équipe est prête à gagner la partie. E-s-t. Comment tu as fait pour e-s-t ?</i>
Kate	Ah, j'ai juste pensé au verbe <i>être</i> . J'ai pensé à une phrase et j'ai pensé à quoi pourrait remplacer <i>être</i> et j'ai pensé à <i>est</i> parce que ça ne pourrait pas être autre chose parce que rien d'autre est la même famille.

Dans cet extrait issu de la deuxième passation, on note que Kate n'a pas commis d'accord sylleptique avec le nom collectif. En effet, c'est le recours à une évocation lexicale qui permet à Kate d'orthographier le verbe. Ainsi la fréquence relativement élevée de la forme verbale *est* lui

permet-elle d'accorder le verbe, et ce, malgré la difficulté sémantique qui se retrouve dans la phrase discutée.

À la dernière passation, sur le plan des graphies proposées, les résultats de Kate ne varient que peu. Cela dit, ses réflexions grammaticales présentent une certaine évolution, dans la mesure où on note une intériorisation progressive du morphogramme marquant le pluriel verbal.

Phrase discutée : <i>Les étudiants que nous venons de saluer en passant dans le corridor (offrir) une fleur à Simon.</i>	
Expérimentateur	<i>Les étudiants que nous venons de saluer en passant dans le corridor offre une fleur à Simon. Offre.</i>
Kate	Je ne savais pas si c'était, like, <i>e-n-t</i> ou <i>e</i> . J'ai juste mis <i>offre</i> avec un <i>e</i> .
Expérimentateur	<i>E-n-t</i> , ça veut dire quoi ? Quand est-ce que tu mets <i>e-n-t</i> ?
Kate	(silence)
Expérimentateur	Tu sais, des fois tu dis que tu mets <i>e-n-t</i> . Dans quels cas tu mets <i>e-n-t</i> ?
Kate	Je ne suis pas sûre, mais je pense que c'est quand il le fait. Comme dans ce moment. Je ne sais pas comment l'expliquer.
Expérimentateur	Okay. Puis ici, <i>offre</i> , pourquoi <i>o-f-f-r-e</i> ?
Kate	Parce que c'est présent et, like, la phrase est au présent.

Quoique la graphie proposée ne soit pas conventionnelle, on note ici que Kate connaît le morphogramme grammatical de la pluralité verbale, mais qu'elle ne sait pas explicitement quand et comment y recourir. Il appert toutefois que, implicitement, elle associe ce morphogramme à une forme de pluralité, comme on le remarque dans ce passage.

Phrase discutée : <i>Tout le groupe (finir) la partie de hockey ensemble.</i>	
Expérimentateur	<i>Tout le groupe finit la partie de hockey ensemble. F-i-n-i-t, comment t'as fait ?</i>
Kate	(Quelques secondes de silence) Encore, je ne sais pas si c'était <i>e-n-t</i> ou juste <i>t</i> .
Expérimentateur	Okay, puis t'as choisi...
Kate	Parce que c'est au présent. Et je pense que avec <i>e-n-t</i> , ça serait aussi au présent. So... (quelques secondes de silence).
Expérimentateur	T'as choisi le <i>t</i> .
Kate	Parce que...je sais pas pourquoi.

En effet, à chaque fois que Kate mentionne le morphogramme *ent*, ce qu'elle ne fait que pendant la troisième collecte de données, le donneur d'accord est pluriel ou, sur le plan sémantique, il évoque la pluralité, comme dans l'extrait précédent. À quatre reprises lors de la dernière passation, elle choisit aussi d'orthographier ce morphogramme, résolvant ainsi les problèmes grammaticaux que nous lui avons soumis.

Phrase discutée : <i>Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes (suivre) le cours de mathématiques.</i>	
Expérimentateur	<i>Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes suivent le cours de mathématiques. S-u-i-v-e-n-t.</i>
Kate	C'était au présent et j'ai mis le <i>e-n-t</i> parce que ils suivaient. Alors ils continuaient de suivre je pense.
Expérimentateur	Okay, parce qu'ils continuaient de le suivre.
Kate	Mais je ne sais pas si ça c'est le réponse.

Cet extrait nous montre clairement que, bien que Kate écrive adéquatement le verbe, elle n'analyse pas explicitement le contexte dans lequel il s'actualise et n'en repère pas le sujet. Nous posons donc l'hypothèse que, parce qu'elle a été exposée à des verbes pluriels, elle a intériorisé le morphogramme adéquat de manière implicite. Ainsi la présence d'un sujet pluriel (ou d'un sujet connotant la pluralité) lui permet-elle d'accéder, dans son lexique orthographique, à la forme fléchie plurielle. Il est également possible que la connaissance du radical de ce verbe au pluriel, différent de son homologue singulier, ait enclenché l'ajout du morphogramme correspondant à la pluralité morphologique.

En résumé, Kate peine à accorder ses verbes tout au long de l'étude, bien que sa compétence se peaufine légèrement à la dernière passation. Au fil de la recherche, elle s'appuie surtout sur l'évaluation des conventions, mais sans les expliquer en utilisant des arguments de nature morphosyntaxique ou sémantique. Sa conception de la pluralité verbale n'est que peu développée, bien qu'en février 2016, elle fasse mention de l'existence du graphème *ent*, dont elle ne connaît pas encore explicitement la valeur morphologique. Quand elle fléchit adéquatement les verbes pluriels, elle prend principalement appui sur ses connaissances lexicales, lesquelles lui permettent dès lors d'orthographier le verbe sans erreurs.

5.2.1.2.3 Le profil de Maya

La compétence lexicomorphogrammique de Maya au gré de la recherche affiche des caractéristiques tout à fait comparables à celles de Kate et d'Isaac. En janvier 2015, elle éprouve de la difficulté à accorder une grande partie des verbes au singulier, dans une moindre mesure, et au pluriel, surtout.

Phrase discutée : <i>Elle (pouvoir) aller en Chine avec sa famille.</i>	
Expérimentateur	<i>Elle peut aller en Chine cet été avec sa famille. Pourquoi tu as mis Elle peut de cette façon-là ?</i>
Maya	Car c'était le mot...le mot qui était le plus proche du mot <i>pouvoir</i> .

	Je ne savais pas quel autre mot pour écrire.
Expérimentateur	Tu ne savais pas quel autre mot. Puis pourquoi tu as choisi un <i>x</i> ?
Maya	J'ai juste, comme, me rappeler comment de ce mot. Et...j'ai fait un travail comme ça avant.
Expérimentateur	Oui.
Maya	Et après, j'ai écrit un mauvais mot à la place. Comme, pas un mauvais mot, mais...
Expérimentateur	Juste pas le bon mot (rires).
Maya	Pas le bon mot (rires). Pis c'était ça la réponse.

Dans cet extrait, tiré de la première passation, Maya recourt à son lexique orthographique pour sélectionner la forme verbale adéquate, elle met en œuvre une évocation lexicale pour choisir le radical attendu. Elle fait toutefois erreur pour ce qui est du morphogramme grammatical et sélectionne celui de la première et de la deuxième personne du présent de l'indicatif. Pour justifier sa graphie, elle se remémore une instance où on lui avait corrigé une forme verbale en lui demandant de recourir au graphème *x*, qui peut, par ailleurs, être tout à fait acceptable quand le sujet n'est pas à la troisième personne. Ainsi, plutôt que d'analyser le contexte phrastique afin de repérer le donneur d'accord du verbe, elle focalise sur l'unique forme du verbe qu'elle semble connaître et ne se questionne que peu quant au choix du morphogramme approprié.

Au début de la recherche, il lui arrive de ne pas tenir compte de la pluralité des verbes ; elle en accorde donc une grande partie au singulier. Quand elle se soucie de la pluralité verbale, elle surgénéralise la marque du pluriel des noms.

Phrase discutée : <i>Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table.</i>	
Expérimentateur	<i>Samuel et Paolo prends les tomates sur la table.</i> Pourquoi le <i>s</i> à la fin ?
Maya	Parce que c'est deux.

Dans cet extrait, on note que Maya ne distingue pas la pluralité nominale, marquée par le morphogramme *s*, et la pluralité verbale, marquée de *ent*. De plus, elle ne semble pas avoir accès au radical adéquat, car elle emploie celui qui serait approprié au singulier. Dans cette même perspective, elle commet un certain nombre d'accords sylleptiques lorsque le donneur d'accord singulier renvoie à une pluralité sémantique. Pour ce faire, elle ajoute le graphème *s* au verbe, comme on le remarque dans cet extrait de la première passation.

Phrase discutée : <i>Tout le groupe (finir) la partie de hockey ensemble.</i>	
Maya	J'ai mis un <i>s</i> à la fin, car c'est tout le groupe.

Expérimentateur	C'est tout le groupe.
Maya	Oui.
Expérimentateur	Pis qu'est-ce que ça veut dire, c'est tout le groupe ?
Maya	Que c'est tout le monde de cette équipe.

De manière générale, lors des deux premières passations, Maya tend à répondre à nos questions en évaluant ses propres compétences et, souvent sans recourir à des arguments fiables, en évaluant les conventions linguistiques en vigueur. Ce passage, de la première collecte, est représentatif des commentaires qu'elle propose.

Phrase discutée : <i>Le bébé des voisins (pleurer) très souvent.</i>	
Expérimentateur	<i>Le bébé des voisins pleure très souvent.</i>
Maya	Je ne sais pas.
Expérimentateur	Pourquoi le e ?
Maya	Ça, c'est comment je sais comment écrire <i>pleure</i> .

Maya sait donc éviter les pièges dus à la proximité d'un nom dont le nombre diffère de celui du donneur d'accord. Cela peut probablement s'expliquer parce qu'elle ne s'engage pas dans une réflexion qui permet l'identification d'un donneur et qu'elle prend plutôt appui sur une forme prototypique, *pleure*, la seule qu'elle semble connaître.

Lors de la dernière collecte, son profil évolue, et les réflexions qu'elle met en avant font montre d'arguments morphosyntaxiques plus nombreux. Certes, à certains moments, elle peine encore à identifier le donneur d'accord, comme on le constate dans ce passage.

Phrase discutée : <i>Les chiens, les chats, les lions, les tigres, les loups et les renards (aimer) la nature.</i>	
Expérimentateur	<i>Les chiens, les chats, les lions, les tigres, les loups et les renards aime la nature. A-i-m-e, comment t'as fait, lui?</i>
Maya	J'ai essayé avec <i>aiment</i> avec <i>e-n-t</i> , mais ça juste regardait pas bon.
Expérimentateur	Ça regardait pas bon ?
Maya	Non.
Expérimentateur	Pourquoi ça regardait pas bon ?
Maya	Juste, comme, la façon que c'est écrit avec la phrase, ça regardait pas correct.
Expérimentateur	Okay, puis comme ça, ça regarde correct ?
Maya	Oui.
Expérimentateur	Est-ce qu'il y a d'autres raisons qui font en sorte que t'as choisi ça ?
Maya	(Silence)

Expérimentateur	On continue.

Grâce à cet extrait, on constate que Maya a intériorisé, entre la deuxième et la troisième collecte de données, le morphogramme qui caractérise le pluriel des verbes. Il appert toutefois qu'elle ne sait pas encore quand l'utiliser, qu'elle ne l'associe pas au donneur d'accord et à son trait morphologique de nombre. Ici, pour justifier le recours erroné à une graphie au singulier, elle ne fait qu'évaluer les conventions qu'elle juge importantes et ne s'interroge pas quant au groupe de mots en fonction sujet. Il lui arrive toutefois de mettre en branle des procédures cognitives lui permettant d'orthographier ce morphogramme quand le donneur est pluriel.

Phrase discutée : <i>Francis, Carole, Pascale, Alain, Michel et Éric (aller) à Détroit cet été.</i>	
Expérimentateur	<i>Francis, Carole, Pascale, Alain, Michel et Éric vont à Détroit cet été. V-o-n-t. Comment t'as fait ?</i>
Maya	J'ai remplacé les noms par <i>ils</i> avec un <i>s</i> et j'ai remplacé le <i>e-r</i> par <i>allent</i> , mais ça ne fonctionnait pas.
Expérimentateur	Okay, donc t'as remplacé par <i>allent</i> , mais ça ne marche pas.
Maya	Et j'ai mis <i>vont</i> .

Dans ce passage tiré de la dernière passation, elle remplace d'abord le groupe en fonction sujet par le pronom lui correspondant et mentionne ensuite la modification du graphème qui marque l'infinitif du verbe par celui qui en indique la troisième personne du pluriel⁶³. Elle constate cependant que ce verbe est irrégulier et, à l'aide de ses connaissances lexicales, elle en change l'ensemble en en choisissant la forme attendue. Il semble en outre qu'elle ait développé des connaissances procédurales et qu'elle puisse mettre en œuvre les manipulations syntaxiques permettant un repérage efficient du sujet. Cela dit, ces connaissances ne sont pas, de manière systématique, de résoudre les problèmes grammaticaux que nous lui soumettons, comme on le note dans cette conversation.

Phrase discutée : <i>Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes (suivre) le cours de mathématiques.</i>	
Expérimentateur	<i>Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes suivents, s-u-i-v-e-n-t-s, le cours de mathématiques. Comment t'as fait pour celui-là?</i>
Maya	J'ai mis le <i>e-n-t</i> , car j'ai remplacé les noms par <i>ils</i> et <i>i-l-s</i> , car c'est pluriel, il y a un <i>s</i> à la fin.
Expérimentateur	Okay, mais pourquoi le <i>e-n-t</i> ?

⁶³ L'extrait ne nous indique pas de manière explicite si elle aurait écrit *allent* ou *alle*. Elle a toutefois écrit *allent* sur sa feuille, avant de rayer ce verbe et d'orthographier *vont* au-dessus de sa première réponse.

Maya	Car <i>ils</i> va...le mot <i>ils</i> va avec le <i>e-n-t</i> .

Fort intéressant, ce passage nous montre encore une fois que Maya sait utiliser la manipulation syntaxique identifiant le groupe en fonction sujet, qu'elle a intériorisé le morphogramme associé à la pluralité verbale et qu'elle ne sait pas comment l'utiliser de manière conventionnelle à tout coup. Elle orthographie donc le morphogramme *ent*, mais, comme au début de l'étude, elle surgénéralise aussi la marque du pluriel nominal, le *s* ; on se retrouve donc avec une concomitance de morphogrammes pluriels. D'autres instances témoignent également de ce synchronisme graphique.

Phrase discutée : Elles (chercher) une solution à leur problème.	
Expérimentateur	<i>Elles cherchantes – comment t'as écrit ça, c-h-e-r-c-h-e-n-t-e-s, une solution à leur problème.</i>
Maya	J'ai ajouté <i>e-n-t</i> car c'est <i>elles</i> ...c'est juste comme <i>ils</i> , et j'ai ajouté cela ensemble et <i>e</i> , car c'est féminin et <i>s</i> car c'est pluriel.
Expérimentateur	Ah d'accord. Pourquoi t'as mis <i>e-n-t</i> avant, donc <i>e-n-t-e-s</i> . <i>E</i> parce que c'est féminin, <i>s</i> parce que c'est pluriel, pourquoi le <i>e-n-t</i> avant?
Maya	Umm, quand je conjugue mes verbes, je fais <i>je, tu</i> et après, je fais <i>ils</i> et <i>elles</i> dans le même chose, car le terminaison est comme presque le même.

Cet extrait dévoile que Maya détient bel et bien une conception de la pluralité verbale ; il appert toutefois que, pour elle, c'est le morphogramme *s* qui indique ce pluriel. Elle ne fait qu'ajouter le morphogramme *ent* parce qu'elle a mémorisé les listes de désinences associées à chacune des personnes grammaticales. Elle ne semble pas avoir compris que ce graphème indique autant la personne que le nombre du donneur d'accord. Ainsi orthographie-t-elle le morphogramme *ent*, qui renvoie à la troisième personne, le *e*, non pertinent, qui renvoie au féminin du sujet, et le *s*, qui en note la pluralité.

En somme, au début de la recherche, la compétence lexicomorphogrammique de Maya ne lui permet que rarement d'accorder les verbes en nombre, et les raisonnements qu'elle met en œuvre trouvent leur ancrage majoritairement dans des évaluations arbitraires des conventions linguistiques en vigueur et dans des évaluations de sa capacité à écrire. Les verbes au singulier sont mieux orthographiés que les verbes pluriels, car elle ne semble pas, à ce moment de l'étude, connaître la marque du pluriel verbal. Dans cette optique, certaines de ses formes verbales au pluriel sont dotés du morphogramme *s*, qu'elle surgénéralise à partir du pluriel graphique des noms. À la fin de la recherche, lors de la troisième passation, elle s'améliore légèrement. Elle

intériorise le morphogramme *ent*, qu'elle associe uniquement à la troisième personne, et elle continue de surgénéraliser le *s* du pluriel nominal, ce qui fait qu'elle tend à orthographier deux morphogrammes marquant la pluralité des verbes. Ses commentaires métagraphiques montrent de surcroît qu'elle s'engage dans un processus réflexif qui la mène à identifier le sujet à l'aide de manipulations syntaxiques pertinentes, mais que, parce qu'elle peine parfois à sélectionner le morphogramme lié au pluriel des verbes, ses graphies ne sont pas toujours conventionnelles.

5.2.1.3 Présentation générale du groupe 3

Le groupe 3 se caractérise notamment par des progrès notables entre la deuxième et la dernière collecte. Le tableau suivant fait preuve de cette progression tout à fait remarquable.

Tableau 30

Scores des élèves du groupe 3 aux items de l'activité de complètement, selon leur environnement morphosyntaxique

Construction/position du sujet	Ali			Alicia		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Pronom personnel singulier	5/6	2/6	5/6	3/6	5/6	5/6
Groupe nominal singulier (court)	3/6	4/6	5/6	4/6	4/6	3/6
Pronom personnel pluriel	1/6	1/6	6/6	1/6	0/6	5/6
Groupe nominal pluriel (court)	1/6	0/6	6/6	0/6	0/6	6/6
Long groupe nominal au pluriel (énumération)	1/6	1/6	6/6	0/6	1/6	6/6
Groupe nominal constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel	2/6	3/6	4/6	3/6	4/6	1/6
Sujet singulier évoquant la pluralité	2/6	2/6	4/6	3/6	3/6	5/6
Sujet en fin de phrase, avec un nombre différent de celui du noyau du groupe en tête de phrase	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3
Groupe nominal dans lequel il y a une phrase subordonnée relative dont le dernier nom a un nombre qui diffère de celui du noyau du groupe en fonction sujet	1/3	0/3	3/3	1/3	1/3	3/3

Au début de l'étude, le groupe 3, à bien des égards, est similaire aux élèves du groupe 2. En effet, quand les verbes sont singuliers, les scores de réussite fluctuent, alors que les verbes pluriels ne sont que rarement orthographiés de manière normée. À ce moment, ils justifient leurs accords verbaux en recourant principalement à la chaîne parlée et au temps verbal, bien qu'ils n'aient pas à se soucier de cette dimension de l'accord dans cette tâche, dans la mesure où nous leur avons demandé d'écrire les verbes au présent. Cependant, à la fin de la recherche, leur profil

varie grandement. Ils développent une compétence lexicomorphogrammique tout à fait opérationnelle, et les scores qu'ils obtiennent à l'activité de complètement sont analogues à ceux des scripteurs du groupe 1. Leurs commentaires métagraphiques se modifient également ; les deux élèves du groupe 3 préconisent dorénavant des arguments morphosyntaxiques, ces derniers se manifestant notamment par une quête systématique du sujet et des caractéristiques morphologiques à transférer au verbe.

5.2.1.3.1 Le profil d'Ali

Au début de la recherche, la compétence lexicomorphogrammique d'Ali est parmi les plus faibles de notre échantillon. En effet, les verbes pluriels ne sont pratiquement pas accordés, tandis que ceux au singulier constituent aussi une source de difficultés.

Phrase discutée : <i>Le camion rouge (passer) près de notre maison tous les matins.</i>	
Expérimentateur	<i>Le camion rouge pass près de notre maison tous les matins. Pourquoi tu as décidé de mettre p-a-s-s ?</i>
Ali	<i>Parce que dans les...dans les...je regarde beaucoup de films en français, et ça dit je pass.</i>

Représentatif des commentaires métagraphiques d'Ali à ce moment de l'étude, cet extrait de la première passation témoigne d'une centration sur l'oral, qu'il peine à délaissier pour traiter la morphologie écrite du verbe. Il en omet dès lors le morphogramme inaudible et opte plutôt pour un patron orthographique qui serait plausible en anglais. Par ailleurs, on remarque sans surprise le même genre de difficultés lorsqu'il est appelé à accorder des verbes au pluriel.

Phrase discutée : <i>Ils (porter) de très beaux vêtements aujourd'hui.</i>	
Expérimentateur	<i>Ils porte de très beaux vêtements aujourd'hui.</i>
Ali	<i>Porte, j'ai enlevé le r.</i>
Expérimentateur	<i>Et puis pourquoi tu as enlevé le r ?</i>
Ali	<i>Parce qu'il y a le son à la fin. Si j'enlève le r, ça va briser le son.</i>

Encore une fois de plus, pendant la première passation, il semble être axé sur la chaîne sonore et ne s'engage pas dans la réflexion grammaticale qui l'amènerait à repérer le donneur d'accord et à opérer l'ajout du morphogramme silencieux marquant la pluralité du verbe. Cela étant dit, cette tendance à s'appuyer sur l'oral lui permet parfois, pour les verbes fréquents, d'opérer l'accord escompté, comme on le note dans ce passage de la première passation.

Phrase discutée : <i>Mes enseignants (avoir) le temps de parler avec mes parents aujourd'hui.</i>

Expérimentateur	<i>Mes enseignants ont le temps de parler avec mes parents aujourd'hui. Ont. Comment t'as fait pour l'écrire ?</i>
Ali	Je l'ai mis au présent.
Expérimentateur	Au présent ? C'est le verbe <i>avoir</i> au présent. Puis pourquoi t'as décidé de mettre <i>o-n-t</i> ?
Ali	Parce que ça ne va pas faire de sens <i>Mes enseignants allent avoir le temps</i> .

Ici, c'est la lexicalisation du verbe dans sa forme fléchie qui semble avoir suscité l'accord attendu. Ali précise même qu'il ne peut recourir à la procédure qu'il doit mettre en branle pour les verbes réguliers, une telle façon de faire engendrant une réponse insensée. Cependant, cette évocation lexicale, bien qu'utile quelquefois, ne lui garantit pas toujours l'accord des verbes irréguliers. On le remarque dans cet extrait de la deuxième passation.

Phrase discutée : Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table.	
Expérimentateur	<i>Samuel et Paolo prend les tomates sur la table.</i>
Ali	<i>Prendre les tomates, ça fait pas de sens. Tu peux l'entendre. Et ça ne sonne pas bien.</i>

Dans un autre ordre d'idées, parce qu'Ali ne semble pas encore avoir développé les connaissances grammaticales nécessaires à un repérage efficient du donneur d'accord et qu'il ne se soucie que peu du nombre verbal, il ne tombe pas, au début de la recherche, dans le piège de l'accord par proximité. Il préconise systématiquement, probablement sans le savoir explicitement, le singulier verbal.

Phrase discutée : Le bébé des voisins (pleurer) très souvent.	
Expérimentateur	<i>Le bébé des voisins pleur très souvent. Comment t'as fait pour celui-là ?</i>
Ali	Ce que j'entends, j'écris.

Encore une fois focalisé sur la chaîne sonore, Ali ne tient aucunement compte de l'environnement syntaxique dans lequel le verbe s'actualise et, puisqu'il ne se préoccupe que de la transcription des phonèmes en phonogrammes, il fait fi du morphogramme grammatical. Les seules fois où il semble réfléchir à la pluralité d'un sujet renvoient aux items dans lesquels le donneur d'accord est un nom singulier collectif ; de fait, il produit des accords sylleptiques erronés.

Phrase discutée : La population (aller) dans les écoles pour voter.	
Expérimentateur	<i>La population vonts dans les écoles pour voter. V-o-n-t-s. Est-ce que tu peux m'expliquer comment t'as fait ?</i>

Ali	Parce qu'il y a plus qu'un...il y a un population de plus que un personne. Il y a plus que un personne. Ça, c'est pourquoi le <i>s</i> à <i>ils vonts</i> .

Dans ce passage extrait de la première passation, le scripteur succombe à la syllepse deux fois plutôt qu'une. D'une part, il sélectionne une forme verbale irrégulière plurielle et, de l'autre, il y appose un *s*, surgénéralisant le graphème du pluriel nominal. Pour justifier ce double accord erroné, il prend appui sur le sens de manière non pertinente et multiplie donc les marques de pluralité.

Entre la deuxième et la troisième passation, le profil d'Ali se modifie toutefois de manière tout à fait remarquable. Les scores qu'il obtient sont beaucoup plus élevés et ses commentaires métagraphiques font montre d'une réflexion grammaticale approfondie.

Phrase discutée : <i>Son oncle (avoir) beaucoup de chance.</i>	
Expérimentateur	<i>Son oncle a beaucoup de chance.</i>
Ali	Tu peux remplacer <i>Son oncle</i> par <i>il</i> ...au singulier. Ensuite, c'est un <i>a</i> .

Cet extrait nous montre qu'Ali est maintenant muni de la manipulation de remplacement, qu'il peut donc plus facilement trouver le donneur d'accord du verbe à accorder. Si cette procédure est opérationnelle pour les verbes au singulier, comme dans le présent cas, elle l'est aussi pour les verbes pluriels, qu'il arrive maintenant à accorder avec facilité.

Phrase discutée : <i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase (nager) dans la piscine.</i>	
Expérimentateur	<i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase nagent dans la piscine. Nagent.</i>
Ali	Le nom noyau, c'est <i>Les adultes</i> , et tu peux remplacer <i>Les adultes</i> par <i>Ils</i> au pluriel, et au pluriel prend <i>e-n-t</i> à la fin.
Expérimentateur	Comment tu sais qu' <i>adultes</i> , c'est le nom noyau ?
Ali	Parce que c'est eux qui fait le verbe.
Expérimentateur	C'est eux qui fait le verbe.
Ali	Et tu peux dire <i>C'est les adultes qui ne nagent pas dans la piscine.</i>

On remarque de manière évidente l'évolution du profil d'Ali à partir de ce passage de notre entretien tiré de la troisième collecte. Non seulement ce participant a-t-il désormais intériorisé le morphogramme marquant la pluralité des verbes, il sait également qu'il doit repérer le noyau du groupe en fonction sujet pour opérer l'accord. Pour identifier le donneur, il met aussi en œuvre deux manipulations syntaxiques : il pronominalise le groupe nominal en fonction sujet

et l'encadre de marqueurs d'emphase. Qui plus est, sans l'expliciter concrètement, il efface le rupteur qui aurait pu engendrer un accord par proximité. Afin de justifier cet effacement, il prend appui sur un argument sémantique pertinent : ce sont les adultes qui font l'action de nager. Il apparaît donc qu'Ali fait maintenant usage de procédures morphosyntaxiques et sémantiques adéquates pour résoudre les problèmes grammaticaux associés à l'accord verbal. Il recourt aussi aux mêmes procédures quand le noyau du groupe en fonction sujet est un nom collectif.

Phrase discutée : <i>La population (aller) dans les écoles pour voter.</i>	
Expérimentateur	<i>La population va dans les écoles pour voter. Comment t'es arrivé à va ?</i>
Ali	<i>La population peut être remplacé par Elle, et comme je vais, tu vas, il va. Ou elle va.</i>

Rappelons qu'Ali, en début d'étude, avait doublement accordé ce verbe au pluriel (*vonts*), produisant dès lors un accord syllepique. À la fin de l'étude, il utilise plutôt une manipulation de remplacement, ce qui l'amène à identifier le nombre singulier du donneur d'accord. Une fois qu'il a déterminé que le sujet représentait bel et bien la troisième personne du singulier, il décline la conjugaison du verbe *aller* au présent, et ce, afin de récupérer, dans son lexique orthographique, la forme attendue. La construction syntaxique qui semble poser problème chez Ali à la fin de la recherche renvoie au non-respect de l'ordre canonique sujet-prédicat-complément de phrase. Cette difficulté est d'ailleurs la seule qui semble être généralisée dans l'ensemble de notre échantillon, à tous les moments de passation.

Phrase discutée : <i>Dans le casier (être) les manteaux.</i>	
Expérimentateur	<i>Dans le casier est les manteaux. Comment t'as fait pour trouver ça ?</i>
Ali	<i>Parce que c'est le verbe être, alors le nom noyau serait dans...ce qui est dans le casier.</i>
Expérimentateur	<i>Le nom noyau, c'est dans le casier ?</i>
Ali	<i>Non, c'est le casier.</i>

On remarque donc qu'Ali semble encore croire que le donneur d'accord du verbe se trouve obligatoirement en amont de ce dernier, car il ne se questionne pas sur d'autres groupes de mots que celui qui le précède. Il commet d'ailleurs, lors des trois collectes de données, cette erreur pour chacun des trois items qui affichent cette structure syntaxique.

Pour résumer, nous remarquons que la compétence lexicomorphogrammique d'Ali a beaucoup évolué au fil des trois passations. Aux deux premières collectes, il fait preuve d'une centration importante sur la chaîne sonore et, de ce fait, il éprouve de la difficulté à apposer les

morphogrammes, inaudibles, qui indiquent l'accord du verbe en nombre. Quand les verbes sont singuliers, soit il peine à choisir le morphogramme adéquat, soit il ne fait qu'orthographier les phonogrammes dans les verbes, laissant de côté les morphogrammes. Puisque sa conception de la pluralité en est encore à ses débuts, son nombre d'accord par proximité est limité, parce qu'il ne semble pas s'engager dans la recherche d'un donneur d'accord. Il opte donc pour une forme par défaut, celle-ci équivalant au singulier. Les seuls verbes qu'il accorde au pluriel sont ceux qui ont pour donneur un nom collectif ; dans ces cas, il surgénéralise le morphogramme du pluriel nominal, ce qui montre qu'il n'a pas encore intériorisé le morphogramme du pluriel verbal.

Lors de la troisième passation, Ali affiche un profil de scripteur tout à fait différent. Pour la majorité des items, il analyse l'environnement phrastique par l'intermédiaire duquel le verbe s'actualise, repère le noyau du groupe en fonction sujet à l'aide des manipulations syntaxiques pertinentes et transfère le nombre du sujet au verbe. Parallèlement, il s'interroge quant au sens qui unit le donneur et le receveur d'accord, ces relations sémantiques l'aidant fréquemment à opérer l'accord attendu. Grâce aux manipulations syntaxiques, il ne commet plus d'accord sylleptique lorsque le donneur est un nom singulier collectif, mais il n'arrive pas à accorder adéquatement les verbes lorsque le sujet leur succède.

5.2.1.3.2 Le profil d'Alicia

Le profil développemental d'Alicia suit un parcours fort similaire à celui d'Ali. Lors des deux premières collectes, elle peine à accorder une grande partie des verbes au singulier et la presque totalité des verbes pluriels. Ses commentaires métagraphiques, pour leur part, renvoient principalement à la mention du temps verbal et de la chaîne parlée, qu'elle utilise pour justifier les graphies qu'elle propose.

Phrase discutée : <i>Ma sœur (parler) français, anglais et arabe.</i>	
Expérimentateur	<i>Ma sœur parle français, anglais et arabe.</i>
Alicia	J'ai enlevé le <i>r</i> , car ça entendait bien.
Expérimentateur	Il y a d'autres raisons ?
Alicia	Non.

Tiré de la première passation, cet extrait nous montre que l'un des seuls soucis d'Alicia lorsqu'elle orthographie les verbes est la transcription de la chaîne sonore en phonogrammes ; de ce fait, la réflexion dans laquelle elle s'engage ne concerne guère le morphogramme grammatical

ou la quête d'un donneur d'accord. Cela semble fonctionner relativement bien quand le verbe en est un qui est régulier, comme *parler*, mais cette procédure centrée sur la langue orale lui occasionne des difficultés lorsqu'elle écrit des verbes irréguliers.

Phrase discutée : <i>Elle (pouvoir) aller en Chine cet été avec sa famille.</i>	
Expérimentateur	<i>Elle pouver aller en Chine cet été avec sa famille. Pourquoi e-r ?</i>
Alicia	Car ça entendait plus bien. Quand je l'ai fait avec <i>pouvoir</i> , ça ne entendait pas bien, c'est un petit peu mal.

Il nous est difficile d'expliquer, à partir de cet extrait de la première passation, pourquoi elle a choisi de recourir à ce morphogramme, sa justification nous montrant simplement qu'elle a fait usage de connaissances lexicales pour sélectionner le graphème erroné *er*. Nous pouvons toutefois avancer que, parce que cette marque est associée à une majorité des verbes dans leur forme infinitive en français et qu'Alicia ne semble pas encore avoir développé la compétence lexicomorphogrammique permettant systématiquement la flexion des verbes à l'écrit, elle surgénéralise le graphème prototypique de l'infinitif aux verbes qui devraient être fléchis. Cette hypothèse semble d'ailleurs se valider si on considère que certains des verbes réguliers de l'activité de complètement apparaissent aussi à l'infinitif.

Phrase discutée : <i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase (nager) dans la piscine.</i>	
Expérimentateur :	<i>Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase nager dans la piscine.</i>
Alicia :	J'ai laissé de même, car c'était bien. Ça entendait bien aussi.

Dans ce passage de la deuxième passation, Alicia montre que sa compétence lexicomorphogrammique peu développée lui empêche quelquefois de fléchir les verbes lorsqu'elle doit les accorder. Son répertoire de connaissances lexicales ne lui indique pas non plus que le morphogramme *er*, pourtant audible, ne convient pas au contexte syntaxique. De plus, parce qu'elle ne semble pas préoccupée par la recherche d'un donneur d'accord, qu'elle est plutôt centrée sur la chaîne parlée, elle n'analyse pas l'environnement phrastique et fait donc fi de la difficulté syntaxique imposée par l'item : la présence d'un écran affichant un nombre grammatical qui n'est pas celui du donneur.

D'autres fois, toujours en début d'étude, cette participante fait toutefois preuve d'une certaine conception de la pluralité verbale, en surgénéralisant le graphème du pluriel nominal.

Phrase discutée : <i>Plusieurs mamans (penser) que leurs enfants sont les plus beaux.</i>

Expérimentateur	<i>Plusieurs mamans pensent que leurs enfants sont les plus beaux.</i>
Alicia	<i>Mamans aussi, c'est avec le s. So j'ai mis le s à la fin.</i>

Pendant la première passation, il apparaît que c'est la présence d'un pluriel nominal ou adjectival placé juste devant le verbe qui déclenche la surgénéralisation du morphogramme *s* au verbe. Cette surgénéralisation survient par ailleurs à 13 reprises, ce qui demeure considérable. Soulignons au demeurant que, pendant les deux premières passations, elle n'a commis aucun accord sylleptique avec un nom collectif. Cet extrait de la première passation en témoigne.

Phrase discutée : <i>Ce matin, le couple (jouer) avec sa fille.</i>	
Expérimentateur	<i>Ce matin, le couple joue avec sa fille.</i>
Alicia	<i>J'ai juste enlevé le r.</i>

Entre la deuxième et la troisième passation, à l'instar d'Ali, Alicia accuse un développement notable, ce dernier se manifestant sous la forme de scores plus élevés et de commentaires métagraphiques qui font montre d'une réflexion grammaticale qui tient compte de la phrase dans laquelle vient s'insérer le verbe à accorder.

Phrase discutée : <i>Le camion rouge (passer) près de la maison tous les matins.</i>	
Expérimentateur	<i>Le camion rouge passe près de notre maison tous les matins.</i>
Alicia	<i>Le camion rouge est masculin singulier, tu peux remplacer par il, et quand tu conjugues, c'est Il passe.</i>

Tiré de la dernière collecte, ce passage nous montre qu'Alicia a maintenant compris les processus de transformation morphologique que doivent subir les verbes lors de leur accord, ce qu'elle ne semblait pas encore maîtriser lors des premières passations. De surcroît, elle délaisse la fixation sur la chaîne sonore qui marquait son profil précédemment et opte cette fois-ci pour une analyse phrastique, qui la mène à remplacer le groupe en fonction sujet par un pronom. Une fois le sujet pronominalisé, elle récupère la forme appropriée à partir de la conjugaison du verbe qu'elle est appelée à accorder. Quand le verbe est pluriel, Alicia met en œuvre des procédures analogues lui permettant fréquemment de résoudre les problèmes grammaticaux que nous lui soumettons.

Phrase discutée : <i>Les étudiants que nous venons de saluer en passant dans le corridor (offrir) une fleur à Simon.</i>	
Expérimentateur	<i>Les étudiants que nous venons de saluer en passant dans le corridor offrent une fleur à Simon.</i>
Alicia	<i>Les étudiants, c'est le nom noyau. Alors, si tu remplaces par un mot, c'est Ils offrent, et la terminaison est e-n-t.</i>
Expérimentateur	<i>Comment est-ce que tu fais pour trouver le nom noyau ?</i>

Alicia	Si tu l'effaces, ça ne vait pas faire de sens.

Cet extrait montre d'abord qu'Alicia, à la fin de la recherche, connaît le morphogramme qui marque la pluralité des verbes et qu'elle sait quand l'orthographe. Pour ce faire, elle utilise en outre une variété de procédures. Elle se questionne sur ce qu'elle nomme le nom noyau le donneur d'accord, qui partage ses traits de nombre et de personne avec le verbe. Pour repérer le noyau, elle tente l'effacement de groupes de mots et, pour opérer l'accord verbal, elle remplace le groupe nom effaçable, *Les étudiants* dans le présent cas, par le pronom correspondant. Ainsi met-elle en évidence les liens morphosyntaxiques unissant le donneur et le receveur d'accord et résout-elle le problème grammatical en apposant le morphogramme attendu. Si, dans l'extrait précédent, Alicia ne commet pas d'accord par proximité, dans plusieurs items, elle fait l'erreur d'accorder le verbe avec le nom le plus près de lui, et ce, même s'il affiche un nombre grammatical qui diffère de celui du donneur.

Phrase discutée : <i>Un ami de mes frères (rend) souvent visite à Pierre.</i>	
Expérimentateur	<i>Un ami de mes frères rendent souvent visite à Pierre.</i>
Alicia	Je pense que <i>mes frères</i> , c'est le nom noyau. <i>Mes frères</i> , c'est au pluriel masculin, et tu peux remplacer par <i>ils</i> au pluriel. Alors, c'est <i>ils rendent</i> .
Expérimentateur	Okay. Comment tu sais que <i>frères</i> est le nom noyau ?
Alicia	Euh, j'ai remplacé par <i>ils</i> au pluriel.

Dans ce passage, Alicia montre qu'elle a cherché le donneur d'accord en utilisant la manipulation de remplacement. Cependant, elle n'a pas employé la procédure dans le contexte phrastique de l'item et, en conséquence, elle a décrété que le sujet du verbe se situait juste à sa gauche et a opéré un accord pluriel erroné. Enfin, quand le donneur d'accord est un nom collectif, lors de la troisième passation, Alicia fait usage de la manipulation syntaxique de remplacement et accorde, de manière conventionnelle, le verbe en nombre.

Phrase discutée : <i>Ce matin, le couple (jouer) avec sa fille.</i>	
Expérimentateur	<i>Ce couple, le couple joue avec sa fille.</i>
Alicia	<i>Le couple</i> , c'est masculin plur...masculin singulier, et quand tu le remplaces, c'est <i>Il joue</i> .

Cet extrait est évocateur, car la complexité sémantique en lien avec le nom collectif pour l'accord du verbe s'y manifeste clairement. Quand nous questionnons la participante sur sa graphie au singulier, elle entame sa réponse en voulant statuer la pluralité grammaticale du nom *couple*, mais elle se corrige promptement en précisant qu'il est singulier. Lorsqu'elle arrête le

nombre grammatical du donneur d'accord, elle pronominalise le groupe en fonction sujet et transfère la marque du singulier au verbe.

En somme, la compétence lexicomorphogrammique d'Alicia, peu développée en début d'étude, se peaufine de manière remarquable entre la deuxième et la troisième passation. Lors des deux premières, il lui arrive de ne pas accorder les verbes et d'en choisir plutôt la forme infinitive. Elle semble être principalement centrée sur leur forme orale, elle surgénéralise le graphème prototypique de l'infinitif, *er*, aux verbes irréguliers quand elle les accorde et elle recourt quelquefois au morphogramme indiquant le pluriel des noms pour indiquer la pluralité verbale. En fin d'étude, elle nous montre qu'elle comprend le processus d'accord et modifie ses verbes en fonction de l'environnement syntaxique dans lequel ils apparaissent. Elle délaisse cette centration sur l'oral qui la caractérisait au début de la recherche et fait usage des manipulations syntaxiques pertinentes pour déterminer le nombre du verbe et l'accorder avec son donneur. Elle produit certes des accords par proximité, surtout parce qu'elle ne recourt pas systématiquement à la manipulation de remplacement dans le contexte de la phrase, mais il demeure que, nonobstant cette difficulté qu'elle rencontre, en fin d'étude, elle est l'une des participantes les plus compétentes de notre échantillon.

5.2.2 Analyse des chaines syntagmatiques et des verbes retenus par les élèves lors de la production écrite

Est maintenant venu le moment de focaliser notre attention sur les productions que nos participants ont écrites au début et à la fin de la recherche. Pour ce faire, nous nous pencherons particulièrement sur les chaines syntagmatiques qu'ont proposées les scripteurs, et ce, en fonction des groupes de participants qui se sont dégagés dans les premières parties du présent chapitre. Nous nous arrêterons aussi sur les verbes qu'ils ont retenus, pour mettre en lumière le répertoire de verbes que les élèves ont mobilisé en rédigeant. Enfin, quand nous avons globalement présenté les résultats obtenus par le truchement des productions écrites, nous avons constaté que, de manière générale, les verbes au singulier ne semblaient pas engendrer de difficultés majeures chez les scripteurs de notre étude ; ce sont plutôt les verbes pluriels qui furent la cause d'embûches. Pour cette raison, la présentation de nos données mettra l'accent sur les verbes au pluriel et mettra de côté les verbes singuliers, qui ne nous permettent que peu de dresser des portraits individuels et, surtout, de les comparer entre eux.

5.2.2.1 *Présentation générale du groupe 1*

Les scripteurs du groupe 1 font montre d'une compétence lexicomorphogrammique opérationnelle, en ce que, au début de l'étude, ils ont tous une conception de la pluralité des verbes qui leur permet d'accorder la plupart d'entre eux. Cela étant, les constructions syntaxiques par l'intermédiaire desquelles s'actualisent les sujets dans leurs phrases sont relativement simples, le donneur d'accord étant souvent immédiatement à gauche du verbe à accorder. De plus, cette compétence ne leur permet pas systématiquement d'accorder les verbes en nombre ; en début d'étude, surtout quand le donneur d'accord ne se situe pas immédiatement à gauche du verbe à accorder, ils peuvent omettre tout morphogramme, ne transposant à l'écrit que les phonogrammes ; ils peuvent aussi opter pour le singulier du verbe. En ce sens, leur compétence en production écrite semble être inférieure à celle dont ils font montre en situation contrôlée, lors de l'activité de complètement. De plus, en raison de la nature descriptive des textes qu'ils devaient produire, on note une utilisation abondante du verbe attributif *être*, dont ils connaissent tous la forme plurielle. De leur côté, les verbes irréguliers moins fréquents engendrent parfois des erreurs lexicales liées au radical. En fin de recherche, leur compétence s'affine, leur nombre d'erreurs diminue. Ils peuvent dès lors tenir compte de constructions syntaxiques complexes lorsqu'ils accordent les verbes.

5.2.2.1.1 *Le profil d'Emma*

Avant de présenter ses résultats pour la production écrite, rappelons qu'Emma, pour ce qui est de l'activité de complètement, avait obtenu des scores légèrement inférieurs à ceux de ses pairs du groupe 1. En début d'étude, elle mobilise tantôt des procédures morphosyntaxiques permettant le repérage du sujet, tantôt des procédures qui ne la mènent pas audit repérage. Cela explique probablement le résultat qu'elle a obtenu à l'activité de complètement, lequel, bien que parmi les plus élevés de notre échantillon à ce moment, se situe en deçà de celui de Pierre et de Sabrina. À la fin de recherche, toutefois, son profil rappelle davantage celui de ses pairs du groupe 1 ; elle utilise alors les manipulations syntaxiques, et s'investit avec plus de constance dans l'identification et le transfert des traits morphologiques qui sont pertinents pour l'accord du verbe. Son score augmente donc et rejoint celui des deux autres scripteurs du regroupement.

En production écrite, lors de la première passation, Emma a rédigé 12 verbes qu'elle devait accorder au pluriel. Sur le plan morphologique, les verbes correctement fléchis au pluriel

en représentent la moitié (6/12 [50,0 %]) ; en effet, Emma sait identifier le donneur d'accord et en repère les caractéristiques morphologiques de nombre, quoique, comme nous le verrons plus loin, elle ne le fasse pas à tout coup :

Phrase discutée : <i>Deux filles parlent au milieu de la rue.</i>	
Expérimentateur	<i>Deux filles parlent au milieu de la rue. Parlent.</i>
Emma	Parce que c'est en pluriel, et c'est présent, so...
Expérimentateur	So qu'est-ce que t'as fait ?
Emma	J'ai mis <i>e-n-t</i> .

Sur le plan lexical, 5 de ces 12 verbes nécessitent une variation du radical en fonction de leur infinitif, et elle a su choisir le radical attendu 4 fois sur 5 (80,0 %). Les verbes réguliers (n=7) ne sont généralement pas accordés adéquatement (2/7 [28,6 %]), et les chaînes syntagmatiques qu'elle choisit d'écrire sont relativement simples, le donneur d'accord précédant le verbe six fois sur sept : *deux filles parlent*, *Deux personnes parlent*, *deux model port*, *deux filles essay*, *Les filles essay*, *deux personnes fall*⁶⁴. On note ici que quatre des six verbes sont orthographiés sans morphogramme et qu'elle opte une fois pour le verbe anglais, son bagage de connaissances lexicales ne lui permettant pas de recourir au verbe français et, par conséquent, d'opérer un accord. Dans la chaîne *deux model port*, elle oublie de marquer les pluriels nominal et verbal.

Phrase discutée : <i>Dans le magasin, deux model port des vêtements.</i>	
Expérimentateur	<i>Dans le magasin, deux model port des vêtements. Port, comment tu l'as écrit ?</i>
Emma	Je l'ai jamais conjugué, so j'ai juste écrit comme je pensais.

On aurait pu se demander si l'absence du morphogramme associé à la pluralité des noms n'aurait pas contribué au non-marquage du pluriel verbal. Or, il semble que ce n'est pas le cas, car Emma n'analyse pas l'environnement phrastique, elle ne fait que se focaliser sur le verbe et souligne qu'elle ne l'a jamais conjugué. Un des sept verbes réguliers est en outre séparé de son donneur par un pronom verbal direct (*des lumières l'entour*) et, dans ce cas, on note une absence de morphogramme. Pour ce qui est des cinq verbes irréguliers, elle a recouru à quatre reprises au verbe *être*, qu'elle a accordé au pluriel trois fois (*deux chats sont*, *Deux filles sont*, *Ils sont*), mais qu'elle a orthographié au singulier une fois (*deux policiers est*). Elle a opté pour le verbe *aller* une

⁶⁴ Nous choisissons d'insérer ce verbe dans les verbes réguliers parce que son équivalent français le plus fréquent, *tomber*, fait partie de cette catégorie.

fois (*les filles vont*), son accord étant conventionnel. Pour tous les verbes irréguliers, le donneur d'accord se trouve directement à gauche du verbe.

À la fin de l'étude, les chaînes syntagmatiques d'Emma ne se complexifient guère, mais son score général est plus élevé. À ce moment, ce sont 16 verbes qui devaient être accordés au pluriel, 14 d'eux étant morphologiquement marqués d'un graphème pluriel (14/16 [87,5 %]). Parmi ces 16 verbes, 6 sont réguliers ; tous sont bien accordés (6/6 [100,0 %]), le donneur d'accord se situant devant le verbe toutes les fois (*Beaucoup de personnes marchent, Des personnes parlent, Deux filles demandent, Trois oiseaux volent, Deux garçons aiment, Ils regardent*). Pour résoudre ces problèmes grammaticaux, elle recourt surtout, durant cette passation, à des arguments morphosyntaxiques et des références à la réalité pertinents :

Phrase discutée : <i>Trois oiseaux volent.</i>	
Expérimentateur	<i>Trois oiseaux volent</i> , comment t'as fait ?
Emma	Parce que c'est plusieurs oiseaux qui volent.
Expérimentateur	Et donc ?
Emma	Tu peux le remplacer par <i>Ils</i> au pluriel. Tu dois mettre <i>e-n-t</i> .

Les 10 autres verbes sont irréguliers ; elle a mobilisé le verbe *être* à huit reprises, celui-ci apparaissant sous sa forme plurielle 7 fois sur 8 (*Des oranges sont, Beaucoup de personnes sont, Deux chats sont, Des clés sont, Des fleurs sont, Elles sont, Ils sont*) et singulière 1 fois sur 8, quand le sujet se réalise sous la forme de deux groupes nominaux coordonnés : *Trois bagage vert et un bagage blanc est*. Dans cette chaîne, les morphogrammes pluriels sont omis dans le premier groupe nominal, alors que le deuxième est doté d'un noyau singulier. Il est fort à parier que cet écran singulier ait engendré l'accord du verbe adoptant ce même nombre, bien que les commentaires métagraphiques, montrant qu'elle se concentre davantage sur la distinction entre la conjonction *et* et le verbe *est*, ne nous permettent pas de le confirmer.

Phrase discutée : <i>Trois bagage vert et un bagage blanc est par terre.</i>	
Expérimentateur	<i>Trois bagage vert et un bagage blanc est par terre. E-s-t</i> , comment t'as fait ?
Emma	Et alors ça, c'est comment tu l'écris. Parce que c'est pas comme quand tu dis <i>c'est avec par terre</i> , car quand c'est <i>e-t</i> , ça veut dire comme <i>avec quelque chose</i> .

Elle mobilise enfin les verbes *boire* (*Les filles boient*) et *voir* (*Les filles voix*) une fois chacun. Les donneurs d'accord se trouvent devant le verbe, mais dans le premier cas, elle commet une erreur lexicale et, dans l'autre, elle choisit le logogramme nominal du verbe.

De manière générale, les chaînes syntagmatiques d'Emma n'évoluent que peu au fil de la recherche. En effet, le donneur d'accord se retrouve fréquemment à gauche du verbe, ce qui en facilite l'accord. En janvier 2015, du point de vue morphogrammique, la moitié de ses verbes sont marqués par le graphème pluriel, elle omet fréquemment le morphogramme grammatical et laisse le verbe sans désinence. Cependant, en février 2015, 87,5 % de ses verbes au pluriel sont dotés d'un morphogramme adéquat, et ses commentaires renvoient surtout à des références à la réalité et à des arguments morphosyntaxiques pertinents. Sur le plan lexical, il nous est difficile de tirer des conclusions étendues. La participante semble connaître la forme plurielle du verbe *être* dès le début de l'étude, mais une construction syntaxique complexe, comme la présence de deux groupes nominaux coordonnés en fonction sujet, peut engendrer le recours à sa forme singulière, même en fin d'étude.

5.2.2.1.2 Le profil de Sabrina

Sabrina, lors de l'activité de complètement, a montré que, tout au long de la recherche, elle avait développé une compétence lexicomorphogrammique opérationnelle qui favorisait la résolution des problèmes grammaticaux constitutifs de la tâche. Ses réflexions métalinguistiques renvoient principalement à un amalgame de commentaires morphosyntaxiques pertinents et de références à la réalité pertinentes, bien que, à quelques reprises, elle éprouve des difficultés engendrées par des rupteurs dont le nombre diffère de celui du donneur d'accord et des noms collectifs.

Eu égard à la production écrite, pendant la première collecte, ce sont 15 verbes que Sabrina devait écrire au pluriel. De ces 15 verbes, six sont réguliers, neuf sont irréguliers. La moitié des verbes réguliers (3/6 [50,0 %]) sont correctement accordés (*Des oiseaux qui volent, Des garçons rentrent, Ils dansent*) et, pour opérer ces accords, Sabrina recourt surtout au sens.

Phrase discutée : <i>Des oiseaux qui volent dans l'air.</i>	
Expérimentateur	<i>Des oiseaux qui vole dans l'air, pourquoi t'as choisi d'écrire vole comme ça ?</i>
Sabrina	(Sabrina modifie sa réponse)
Expérimentateur	Ah, tu ajoutes <i>e-n-t</i> . Pourquoi ?
Sabrina	Car il y a plusieurs oiseaux qui volent.

L'autre moitié n'est pas conventionnellement orthographiée (*Deux madames travers, Les linge sèche, Les polices parle*). Si on se penche sur les chaînes syntagmatiques, on note que cinq

des verbes sont précédés du donneur d'accord, mais que cela ne garantit pas chez Sabrina la mise en œuvre du morphogramme approprié. En effet, elle appose parfois le morphogramme du singulier (p. ex., *Les polices parle*) et elle fait parfois fi de tout morphogramme verbal (*Des madames travers*).

Phrase discutée : <i>Des madames travers la rue.</i>	
Expérimentateur	Pourquoi t'as écrit <i>travers</i> comme ça ?
Sabrina	J'ai écrit <i>travers</i> , car les madames traversent, et il y a deux madames, alors j'ai mis un <i>s</i> .

Dans ce passage, qui évoque la polyvalence du système orthographique français et les difficultés qu'elle peut poser lors de son apprentissage, Sabrina a identifié le nombre pluriel du verbe mais, parce que son dernier phonogramme est également celui qui marque le pluriel nominal, elle le juge suffisant pour indiquer le pluriel du verbe. À une reprise, le verbe se trouve dans une phrase subordonnée relative orpheline, mais cette construction syntaxique erronée ne gêne pas l'accord au pluriel (*Des oiseaux qui volent*). Les neuf verbes restants sont irréguliers. Elle écrit le verbe *être* quatre fois (*Deux madames sont, Les madames sont, Deux lits sont, ils sont*), ses quatre graphies étant conventionnelles et directement précédées du donneur d'accord. Le verbe *aller* apparaît à deux reprises (*elles vont, ils allent*) et, morphologiquement, les patrons orthographiques répertoriés sont plausibles, même si l'un des deux est erroné sur le plan lexical. Immédiatement précédé du donneur d'accord, le verbe *avoir*, correctement écrit, se retrouve une fois dans le texte de Sabrina en début d'étude (*ils ont*), tout comme *voir*, dans lequel on retrouve toutefois une erreur morphogrammique (*Des garçons rentrent au bar et voit*). Dans ce cas-ci, le verbe à accorder est le noyau d'un prédicat, ce dernier étant le deuxième d'une coordination prédicative. Le sujet n'était pas répété dans une énumération de prédicats, il est probable que l'accord ait été opéré avec le rupteur singulier *bar*.

Lors de la deuxième collecte, en février 2016, le nombre de verbes que Sabrina était appelée à accorder au pluriel est similaire (n=13), à l'instar des chaînes syntagmatiques qui peuvent en influencer l'accord. Cela étant, cette fois-ci, sur les plans morphogrammique et lexical, elle ne commet aucune erreur. On retrouve neuf verbes réguliers, huit d'entre eux étant précédés du donneur d'accord (*les vêtements sèchent, les deux policiers parlent, le deux madames ce trouvent, les bateaux ce flottent, deux monsieurs tombent, ils sautent, ils semblent, ils se trouvent*). Quant au neuvième, son sujet se manifeste sous la forme d'une énumération de

groupes nominaux pluriels ; bien que le deuxième groupe nominal ne soit pas doté du morphogramme pluriel, l'accord du verbe demeure normé (*les madames et monsieur dansent*).

Phrase discutée : <i>Les madames et monsieur dansent ensemble.</i>	
Expérimentateur	<i>Les madames et monsieur dansent ensemble. Dansent, comment t'as fait pour dansent.</i>
Sabrina	Avec <i>e-n-t</i> à la fin parce que les madames et les monsieurs, alors plusieurs qui dansent ensemble.

Ce commentaire est représentatif de ceux émis par Sabrina lors de la deuxième passation ; en effet, elle recourt au sens fréquemment pour justifier ses graphies plurielles, ce qui lui permet chaque fois d'accorder le verbe. Les quatre verbes irréguliers renvoient au verbe *être* (*Deux madames sont, Deux madames sont, Six clés sont, les oranges du vendues sont*). Seule la chaîne *les oranges du vendues sont* n'est pas précédée du donneur, mais l'accord n'en est pas affecté ; en fait, le vocable *vendues* constitue une erreur lexicale, car Sabrina se référait en fait au vendeur de fruits que l'on retrouve dans l'image qu'elle décrivait.

En somme, à l'instar de celle d'Emma, la compétence lexicomorphogrammique de Sabrina, en début d'étude, demeure à être affinée en production écrite. À ce moment, ses chaînes syntagmatiques sont relativement simples, le donneur d'accord du verbe le précédant fréquemment, et ses accords au pluriel ne sont pas constamment réussis, bien qu'ils le soient en majorité. En effet, elle omet parfois d'orthographier tout morphogramme, alors qu'elle choisit aussi d'autres fois le graphème du singulier verbal, notamment lorsqu'il y a un écran singulier qui sépare le verbe du donneur pluriel. À la fin de la recherche, ses chaînes présentent encore une certaine simplicité, mais elle ne commet plus d'erreurs.

5.2.2.1.3 *Le profil de Pierre*

Pierre, dans l'activité de complètement, présente lui aussi une compétence opérationnelle pour accorder les verbes en nombre, et ce, à tous les moments de passation. Il recourt souvent à des procédures morphosyntaxiques et sémantiques pertinentes ; il mène fréquemment une analyse des graphèmes de la pluralité des noms et des adjectifs précédant les verbes qu'il accorde pour apposer le morphogramme verbal attendu. Sa plus grande source d'erreurs, au demeurant, est l'accord par proximité, qu'il commet constamment au fur et à mesure de la progression de la recherche.

En production écrite, le portrait de Pierre est fort similaire à celui de ses deux consœurs au commencement de l'étude pour cette tâche. À la première collecte, il produit un total de 13 verbes pluriels, 8 étant réguliers, 5 étant irréguliers. 5 des 8 verbes réguliers sont conventionnellement orthographiés (62,5 %) : *les personnes parlent, une personne et sa famille qui mangent, Tout les personnes dansent, Deux personnes sautent, Les personnes qui regardent*. On constate ici que tous ces verbes sont précédés immédiatement du donneur d'accord ; le nombre de ce donneur est apparent à trois reprises, alors que, quand il s'agit du pronom relatif *qui*, il ne l'est pas.

Phrase discutée : <i>Une personne et sa famille qui mangent dans une table.</i>	
Expérimentateur	<i>Une personne et sa famille qui mangent dans une table. Comment t'as fait pour mangent ?</i>
Pierre	<i>J'ai mis e-n-t parce que c'est une personne avec toute sa famille qui mange des choses.</i>
Expérimentateur	<i>Alors t'as mis e-n-t parce que...</i>
Pierre	<i>Parce que ça remplace une personne et sa famille. C'est pluriel.</i>

Cet extrait fait état des types de commentaires de Pierre pendant la première passation ; ce scripteur repère souvent le donneur à l'aide d'arguments sémantiques et morphosyntaxiques pertinents, et orthographie le morphogramme de la pluralité verbale. Pour ce qui est des trois verbes non conventionnels, ils ont pour sujet deux groupes singuliers coordonnés (*un homme et un femme achètes*) et un pronom relatif qui introduit une phrase subordonnée relative orpheline (*deux personne qui relaxe, des oiseaux qui vole*).

Phrase discutée : <i>Deux personne qui relaxe au plage et des oiseaux qui vole.</i>	
Expérimentateur	<i>Alors pourquoi relaxe, tu l'as écrit comme ça ?</i>
Pierre	<i>Hum ?</i>
Expérimentateur	<i>Relaxe, pourquoi tu l'as écrit comme ça ? Relaxe, Deux personne qui relaxe.</i>
Pierre	<i>Je ne sais pas.</i>
Expérimentateur	<i>C'est correct. Et qui vole, comment t'as fait ?</i>
Pierre	<i>Parce que tu peux remplacer vole. Tu peux, comme, le verbe voler, tu peux le remplacer par il vole ou elle vole.</i>

Ce passage est marqué d'une non-considération de l'environnement syntaxique. D'une part, pour le verbe *relaxe*, il n'identifie pas de donneur. De l'autre, pour *vole*, il tente de recourir à une manipulation syntaxique de remplacement, mais ne l'applique pas en contexte et ne remarque pas non plus que le verbe se trouve dans une phrase subordonnée relative, un environnement qui complexifie l'utilisation de l'opération retenue.

Il semble donc que la construction syntaxique du sujet puisse influencer sur l'accord verbal de Pierre en production écrite en janvier 2015, car les mots qui précèdent le verbe ne sont pas le donneur d'accord ou ce donneur est un pronom relatif, *qui*, lequel n'indique pas l'information morphologique liée à son nombre. Il en résulte que le morphogramme choisi évoque le singulier verbal ou la surgénéralisation du pluriel nominal. Les 5 verbes irréguliers, quant à eux, sont accordés adéquatement trois fois (3/5 [60,0 %]). Les trois verbes conventionnels sont la forme plurielle d'être (*les autres qui sont*, *Deux personnages sont*, *Deux chats qui sont*), une fois précédée d'un donneur non pronominalisé, les deux autres précédées du pronom relatif *qui*. Les deux verbes erronés affichent des fréquences d'occurrence plus basses : *un monsieur et son garçon qui dit*, *deux autres personnages qui boire*. Le premier sujet est composé d'un pronom relatif renvoyant à deux groupes nominaux singuliers coordonnés, et les commentaires métagraphiques révèlent que le scripteur est tombé dans le piège de l'accord par proximité.

Phrase discutée : <i>Un monsieur et son garçon qui dit bonjour.</i>	
Expérimentateur	<i>Un monsieur et son garçon qui dit bonjour. Dit.</i>
Pierre	Moi, j'ai mis <i>dit</i> parce que... c'est le verbe <i>dire</i> . Et son garçon, c'est au masculin. <i>Dit</i> , ça doit prendre un <i>t</i> , pour le masculin singulier.

Le deuxième verbe erroné, quant à lui, a aussi pour sujet un pronom relatif, le verbe apparaissant dans sa forme infinitive. On note donc Pierre peine à mettre en œuvre l'évocation lexicale qui l'amènera à choisir le radical attendu des verbes *boire* et *dire*.

À la dernière collecte, son nombre total de verbes pluriels est plus élevé (n=16), et ses accords sont généralement mieux opérés. 8 de ses verbes sont réguliers, et 7 d'entre eux sont conventionnellement orthographiés (7/8 [87,5 %]). Trois de ces verbes sont précédés d'un pronom relatif (*deux polices qui arrêtent*, *Des navirent dans l'eau qui nagent*, *Deux garçons qui nagent*), deux sont précédés du nom ou du pronom donneur d'accord (*Les quatre personnes dansent*, *Elles et ils regardent*) et le dernier est le noyau d'un prédicat coordonné à un autre (*Elles boivent le bière au bar, regardent*). Le verbe régulier non conventionnel fait montre d'une erreur en lien avec la présence d'un donneur invariable, le pronom relatif *qui* (*des personnes qui achète*). Eu égard aux verbes irréguliers, la majorité d'entre eux (7/8 [87,5 %]) renvoie au verbe *être*, et Pierre ne fait erreur qu'une fois (*deux personnes qui est*), quand le donneur est un pronom relatif. Les autres instances du verbe *être* sont tout à fait normées (*deux personnes qui sont*, *Les deux personnes sont*, *Elles sont*, *Des fleurs qui sont*, *Les deux filles sont*, *Ils sont*), le

pronom relatif *qui* étant le donneur d'accord deux fois. Pierre orthographie enfin *Elles boivent* correctement pendant cette collecte, lui qui avait laissé ce verbe à l'infinitif lors de la première passation.

Phrase discutée : <i>Elles boivent le bière au bar et, regardent les deux garçons.</i>	
Expérimentateur	Pourquoi est-ce que tu as écrit <i>boivent</i> comme ça ?
Pierre	Parce que c'est deux filles, c'est deux filles qui boivent.
Expérimentateur	Okay, puis <i>regarde</i> ?
Pierre	(Pierre change sa réponse)
Expérimentateur	Ah, tu as ajouté <i>n-t</i> à <i>regarde</i> . Pourquoi ?
Pierre	Parce que les deux filles, c'est comme, au pluriel.

En sus de montrer que le recours au radical attendu pour le verbe *boivent* ne lui pose plus de difficultés, Pierre s'engage dans cet extrait dans une réflexion linguistique qui le mène aux graphies plurielles et tient compte d'un donneur d'accord syntaxiquement éloignés du verbe *regardent*.

En bref, chez Pierre, nous constatons d'abord que, en début de recherche, il détient bel et bien une compétence lexicomorphogrammique lui permettant d'orthographier adéquatement les verbes pluriels, mais que celle-ci demeure faillible. En effet, il écrit moult phrases subordonnées relatives et, quelquefois, il réussit à opérer l'accord avec le pronom relatif, alors que d'autres fois, il n'y parvient pas : il surgénéralise une fois la marque du pluriel des noms et opte pour le morphogramme du singulier verbal deux fois. Il recourt beaucoup au verbe *être*, dont il semble maîtriser la variation lexicale plurielle, mais lorsqu'il mobilise d'autres verbes irréguliers (*boire*, *dire*), il peine à choisir le radical approprié. À la fin de l'étude, son profil évolue et ses accords sont, de façon plus systématique, mieux réussis. Il écrit encore un bon nombre de phrases subordonnées relatives, mais la présence du pronom relatif invariable devant le verbe semble moins lui poser problème pour l'accord. De surcroît, il ne surgénéralise plus le *s* de la pluralité des noms et il accorde conventionnellement le verbe *boire*. Somme toute, au gré de la recherche, les constructions syntaxiques des phrases de Pierre, comme celles d'Emma et de Sabrina, demeurent toutefois relativement simples.

5.2.2.2 Présentation générale du groupe 2

Distinct du groupe 1, le groupe 2 présente une compétence lexicomorphogrammique peu opérationnelle, qui n'évolue que légèrement entre les deux moments de passation. En début d'étude, aucun de ces trois participants n'a intériorisé le morphogramme prototypique de la

pluralité verbale, et ils ne repèrent que rarement un potentiel donneur d'accord. Les quelques fois où cela arrive, ils tendent à surgénéraliser le graphème du pluriel nominal. Qui plus est, quand ils opèrent l'accord attendu, ils mobilisent surtout leurs connaissances lexicales, ces verbes réussis étant irréguliers et à haute fréquence (le verbe *être*, surtout). À la fin de la recherche, ce portrait demeure constant, mais Maya et Kate semblent toutefois connaître le morphogramme du pluriel verbal. Elles n'en connaissent toutefois pas la signification et elles ne l'emploient donc pas systématiquement de manière adéquate.

5.2.2.2.1 Le profil d'Isaac

La compétence lexicomorphogrammique d'Isaac telle qu'elle s'est manifestée pendant l'activité de complètement n'est que peu évolutive. Il se préoccupe surtout, au gré de la recherche, du temps des verbes à accorder et il transcrit les phonèmes de la chaîne sonore en phonogrammes ; il fait donc fi des morphogrammes en orthographiant ses verbes. De manière générale, il doit encore, même en fin d'étude, développer sa compétence lexicomorphogrammique afin de résoudre les problèmes grammaticaux liés à l'accord verbal, qu'ils soient simples ou complexes.

En production écrite, lors de la première passation, Isaac écrit un total de 10 verbes, 4 réguliers, 6 irréguliers. Sur le plan morphologique, tous les verbes réguliers sont accordés au singulier (0/4 [0,0 %]) : *deux bateaux qui flotte*, *la fille est la dame explose*, *deux hommes qui aime*, *le deux dame danse*. L'un des verbes a comme sujet deux groupes nominaux singuliers coordonnés. Les trois autres sont précédés du donneur d'accord, ce dernier se réalisant sous la forme du pronom relatif *qui* deux fois.

Phrase discutée : <i>Deux bateaux qui flotte sur l'eau.</i>	
Expérimentateur	<i>Deux bateaux qui flotte sur l'eau.</i> Comment tu as fait pour choisir <i>flotte</i> ici ?
Isaac	J'ai demandé qu'est-ce que les bateaux fait et c'est au présent.
Expérimentateur	Okay, puis comment est-ce que tu as choisi de finir avec <i>e</i> ?
Isaac	Pour montrer le sens de la phrase. Pour ajouter au sens du mot.
Expérimentateur	Pour ajouter au sens, okay. Puis comment est-ce que ça ajoute au sens ?
Isaac	Umm, c'est tu qu'il flotte comme tu mets t...ça doit...moi, je...moi, j'écris comment je l'écoute comment je l'entends.

Typique des commentaires d'Isaac à ce moment, cet extrait montre qu'il fixe son attention sur le temps verbal et qu'il ne s'engage pas dans la réflexion morphosyntaxique

favorisant l'accord du verbe. Il ne semble pas avoir de conception de la pluralité des verbes et ne connaît pas le morphogramme qui la marque. De leur côté, les six verbes irréguliers renvoient soit au verbe *être*, accordés conventionnellement les quatre fois (*deux chat sont*, *Deux police sont*, *Trois orange sont*, *deux monsieurs sont*), soit au verbe *avoir*, utilisé à deux reprises et marqué adéquatement sur le plan lexical, mais de façon erronée sur le plan morphologique (*la damme est la fille vons*, *Quatre personne vons*). Dans tous les cas sauf un, le donneur d'accord précède le verbe. Fait intéressant : on note qu'Isaac peine à marquer le pluriel des noms à l'écrit, cette absence de morphogramme n'entravant toutefois pas l'accord verbal dans les cas ici présentés. En effet, il peut s'appuyer sur une évocation lexicale pour choisir les radicaux appropriés.

Phrase discutée : <i>La damme est la fille vons a la bar de l'hotel.</i>	
Expérimentateur	<i>La damme est la fille vons a la bar de l'hotel. Vons. Comment tu as choisi d'écrire vons ?</i>
Isaac	Umm, j'ai demandé qu'est-ce qui est... où est-ce qu'ils sont...comme quel temps.
Expérimentateur	D'accord, c'est quel temps?
Isaac	Umm, c'est le présent.
Expérimentateur	Le présent, okay, est-ce qu'il y a une raison pourquoi tu as mis un <i>s</i> à la fin ?
Isaac	(silence)
Expérimentateur	D'accord, on continue.

Le portrait d'Isaac n'évolue que peu lors de l'année d'étude, ses résultats à la production écrite de la dernière passation étant fort similaires à ceux présentés supra. Il produit à ce moment 9 verbes pluriels : 3 sont réguliers, 6 sont irréguliers. Pour ce qui est des verbes réguliers, nonobstant une proximité entre le donneur et le receveur d'accord, jamais il n'orthographie le morphogramme pluriel des verbes (0/3 [0,0 %]) (*les deux lits regarde*, *les deux garçons trouve*, *les deux dame discute*).

Phrase discutée : <i>les deux lit regarde pas confortable.</i>	
Expérimentateur	<i>les deux lit regarde pas confortable. Regarde.</i>
Isaac	Umm, <i>regarde. Regarde</i> je l'ai mis avec un <i>e</i> à la fin. C'est parce que je voulais l'enlever, mais je l'ai écrit comme ça.
Expérimentateur	Okay. Il n'y a pas de raison ou qu'est-ce que c'est...c'est quoi ta raison?
Isaac	Le présent, so un <i>e</i> à la fin.

Dans ce passage, notons d'abord une erreur lexicale dans le choix du verbe, celle-ci renvoyant à une influence translinguistique de l'anglais (*The two beds don't look comfortable*). Comme lors de la passation précédente, Isaac se centre sur le temps véhiculé par la phrase et justifie sa graphie en fonction de ce critère. Il fait fi du donneur d'accord et ne récupère pas le morphogramme indiquant la pluralité des verbes.

Du côté des six verbes irréguliers, on retrouve trois instances du verbe *être*, toutes accordées au pluriel (*le deux chat sont, les policier sont, deux dame qui sont*), deux instances du verbe *venir*, erronées lexicalement et morphologiquement (*les deux dame vent, les deux filles vent*), et une instance du verbe *servir*, dont le radical est normé, mais pas le morphogramme (*Des serviteur serve*). Le donneur précède toujours immédiatement le verbe ; il s'agit une fois du pronom relatif invariable *qui*.

Phrase discutée : <i>Des serviteur serve le boison.</i>	
Expérimentateur	<i>Les serviteur serve le boison. Serve.</i>
Isaac	<i>Serve, c'est au présent (inaudible) et là il vient de le faire. Ils sont en train de le faire.</i>
Expérimentateur	<i>Okay, il sont en train de le faire. Okay.</i>

On remarque encore une fois, dans ce passage, que ce scripteur n'analyse que le temps verbal et que, quoiqu'il puisse parfois recourir à une évocation lexicale pour résoudre les problèmes grammaticaux analysés, celle-ci ne lui permet guère de marquer le pluriel verbal lorsqu'il est silencieux.

En somme, Isaac, tout au long de l'étude, ne fait pas preuve d'une compétence lexicomorphogrammique qui le mène vers la graphie normée des verbes pluriels. Les constructions syntaxiques par l'entremise desquelles se réalise le sujet de ses phrases sont simples, le verbe étant presque toujours précédé du donneur d'accord. De plus, comme c'était le cas dans l'activité de complètement, il démontre une centration constante sur le temps verbal dans ses commentaires métagraphiques et ne s'investit pas dans une réflexion morphosyntaxique par l'entremise de laquelle il pourrait repérer un quelconque donneur d'accord. Quand il réussit à accorder ses verbes, il s'agit du verbe *être*, doté d'une haute fréquence d'occurrence et d'une forte irrégularité. Il prend donc appui sur ses connaissances d'ordre lexical pour l'orthographier.

5.2.2.2.2 Le profil de Kate

Pendant l'activité de complètement, Kate n'a pas su accorder une grande partie des verbes, et ce, à tous les moments de passations. Au début de la recherche, elle ne semble pas connaître le graphème de la pluralité verbale, et les quelques verbes accordés conventionnellement sont ceux qui sont irréguliers et caractérisés par une haute fréquence d'occurrence. Qui plus est, les commentaires métagraphiques qu'elle propose renvoient surtout à une évaluation arbitraire des conventions. En fin d'étude, on note toutefois une intériorisation du morphogramme prototypique du pluriel des verbes, mais la scripteure n'en connaît pas explicitement la valeur morphologique. Ses scores augmentent donc légèrement, mais le pluriel des verbes est encore loin d'être marqué de façon systématique.

En janvier 2015, lors de la production écrite, Kate devait écrire 11 verbes au pluriel et, de ce total, 4 sont réguliers, 7 ne le sont pas. Aucun des 4 verbes réguliers n'est accordé au pluriel (0/4 [0,0 %]) (*les deux filles marche, Les deux personnes parle, les deux garçons aime, Les garçons et les filles dance*), le nom situé à gauche du verbe indiquant pourtant le nombre pluriel à partager avec le verbe.

Phrase discutée : <i>Les garçons et les filles dance ensemble.</i>	
Expérimentateur	<i>Les garçons et les filles dance ensemble. D-a-n-c-e. Comment t'as fait pour d-a-n-c-e?</i>
Kate	Parce que c'est un vraiment facile verbe. Je sais et <i>dance</i> , j'ai pensé à <i>dancer</i> , ensuite j'ai enlevé le <i>e-r</i> . Ensuite, ce n'était pas right, alors j'ai mis un <i>e</i> .

Ce passage, représentatif des commentaires de Kate, montre d'abord qu'elle sait comment se construisent les verbes lorsqu'on les accorde. Cela dit, elle ne semble pas avoir de conception de ce qu'est un accord du verbe, car elle ne cherche pas de donneur en l'orthographiant et ne semble pas savoir qu'il varie selon le nombre du sujet. 4 des 7 verbes irréguliers sont des instances du verbe *être*, qui est toujours conventionnellement orthographié (4/4 [100,0 %]) (*deux filles, un plus jeun, un plus vieux, sont, Les bateaux sont, les deux filles sont, les filles et les garçons sont*). À l'exception d'une chaîne, dans laquelle on retrouve un adjectif singulier devant le verbe, le mot devant le verbe est un nom pluriel, ce qui en facilite l'accord.

Phrase discutée : <i>Les deux filles sont au bar.</i>	
Expérimentateur	<i>Les deux filles sont au bar. S-o-n-t, pourquoi t'as choisi s-o-n-t?</i>

Kate	Euh, la même raison que l'autre question. Parce que s-o-n, c'est le son que tu entends, et toutes les autres terminaisons ne font pas de sens, alors <i>s-o-n-t</i> .

L'extrait ici mis en exergue indique l'évocation lexicale à laquelle Kate a recouru et fait état de son travail de transcription de phonèmes en phonogrammes. Cependant, il montre également qu'elle ne s'interroge pas vis-à-vis du donneur d'accord et choisit le morphogramme *t* en fonction de conventions qu'elle n'explique pas. Les trois autres verbes irréguliers, d'une fréquence d'occurrence plus restreinte, sont des formes des verbes *dire*, *appartenir* et *dormir*. Tous sont morphologiquement erronés, alors que le radical de *dire* n'est pas conventionnel (*Les chats dorme*, *Les trois bagages apartiene*, *Le papa et son enfant dit*).

Kate, pendant la dernière collecte, produit dix verbes qu'elle devait accorder au pluriel, 7 réguliers, 3 irréguliers. Elle fait erreur pour 6 des 7 verbes réguliers (1/7 [14,3 %]) (*Les policiers parle*, *un papa et un garçon lui salut*, *les deux filles parle*, *les filles lesse*, *deux garçons tombe*, *Les filles apporte*), 5 de ces 6 verbes étant précédés du donneur d'accord, un étant précédé d'un pronom verbal indirect erroné, *lui*. De façon surprenante, dans l'une des chaînes, *Les oiseaux volent*, l'accord en nombre est réussi.

Phrase discutée : <i>Les oiseaux volent dans l'air dans le forme d'un v.</i>	
Expérimentateur	<i>Les oiseaux volent dans l'air dans le forme d'un v. Volent, pourquoi t'as écrit volent comme ça ?</i>
Kate	<i>E-n-t</i> , je ne suis pas sûre comment, mais ça juste fait du sens, et je pense que ça pourrait montrer que, je ne sais pas comment l'expliquer, mais je pense que c'est quelque chose comme ça. C'est comme un type de façon de mettre au présent et ça juste faisait du sens parce que c'est au présent.

Comme nous l'avions remarqué à partir des données issues de l'activité de complètement, lors de la dernière passation, Kate semble avoir intériorisé le morphogramme marquant la pluralité des verbes. Elle ne connaît toutefois pas sa valeur et ne l'emploie que rarement.

Deux des trois verbes irréguliers, renvoyant à la forme plurielle du verbe *avoir*, sont conventionnellement accordés (66,7 %) (*les deux filles vont*, *les deux filles et les deux garçons vont*), et le nom devant le verbe, par la présence du morphogramme *s*, indique le nombre pluriel à lui transférer. L'autre verbe irrégulier est quant à lui erroné sur les plans lexical et morphologique : *Les deux filles veux*. Les commentaires métagraphiques révèlent encore une fois une absence de réflexion morphosyntaxique.

Phrase discutée : <i>Les deux filles veux rentrer dans un hotel.</i>	
Expérimentateur	<i>Les deux filles veux rentrer dans un hotel. Veux, pourquoi tu as choisi veux comme ça ?</i>
Kate	J'ai essayé avec un <i>t</i> , et c'est pas bon, alors je l'ai changé à un <i>x</i> et quand je le relis, je pense que c'était bon.

Somme toute, Kate, au gré de l'étude, propose des chaînes syntagmatiques simples et ne s'engage pas dans la réflexion morphosyntaxique qui mène au transfert de la marque morphologique du sujet au verbe. Fréquemment, elle statue sur le caractère normé de la forme qu'elle choisit, elle juge des conventions linguistiques, mais n'explique pas la nature de son raisonnement. Dès lors, elle n'identifie pas les traits pertinents du sujet et n'accorde que rarement les verbes au pluriel. Au début de l'étude, elle ne semble pas connaître le graphème prototypique du pluriel verbal. Les quelques verbes qui sont adéquatement accordés renvoient à des formes plurielles du verbe *être*, très fréquent dans la langue. Le portrait que nous dressons à la fin de l'étude est analogue, à une exception près : à ce moment de la recherche, Kate a intériorisé le morphogramme grammatical *ent*, qu'elle ne sait toutefois pas quand utiliser. Globalement, le portrait de cette élève en production écrite nous rappelle donc celui que nous avons brossé à son endroit à partir des données de l'activité de complètement.

5.2.2.2.3 *Le profil de Maya*

Le profil développemental de Maya dans l'activité de complètement est analogue à celui de Kate. Au début de l'étude, elle n'a pas intériorisé le morphogramme des verbes et surgénéralise parfois le graphème du pluriel nominal. Pour justifier ses choix orthographiques, elle évalue les conventions linguistiques et sa capacité à écrire, mais ne fait que rarement référence à un potentiel donneur d'accord. Elle s'améliore un peu à la fin de la recherche ; on remarque à ce moment l'apparition du graphème *ent*. Ce dernier est toutefois associé à la troisième personne, alors que le morphogramme *s*, pour Maya, indique le nombre des verbes. Quelquefois, on note donc un synchronisme des marques du pluriel dans les formes verbales de cette élève en fin d'étude. Ses commentaires métagraphiques dévoilent enfin que, à l'aide de manipulations syntaxiques pertinentes, elle s'investit dans un processus réflexif qui favorise l'identification du sujet, mais que, parce qu'elle peine à sélectionner le morphogramme lié au pluriel des verbes, ses graphies ne sont pas toujours conventionnelles.

En début de recherche, en production écrite, ce sont 13 verbes que Maya devait orthographier dans leur forme plurielle. 4 de ces 13 verbes sont réguliers, les autres sont irréguliers. En ce qui a trait aux verbes réguliers, ils sont tous écrits au singulier (0/4 [0,0 %]) ; les donneurs d'accord se situent devant le verbe pour trois d'entre eux, l'autre a pour sujet une coordination de groupes nominaux singuliers (*des police crie, un homme et une femme parle, 2 madame marche, deux chats s'aperçoie*).

Phrase discutée : <i>En avant du voiture, un homme et une femme parle.</i>	
Expérimentateur	<i>En avant du voiture, un homme et une femme parlent. Parlent, est-ce qu'il y a une raison pourquoi tu l'as écrit comme ça ?</i>
Maya	Je sais pas d'autres façons d'écrire <i>parle</i> .

Ici, Maya évalue ses propres capacités à écrire et souligne qu'elle ne connaît pas d'autres patrons orthographiques pour ce verbe. Cela explique donc qu'elle n'a pas su mobiliser le morphogramme grammatical attendu et qu'elle ne s'est guère souciée de l'environnement syntaxique dans lequel le verbe apparaît pour sélectionner la forme du verbe.

Les neufs verbes irréguliers sont morphologiquement adéquats 2 fois sur 9 (22,2 %), le donneur étant juste devant le verbe (*Ils sont, Ils vont*) ; ils sont donc erronés 7 fois (*les deux filles vais, des clés pour des chambres sonts, Les filles vais, deux bateaux vient, Ils vais, Deux garçons vient, deux chats s'açoie*), le donneur étant devant le verbe six fois, un rupteur pluriel (du même nombre que le donneur, donc) étant devant le verbe une fois.

Phrase discutée : <i>Des clés pour des chambres sonts sur le mur.</i>	
Expérimentateur	Comment est-ce que tu as fait pour écrire <i>sonts</i> ?
Maya	(silence)
Expérimentateur	<i>S-o-n-t-s</i> . Pourquoi tu as mis un <i>s</i> , premièrement ?
Maya	Car à <i>chambres</i> et <i>des</i> prend une <i>s</i> . Alors j'ai mis une <i>s</i> là.

Il appert donc que Maya a développé une certaine conception de l'accord, bien qu'elle ne la mette en branle que sporadiquement. Elle reconnaît ici qu'il convient d'opérer un transfert de traits morphologiques entre un potentiel donneur et un receveur, mais elle ne semble pas connaître, d'une part, les traits morphologiques qui sont concernés, ceux de personne et de nombre, et le caractère fondamentalement pluriel du verbe *sont*. Elle produit donc un accord par proximité et surgénéralise le pluriel nominal. Du point de vue lexical, 4 des 9 verbes sont conventionnels (*sont, vont, sonts, s'açoie*), les 5 autres ne le sont pas (*vais, vais, vient, vais, vient*).

Lors de la dernière collecte, elle orthographie 15 verbes qu'elle devait accorder au pluriel : 5 sont réguliers, 10 sont irréguliers. 2 des 5 verbes réguliers sont accordés au pluriel (40,0 %) (*Noah et Sarah bougent, Eric et Emily sautent*), les donneurs étant une coordination de groupes nominaux singuliers, deux prénoms séparés par la conjonction *et*. Les 3 autres ne sont pas normés (*deux femmes, en robes, croise, elles commence, les garçons s'appelle*). Dans tous les cas, le mot devant le verbe indique le trait pluriel à lui transférer, bien que le nom *robes* aurait dû être au singulier. On note donc une intériorisation progressive du morphogramme associé au pluriel verbal, qu'elle peine à utiliser de manière conventionnelle.

Phrase discutée : <i>Eric et Emily sautent beaucoup.</i>	
Expérimentateur	<i>Eric et Emily sautent beaucoup. Sautent.</i>
Maya	(silence)
Expérimentateur	Comment t'as fait pour <i>saute</i> , à quoi t'as pensé ?
Maya	Je ne sais pas.
Expérimentateur	Tu ne sais pas, c'est pas grave. Pourquoi <i>n-t</i> à la fin ?
Maya	J'ai ajouté <i>e-n-t</i> , car on peut remplacer Eric et Emily par <i>ils</i> au pluriel, et ça va comme <i>e-n-t</i> .

Ce passage nous montre que, à ce moment de la recherche, Maya est munie de la manipulation syntaxique de remplacement et qu'elle détient les connaissances déclaratives en lien avec l'utilisation du morphogramme pluriel des verbes. Elle peine toutefois à les mettre en application de manière systématique, plusieurs de ses autres graphies n'affichant pas ce graphème.

Phrase discutée : <i>Les garçons s'appelle Eric et Noah.</i>	
Expérimentateur	<i>Les garçons s'appelle Eric et Noah. Comment t'as fait pour s'appelle ?</i>
Maya	J'ai ajouté le <i>s</i> en avant, car c'est au pluriel, et car il y a plusieurs garçons.
Expérimentateur	Ah donc, <i>s'appelle</i> , le <i>s</i> là parce que c'est au pluriel, il y a plusieurs garçons.
Maya	Oui... Non. Non, non, non, non.
Expérimentateur	Non, okay, non. Dis-moi alors.
Maya	Si on le séparait, ce serait <i>se appelle</i> et ça ne fait pas de sens alors.

Il semble donc que Maya se soucie du nombre du verbe, qu'elle en repère le donneur d'accord, mais qu'elle ait de la difficulté à marquer conventionnellement le pluriel des verbes. Dans ce cas-ci, en raison de la polyvalence du graphème *s*, elle confond le pluriel des verbes et le

phonogramme associé au pronom réfléchi des verbes pronominaux de la troisième personne quand la première lettre du verbe est une voyelle ou un *h* muet.

Pour ce qui est des verbes irréguliers, seuls 3 des 10 affichent des morphogrammes associés à la pluralité verbale (3/10 [30,0 %]). On retrouve, à quatre reprises, le verbe *aller* (*Emily et Sarah vais, Emily et Sarah vont, les filles vais, ils vont*), dont le sujet est soit une énumération de deux prénoms, soit un groupe nominal, soit un groupe pronominal. On retrouve aussi le verbe *avoir* (*deux bateaux ont*), dont le donneur est immédiatement devant le verbe, et le verbe *être* (*deux gas est*), le donneur étant aussi devant le verbe. Nous constatons que ses connaissances lexicales, qui lui permettraient la sélection du radical approprié pour les verbes fréquents, semblent encore être fragiles. Les quatre autres verbes irréguliers sont les suivants : *deux personnes qui part, ils disents, deux chats s'assoit, Ils voie* ; un verbe est précédé du pronom relatif *qui*, les autres sont précédés d'un donneur d'accord variable en nombre. Tous sont morphologiquement erronés, alors qu'un seul verbe ne l'est pas sur le plan lexical (*disents*). D'ailleurs, comme nous l'avons mis en évidence en analysant l'activité de complètement, nous remarquons dans les données issues des productions libres un synchronisme graphique pour une forme verbale. En effet, Maya accorde le verbe *dire* au pluriel à l'aide de deux morphogrammes.

Phrase discutée : <i>Ils disents « bonjour » au dame.</i>	
Expérimentateur	<i>Ils disent « bonjour » au dame. Disent, comment t'as fait ?</i>
Maya	J'ai oublié d'ajouter quelque chose.
Expérimentateur	Okay, tu veux l'ajouter ?
Maya	(Maya change sa réponse)
Expérimentateur	T'as ajouté un <i>s</i> . Pourquoi le <i>s</i> ?
Maya	Car <i>ils</i> est au pluriel, alors je dois avoir une <i>s</i> pour faire pluriel. C'est masculin, alors il ne doit pas voir un <i>e</i> à la fin.

Maya semble donc avoir lexicalisé la forme plurielle *disent* sans toutefois associer le morphogramme *ent* à la pluralité. Elle surgnénéralise dès lors le pluriel nominal pour marquer le verbe au pluriel.

Pour terminer, nous remarquons que, de manière générale, le portrait de Maya est ponctué de chaînes syntagmatiques simples, le donneur d'accord se situant généralement à proximité du receveur. En début d'étude, elle n'a pas encore intériorisé le morphogramme prototypique de la pluralité des verbes ; quand elle accorde les verbes au pluriel, il s'agit de verbes irréguliers à haute fréquence, et elle s'appuie donc sur ses connaissances lexicales. Ces

dernières, par ailleurs, demeurent également parcellaires pour plusieurs des verbes irréguliers qu'elle choisit. Elle ne s'engage que rarement dans l'analyse du contexte phrastique en vue de repérer le donneur, mais, quand elle le fait, elle tend à recourir au morphogramme du pluriel nominal, qu'elle appose au verbe. En fin de recherche, la seule différence notable que nous relatons est l'apparition du graphème *ent*. Cela dit, il semble qu'elle n'en connaisse pas la valeur morphologique et qu'elle ne sache pas quand et comment l'utiliser.

5.2.2.3 Présentation générale du groupe 3

Comme nous l'avions remarqué en présentant nos analyses liées à l'activité de complètement, le troisième regroupement de scripteurs fait montre d'un progrès remarquable entre le début et la fin de la recherche. En janvier 2015, le profil des participants de ce groupe ressemble à ceux du groupe 2, en ce sens que leurs constructions syntaxiques sont simples et leur compétence lexicomorphogrammique est relativement faible. Par contre, en février 2016, leur portrait rappelle davantage celui des scripteurs du premier groupe : les phrases produites accusent encore une certaine simplicité syntaxique, mais ils réussissent à mobiliser un répertoire de connaissances tout à fait opératoire pour orthographier les verbes pluriels de leurs productions écrites. Ils connaissent donc le morphogramme de la pluralité verbale et, pour déterminer quand ils doivent y recourir, ils sont munis des outils analytiques pertinents.

5.2.2.3.1 Le profil d'Ali

Dans le cadre de l'activité de complètement, nous avons remarqué que la compétence lexicomorphogrammique d'Ali a énormément évolué entre la deuxième et la troisième passation. Aux deux premières collectes, il fait montre d'une centration sur la chaîne parlée et il fait face à des difficultés quand il doit marquer le pluriel inaudible des verbes. Les quelques verbes qu'il accorde au pluriel sont ceux qui ont pour donneur un nom collectif ; dans ces cas, il surgénéralise le graphème du pluriel des noms, ce qui montre qu'il n'a pas encore intériorisé le morphogramme *ent*. Pendant la troisième passation, Ali présente un profil de scripteur tout à fait différent. Pour la grande partie des verbes à accorder, il tient compte de l'environnement syntaxique par l'entremise duquel le verbe s'actualise, identifie le noyau du groupe sujet en utilisant les manipulations syntaxiques et partage le nombre du sujet au verbe. Il fait aussi référence à la réalité de manière pertinente pour accorder ses verbes.

Lors de la production écrite, en début d'étude, Ali peine à marquer le pluriel des verbes qu'il orthographie. En janvier 2015, ce sont 8 verbes qu'il était appelé à rédiger dans leur forme plurielle, 3 étant réguliers, 5 étant irréguliers. Pour les verbes réguliers, il ne recourt jamais au morphogramme grammatical attendu (0/3 [0,0 %]), et le donneur se situe toujours devant le verbe à accorder (*les oranges tomb, deux personnes danse, ils amusent*).

Phrase discutée : <i>Des personnes danse avec d'autre personne.</i>	
Expérimentateur	<i>Des personnes danse avec d'autre personne. D-a-n-s-e.</i> Comment t'as fait ?
Ali	J'ai, comme, <i>danse</i> , c'est comment je l'écris.
Expérimentateur	Est-ce qu'il y a d'autres façons de l'écrire ?
Ali	Oui.
Expérimentateur	C'est quoi les autres façons ?
Ali	Avec un <i>s</i> à la fin.
Expérimentateur	Pis pourquoi t'as choisi celui-ci ?
Ali	Je ne sais pas.

L'extrait que nous mettons en exergue nous montre qu'Ali ne s'engage pas dans la réflexion morphosyntaxique menant au repérage des traits morphologiques à transférer du sujet au verbe. Il ne semble pas non plus connaître le morphogramme qui sous-tend la pluralité verbale. Il fait tout de même mention d'une forme du verbe autre que celle de la troisième personne singulière, mais ne sait pas quand y recourir.

Les 5 verbes irréguliers, de leur côté, sont marqués conventionnellement sur les plans lexical et morphogrammique. On retrouve 4 fois le verbe *être*, une fois le verbe *avoir* : *deux personne sont, deux autres personnes sont, les deux filles sont, les deux chats sur le toit du magasin sont, ils ont*. Tous sont précédés du donneur d'accord, à l'exception d'un seul, une instance du verbe *être* qui est séparée de son donneur pluriel par un groupe prépositionnel se terminant par un nom singulier.

Phrase discutée : <i>Des personnes sont dans l'autobus.</i>	
Expérimentateur	<i>Des personnes sont dans l'autobus. Sont,</i> comment t'as fait ?
Ali	J'ai juste écrit comme je l'entends.

L'évocation lexicale dont il fait montre dans ce passage permet à Ali d'accorder adéquatement le verbe irrégulier. Encore une fois, il n'avance toutefois aucun argument qui nous laisse croire qu'il a mené une analyse de l'environnement phrastique dans lequel le verbe s'actualise.

À la fin de l'étude, le profil d'Ali est tout à fait différent. À ce moment, il orthographie 16 verbes pour lesquels la forme plurielle est attendue. De ces 16 verbes, 6 sont réguliers, 10 sont

irréguliers. Des 6 verbes réguliers, 5 sont conventionnellement marqués au pluriel (5/6 [83,3 %]) le donneur précédant toujours le verbe : *les gens se promènent, les policiers attrapent, 4 élèves dansent, Ils portent, Les 5 personnes portent*. L'autre, *les femmes regarde*, est erroné.

Phrase discutée : <i>Les 5 personnes portent des chandaille à différentes couleurs.</i>	
Expérimentateur	<i>Portent. Ah, e-n-t, pourquoi?</i>
Ali	Parce que tu peux remplacer <i>Les 5 personnes</i> avec <i>Ils</i> au pluriel et <i>ils</i> au pluriel prend <i>e-n-t</i> à la fin.

Connaissant le morphogramme de la pluralité verbale et maintenant doté de la manipulation facilitant le repérage du sujet, Ali arrive désormais à transférer le trait morphologique de nombre du donneur au receveur et, de fait, à résoudre la majorité des problèmes orthographiques auxquels nous l'exposons.

Eu égard aux verbes irréguliers, tous sont morphologiquement marqués au pluriel (10/10, 100,0 %), alors que l'on retrouve une erreur dans le choix du radical (9/10, [90,0 %]). Tous sont précédés d'un donneur qui varie en nombre (*les deux chats sont, les deux filles sont, 2 garçons sont, Les filles sont, les garçons sont, les filles boient, Ils sont, 5 personnes sont*) à l'exception de deux : le premier est précédé d'une locution adverbiale (*Les arbres en arrière sont*), l'autre du pronom relatif *qui* (*des écrits qui disent*). C'est le verbe qui accuse de la fréquence la plus basse qui est erroné sur le plan lexical (*boient*).

Phrase discutée : <i>2 garçons sont amoureux.</i>	
Expérimentateur	<i>2 garçons sont amoureux. S-o-n-t. Comment t'as fait ?</i>
Ali	Tu peux remplacer <i>2 garçons</i> avec <i>ils</i> au pluriel. <i>Ils</i> au pluriel au verbe <i>être</i> prend <i>sont</i> . Ça doit être <i>sont</i> .

On voit dans ce passage que l'identification du donneur d'accord approprié et du nombre verbal a permis à Ali de sélectionner la forme du verbe irrégulier *être*. Grâce à cette information morphologique, il a su repérer, dans son bagage de connaissances lexicales, la forme respectant le nombre du donneur d'accord.

Ali, en bref, propose des constructions syntaxiques simples au fil des passations, le donneur d'accord se trouvant fréquemment devant le verbe. Au début de l'étude, il ne connaît pas le morphogramme prototypique de la pluralité des verbes et peine à s'engager dans une réflexion morphosyntaxique en début. Cela étant, grâce à ses connaissances lexicales du verbe *être*, il l'accorde adéquatement au pluriel. À la fin de la recherche, il connaît et mobilise de manière récurrente le graphème *ent*. Il recourt pour ce faire aux manipulations syntaxiques

pertinentes et analyse la phrase pour en identifier le sujet. Les verbes irréguliers de haute fréquence comme *être* ne lui posent pas de problèmes lexicalement, mais ceux qui sont moins fréquents peuvent être la source d'erreurs dans le choix du radical.

5.2.2.3.2 *Le profil d'Alicia*

Dans l'activité de complètement, à l'instar de celle d'Ali, la compétence lexicomorphogrammique d'Alicia, peu développée en début d'étude, s'affine de façon remarquable entre la deuxième et la troisième passation. Pendant les deux premières, il lui arrive de ne pas accorder les verbes et d'en sélectionner la forme infinitive. Elle semble se focaliser sur la forme orale des verbes, elle surgénéralise le morphogramme prototypique de l'infinitif aux verbes irréguliers quand elle les accorde et elle utilise parfois le graphème lié au pluriel nominal et adjectival pour marquer la pluralité des verbes. Lors de la dernière collecte, elle montre qu'elle comprend le processus d'accord et orthographie ses verbes selon le contexte phrastique dans lequel ils apparaissent. Elle met de côté cette centration sur l'oral qui la caractérisait au début de l'étude et emploie des manipulations syntaxiques pertinentes pour mettre en évidence le nombre du donneur et accorder le verbe. Elle produit alors des accords par proximité, principalement parce qu'elle n'utilise pas de manière systématique la manipulation de remplacement dans le contexte de la phrase, mais il demeure que, malgré cette difficulté, en février 2016, elle est l'une des élèves les plus compétentes de l'échantillon.

En janvier 2015, en production écrite, Alicia a proposé 16 verbes qu'elle devait écrire au pluriel. De ces 16 verbes, 5 sont réguliers, alors que les 8 autres ne le sont pas. Du côté des verbes réguliers, tous sont erronés (0/5 [0,0 %]), Alicia optant pour leur forme singulière (2 *policiers qui parle*, 2 *filles qui parle*, des *oiseaux qui vole*, 2 *garçon qui regarde*, les 2 *filles* et les 2 *gars danse*). Tous les verbes, à l'exception d'un seul, sont précédés du pronom relatif *qui*, et l'autre a pour sujet deux groupes nominaux pluriels coordonnés.

Phrase discutée : <i>Et derrière tout ça les deux policiers qui parle avec un personne.</i>	
Expérimentateur	<i>Et derrière tout ça les deux policiers qui parle avec un personne. Parle. Comment t'as fait pour écrire ce parle-là ?</i>
Alicia	Car on parle ensemble, et c'est au féminin.
Expérimentateur	Okay, pourquoi, c'est au féminin ?
Alicia	Car c'est les deux filles. Alors j'ai jouté un <i>e</i> .

On voit, grâce à cet extrait, que les arguments qu'utilise Alicia pour justifier la graphie de ses verbes ne sont pas pertinents. Elle peine à sélectionner le donneur d'accord et, de ce donneur erroné, elle retient une caractéristique morphologique qui n'influe pas sur l'accord des verbes : le genre grammatical.

En ce qui a trait aux 11 verbes irréguliers, sur les plans morphologique et lexical, il n'y en a qu'un seul qui est orthographié à l'aune des conventions en vigueur (1/11 [0,0 %]) (*les 2 personne ont*), le donneur se trouvant directement devant le receveur d'accord, bien que le pluriel de ce donneur ne soit pas marqué du morphogramme attendu. Les 10 autres verbes sont erronés, d'un point de vue lexical et morphogrammique (*2 personnes qui dit, les deux personnes qui dit, 2 personne qui est, 2 filles qui est, Les 2 fille vas, Les 2 filles dorm, Les 2 filles vas, les notes du musique est, Tout les personnes vas, Tout les personnes est*). 4 verbes sont précédés du pronom relatif invariable *qui*, un autre d'un groupe prépositionnel se terminant par un nom singulier et les 5 autres sont précédés d'un donneur d'accord variable en nombre. Alicia a surgénéralisé la marque du pluriel nominal à trois reprises en accordant le verbe *avoir* (*vas*), alors qu'elle a omis d'orthographier un morphogramme grammatical une fois (*dorm*). Les autres verbes sont des instances d'*être* et de *dire*, qu'elle écrit au singulier.

Phrase discutée : <i>2 filles qui est dans une chambre.</i>	
Expérimentateur	<i>2 filles qui est dans une chambre. Est. Pourquoi tu as choisi d'écrire est ici ?</i>
Alicia	Car c'est les deux filles qui est, alors c'est avec une personne qui est dedans, comme ça.
Expérimentateur	Ok. D'accord. Pourquoi tu as choisi de terminer avec le <i>t</i> à la fin?
Alicia	Euh, <i>t</i> , si c'est, car c'est seulement quand tu as <i>tu es</i> que tu enlèves le <i>t</i> , mais si ce n'est pas le <i>tu</i> comme ça...
Expérimentateur	Ah ok. C'est avec <i>tu</i> que tu enlèves le <i>t</i> .

Abordant une phrase subordonnée relative orpheline, ce passage témoigne de lacunes de connaissances chez Alicia, autant lexicales que morphogrammiques. Ici, elle n'a pu s'appuyer sur ses connaissances lexicales du verbe *être* pour sélectionner le radical qui sous-tend son versant pluriel. Du point de vue morphogrammique, qui plus est, elle semble mener une certaine analyse du contexte phrastique, postulant que *2 filles* est le donneur d'accord. Elle associe toutefois ce groupe nominal pluriel à la troisième personne du singulier et, dès lors, commet une erreur en orthographiant le verbe.

Lors de la dernière collecte, Alicia progresse de manière remarquable ; elle écrit 15 verbes qu'elle devait orthographier au pluriel, 4 réguliers, 11 irréguliers. Tous les verbes réguliers sont maintenant marqués du graphème de la pluralité verbale (4/4 [100,0 %]) (*deux policiers parlent, deux garçons qui les regardent, Ils dansent, Ils regardent*) ; trois sont précédés du donneur d'accord, alors que l'on retrouve un complément verbal pluriel, *les*, devant le verbe *regardent*.

Phrase discutée : <i>En arrière de les meubles, deux policiers parlent à un homme.</i>	
Expérimentateur	<i>En arrière de les meubles, deux policiers parlent à un homme. Où est-ce qu'il est, le verbe?</i>
Alicia	<i>Parlent.</i>
Expérimentateur	Okay, pourquoi tu as choisi de l'écrire comme ça ?
Alicia	Car il y a deux policiers, ça veut dire que c'est au pluriel. Masculin pluriel. Et tu peux remplacer par <i>ils</i> , alors c'est <i>ils parlent</i> avec <i>e-n-t</i> à la fin.

Le progrès dont fait preuve Alicia se manifeste également dans les arguments qu'elle utilise pour justifier ses accords verbaux. On voit maintenant qu'elle connaît, d'une part, le morphogramme de la pluralité verbale et, de l'autre, la manipulation syntaxique de remplacement qui favorise le repérage du sujet ; grâce à celle-ci, elle peut en repérer le nombre et le partager au verbe.

Pour ce qui est des 11 verbes irréguliers, on ne retrouve qu'une erreur morphogrammique (10/11 [90,9 %]), une surgénéralisation du morphogramme des pluriels nominaux. Deux erreurs lexicales sont également répertoriées (9/11 [81,8 %]) (*deux meubles qui vend, deux garçons qui dissent, Elles ont, elles sont, les deux filles sont, les deux filles sont, les deux filles ne vont pas, les deux filles sont, les deux filles et les deux garçons sont, ils ont, ils vont*). Deux des verbes sont précédés du pronom relatif *qui*, 8 d'entre eux sont précédés d'un mot indiquant la pluralité à transférer au verbe et le dernier est précédé d'un marqueur de négation, *ne*.

Phrase discutée : <i>Dans cette image, les deux filles sont dans leur chambre d'hôtel.</i>	
Expérimentateur	<i>Dans cette image, les deux filles sont dans leur chambre d'hôtel. Sont, s-o-n-t.</i>
Alicia	<i>les deux filles, c'est au pluriel, et tu peux remplacer par elles.</i>
Expérimentateur	Tu peux remplacer par <i>elles</i> .
Alicia	Et c'est le verbe être. <i>Elles sont.</i>

Alicia mobilise ici un ensemble de connaissances plurielles pour résoudre le problème orthographique. Afin d'identifier le nombre grammatical qu'il faut attribuer au verbe, elle

pronominalise le sujet de la phrase. Par la suite, elle se réfère au verbe à l'infinitif et en décline la conjugaison au présent, récupérant donc la forme fléchie conventionnelle.

En somme, Alicia enregistre un progrès notable entre le commencement et la fin de notre étude. Au début, elle ne semble pas avoir intériorisé le morphogramme prototypique de la pluralité des verbes et ne s'engage que peu dans une réflexion menant au donneur d'accord. Même les verbes pluriels qui sont fréquents dans le discours semblent lui engendrer des difficultés, car elle opte souvent pour leur homologue singulier. Le portrait de cette scripteure en fin de recherche est toutefois fort différent. Elle connaît le graphème lié au pluriel verbal, mobilise presque systématiquement la manipulation syntaxique de remplacement pour repérer le nombre du sujet et réussit à fléchir les verbes irréguliers fréquents. Cela étant, autant au début qu'à la fin de l'étude, les phrases qu'elle écrit, sur le plan syntaxique, sont simples ; en effet, le donneur précède souvent le receveur, ce qui facilite l'accord du verbe en nombre.

5.2.2.4 Synthèse des résultats liés à la production écrite

De manière générale, cette analyse fine du contenu des productions écrites, centrée sur l'écriture des verbes pluriels, nous amène à préciser et à nuancer les résultats que nous avons obtenus à partir de l'activité de complètement. Pour résumer cette section de notre chapitre, nous relatons différents points saillants, ceux que nous jugeons les plus importants.

1. Globalement, les résultats ici présentés corroborent ceux obtenus lors de l'activité de complètement, à quelques différences près. Nous relaterons ces différences au fur et à mesure que nous présentons les points suivants.
2. Globalement, lors des deux passations, l'ensemble de nos participants recourt à des constructions syntaxiques simples, en ce sens que le donneur d'accord se situe fréquemment juste à côté de son receveur. Certes, quelques-uns de ces donneurs d'accord renvoient au pronom relatif *qui*, qui n'affiche pas de trait morphologique, mais somme toute, les environnements syntaxiques dans lesquels ils écrivent ne complexifient que peu l'accord verbal en nombre.
3. Au début de l'étude, les résultats qu'obtiennent les élèves du groupe 1 lors de la production écrite semblent inférieurs à ceux qu'ils présentent lors de l'activité de complètement. En effet, ils accordent une grande partie de leurs verbes en nombre, mais ils omettent parfois d'apposer un morphogramme verbal et, d'autres fois, ils

optent pour la forme singulière. En fin d'étude, leur compétence s'est développée, et la presque totalité des verbes est accordée en nombre.

4. Tout au long de l'étude, les scripteurs du groupe 1 montrent qu'ils sont capables de s'engager dans la réflexion qui les mène à identifier le donneur d'accord et à transférer sa marque morphologique de nombre au verbe. Entre les deux passations, leurs réflexions linguistiques se peaufinent, notamment grâce à des arguments sémantiques et morphosyntaxiques pertinents, qui sont alors plus nombreux.
5. Les scripteurs du groupe 2, en comparaison avec ceux du groupe 1, sont peu compétents. Au début de l'étude, en production écrite, ils n'orthographient pas le morphogramme prototypique de la pluralité des verbes, choisissant souvent la forme singulière ou, quelquefois, surgénéralisant le pluriel nominal. Quand ils opèrent l'accord en nombre, ils s'appuient sur leurs connaissances lexicales, celles-ci leur permettant de sélectionner la forme adéquate des verbes très fréquents, surtout *être*. En fin d'étude, Maya et Kate ont intériorisé le graphème de la pluralité des verbes, mais n'en connaissent pas explicitement la valeur. Son recours n'est dès lors pas systématique.
6. Tout au long de l'étude, les élèves du groupe 2 ne s'investissent que peu dans la réflexion grammaticale permettant le repérage du noyau du groupe en fonction sujet.
7. À bien des égards, le profil des élèves du groupe 3, en début d'étude, ressemble à celui des élèves du groupe 2. Les verbes pluriels sont conventionnellement accordés surtout lorsqu'il s'agit d'un verbe fréquent irrégulier (cela n'est pas toujours le cas pour Alicia, cela dit) et l'apparition du morphogramme pluriel est très rare. En fin d'étude, leur portrait rappelle davantage celui des participants du groupe 1 : une grande majorité des verbes pluriels sont adéquatement accordés.
8. En début d'étude, ces élèves ne sont pas centrés sur la quête d'un potentiel donneur d'accord, mais cela change à la fin de la recherche. Pendant la dernière passation, non seulement ont-ils compris que le verbe s'accorde en nombre avec le noyau du groupe en fonction sujet, ils utilisent aussi de manière fréquente les manipulations syntaxiques pour identifier ledit noyau.

Dans cette section de notre chapitre se consacrant à la présentation de nos résultats, nous avons d'abord brossé des portraits généraux de nos huit participants, ce qui a permis l'émergence

de trois groupes de scripteurs. Puis, grâce à une analyse plus fine des données que nous avons collectées, nous avons pu, en fonction de ces trois regroupements, nous pencher sur les similitudes et les différences qui existent entre les participants d'un même groupe. C'est donc ainsi que nous concluons cette partie de notre chapitre, dont la visée était de satisfaire notre premier objectif de recherche, celui de décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez nos participants. Dans la prochaine partie, nous nous arrêterons au deuxième, lequel a trait à la mise en relation de ce développement avec des facteurs cognitivolangagiers (les capacités métalinguistiques), socioaffectifs (la motivation en grammaire, les représentations sociales des langues) et socioéducatifs (les pratiques enseignantes qui sont déployées pour le susciter).

5.3. Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les facteurs cognitivolangagiers

Pour mettre en lien le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre chez nos huit participants et les différents facteurs qui sont susceptibles de l'influencer, nous prendrons appui sur les groupes de scripteurs qui ont fait surface dans les premières sections de ce chapitre. Pour ce qui est des facteurs cognitivolangagiers, rappelons qu'ils sont au nombre de deux, les capacités métasyntaxiques et métamorphologiques, et que, pour concevoir les épreuves qui les mesurent, nous nous sommes inspiré des procédures métalinguistiques qui, en grammaire actuelle, sont préconisées pour amener l'élève à poser et à valider des hypothèses sur le fonctionnement d'unités linguistiques : les manipulations syntaxiques.

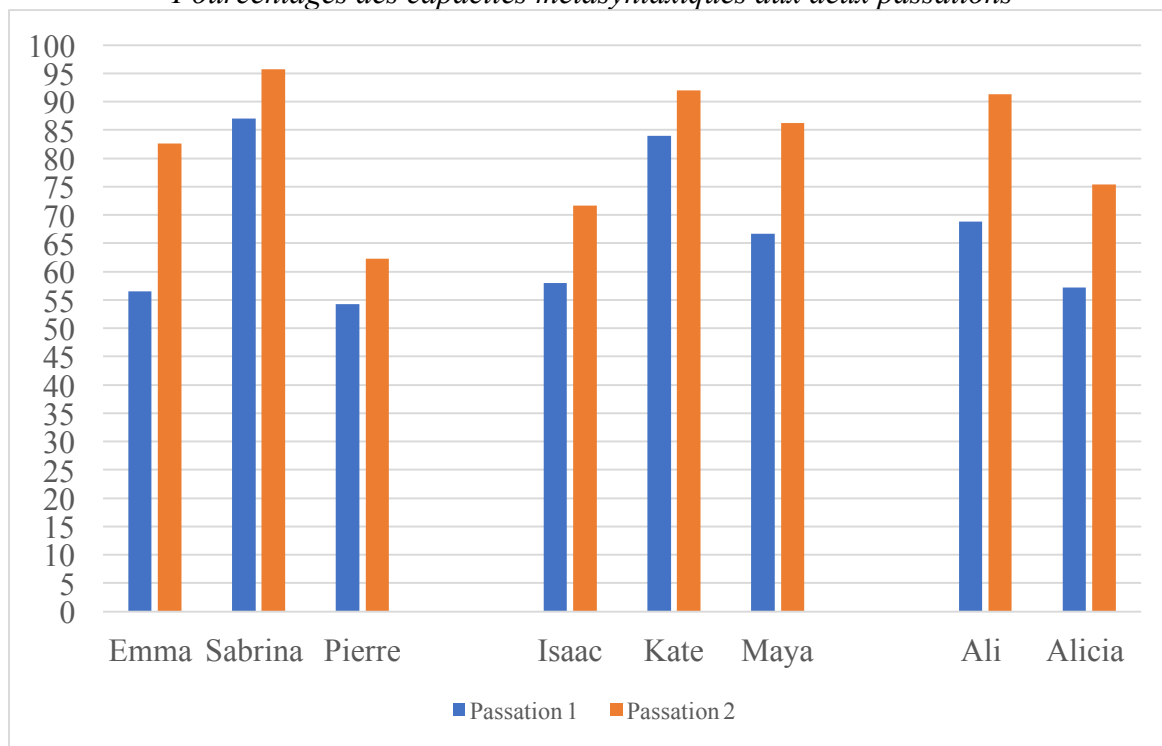
5.3.1 La compétence lexicomorphogrammique et les capacités métasyntaxiques

Ce sont cinq épreuves qui ont permis la mesure des capacités métasyntaxiques : le jugement de grammaticalité, inhérent à l'utilisation de toute manipulation syntaxique, le déplacement syntagmatique, l'ajout syntagmatique, l'identification de syntagmes effaçables et l'effacement de syntagmes. Une autre épreuve, le remplacement analogique, vise la description des capacités métamorphologiques ; nous la traiterons ultérieurement. Chacun de nos huit élèves a donc pris part à deux passations concernant les capacités métalinguistiques, les moments de passation étant les mêmes que ceux de la production écrite (janvier 2015 et février 2016). Pour les capacités métasyntaxiques, les cinq épreuves permettaient de collecter un total de 138

points⁶⁵. Ainsi avons-nous comptabilisé le score de chacun des participants, pour les deux passations, et avons-nous transformé ce score sur 138 en pourcentage. La figure suivante fait donc état des pourcentages de chacun des huit élèves, que nous avons rassemblés en fonction des groupes de scripteurs ayant émergé dans les sections précédentes de ce chapitre.

Figure 15

Pourcentages des capacités métasyntaxiques aux deux passations



Quelques faits saillants peuvent être relevés dans un premier temps. Aucun des élèves, pendant l'étude, n'obtient un pourcentage inférieur à 54,3 %, ce qui montre qu'ils ont tous, dans une certaine mesure, développé des capacités métasyntaxiques. De surcroît, pendant l'année de l'étude, ces capacités se sont développées pour tous les participants, les pourcentages étant constamment supérieurs lors de la deuxième collecte.

Parmi les élèves du groupe 1, c'est Sabrina qui, au fil de la recherche, se démarque de ses pairs. Elle obtient en janvier 2015 un score de 87,0 %, ce dernier grimpant à 95,7 % en février 2016. Quant à Pierre et à Emma, leur résultat est similaire en janvier 2015 ; ils obtiennent respectivement 54,3 % et 56,5 %. Les capacités d'Emma semblent toutefois se développer plus rapidement que celles de son camarade, la différence entre leur score étant considérable en

⁶⁵ Les procédures de codage sont présentées dans le chapitre précédent, qui aborde la méthodologie par l'intermédiaire de laquelle nous avons opérationnalisé notre étude.

février 2016. En effet, Emma obtient un pourcentage de 82,6 % lors de cette collecte, tandis que le pourcentage de Pierre est de 62,3 %. Pour ce qui est des élèves du groupe 2, Kate est celle qui obtient constamment les scores les plus élevés (84,0 %, 92,0 %). Maya, dont le pourcentage est considérablement plus faible en janvier 2015 (66,7 %), présente un score analogue à celui de Kate en février 2016 (86,2 %) ; il appert donc que ses capacités métasyntaxiques se soient développées de manière notable. Isaac, de son côté, obtient toujours les pourcentages les moins élevés, évoluant tout de même d'une passation à l'autre (58,0 %, 71,7 %). Enfin, les élèves du groupe 3 présentent des résultats relativement similaires les uns aux autres. Le pourcentage d'Ali lors de la première passation est de 68,8 %, celui-ci haussant à 91,3 % lors de la deuxième. Alicia, pour sa part, obtient un score de 57,2 % en janvier 2015 et de 75,4 % en février 2016.

Reste maintenant la question de la mise en relation des capacités métasyntaxiques et de la compétence lexicomorphogrammique que nous ciblons dans cette thèse. Il nous est difficile, à partir des données ici présentées, de pouvoir affirmer dans quelle mesure ces capacités peuvent influencer sur le développement de la compétence que nous retenons. D'un côté, Sabrina, qui appartient au groupe 1 et qui, tout au long de l'étude, présente l'une des compétences lexicomorphogrammiques les plus développées, est celle qui atteint toujours les pourcentages les plus élevés eu égard aux capacités métasyntaxiques. De l'autre, on retrouve Pierre, qui appartient au même groupe et qui affiche toutefois les capacités métasyntaxiques les plus faibles, aux deux passations. Les pourcentages de Kate sont également intéressants, elle qui présente des capacités métasyntaxiques tout à fait opérationnelles aux deux passations, mais qui fait partie du groupe 2, celui dont les membres font preuve d'une compétence lexicomorphogrammique basse tout au long de la recherche.

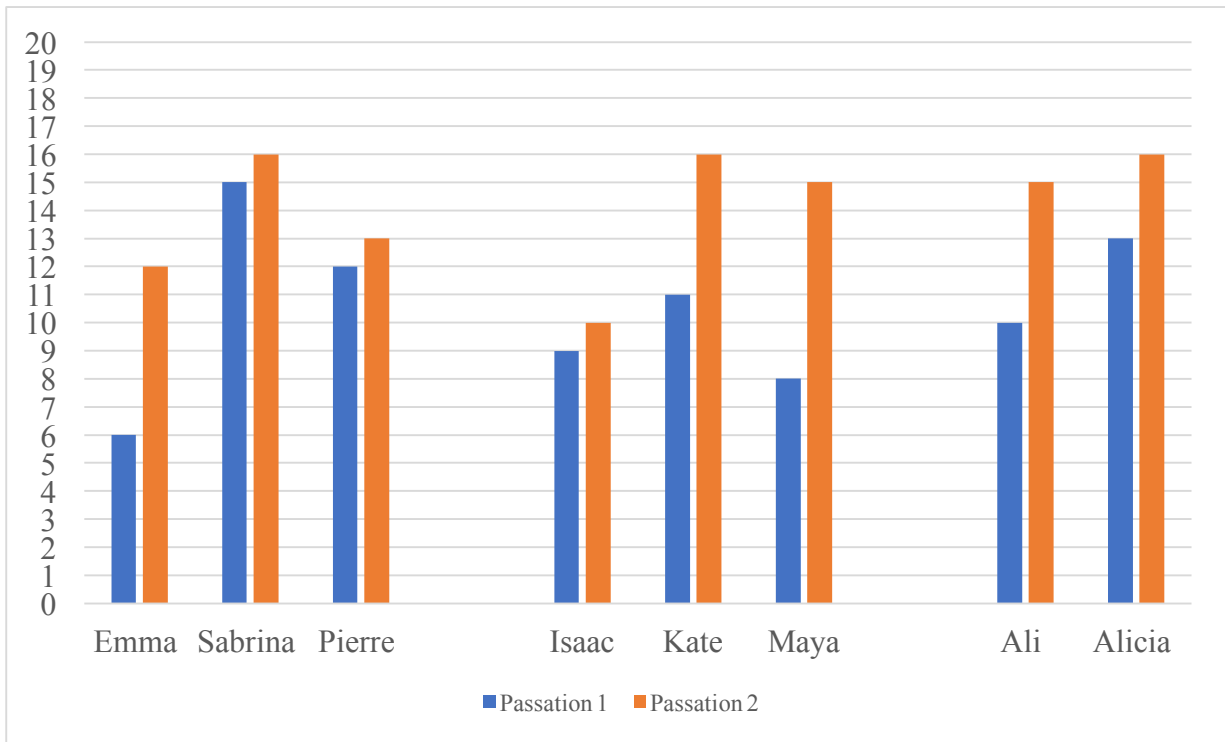
Pour y voir plus clair, nous nous arrêtons maintenant sur les différences entre les scores d'une passation à l'autre. Les trois élèves qui se sont le plus améliorés entre les deux passations sont, dans l'ordre, Emma, qui gagne 26,1 %, Ali, qui gagne 22,5 %, et Maya, qui en gagne 19,5 %. Suivent Alicia, avec un gain de 18,2 %, Isaac, avec un gain de 13,7 %, Sabrina, avec un gain de 8,7 %, et Pierre et Kate, qui gagnent chacun 8,0 % entre les deux collectes. Ainsi notons-nous que les deux élèves dont la compétence lexicomorphogrammique s'est notablement développée au fil de la recherche, Ali et Alicia, affichent aussi un développement considérable de leurs capacités métasyntaxiques pendant l'année de l'étude. Rappelons aussi qu'Emma, celle qui accuse le développement de capacités métasyntaxiques le plus remarquable, fait partie du groupe

1, mais que, en début de recherche, sa compétence lexicomorphogrammique était la moins affinée parmi les scripteurs de son groupe. En fin de recherche, cela dit, elle rattrape les autres participants de ce groupe, ses scores et ses commentaires métagraphiques continuant de se développer. En bref, nos données ne nous permettent pas de poser l'hypothèse d'un lien de causalité entre les capacités métasyntaxiques et la compétence lexicomorphogrammique. Cependant, nous constatons que les élèves dont la compétence lexicomorphogrammique se développe le plus au gré de l'étude développent également des capacités métasyntaxiques de façon notable. Bien que, en raison du caractère qualitatif de nos analyses, nous ne puissions tirer des conclusions définitives, nous posons néanmoins l'hypothèse qu'une certaine relation existe entre le développement de la compétence lexicomorphogrammique et le développement des capacités métasyntaxiques.

5.3.2 La compétence lexicomorphogrammique et les capacités métamorphologiques

Pour mesurer les capacités métamorphologiques, nous avons élaboré une épreuve, celle du remplacement analogique. Cette dernière, rappelons-le, ne visent que la morphologie flexionnelle. D'entrée de jeu, il convient de souligner que le recours à un seul outil et que l'exclusion de la morphologie dérivationnelle peuvent constituer des limites et que, pour cette raison, nous ferons preuve de prudence en présentant les résultats. Pour cette tâche, chaque élève s'est vu attribuer un score sur 20, à deux reprises : en janvier 2015 et en février 2016. Pour présenter les données, nous référons le lecteur à la figure ci-dessous.

Figure 16
Scores des capacités métamorphologiques aux deux passations



Cette figure montre que l'ensemble des scores pour les capacités métamorphologiques se trouvent entre 6/20 (30,0 %) et 16/20 (80,0 %). Comme c'était le cas pour les capacités métasyntactiques, la totalité de notre échantillon progresse en matière de métamorphologie au gré de la recherche ; en effet, tous obtiennent un score plus élevé lors de la deuxième passation.

Dans le groupe 1, c'est encore une fois Sabrina qui affiche le score le plus élevé, aux deux passations (15/20 [75,0 %]), 16/20 [80,0 %]). Elle est suivie de Pierre, aux deux collectes, qui obtient 12/20 (60,0 %) et 13/20 (65,0 %) et, in fine, d'Emma, qui obtient 6/20 (30,0 %) et 12/20 (60,0 %). Eu égard au deuxième groupe, Kate est encore en tête de lice, avec des scores de 11/20 (55,0 %) et de 16/20 (80,0 %). Isaac présente un score plus élevé que Maya au début de la recherche, mais celle-ci le dépasse de 5 points en fin de recherche. Isaac, en janvier 2015, obtient un score de 9/20 (45 %) et, en février 2016, obtient 10/20 (50,0 %). Maya, de son côté, commence la recherche avec 8/20 (40,0 %) et s'améliore notablement entre les deux passations, puisqu'elle termine l'étude avec 15/20 (75,0 %). Concernant au demeurant les participants du groupe 3, Ali débute avec un score de 10/20 (50,0 %) et termine avec 15/20 (75,0 %), alors

qu'Alicia démarre la recherche en obtenant 13/20 (65,0 %). Elle la termine avec un score de 16/20 (80,0 %).

Il nous est ardu d'associer le développement de la compétence lexicomorphogrammique aux capacités métamorphologiques. Sabrina, qui appartient au groupe 1, semble encore se démarquer au fil de la recherche. Lors de la première passation, Pierre, du même groupe, obtient aussi l'un des scores les plus élevés, mais se fait rattraper par Kate, Maya, Ali et Alicia à la fin de l'étude. Emma, qui appartient aussi au premier regroupement, obtient toutefois le score le plus faible de l'échantillon à la première passation, bien que sa compétence lexicomorphogrammique soit parmi les plus développées à ce même moment. Enfin, Kate et Maya, qui appartiennent au groupe 2, présentent des pourcentages parmi les plus élevés en fin de recherche, quoiqu'elle fasse partie du groupe de scripteurs le plus faible.

Ce sont encore une fois les variations entre les scores d'une passation à l'autre qui s'avèrent des plus intéressantes. Dans le groupe 1, c'est Emma qui, pendant l'étude, avait affiné le plus sa compétence lexicomorphogrammique de la première à la dernière passation ; or, c'est également elle qui, dans ce même groupe, développe le plus ses compétences métamorphologiques ; elle présente un gain de 6 points (60,0 %). On se souvient aussi que, dans le groupe 2, le plus faible des trois en matière d'accord verbal en nombre, Kate et Maya, à la fin de l'étude, ont intériorisé le morphogramme prototypique de la pluralité verbale, mais qu'elles ne savent pas quand et comment y recourir. Leur score en métamorphologie augmente aussi considérablement entre les deux passations ; Kate affiche un gain de 5 points (20,0 %), Maya en affiche un de 7 points (35, 0 %). Quant à Ali et à Alicia, nos participants du groupe 3, qui se démarquent en raison du progrès considérable dont ils font montre au fil de la recherche en ce qui concerne le verbe et son accord en nombre à l'écrit, ils enregistrent aussi un progrès qui mérite d'être noté en métamorphologie ; le score d'Ali augmente de 5 points (20,0 %), celui d'Alicia, de 3 points (15,0 %). Le score des trois autres scripteurs, Sabrina, Pierre et Isaac, n'augmente que d'un point (5,0 %).

Avec les limites que nous avons mises en évidence supra, nous ne pouvons prétendre l'existence d'un quelconque lien entre métamorphologie et compétence lexicomorphogrammique. Cela étant, à l'instar des résultats liés aux capacités métasyntaxiques, ceux qui renvoient aux capacités métamorphologiques nous inciteraient à avancer l'hypothèse d'une relation entre le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet

l'accord verbal en nombre et le développement des capacités métamorphologiques. En effet, dans chacun des groupes de participants, ceux dont la compétence lexicomorphogrammique s'est la plus développée pendant la recherche se démarquent aussi par une certaine progression en métamorphologie.

5.4. Mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique avec les facteurs socioaffectifs

Du côté des facteurs socioaffectifs, nous avons retenu la motivation en grammaire et les représentations sociales des langues. Pour chacun de ces deux facteurs, deux types d'instruments de collecte ont été employés : le questionnaire de type Harter (1999) et l'entretien individuel. Soulignons également que nous avons tenu compte de ces facteurs lors de la deuxième passation, en mai 2015. Nous ne nous sommes donc pas intéressé au développement de ces facteurs dans le temps, nous avons plutôt opté pour une collecte de données au milieu de notre recherche. C'est donc en gardant ce fait en tête que nous présentons nos résultats et que nous les discuterons davantage dans le prochain chapitre.

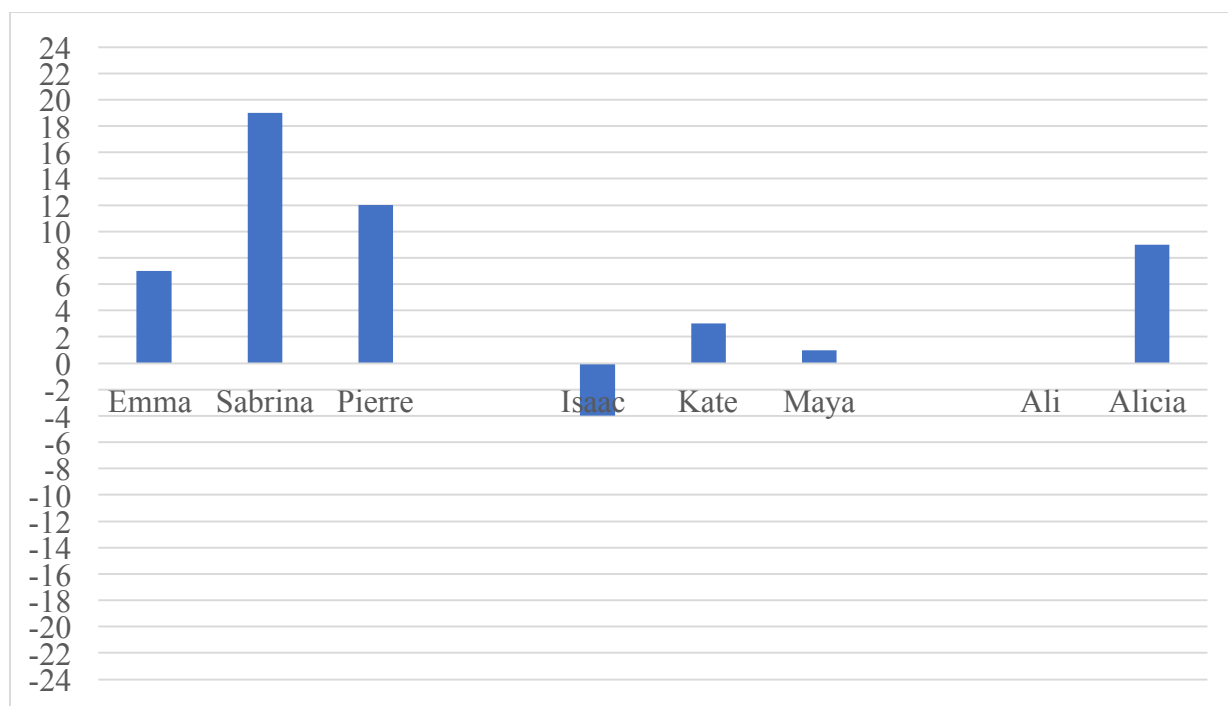
5.4.1 La compétence lexicomorphogrammique et la motivation en grammaire

Pour rendre compte de la grammaire, nous avons pris appui sur le modèle de Viau (2009) et, à partir de celui-ci, nous avons retenu trois indicateurs de la motivation en grammaire : l'intérêt de l'élève en grammaire, sa perception de l'utilité de la grammaire et son sentiment d'efficacité personnelle en grammaire. Pour présenter les données, nous nous arrêterons d'abord sur les résultats globaux des élèves au questionnaire, dont nous ferons état en fonction des groupes de scripteurs qui ont émergé dans les premières parties de ce chapitre. Pour le questionnaire, les élèves pouvaient obtenir un score s'échelonnant de -24 à +24. Par la suite, nous nous concentrerons sur chacun des trois indicateurs de la motivation en grammaire ; nous présenterons le score des élèves pour chacun des trois indicateurs, chacun d'eux ayant fait l'objet de quatre items dans le questionnaire. Ainsi l'élève pouvait-il obtenir un score allant de -8 à +8 par indicateur. La présentation des résultats relatifs aux indicateurs sera également accompagnée d'extraits de verbatim tirés des entretiens individuels, ces passages complétant et nuancant donc les données provenant du questionnaire (Figure 17).

De manière générale, le portrait de la motivation de nos huit participants en grammaire est réjouissant, car tous les élèves, à l'exception d'Ali et d'Isaac, présentent des scores positifs.

Dans le groupe 1, Sabrina obtient le score le plus élevé (19/24), elle est suivie de Pierre (12/24) et d'Emma (7/24). Dans le deuxième groupe, tous les élèves obtiennent des résultats inférieurs à ceux du groupe 1. Kate présente le score le plus haut (3/24), puis Maya (1/24) et Isaac (-4/24). Dans le troisième, Alicia (9/24) témoigne d'une motivation plus élevée que celle d'Ali (0/24).

Figure 17
Scores globaux de la motivation en grammaire



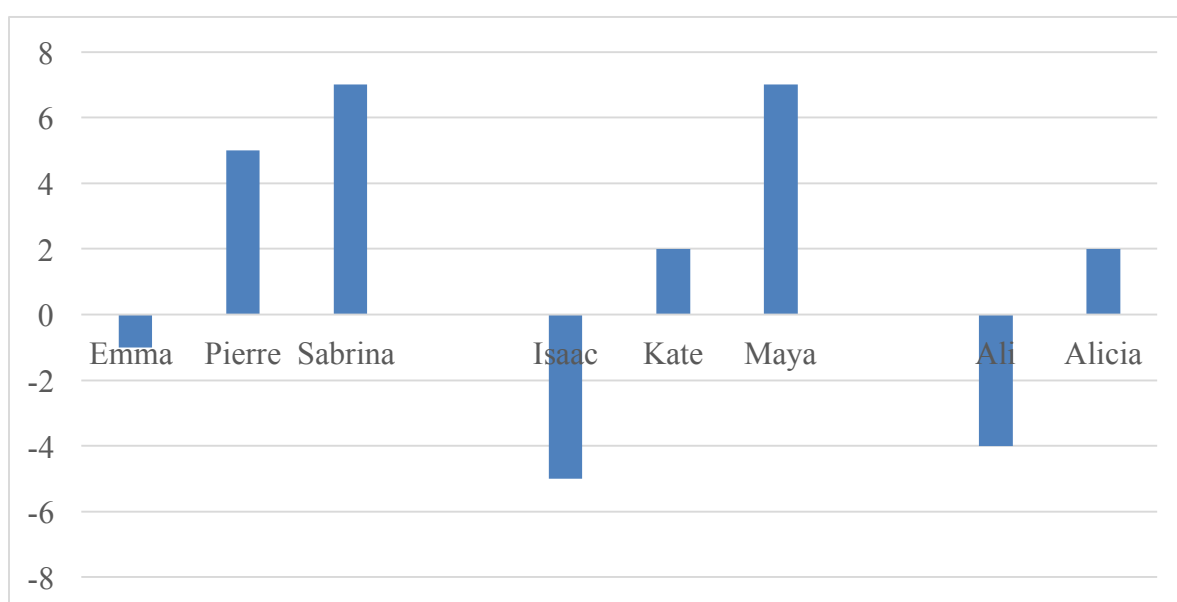
Les élèves du groupe 1, celui qui fait montre d'une compétence lexicomorphogrammique assurée tout au long de l'étude, témoignent d'une motivation claire en grammaire, leur score se situant entre 7/24 et 19/24. Pour ce qui est des élèves du deuxième regroupement, ceux dont la compétence ciblée est peu opérationnelle au gré de la recherche, les résultats sont plus faibles et homogènes, se situant entre -4/24, pour Isaac, et 3/24, pour Kate. La motivation des participants du troisième groupe diffère quant à elle d'un élève à l'autre ; il est donc difficile de proposer des explications relatives à la dynamique motivationnelle de ses élèves en grammaire et aux potentiels liens qu'elle entretient avec leur compétence lexicomorphogrammique. Somme toute, cela dit, le portrait global que nous brossons permet de poser des hypothèses concernant les relations entre motivation en grammaire et compétence lexicomorphogrammique. En effet, tous les élèves du groupe 1 semblent être relativement motivés dans leur apprentissage des composantes grammaticales de la langue, alors que les élèves du groupe 2 le sont moins. La

présentation des résultats pour chacun des indicateurs qui, dans cette étude, composent la dynamique motivationnelle devrait maintenant nous permettre de jeter un regard plus complet et nuancé sur ces données.

5.4.1.1 L'intérêt en grammaire

L'intérêt des élèves pour la grammaire, comme on le constate à partir de la figure qui suit, paraît quelque peu mitigé.

Figure 18
Scores liés à l'intérêt en grammaire



Sabrina (7/8), Maya (7/8) et Pierre (5/8) présentent des scores élevés, les autres en affichent des plus faibles. Alicia (2/8) et Kate (2/8) obtiennent des scores positifs, mais moindres, alors que ceux des autres participants, Emma (-1/8), Ali (-4/8) et Isaac (-5/8), sont négatifs.

Dans le groupe 1, on retrouve une disparité importante concernant l'intérêt en grammaire. Emma, qui obtient le score le plus faible du regroupement, souligne qu'elle aime apprendre les adjectifs.

Expérimentateur	Qu'est-ce que tu aimes faire en grammaire à l'école ?
Emma	J'aime faire les adjectifs.
Expérimentateur	Les adjectifs. Pourquoi les adjectifs ?
Emma	Parce que comme, il y a beaucoup de différents types d'adjectifs, so c'est le fun d'apprendre.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est le fun d'apprendre dans les adjectifs ?
Emma	Ils sont faciles. Comme, ça décrit une chose, une personne. Il y a beaucoup de différentes sortes, et c'est le fun d'apprendre les différents et qu'est-ce qu'ils décrivent.

Dans ce passage, on note que c'est le travail lexical qui semble être d'intérêt pour Emma. En effet, quoiqu'elle fasse mention des adjectifs, elle n'en discute pas en termes de morphosyntaxe, mais en fonction du sens qu'ils véhiculent et des informations qu'ils apportent aux noms qu'ils complètent. Quand nous l'interrogeons sur ce qu'elle n'aime pas en grammaire, Emma demeure brève et nous précise qu'elle aime uniquement les adjectifs. Les autres notions grammaticales lui déplaisent parce qu'elle doit constamment s'investir dans un effort de mémorisation lorsqu'elle les apprend.

Pierre et Sabrina, dont les scores sont relativement similaires pour ce qui est de l'intérêt en grammaire, présentent un discours différent de celui d'Emma. Chez ces deux participants, on remarque qu'ils prennent plaisir à s'investir dans une réflexion grammaticale et qu'ils aiment comprendre le fonctionnement des unités linguistiques qu'on leur soumet.

Expérimentateur	Qu'est-ce que t'aimes faire quand tu fais le complément de phrase ?
Pierre	Tracer les lignes.
Expérimentateur	Tracer les lignes ?
Pierre	Pour que ça montre où ça va. C'est l'fun.
Expérimentateur	Pourquoi tu trouves ça le fun ?
Pierre	Tu peux écrire si c'est bon ou non. Tu peux même dire si je dois mettre un virgule.

Dans cet extrait, Pierre fait référence à l'analyse de phrases et aux lignes qu'il doit tracer afin de rendre compte de sa démarche grammaticale. Il précise enfin qu'il aime travailler le complément de phrase et que, quand l'ordre canonique sujet-prédicat-complément de phrase n'est pas respecté, l'ajout d'une virgule, qui marque le déplacement dudit complément, doit être opéré. On note ce même intérêt pour la réflexion grammaticale dans notre entretien avec Sabrina :

Expérimentateur	Pourquoi tu aimes travailler les homophones en classe, dis-moi ?
Sabrina	Car, pour moi, c'est amusant parce que, comme des fois, j'aime faire des tours à des personnes, like... je... je...utilise le mauvais mot, puis toujours ils essaient de me corriger.

Sabrina mentionne ici qu'elle apprécie les efforts grammaticaux qu'elle déploie parce qu'ils lui permettent, dans le cas des logogrammes, de jouer des tours à ceux qui auraient tendance à la corriger. Par le fait même, elle montre que c'est l'adoption d'une posture réflexive, métalinguistique, qui est l'une de ses sources d'intérêt pour la grammaire. Concernant ce qui leur déplaît, Sabrina souligne qu'elle n'aime pas mémoriser les formes verbales, lesquelles, quelquefois, ne lui « rentrent pas dans la tête », alors que Pierre affirme tout aimer en grammaire.

Pour ce qui est du groupe 2, dans lequel on note aussi une variation considérable dans les scores liés à l'intérêt en grammaire, la réflexion métalinguistique n'apparaît pas dans le discours des élèves. Isaac, qui obtient le score le plus bas du regroupement, souligne qu'il prend plaisir à apprendre les verbes :

Expérimentateur	Pourquoi tu aimes conjuguer les verbes ?
Isaac	Conjuguer les verbes, c'est amusant, ça t'aide aussi à savoir comment...comme si tu conjugues ce verbe au présent comme...comment est-ce que...qu'est-ce qui change.
Expérimentateur	Okay, qu'est-ce qui change où ?
Isaac	Comme si c'est une partie ou c'est tout le mot qui change.

Comme Emma, Isaac souligne qu'il aime se concentrer sur une catégorie de mot, ici le verbe, mais il apparaît que le travail lexical est ce qui suscite chez lui l'intérêt le plus marqué. De plus, comme nous l'avons noté quand nous avons décrit sa compétence lexicomorphogrammique, il met encore une fois un accent sur le temps verbal, comme si ce trait était le seul qui influait sur la variation des formes du verbe. Quand nous lui demandons ce qu'il lui déplait, il nomme la correction de ses productions.

Isaac	Je n'aime pas comme...je n'aime pas écrire et corriger les mots si comme tu te trompes. Si tu dois conjuguer, tu dois le changer dans le texte, c'est comme conjuguer, mais c'est corriger en grammaire.
Expérimentateur	Corriger en grammaire, et pourquoi tu n'aimes pas ça ?
Isaac	Car moi je pense que si je pouvais savoir comment comme...si je pouvais retenir tout la grammaire avant de faire mon test, ça m'aidera à me complètement corriger.

Isaac semble donc associer le développement de connaissances déclaratives, la mémorisation des règles grammaticales, aux résultats qu'il obtient dans le cadre d'examens et aux corrections qu'il effectue de ses productions. Or, cette mémorisation semble lui poser problème et affecter son intérêt pour la grammaire.

Quant à Kate, elle nous précise que, ce qu'elle aime en grammaire, c'est de produire des textes écrits.

Expérimentateur	Qu'est-ce que tu aimes faire en grammaire à l'école, Kate ?
Kate	J'aime écrire les textes.
Expérimentateur	Pourquoi tu aimes écrire les textes ?
Kate	Euh...parce que j'aime lire les histoires. Alors, j'aime écrire les histoires pour que les autres peuvent comme...les lire.

Kate lie ici l'apprentissage de la grammaire à la production de textes et semble reconnaître que cet objet d'apprentissage lui permettra de produire des écrits qui pourront être reçus par un destinataire. Pour elle, la grammaire est donc une composante du processus d'écriture et contribuera à l'intelligibilité du message qu'elle émet. À l'instar de plusieurs de ses camarades, elle souligne que la mémorisation de formes, orthographiques surtout, lui déplaît, car elle trouve difficile de se les rappeler.

Maya, pour sa part, nous mentionne qu'elle aime repérer le sujet de phrases. Quand on lui demande de nous le justifier, elle ne semble pas pouvoir trouver de réponses précises.

Expérimentateur	Pourquoi t'aimes ça trouver le sujet dans des phrases ?
Maya	Euh...car...je sais pas. J'aime juste le faire.

Quand on la questionne quant à ce qu'elle trouve plus ardu, elle nous dit qu'elle peine à repérer le verbe, mais elle ne sait nous dire pourquoi, comme c'est le cas dans l'extrait précédent. Cette absence générale de commentaires nous paraît intéressante, dans la mesure où Maya, avec Sabrina, est celle qui présente le score d'intérêt le plus élevé au questionnaire ; son entretien ne nous permet toutefois pas de proposer des explications relativement à ce résultat, car ses dires demeurent évasifs et trop généraux.

Eu égard au groupe 3, qui accuse également une certaine disparité dans les scores liés à l'intérêt, les réponses sont éparées. Ali, celui dont le score est plus bas, mentionne qu'il apprécie écrire et analyser des phrases, parce que c'est plaisant pour lui. Quand on le questionne concernant ce qui lui déplaît, il discute du soutien que lui offre son enseignante Chantale.

Expérimentateur	Qu'est-ce que t'aimes pas faire en grammaire à l'école ?
Ali	Euh, comme, quand, tu sais quand on analyse les phrases, des fois, well, on doit le faire tout seul. Je demande de l'aide pour comme, une vraiment longue phrase qui a comme deux verbes et comme trois sujets ou quelque chose...like...like...sometimes, I ask her to help me, and it takes forever.
Expérimentateur	Okay, donc le faire seul, you don't really like it?

Ali	Non, j'aime faire seul, mais quand je demande de l'aide, ça prend comme... ça me slow down.

Il semble donc qu'Ali aime s'engager dans une réflexion métalinguistique, car il mentionne l'analyse de phrases comme étant un vecteur d'intérêt en grammaire. Cela étant, quand il fait face à des difficultés, il aimerait recevoir un appui promptement. Nulle part dans la discussion ne parle-t-il de l'aide que pourraient lui apporter ses camarades de classe.

Alicia, de son côté, affirme apprécier la grammaire, mais n'offre pas de détails. Elle mentionne qu'elle nourrit un intérêt égal pour l'ensemble des concepts grammaticaux. Elle répond un simple « Je ne sais pas » quand nous lui demandons ce qu'elle n'aime pas en grammaire.

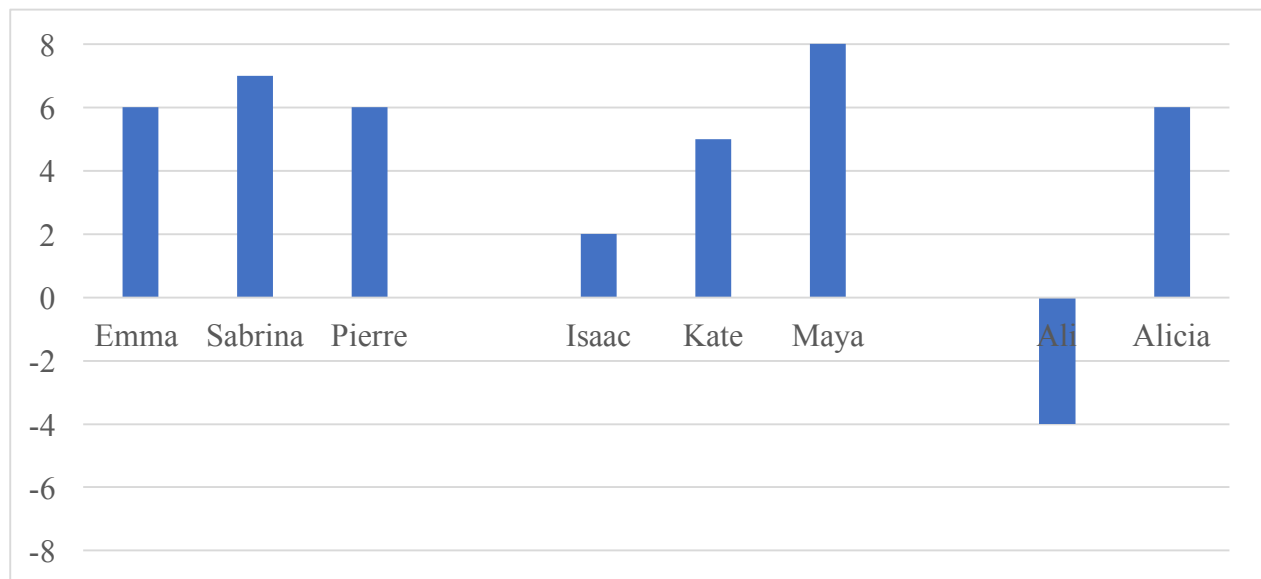
Somme toute, plusieurs faits saillants concernant l'intérêt de nos participants en grammaire méritent d'être mis en évidence. Pierre et Sabrina semblent aimer s'engager dans des tâches-problèmes et mettre en œuvre une réflexion grammaticale pour les résoudre. Rappelons aussi que ces participants, dont les scores d'intérêt sont parmi les plus élevés au questionnaire, font partie du groupe 1, celui qui affichent une compétence lexicomorphogrammique élevée au fil de l'étude ; cet intérêt pour ce travail de réflexion grammaticale semble donc faire sens, car nous avons constaté cette même réflexion dans leurs entretiens métagraphiques. Qui plus est, au moment où la motivation a été prise en compte dans l'étude, la réflexion grammaticale d'Ali dans l'entretien métagraphique n'était que peu féconde. Il a également un score relativement faible quant à l'intérêt en grammaire, mais il déclare tout de même apprécier analyser des phrases. Quelques mois plus tard, en février 2016, ses commentaires métagraphiques étaient surtout constitués d'arguments morphosyntaxiques pertinents. On ne sait pas si son intérêt a aussi augmenté entre ces deux passations, mais il est intéressant de soulever qu'il a manifesté, en mai 2015, un certain intérêt pour l'analyse phrastique. Par ailleurs, Emma et Isaac, qui ont des scores similaires à celui d'Ali au questionnaire, déclarent apprécier le travail sur des catégories de mots, l'adjectif et le verbe, dont ils discutent surtout en adoptant une perspective lexicale, et leurs propos ne traitent pas de ces catégories sous un angle morphosyntaxique. Enfin, une tendance générale semble faire surface : les élèves, peu importe leur groupe d'appartenance, n'apprécient guère la mémorisation de règles et de formes linguistiques.

5.4.1.2 La perception de l'utilité de la grammaire

Eu égard de la perception de l'utilité de la grammaire, les scores sont globalement plus élevés que ceux associés à l'intérêt vis-à-vis de cet objet d'apprentissage. La figure 19 en témoigne justement.

Cette fois-ci, Maya obtient le score maximal (8/8) ; elle est suivie de Sabrina (7/8), et d'Emma, de Pierre et d'Alicia, qui ont tous le même score, 6/8. Viennent ensuite Kate (5/8), Isaac (2/8) et Ali (-4/8), ce dernier participant étant le seul qui, pour cet indicateur de la dynamique motivationnelle en grammaire, présente un score négatif.

Figure 19
Scores liés à la perception de l'utilité de la grammaire



Les trois élèves du premier groupe 1 semblent avoir développé une perception positive de la grammaire. Tous ces participants affirment que l'enseignement grammatical leur permet de parfaire la qualité de leurs productions. Emma explique :

Expérimentateur	D'après toi, la grammaire, ça sert à quoi ?
Emma	Ça t'aide quand tu parles, like avec le langage. Like, it improves it.

Cette élève, en plus de mettre en lumière les bienfondés discursifs de l'apprentissage de la grammaire, en reconnaît l'utilité scolaire ; elle mentionne même les faits de langue avec lesquels elle a pu se familiariser par l'entremise d'un enseignement grammatical.

Expérimentateur	Ça sert à rien d'autre ?
Emma	Pour faire du travail en français.

Expérimentateur	En français ?
Emma	Oui, à l'école.
Expérimentateur	Quel type de travail ? Peux-tu me donner des exemples ?
Emma	Les adjectifs.

À l'instar d'Emma, Sabrina perçoit l'utilité discursive de l'apprentissage grammatical, en ce sens qu'elle fait mention de ses bienfaits sur ses productions.

Expérimentateur	Alors, dis-moi Sabrina, la grammaire, pour toi, ça sert à quoi ?
Sabrina	Euh...ça sert pour, comme, quand je veux parler, je peux utiliser comme le...euh les bons mots et comme, si je voulais dire, comme <i>la chaise</i> , je pouvais aussi en train de dire <i>le chaise</i> .

Dans ce passage, non seulement Sabrina identifie-t-elle une utilité de la grammaire, celle en lien avec la bonification de ses discours oraux, elle cible aussi un fait de langue, l'accord du déterminant en genre, qu'elle utilise en exemple. En fait, à la suite de ce court extrait, elle discute également de la conjugaison et de la position de l'adjectif dans le groupe nominal.

In fine, Pierre avance des propos tout à fait similaires à ceux de ses deux camarades et met en avant quelques-uns des faits de langue qu'il s'est approprié par le truchement d'un enseignement grammatical.

Expérimentateur	Pierre, tu crois que ça sert à quoi, la grammaire ?
Pierre	Euh, quand on fait les choses de verbes.

Outre les verbes, il mentionne surtout les constituants de la phrase (le sujet, le prédicat et le complément de phrase) et l'analyse syntaxique que son enseignante lui propose en classe.

Le questionnaire nous dévoile que les différents élèves du groupe 2 se sont construits des perceptions différentes de la grammaire. Contrairement aux élèves du groupe 1, ils ne font jamais explicitement mention de faits de langue. Isaac, par exemple, souligne que la grammaire lui est utile afin de comprendre les mots et, plus généralement, de connaître la langue.

Expérimentateur	Est-ce que ça sert à autre chose ?
Isaac	Tu peux savoir leur langue. Tu vois comment écrire dans des différentes langues.

Il nous est difficile de faire sens de ces propos d'Isaac, qui a obtenu le score le plus faible de son regroupement. Il est tout de même intéressant qu'il ne se limite pas, dans son discours, à l'apprentissage du français, la grammaire lui étant principalement enseignée dans cette langue. Peut-être veut-il dire que l'apprentissage grammatical contribue au développement de

compétences rédactionnelles dans plusieurs langues, mais, sans précisions de sa part, nous ne pouvons nous avancer de manière définitive.

À l’instar d’Isaac, Kate, qui obtient trois points de plus qu’Isaac au questionnaire, souligne que la grammaire lui permet d’écrire des textes ; elle ne fait toutefois pas mention d’autres langues que le français.

Expérimentateur	Ma première petite question... d’après toi Kate, faire de la grammaire en classe là, ça sert à quoi?
Kate	Pour que, quand on est plus vieux que comme, si on écrit des textes, si on peut comme écrire les histoires.

Bien qu’elle reconnaisse cette utilité scripturale, il appert qu’elle l’associe à la vie adulte, qu’elle n’en perçoit pas l’utilité immédiate. Cet état de fait trouve un écho certain dans la suite de l’entrevue, quand nous lui demandons de nous faire part d’autres utilités de la grammaire.

Expérimentateur	Est-ce que ça sert à autre chose?
Kate	Euh...like, for jobs.
Expérimentateur	For jobs? Okay. Et autre chose? How is it useful for jobs ?
Kate	Comme, si tu dois comme, enseigner le grammaire, de le savoir. Si tu travailles n’importe où...you have to take notes and give them to people. You have to know, like, how to write.

On remarque encore une fois dans cet extrait que la grammaire, pour Kate, est utile, certes, mais qu’elle en voit principalement une praticité, celle de pouvoir remplir les tâches qui sous-tendent un potentiel emploi.

Enfin, Maya, quand nous lui demandons de se prononcer quant à l’utilité de la grammaire, propose une réponse laconique : elle mentionne que cet objet d’apprentissage permet de parler correctement, de respecter les règles qui régissent le fonctionnement du français normé quand elle s’exprime à l’oral. Cette élève, au questionnaire, est celle qui obtient le score le plus élevé de son groupe pour ce qui est de la perception de l’utilité de la grammaire ; encore une fois, comme c’était le cas avec les questions portant sur ses intérêts en grammaire, elle fait état de propos brefs et imprécis. Il est donc difficile d’analyser le discours qu’elle tient.

Au questionnaire, les membres du groupe 3, Ali et Alicia, affichent des scores distincts, cette dernière percevant davantage les bénéfices de la grammaire. Ali semble tout de même reconnaître deux utilités de la grammaire, la première linguistique, l’autre scolaire. Il postule d’entrée de jeu que cet objet d’apprentissage lui vient en aide lorsqu’il écrit et lit des textes. Concernant l’écriture, nous avons recueilli les propos suivants.

Expérimentateur	Comment ça t'aide à écrire des histoires ?
Ali	Euh, parce que, j'aime écrire beaucoup, et dans des tests, tests d'écriture, yeah, je dois savoir comment... les... analyser les phrases. Et tests de grammaire, je dois savoir quoi ce que, comment on utilise les phrases.

Il mentionne donc explicitement un intérêt pour l'écriture, mais il met l'accent sur l'utilité de la grammaire en fonction des examens qu'il doit compléter à l'école, notamment en syntaxe. Concernant la lecture, il précise ceci :

Expérimentateur	Puis comment, tu as dit que quand tu lis aussi, ça t'aide. Comment ça t'aide quand tu lis ?
Ali	Parce que je peux savoir comment les prononcer.
Expérimentateur	Est-ce que tu peux m'en dire plus ?
Ali	Euh, parce que comme, euh, well, maintenant on faisait le mot <i>écureuil</i> . Je lisais le phrase et j'étais comme, je ne savais pas comment le prononcer parce qu'il y avait un <i>e</i> à la fin et j'étais comme, <i>l'écureul</i> ou <i>écureuil</i> ?
Expérimentateur	Et, donc, la grammaire t'aide à pouvoir le prononcer correctement ?
Ali	Oui.

Dans ce passage, Ali déclare que la grammaire lui vient en aide dans l'association des phonogrammes aux phonèmes correspondants ; on peut dès lors questionner ce qu'est la grammaire pour cet élève, sa définition rejoignant les conceptions actuelles en didactique du français. Traditionnellement, la grammaire renvoyait surtout à l'étude des catégories de mots et de l'orthographe grammaticale, alors que maintenant, on en adopte une vision plus holistique, plus englobante : il s'agit de l'enseignement de tout phénomène normé dans la langue (Chartrand, 2016), l'association de graphèmes à des phonèmes faisant donc partie de la grammaire.

Pour terminer, soulignons qu'Alicia, qui obtient un score d'utilité plus élevé qu'Ali, reconnaît aussi les apports de la grammaire en lecture.

Expérimentateur	Alicia, pour toi, dis-moi, faire de la grammaire en classe, ça sert à quoi ?
Alicia	Ça sert comme, quand tu dis le, quand tu dis le sentence, ça fait plus de sens...
Expérimentateur	Okay.
Alicia	...et tu peux comme understand qu'est-ce qu'on va dire, comme ça, ya.

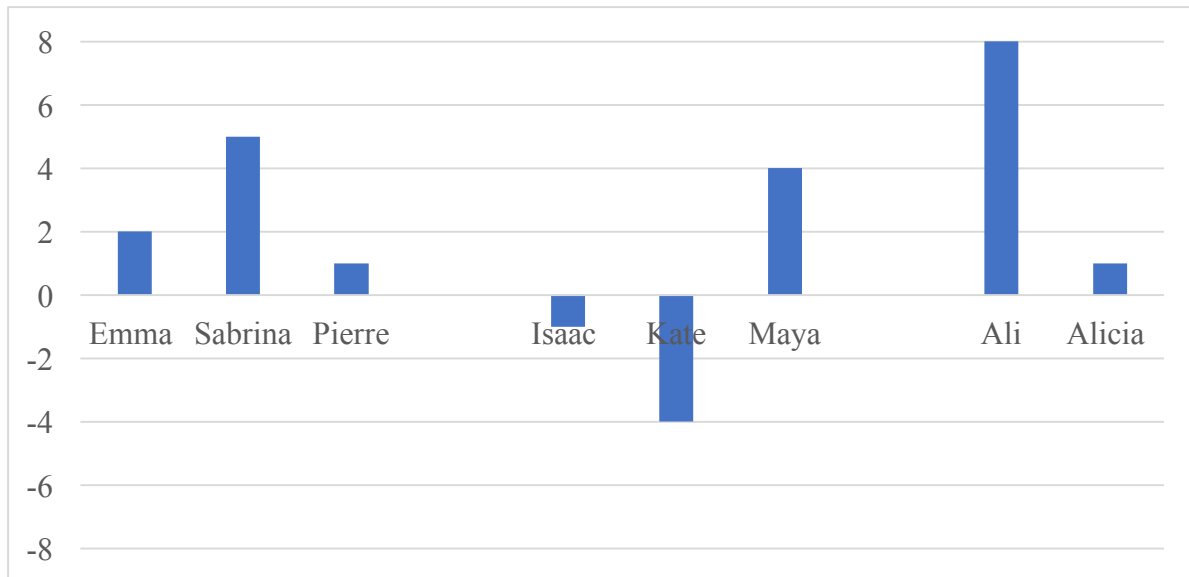
Contrairement à Ali, ce n'est pas l'association graphophonémique qui lui vient à l'esprit quand nous la questionnons sur l'utilité de la grammaire, c'est plutôt la construction de sens que cet objet facilite pour elle. Il est difficile de dire si, grâce à ses connaissances grammaticales, elle peut mieux comprendre les textes qu'elle lit ou si, parce que les écrits qu'elle lit respectent les normes grammaticales en vigueur, elle peut les comprendre, mais il est tout de même intéressant de noter qu'elle n'aborde que la lecture dans son discours, la grammaire étant traditionnellement associée à la production, écrite surtout.

En somme, la perception de l'utilité de la grammaire semble globalement plus élevée que l'intérêt de nos huit élèves pour cet objet d'apprentissage. Le groupe 1 affiche une perception positive élevée au questionnaire, et son discours nous révèle que, pour lui, la grammaire permet notamment de parfaire les productions. Quand les élèves du groupe 1 nous parlent de l'utilité de la grammaire, ils arrêtent aussi les concepts linguistiques que l'enseignement grammatical leur a permis d'apprendre. Les résultats du groupe 2 sont plus variés au questionnaire ; Isaac, Kate et Maya notent tous les bienfaits discursifs de la grammaire, qui favorise le respect des conventions linguistiques. Isaac souligne aussi que la grammaire permet un tel respect dans plusieurs langues, tandis que Kate précise que cet objet est important pour l'obtention d'un emploi. Enfin, le dernier groupe, dont les membres ont aussi des scores différents, fait plutôt référence à la lecture lorsque nous discutons de l'utilité de la grammaire. Ces propos sont intéressants, car la tradition scolaire n'associe généralement pas l'apprentissage de la lecture à celui de la grammaire.

5.4.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire

Les résultats de nos huit participants quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en grammaire sont globalement plus bas que ceux associés à leur perception de son utilité. Le diagramme à bandes verticales suivant présente les scores qu'ils ont obtenus.

Figure 20
Scores liés au sentiment d'efficacité personnelle en grammaire



Cette fois-ci, alors qu'il était parmi les élèves dont les scores étaient les plus bas pour ce qui est des indicateurs précédents, Ali obtient le score le plus élevé, 8/8. Il est suivi de Sabrina (5/8) et de Maya (4/8), qui sont encore une fois parmi les scripteurs dont le résultat est le plus haut. Viennent ensuite Emma (2/8), Pierre et Alicia (1/8), Isaac (-1/8) et Kate (-4/8).

Disparates, les scores des élèves du groupe 1 sont quand même tous positifs. Pour Emma, qui nous affirme être compétente en grammaire, c'est l'étude des verbes qui est facile, bien qu'elle ne sache nous dire pourquoi. Elle nous précise néanmoins que les noms sont particulièrement faciles pour elle, car elle peut recourir à une analyse sémantique pour les identifier.

Expérimentateur	D'autres choses qui sont faciles pour toi en grammaire ?
Emma	Like, les noms.
Expérimentateur	Okay. Pourquoi ?
Emma	Ils sont comme. Like, les noms communs c'est comme un chose, un animaux.

Il semble donc que l'analyse basée sur le sens soit facile pour Emma, quoiqu'elle ne fasse pas mention des instances où un tel regard est insuffisant, comme quand le nom est de nature abstraite (*projet, amour*, etc.). Par ailleurs, elle nous révèle également qu'elle éprouve de la difficulté avec les déterminants, car elle peine à se les rappeler. Nous posons en fait l'hypothèse que ce n'est pas la lexicalisation des déterminants qui lui pose problème, que c'est plutôt leur

accord en genre, une difficulté qui est mentionnée par de nombreux participants. En effet, l'assignation du genre grammatical, qui relève d'une caractéristique lexicale des noms, semble être une source d'écueils et, par conséquent, le partage de cette marque morphologique au déterminant en est affecté.

Du côté de Sabrina, celle qui obtient le score le plus élevé du groupe au questionnaire, l'analyse de phrases semble revêtir une certaine facilité.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est facile pour toi en grammaire ?
Sabrina	Facile? Facile c'est, c'est comme, essayer de trouver le sujet, le verbe et le prédicat et des choses dans les phrases.
Expérimentateur	Okay. Pourquoi c'est facile, ça ?
Sabrina	C'est facile car euh, car on utilise comme des petites machines. Alors c'est plus, alors c'est plus facile à savoir, comme, et tu dois te poser des questions, comme, pour savoir si c'est un sujet ou le verbe ou le prédicat.

Les machines dont parle Sabrina renvoient à un outil référentiel que son enseignante utilise pour aider ses élèves à poser des hypothèses sur les fonctions grammaticales et les catégories de mots, et à les valider (Lefrançois et Montesinos-Gelet, 2013). Dans cette machine, par exemple la machine à sujet, se trouvent les questions que l'élève doit se poser pour vérifier si un groupe de mots est bel et bien le sujet de la phrase (*Puis-je l'effacer ? Puis-je l'encadrer par c'est...qui*, etc.)⁶⁶. Il appert donc que cet outil, qui repose sur la réflexion métalinguistique de l'élève, facilite l'apprentissage grammatical de Sabrina. Par ailleurs, quand on la questionne concernant ses difficultés en grammaire, elle mentionne la dimension lexicale des verbes et la mémorisation qui leur est associée.

Expérimentateur	Pourquoi c'est difficile, conjuguer les verbes ?
Sabrina	Car je peux pas comme, souvenir beaucoup. Alors j'utilise comme, le wrong word.

Encore une fois, on note que la lexicalisation des verbes est une composante de la conjugaison qui est à la base de difficultés chez nos élèves, qui n'apprécient pas, pour la plupart, l'effort de mémorisation qu'ils doivent déployer pour apprendre les radicaux des verbes fréquents.

⁶⁶ Ce dispositif sera abordé davantage dans la section de ce chapitre décrivant les pratiques enseignantes qui ont été mobilisées en grammaire par les enseignantes ayant pris part à notre étude.

Cela dit, Pierre, qui affiche le sentiment d'efficacité personnelle le plus faible au questionnaire, tient des propos fort différents de ceux de ses pairs du groupe 1. Contrairement à elles, il affirme que les verbes sont faciles pour lui.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est facile pour toi en grammaire ?
Pierre	Verbes.
Expérimentateur	Et pourquoi cela ?
Pierre	Tu dois les savoir, tu dois les savoir par cœur.

Il avance aussi que l'identification du verbe est facile, car il peut prendre appui sur la terminaison du mot, qui lui en indique la catégorie grammaticale. Pour ce qui est de ses difficultés, il fait mention de l'identification du prédicat de phrase.

Expérimentateur	Pourquoi tu ne peux pas le trouver (le prédicat) ?
Pierre	Non, comme, le verbe si tu le trouves, tu peux trouver le prédicat facile, mais si tu ne peux pas trouver le verbe, tu ne peux pas trouver le prédicat de phrase.

Le prédicat, fonction de premier niveau et constituant de la phrase syntaxique française, ne peut être repéré à l'aide de manipulations décisives, comme c'est le cas, par exemple, du sujet. Quand la phrase est de type déclaratif, l'élève peut donc procéder par élimination, en identifiant le sujet et les potentiels compléments de phrase, et en décrétant que le groupe restant de cette analyse est le prédicat. Il peut aussi, comme le précise Pierre, repérer le verbe, ses compléments et ses modificateurs, et postuler qu'il s'agit du prédicat. Cette procédure, couteuse en temps et en énergie cognitive, est tributaire d'un ensemble de sous-procédures, dont l'identification du verbe, et semble donc engendrer des difficultés chez Pierre.

Le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire des élèves du groupe 2 est généralement plus bas que celui des participants du premier groupe. Isaac souligne dans l'entrevue qu'il ne se trouve pas compétent en grammaire, car ce n'est pas une discipline qui l'intéresse et qu'il préfère en fait les mathématiques. Quand on lui pose la question relativement à ce qu'il trouve facile en grammaire, il répond en mobilisant un argument lié à la fréquence d'occurrences de certaines formes grammaticales.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est facile pour toi en grammaire ?
Isaac	Conjuguer au présent.
Expérimentateur	Okay, pourquoi tu trouves ça facile ?
Isaac	Car euh, on utilise le présent beaucoup de fois dans la vie. Comme <i>je, tu, il, elle</i> , des choses comme ça, on utilise ça beaucoup dans la

	vie.

De tout notre échantillon, Isaac est le seul qui recourt à ce type de critères pour expliquer ce qui, pour lui, est facile en grammaire. Rappelons aussi que, dans ses entretiens métagraphiques, aux trois passations, les arguments qu’il avance se focalisent sur le temps verbal et qu’il peine à considérer d’autres facteurs dans l’accord du verbe en nombre. À l’oral, par ailleurs, la seule considération du temps permet souvent un accord adéquat, les marques morphogrammiques associées aux verbes étant majoritairement inaudibles. Il semble donc que ce soient, entre autres, l’entrée dans l’écrit et la considération de graphèmes silencieux qui sont problématiques pour ce participant. Il est aussi d’avis que les temps autres que le présent sont difficiles à apprendre.

Expérimentateur	Et qu’est-ce qui est difficile pour toi en grammaire ?
Isaac	Comme futur passé. Futur, présent...des choses dans le futur. Dans le passé aussi, c’est facile, mais les choses dans le futur présent. Car ils parlent de si je voudrais...ça ajoute des choses, car ils parlent de si je voudrais...ça ajoute des choses.

Cet « ajout de choses » est difficile à expliquer. Il est probable qu’Isaac ait de la difficulté à se centrer sur les autres temps verbaux parce qu’ils sont vus en classe à la suite du présent et que, par conséquent, il les perçoit comme des informations additionnelles à assimiler. Nous ne pouvons toutefois l’affirmer en toute certitude à partir de notre entrevue avec lui.

Kate présente le score le plus bas de tout l’échantillon et elle n’a pas proposé de réponses claires aux questions liées à son sentiment d’efficacité personnelle en grammaire. Elle les a plutôt évitées en lançant bon nombre de « Je sais pas ». Il est intéressant de noter que son sentiment d’efficacité personnelle relativement bas en grammaire se reflète, en entretien, par une absence presque complète de propos. Nous ne saurions toutefois poser explicitement l’hypothèse d’un lien entre son score et ses dires vagues et imprécis.

Celle dont le score est le plus élevé dans le groupe 2, Maya, souligne qu’elle éprouve une certaine facilité à repérer le sujet et le complément de phrase.

Expérimentateur	Pourquoi c’est facile trouver le complément de phrase ?
Maya	Euh, car euh, qu’est-ce qu’on doit vraiment faire est, trouver un groupe de mots et voir comme, si on peut le bouger à une autre place... I’m not sure how to say it in French.
Expérimentateur	Not a problem. Why is it easy to find this complement?
Maya	It’s easier because, when I move it, it helps me understand the sentence better sometimes.

Nous relevons plusieurs points intéressants dans cet extrait. D'abord, les manipulations syntaxiques semblent faciliter l'apprentissage de la grammaire pour Maya et, plus précisément, l'analyse de phrases. Il appert aussi que, grâce à ces procédures métalinguistiques, elle peut, avec plus d'aisance, faire sens des énoncés qu'elle analyse. On retrouve donc encore une fois les bienfaits d'un enseignement grammatical sur l'apprentissage de la lecture. Concernant ses difficultés, elle précise qu'elle ne connaît pas systématiquement le genre des noms qu'elle utilise et que cela lui occasionne des complications sur le plan discursif.

Expérimentateur	Donc quels genres de phrase que t'écris pas bien ?
Maya	Oui. Euh, je ne sais pas. Comme, dans des phrases, aujourd'hui on a fait quelque chose et dans les phrases ça, on faisait une histoire d'écureuils. Il y avait trois phrases et euh, le mot <i>écureuil</i> , c'était en masculin, mais je croyais que c'était en féminin, alors j'ai fait la mauvais, comme, les mots, les lettres au fin du phrase, j'ai fait les mauvaises choses.

Ainsi, en plus de reconnaître que l'assignation du genre nominal lui pose des difficultés, elle reconnaît que ce choix binaire, masculin ou féminin, influe également sur d'autres mots dans la phrase, ceux qui s'accordent en genre avec le nom qui suscite chez elle un questionnement lié à son genre.

Dans le groupe 3, Ali se démarque cette fois-ci, non pas parce que, comme pour les autres indicateurs du questionnaire de la dynamique motivationnelle en grammaire, il obtient l'un des scores les plus bas, mais bien parce que, en ce qui a trait au sentiment d'efficacité personnelle, il obtient le score maximal. Concernant ses facilités, il juge l'analyse de phrases comme étant facile.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est facile pour toi en grammaire.
Ali	L'analyse de phrases.
Expérimentateur	Okay, pourquoi ?
Ali	Parce que c'est juste facile, parce que la seule chose que tu dois faire c'est comme, comprendre la phrase, tu dois juste savoir le sujet. Comme, quand tu sais le sujet, tu sais de quoi la phrase va parler à propos de. Et tu vas savoir où est le verbe parce que le verbe est toujours avant ou derrière le sujet.

Dans ce passage, Ali nous montre qu'il connaît les outils analytiques qui permettent l'analyse des phrases françaises et que leur mise en application lui facilite l'effort de réflexion grammaticale qui la sous-tend. Bien que, quand il a pris part à cet entretien, il n'utilise pratiquement pas les manipulations syntaxiques en accordant le verbe en nombre, il est celui qui,

quelques mois plus tard, en février 2016, fait un usage presque systématique d'arguments morphosyntaxiques lors des tâches portant sur le verbe et son accord. Pour Ali, ce sont les efforts de mémorisation qu'il doit déployer qui lui engendrent des difficultés.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est difficile pour toi en grammaire.
Ali	Mémoriser. Comme, des fois on doit mémoriser par cœur, seulement pour les tests, et des fois c'est la partie facile, mais quand on doit savoir par cœur pour le test, c'est un petit peu difficile.

Il fait donc encore une fois mention des examens et se focalise sur la mémorisation de certaines formes grammaticales, laquelle représente un défi dans son processus d'apprentissage.

Alicia, dont le score au questionnaire est plus bas, ne s'arrête presque pas sur ses facilités en grammaire ; elle ne discute que brièvement de la rédaction et de la correction de phrases, et n'explique pas en quoi elles revêtent un caractère facile pour elle. Elle déclare par contre que, à ses yeux, l'accord du verbe est compliqué.

Expérimentateur	Qu'est-ce qui est difficile pour toi en grammaire ?
Alicia	Comme, comment tu dois accorder les verbes.
Expérimentateur	Okay, accorder, tu trouves ça dur ?
Alicia	Car je ne peux pas comme, les mémoriser.

Elle semble donc associer l'accord du verbe à la mémorisation ; il est vrai que la mémorisation des radicaux et des morphogrammes grammaticaux constitue une composante de l'accord du verbe. Ce qui est intéressant, cela dit, c'est qu'elle ne fait pas mention du travail d'analyse syntaxique qui sous-tend ce même accord, celui-ci reposant moins sur la mémoire à long terme et davantage sur une analyse de l'environnement phrastique dans lequel le verbe à accorder se trouve. À ce moment de l'étude, d'ailleurs, Alicia n'analyse que rarement le contexte syntaxique en accordant ses verbes en nombre quand elle écrit. Cela explique probablement pourquoi elle n'en discute pas durant notre entretien.

En somme, tous les élèves du groupe 1 présentent des scores positifs, ceux du groupe 2, à l'exception de Maya, obtiennent des scores négatifs, et le groupe 3 est divisé : Ali obtient un score maximal, alors qu'Alicia en obtient un positif, mais faible. Deux profils semblent se dessiner parmi les élèves du groupe 1 quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en grammaire. D'une part, celles qui obtiennent les scores les plus élevés au questionnaire, Sabrina et Emma, qui font preuve d'aisance envers certains concepts linguistiques, peuvent aussi en expliquer le fonctionnement. Les éléments grammaticaux à mémoriser, pour ces apprenantes,

sont cependant sources de difficultés. Cette dernière caractéristique n'est toutefois pas représentative de Pierre. Si, comme ses camarades, celui-ci semble avoir de la facilité à s'engager dans une réflexion métalinguistique, il déclare aussi que la mémorisation ne lui impose pas de difficultés majeures. Il est d'ailleurs le seul, parmi tous les élèves de notre recherche, qui déclare une telle facilité. Dans le groupe 2, Isaac et Kate présentent un score négatif au questionnaire ; Isaac affirme que le présent, dont l'usage est fréquent dans le discours, est facile, les autres temps étant plus complexes. Kate ne se prononce pas quant à ses facilités et ses difficultés en grammaire. Maya, celle qui obtient le résultat le plus élevé de tout l'échantillon, avance des facilités et des difficultés en grammaire qui sont similaires à celles de certains élèves du groupe 1, Emma et Sabrina : elle déclare s'investir facilement dans l'analyse de phrases, mais peine à mémoriser certaines caractéristiques grammaticales, dont le genre des noms. Enfin, les deux élèves du groupe 3, qui affichent des sentiments d'efficacité personnelle en grammaire relativement différents l'un de l'autre, partagent une caractéristique : la mémorisation en grammaire est source d'écueils pour eux. Ali, de son côté, éprouve une certaine aisance dans l'analyse de phrases et, pour rendre compte de cette facilité, il évoque les manipulations syntaxiques. Ses dires nous rappellent d'ailleurs ceux de Maya, de Sabrina et d'Emma, elles qui ont tenu des propos tout à fait similaires. Alicia, pour sa part, n'a pas développé sa pensée vis-à-vis de ce qui est facile pour elle en grammaire ; elle ne mentionne que laconiquement la rédaction et la correction de phrases.

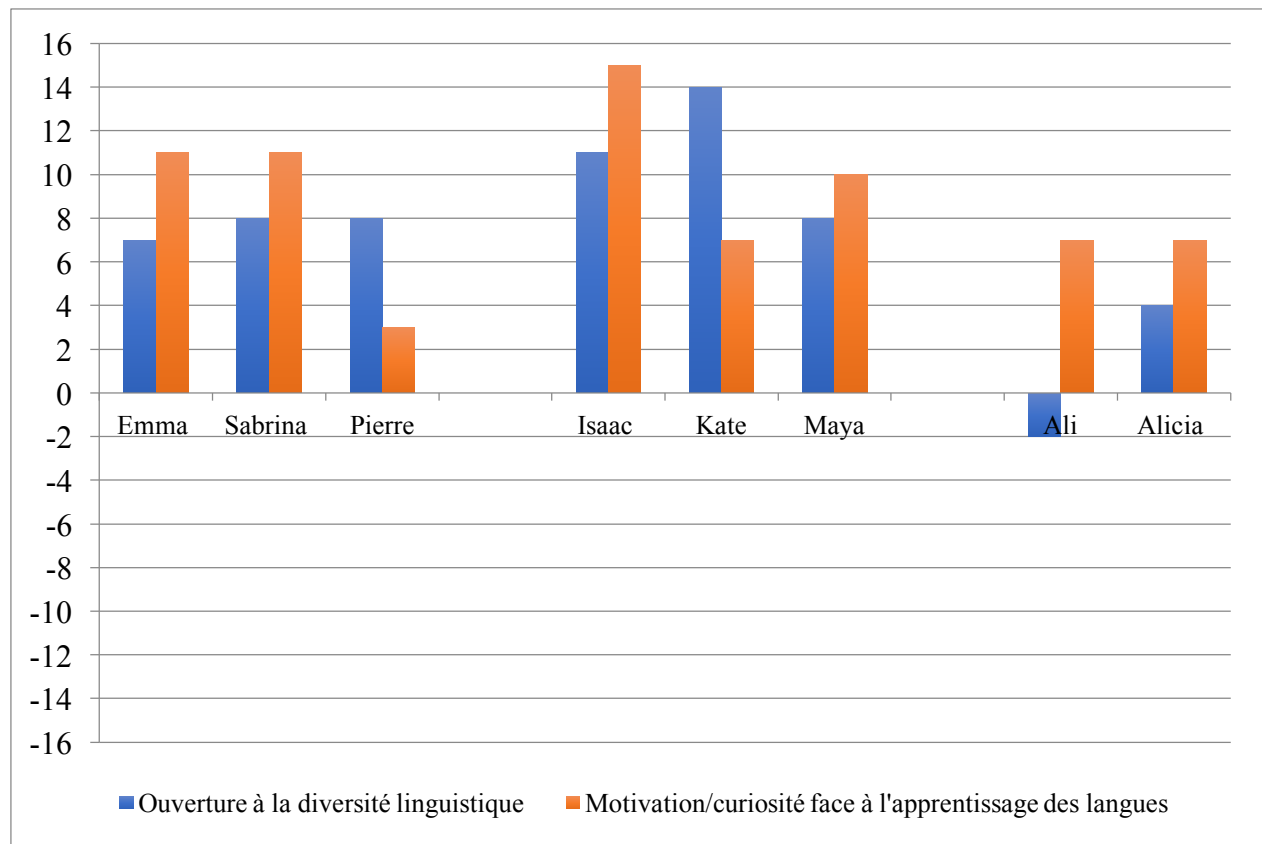
5.4.2 La compétence lexicomorphogrammique et les représentations sociales des langues

Maintenant que nous avons décrit la dynamique motivationnelle de nos participants et que nous l'avons mise en relation avec leur compétence lexicomorphogrammique, nous devons aborder l'autre facteur socioaffectif que nous retenons dans le cadre de notre recherche : les représentations sociales des langues (Figure 21). Pour les décrire, nous avons recouru aux deux mêmes types d'outils que ceux qui ont été utilisés pour rendre compte de la motivation : le questionnaire de type Harter (1999) et l'entretien individuel. Le questionnaire, portant sur deux thématiques (l'ouverture à la diversité linguistique, et la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues), est divisé en 16 items, chacun d'eux s'inscrivant sur une échelle de valeur positive et négative allant de -2 à +2. Ainsi chaque thématique est-elle traitée par 8 items distincts ; le participant, par thématique, est donc susceptible d'obtenir un score entre -16 et 16

points. L'entretien, pour sa part, est séparé en six thèmes. Afin de compléter les données tirées des questionnaires, nous présenterons, par regroupement de scripteurs, les réponses des élèves aux questions qui relèvent de deux de ces six thèmes, ceux qui nous jugeons les plus pertinents pour notre sujet d'étude : l'égalité des langues (« Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire « égal » ? Qu'est-ce que tu en penses ? ») et l'égalité des locuteurs de langues (« À ton avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent d'autres langues ? Pourquoi ? »).

Les représentations sociales des langues de nos participants, de prime abord, paraissent généralement positives ; ils semblent donc tous relativement ouverts à la diversité linguistique et curieux face à l'apprentissage des langues, probablement parce qu'ils évoluent dans un milieu plurilingue et que, au quotidien, ils sont minimalement exposés à deux langues. Cela étant dit, un lien entre représentations sociales des langues et compétence lexicomorphogrammique ne semble pas se manifester à partir des données du questionnaire. Du côté de l'ouverture à la diversité linguistique, ce sont deux élèves du groupe 2, Kate (14/16) et Isaac (11/16), qui présentent les scores les plus élevés. Suit la dernière participante de ce groupe, Maya, qui obtient le même score que deux des trois élèves du groupe 1, Pierre et Sabrina (8/16). Emma leur succède avec un score de 7/16, tandis que les deux élèves du groupe 3 affichent les scores les plus bas : Alicia obtient 4/16, Ali est l'unique élève dont le score relatif à l'ouverture à la diversité est négatif (-2/16). En ce qui concerne la motivation et la curiosité vis-à-vis de l'apprentissage des langues, Isaac (15/16) est en tête de lice, devant Emma et Sabrina, qui obtiennent un résultat identique (11/16). Maya les suit de près (10/16), alors qu'Alicia, Ali et Kate présentent tous un score de 7/16. Avec un score de 3/16, Pierre est celui qui obtient le plus bas.

Figure 21
Représentations sociales des langues



Dans le groupe 1, les élèves semblent s'être construit des représentations positives à l'égard des langues, leur score concernant l'ouverture à la diversité au questionnaire se situant entre 7/16 et 8/16, et celui sur la curiosité vis-à-vis de l'apprentissage des langues étant de 3/16, pour Pierre, et de 11/16, pour Sabrina et Emma. Cette dernière, quand on lui demande si, pour elle, toutes les langues sont égales, s'empresse de répondre à l'affirmative. Elle précise :

Expérimentateur	Pourquoi est-ce que tu penses que les langues sont égales ?
Emma	Parce que tu peux encore dire la même chose comme, euh...mais dans des différentes façons et comme...il y a des...il y a des lieux où tu peux utiliser cette langue.

Emma, qui met en avant le côté arbitraire des langues, affirme donc qu'elles sont égales de deux points de vue. D'une part, elle souligne qu'elles servent toutes à nommer des réalités, mais de différentes façons ; de l'autre, elle reconnaît en outre que ces réalités sont tributaires du contexte géographique, que l'on recourt à certaines langues dans certains milieux. La réponse qu'elle offre quand nous lui demandons si les locuteurs du français ont plus de chance que les

autres abonde dans le même sens. En effet, elle mentionne que, pour elle, ce n'est pas le cas, mais qu'une personne qui connaît les deux langues officielles du Canada est plus chanceuse :

Expérimentateur	Pourquoi tu penses qu'on a plus de chance si on parle les deux ?
Emma	Parce qu'il y a des jobs en Canada. Comme tu parles français, so t'as plus de chance d'avoir un job.

Dans ce passage, elle fait mention d'une caractéristique pragmatique liée à l'apprentissage du français au Canada, cette langue permettant selon elle d'accéder à un nombre d'emplois plus élevé.

Sabrina, pour sa part, discute davantage de l'utilité communicationnelle des langues. Elle met en évidence la valeur équivalente des langues et la justifie en précisant qu'elles sont toutes un outil de communication. Quand nous lui posons la question sur les locuteurs des langues anglaise et française, elle offre une réponse qui s'insère tout à fait dans cette perspective.

Expérimentateur	À ton avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que les personnes qui parlent anglais ?
Sabrina	Non.
Expérimentateur	Et est-ce que les personnes qui parlent anglais ont plus de chance que les personnes qui parlent français ?
Sabrina	Non.
Expérimentateur	Non. Pourquoi ?
Sabrina	Car les deux servent pour la même utilité que pour parler avec tes amis, enseignante et apprendre les langues aussi.

Ainsi est-elle d'avis que les personnes qui parlent le français et l'anglais ont une chance égale, car les langues, à son avis, servent principalement à communiquer. Elle semble aussi reconnaître une certaine valeur euristique aux langues, puisqu'elle souligne, à la toute fin de ce passage, qu'une langue peut être mise à profit dans l'apprentissage d'autres langues.

Les représentations de Pierre quant à l'égalité des langues et de leurs locuteurs ne semblent toutefois pas être aussi positives que celles de ses camarades du groupe 1. Quand nous lui demandons si les langues sont toutes égales, il nous déclare, après un long moment d'hésitation, « un peu ». Au moment où nous l'invitons à expliciter sa pensée, il peine à répondre et, après quelques secondes, il affirme ceci :

Pierre	Le créole est presque le même avec le français.
Expérimentateur	Okay, pourquoi ?
Pierre	Parce que quand tu dis <i>bonjour</i> en créole, c'est le même qu'en français, mais tu ne mets pas le <i>r</i> .

Créolophone originaire d'Haïti, Pierre reconnaît ici qu'une langue peut être égale à une autre en raison de leur proximité linguistique. Plus tard dans l'entrevue, nous l'invitons à s'exprimer concernant les locuteurs du français en nous disant si, d'après lui, ils ont la même chance que les locuteurs de l'anglais.

Expérimentateur	À ton avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont la même chance que les personnes qui parlent anglais ?
Pierre	Pas vraiment.
Expérimentateur	Pourquoi ?
Pierre	Parce qu'on est un pays qui est anglais. Si tu ne parles pas anglais, tu ne peux pas comprendre ce que les personnes dit.

De manière similaire à Sabrina, Pierre semble admettre la visée communicationnelle des langues, mais restreint sa réflexion au contexte canadien anglophone. Il paraît donc être bien conscient du fait qu'il grandit dans un milieu où le français est minoritaire et, conséquemment, il croit que l'anglais s'avère essentiel. Rappelons finalement que Pierre obtient au questionnaire un score analogue à celui de Sabrina et d'Emma pour la dimension touchant l'ouverture à la diversité linguistique, mais que celui en lien avec la curiosité à l'endroit de l'apprentissage des langues est inférieur de 8 points au résultat de ses pairs. Il appert donc que ce score trouve un certain écho dans les propos qu'il tient pendant l'entrevue, car il ne semble pas positionner les locuteurs du français et de l'anglais sur un pied d'égalité, en raison de l'anglodominance dans laquelle il évolue.

Les membres du groupe 2, pour ce qui est de l'ouverture à la diversité linguistique, obtiennent des scores équivalents (Maya) ou plus élevés (Kate et Isaac) que ceux du premier groupe. Les résultats associés à la curiosité et à la motivation relatives à l'apprentissage des langues sont quant à eux plus épars ; ils varient entre 7/16, pour Kate, et 15/16, pour Isaac. Ce dernier participant, quand nous lui demandons si, selon lui, les langues sont égales, nous répond ceci :

Expérimentateur	Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire, égales?
Isaac	Umm, ils sont tous importantes.
Expérimentateur	Elles sont tous importantes. Elles sont toutes importantes de la même façon. Et qu'est-ce que tu penses de ça?
Isaac	Je pense que c'est bon.
Expérimentateur	Pourquoi, tu penses?
Isaac	Mais il y a certaines langues que tu parles plus, le latin.
Expérimentateur	Le latin, oui.

Isaac	Parce que si tu es la personne qui sait ça, tu peux enseigner aux autres.

À partir de cet échange, nous posons l'hypothèse que, pour Isaac, la visée première d'une langue est la communication. En effet, il souligne que toutes les langues sont importantes, mais il fait tout de suite après mention d'une langue morte, le latin, qu'il semble opposer à celles qui sont encore en usage. Sans contextualiser ses dires, il précise ensuite que les langues peuvent être utilisées à des fins didactiques, qu'elles peuvent être enseignées à ceux qui ne les connaissent pas. Enfin, Isaac ajoute que les locuteurs du français n'ont pas plus de chance que les locuteurs de l'anglais, mais il déclare ne pas être en mesure d'explicitier sa pensée, ni en français, ni en anglais.

Du côté de Kate, c'est le caractère spécial que revêt chaque langue qui les rend égales.

Expérimentateur	Quelqu'un m'a dit une fois que toutes les langues étaient égales. Qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, égales?
Kate	Que toutes les langues sont comme également spéciales et...
Expérimentateur	Okay, tu penses quoi de ça, toi ?
Kate	Je pense que c'est vrai parce que tous les langues sont égales parce que on a besoin de tous les langues, elles sont tous égales parce que tout...comme tout le monde parle cette langue, et c'est vraiment important pour tout le monde. Alors, c'est égal.

Kate semble d'abord reconnaître que les langues sont utiles pour la communication, mais elle met l'accent sur l'importance des langues pour leurs locuteurs. Lorsque nous la questionnons concernant la chance qu'ont les locuteurs du français et du français, elle nous répond qu'ils ont une chance égale, et ce, pour deux raisons. D'abord, elle fait mention des perspectives d'emplois qui sont associées aux connaissances de l'une et de l'autre de ces langues. Elle souligne aussi qu'il existe plusieurs endroits où les gens parlent français ou anglais et, de ce fait, la connaissance de ces deux langues peut donc s'avérer utile en déplacement. Somme toute, Kate semble reconnaître que les langues jouent un rôle pluriel ; elles servent à la communication, à l'emploi et aux voyages, mais elle admet aussi que les langues sont importantes pour ceux qui les parlent. Elle les discute donc autant dans une optique pragmatique, en traitant de ce que les langues permettent de réaliser, mais aussi dans une perspective axée sur l'affectivité.

Maya, réservée pendant l'entretien, ne propose guère de réponses élaborées à nos questions.

Expérimentateur	Quelqu'un m'a dit une fois que toutes les langues étaient égales.

	Qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, égales?
Maya	Toutes les langues sert à quelque chose et elles ont tous une importance.
Expérimentateur	Okay, puis t'en penses quoi ?
Maya	Je pense que comme toutes les langues sont uniques et belles.

À la suite de la première question, Maya se focalise sur les visées pragmatiques des langues, en ce sens qu'elle mentionne qu'elles sont importantes, qu'elles servent toutes à quelque chose. Puis, quand nous sondons plus précisément son opinion, elle semble adopter une perspective plus esthétique, en mettant en évidence la beauté et l'unicité des langues. Elle évite toutefois la question que nous lui posons plus tard dans l'entrevue, celle portant sur les locuteurs des langues.

Eu égard au groupe 3, les résultats pour l'ouverture à la diversité linguistique varient de - 2/16, pour Ali, à 4/16, pour Alicia ; ils sont toutefois identiques concernant la curiosité et la motivation dans l'apprentissage des langues (7/16). Ali déclare que, à son avis, les langues sont égales parce qu'elles sont toutes utiles pour quelque chose. Puis, sans que nous le sollicitons, il nous raconte la visite d'un invité à son école.

Expérimentateur	Et d'après toi, toutes les langues sont égales?
Ali	Comme dans...il y a ...il y a Mister Serge, il est venu dans la classe.
Expérimentateur	Mister qui ?
Ali	Monsieur Serge. Il est quelqu'un d'Ottawa. Lui, il nous a parlé, et dans son country et dans son city, ils parlent plus que 160 langues.
Expérimentateur	C'est Ottawa, son city ?
Ali	Non, à Afrique. C'est actually vraiment intéressant.

Ce passage semble montrer qu'Ali a non seulement des représentations positives à l'égard des langues, mais aussi à l'endroit de leurs locuteurs et, de manière générale, du plurilinguisme. Dans cette même perspective, quand nous lui demandons si les locuteurs du français ont plus de chance que ceux de l'anglais, il répond à l'affirmative, parce que les locuteurs de l'anglais sont plus nombreux et que, par conséquent, leur langue est plus facile à apprendre. Cette réponse nous amène à évoquer le contexte francophone minoritaire dans lequel il est socialisé et où l'anglais est prégnant. En effet, s'il croit que les locuteurs du français ont plus de chance, c'est probablement parce que, autour de lui, ceux qui parlent français parlent également anglais, alors que les locuteurs de l'anglais n'ont pas nécessairement de connaissances du français. Il fait donc preuve d'une ouverture à la diversité linguistique intéressante, une telle ouverture n'apparaissant pas clairement dans les résultats de son questionnaire.

De son côté, Alicia souligne que, pour elle, l'égalité des langues renvoie à l'unicité de chacune d'elle, mais elle met également en évidence quelques traits linguistiques qui caractérisent certaines langues.

Expérimentateur	Puis, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te viennent en tête quand tu dis que les langues sont égales ?
Alicia	Elles sont un peu différentes. Comme prononcées différemment aussi.
Expérimentateur	Et t'en penses quoi de ça, que les prononciations soient différentes ?
Alicia	Je sais pas.

Si les langues sont uniques aux yeux d'Alicia, il semble donc que ce soit en raison des traits linguistiques qui diffèrent d'un idiome à l'autre. Il est intéressant que, bien qu'elle fasse mention de différences interlinguistiques, elle ne s'arrête guère aux similitudes, le français et l'anglais en partageant pourtant un grand nombre. Au moment où nous lui demandons si les locuteurs du français ont plus de chance que les locuteurs de langues, elle nous répond que ce sont les personnes qui connaissent les deux langues qui sont les plus chanceuses.

Expérimentateur	Est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent anglais ?
Alicia	If you're bilingual, comme ça.
Expérimentateur	Donc, d'après toi ?
Alicia	Un peu, oui. Car si tu veux un job pis tu sais les deux langues, et une personne parle en français, tu peux lui parler.

On note donc qu'Alicia considère l'utilité des langues en termes de perspectives d'emploi. Elle mentionne tout de même que la connaissance du français peut l'amener à entrer en interaction avec un locuteur de cette langue.

Somme toute, il nous est fort difficile d'associer la compétence lexicomorphogrammique de nos participants à leurs représentations sociales des langues. Les résultats du questionnaire montrent que les élèves du groupe 2, ceux qui affichent la compétence la plus faible au gré de l'étude, sont aussi ceux qui se sont construits les représentations les plus favorables à l'égard de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues. Les propos tenus par les participants lors de l'entrevue sont également très hétérogènes au sein des groupes et, pour cette raison, il nous est ardu de faire ressortir des tendances intragroupes. Tous les participants semblent croire que les langues sont égales, mais les arguments avancés pour justifier cette égalité diffèrent d'un participant et d'un groupe à l'autre : certains sont d'avis, par exemple, que les langues sont égales parce qu'elles servent toutes à communiquer, alors que d'autres semblent penser qu'elles

sont égales parce qu'elles revêtent une certaine valeur affective pour leurs locuteurs. Quand nous leur demandons si les locuteurs du français ont plus de chance que les locuteurs de l'anglais, les réponses sont tout aussi diversifiées. Certains mentionnent que, pour l'obtention d'un emploi, il est important de parler français, d'autres précisent que ceux qui connaissent les deux langues peuvent communiquer et voyager plus aisément. En définitive, quoique les liens entre compétence lexicomorphogrammique et représentations sociales demeurent flous dans notre corpus, il est intéressant de constater que nos élèves ont su prendre position à l'égard des langues qui font partie de leur répertoire et qu'ils évoquent des représentations fines, concrètes et, de manière générale, positives.

5.5 Mise en relation de la compétence ciblée et des pratiques enseignantes mobilisées pour susciter son développement

Maintenant que nous avons mis les facteurs cognitivolangagiers et socioaffectifs en relation avec le développement de la compétence lexicomorphogrammique de nos élèves, il nous reste à explorer le facteur socioéducatif que nous retenons, les pratiques enseignantes qui ont été mises en place pour susciter ledit développement. Pour ce faire, nous avons invité trois enseignantes à prendre part à un entretien individuel : Chantale, celle de 5^e/6^e année qui a enseigné à tous les participants de notre étude en 2014-2015, Simone, qui a enseigné la 6^e année à Ali, à Alicia, à Emma et à Maya en 2015-2016, et Katy, qui a enseigné la 7^e année à Isaac, à Kate, à Sabrina et à Pierre en 2015-2016. Nous mettrons maintenant en lumière les propos qu'elles ont tenus pendant notre entrevue avec elles, et ce, en fonction des trois axes de notre guide d'entrevue : leur enseignement général de la grammaire, leur enseignement du verbe et de son accord, et leur enseignement des outils analytiques offerts par la grammaire actuelle.

Pour mettre en lien le développement de la compétence lexicomorphogrammique de nos participants et les pratiques enseignantes des trois praticiennes, nous nous focaliserons surtout sur les similitudes et les différences entre les pratiques de Simone et de Kate. En effet, comme nous l'avons noté dans les parties précédentes de ce chapitre, Ali et Alicia, entre la deuxième (mai 2015) et la dernière passation (février 2016), présentent un développement remarquable ; entre ces deux moments de passations, ils ont également joint, en septembre 2015, la classe de Simone. Emma, pour sa part, faisait partie du groupe fort en début de recherche, mais elle en était la scripteure dont la compétence lexicomorphogrammique était la plus faible. Or, entre la deuxième et la troisième passation, elle a aussi joint la classe de Simone, et sa compétence

lexicomorphogrammique s'est développée à un point tel que, dans les épreuves portant sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit, elle a obtenu des scores analogues à ceux des autres membres de son regroupement. Maya, du groupe 2, a également suivi ce parcours, joignant la classe de Simone en septembre 2015. Bien que son développement ne soit pas comparable à celui des élèves du groupe 3, en fin de recherche, elle demeure l'une des scripteures les plus compétentes du groupe 2.

De leur côté, Sabrina et Pierre, dont la compétence lexicomorphogrammique était déjà opérationnelle en début d'étude, ont joint le groupe de Katy en septembre 2016 ; leur compétence est demeurée stable au gré de l'étude. Isaac, participant du groupe 2 qui a emprunté un parcours scolaire identique, ne s'est pas non plus amélioré au fil de la recherche, alors que Kate a enregistré un progrès limité, peu comparable à celui des élèves du groupe 3. Il convient donc d'interroger les pratiques de Simone et de Katy, et de les mettre en perspective afin de comprendre si leurs pratiques ont pu influencer sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez nos participants. Nous commencerons toutefois en nous arrêtant sur les pratiques de Chantale, car cette dernière a enseigné à tous nos participants pendant les premiers mois de notre étude.

5.5.1 Les pratiques de Chantale en enseignement grammatical

Quand nous lui demandons de décrire ses pratiques d'enseignement grammatical, Chantale déclare mettre en place une approche traditionnelle, celle qu'elle a elle-même vécu lorsqu'elle vaquait au métier d'élève. Elle montre donc d'abord la règle et invite ensuite ses élèves à mettre en application les savoirs enseignés dans le cadre d'exercices ; elle utilise aussi toute une panoplie de sites Internet qui offrent des activités grâce auxquelles ils peuvent s'entraîner. Qui plus est, pour que ses élèves prennent conscience de l'utilité de leurs nouvelles connaissances grammaticales, Chantale se soucie aussi de faire des liens avec d'autres disciplines.

Chantale	Fait que généralement, c'est ça que je fais, je pars de la règle pis je vais aller chercher des extraits de texte puis à mesure qu'on travaille pendant la semaine, que ce soit en math, en science, en n'importe quoi, aussitôt qu'on tombe sur la règle de la semaine ou une autre règle qu'on a déjà vue, je suis toujours en train de faire la parallèle d'utiliser pour que ça rente un petit peu.

Au moment où elle enseigne la règle, elle demande à ses élèves de la copier et de surligner les éléments grammaticaux qu'ils doivent se rappeler. Elle leur propose ensuite des jeux et des dictées chronométrées. Fait intéressant : elle déclare aussi que, quand elle leur fait faire une dictée, elle leur impose en premier lieu un travail individuel. Puis, ils peuvent parfois consulter un pair pour négocier leurs graphies et utiliser des ouvrages de références quand ils le jugent important. Quand viennent les activités d'écriture, elle prend le temps de rappeler aux élèves les règles grammaticales qui sont susceptibles de leur être utiles avant et pendant les moments de rédaction.

Lorsque nous lui posons les questions relatives à l'enseignement du verbe, du sujet et de son accord, elle s'empresse de nous dire qu'elle a toujours appris que cette catégorie de mots doit s'apprendre par la mémorisation. Pour sélectionner les verbes qu'elle fait apprendre par cœur, elle prend notamment appui sur leur fréquence d'occurrence. Elle commence avec la conjugaison des verbes *être* et *avoir*, puis elle leur montre *aller*. Elle se centre ensuite sur les verbes réguliers dont la forme infinitive se termine par le graphème *-er* et leur enseigne comment utiliser le conjugeur à partir d'*aimer*, le verbe-modèle. Pour les autres verbes, elle analyse les besoins de son groupe et leur enseigne ceux qui, d'après elle, sont les plus utiles. À plusieurs reprises pendant l'entretien, elle mentionne qu'elle classe les verbes en fonction de la typologie traditionnelle, les verbes en *-er*, en *-ir* et les autres. Ainsi résume-t-elle sa démarche pour l'enseignement du verbe.

Chantale	Je monte le verbe, on le récite, on le copie en devoir, toute la semaine là, je l'ai vérifié le lendemain, on...j'essaie aussi de travailler le diagramme de Venn en mathématiques, parce que tu sais les visuels puis ceux qui ont la tête mathématique, aller chercher des ensembles. Qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent, à quelle place c'est toujours pareil, à quel moment c'est différent, puis comme ça pour essayer de faire des liens pour..pour leur permettre de rappeler toujours un peu plus facilement.

À partir de cet extrait, on voit donc qu'elle encourage ses élèves à mémoriser certaines formes verbales. Cela étant, elle semble aussi leur faire noter les régularités qui régissent le fonctionnement du verbe et, pour ce faire, elle mobilise des représentations graphiques du verbe. Elle leur propose aussi des jeux permettant l'exercitation, notamment des activités dans le cadre desquelles les élèves sont appelés à associer le radical à une désinence.

Chantale déclare enseigner les manipulations syntaxiques, surtout à l'aide des machines, que nous avons abordées précédemment. Autrement dit, elle travaille notamment le sujet en

exposant une affiche dans la classe, celle-ci présentant un ensemble de questions de nature sémantique et syntaxique que l'élève peut se poser pour identifier la catégorie d'un mot ou la fonction d'un groupe de mots. Quand elle leur fait faire des exercices relativement à l'identification des catégories des mots et des questions, elle demande aux élèves de laisser des traces de leur démarche réflexive en faisant référence aux questions qu'ils se sont posées et qui apparaissent dans la machine correspondant à l'unité linguistique en question. Elle enseigne aussi la phrase de base, de manière déductive, en présentant aux élèves les composantes du modèle et en les invitant à les repérer dans des phrases réalisées.

De manière générale, nous constatons que Chantale met surtout en place une pédagogie déductive, qui relève davantage d'un enseignement traditionnel de la grammaire. Elle est familière avec le regard morphosyntaxique que jette la grammaire actuelle sur la langue et elle l'intègre en partie dans son enseignement. Par exemple, elle enseigne la phrase de base et les manipulations syntaxiques, mais, à titre d'exemple, elle ne délaisse tout de même pas les caractéristiques sémantiques quand elle enseigne le sujet. Elle enseigne donc un arrimage de caractéristiques définissant cette fonction. Pour ce qui est du verbe et de son accord, elle présente d'abord les verbes réguliers fréquents et les verbes en *-er*, plus faciles à conjuguer. Puis, elle tient compte de l'utilité discursive des verbes quand elle les enseigne. Elle met un accent important sur l'exercisation, mais elle permet parfois aux élèves de sa classe de s'entraider lors de la résolution de problèmes grammaticaux. Enfin, quand nous la questionnons sur les manipulations syntaxiques et la phrase de base, nous remarquons qu'elle les enseigne de manière décontextualisée, c'est-à-dire qu'elle ne semble pas encourager ses élèves à voir comment ces outils d'analyse peuvent être utilisés en production écrite.

5.5.2 Les pratiques de Simone en enseignement grammatical

Les pratiques qu'adopte Simone en enseignement grammatical sont axées sur le genre des textes qu'elle fait lire à ses élèves. Elle souligne qu'elle en ressort toujours les éléments grammaticaux qu'elle souhaite attirer à l'attention de son groupe-classe, et ce, afin qu'il puisse constater leur utilité. À l'instar de Chantale, elle fait aussi de la grammaire lorsqu'elle aborde d'autres disciplines, pour faire des liens entre les leçons de grammaire et différents contextes discursifs.

Simone	[Q]uand je vois cela (une notion grammaticale) quelque part, j'arrête pour demander aux enfants de m'expliquer pourquoi l'auteur...j'aime toujours

	souligner que pourquoi l’auteur a écrit comme ça. Parce que pour moi, c’est une façon de dire à l’enfant <i>C’est le monde, c’est la vie</i> . Donc, les auteurs aussi, ils se basent aussi sur ce que nous apprenons aujourd’hui pour écrire [...] Eux aussi, ils ont appris cette règle-là. Et ils l’appliquent aujourd’hui.

Il semble donc être important pour Simone que les élèves saisissent que la grammaire peut et devrait être mise en application dans des contextes écrits, et que d’autres scripteurs adoptent les concepts grammaticaux qu’elle leur enseigne.

Simone souligne également mettre un accent important sur l’enseignement du verbe en début d’année scolaire. Selon elle, il s’agit d’un concept central qui est relativement compliqué et qui nécessite donc une attention particulière. Elle commence par le verbe *être* au présent de l’indicatif et, en raison de son caractère irrégulier, elle le fait mémoriser par les élèves, en utilisant les pronoms de conjugaison. Les élèves sont ensuite appelés à produire, oralement et à l’écrit, des phrases dans lesquels on retrouve ce verbe au mode indicatif et au temps présent. À ce stade-ci, elle insiste sur le recours au pronom de conjugaison, et les élèves se font la main pendant une semaine.

Simone	Après une semaine, ce même verbe-là, je dis <i>Je ne voudrais plus voir le pronom personnel</i> . Je voudrais maintenant voir un autre sujet. J’oblige. Je veux voir autre sujet parce que je voudrais que les enfants arrivent à faire le lien entre le <i>il</i> au pluriel, ça peut être un garçon, tatata, alors j’oblige cela. Finis le <i>je</i> , juste pour qu’ils voient quand je dis ça, je dis <i>ils</i> , ça veut dire que ça peut être ceci, je fais cette démarche-là.

Cet extrait montre donc que Simone a le souci d’intégrer son enseignement dans une progression qui repose sur un étayage constant. Quand elle a terminé d’enseigner le verbe *être* au présent, elle le présente à un autre mode-temps. Elle avance aussi qu’elle préfère limiter le nombre de mode-temps qu’elle enseigne dans une même année pour que ses élèves comprennent en profondeur le fonctionnement de ceux qui font l’objet d’une étude. Lors de l’année de notre recherche, elle nous a mentionné qu’elle se limitait au présent de l’indicatif, à l’imparfait de l’indicatif et au futur simple de l’indicatif.

Simone	Avant j’allais plus loin dans la conjugaison, mais j’ai décidé cette fois-ci : <i>Tu veux faire juste ce que tu penses qui va rester dans la tête des enfants</i> . Même si c’est peu, ça fait mon affaire. Cette année j’ai décidé que je ne dépasse pas le futur. Je m’arrête au futur.

Quand elle a vu le verbe *être* à tous les temps retenus pendant l’année, elle passe au verbe *avoir* et répète le processus. Puis, elle discute des verbes réguliers, en *-er*, en s’assurant

constamment de faire des liens avec les textes lus en classe. Elle enseigne alors qu'un verbe est composé de deux parties : le radical et la désinence.

L'enseignement du verbe dans la classe de Simone semble donc s'opérer de façon progressive. On peut de surcroît en dire tout autant de l'exercisation qu'elle propose.

Simone	[Q]uand je rentre le matin, je dis juste <i>Je tire, je tire</i> . En tout cas, j'ai des des bâtonnets des noms des enfants. Ils savent pas qui va conjuguer quels verbes. Okay. Au début je tire. Je tire et comment je dis pas, l'enfant va devant, je conjugue, je chante. J'avais le verbe au tableau et mes bâtonnets viennent... ça va être Joël ⁶⁷ , et j'ai aussi un bâtonnet avec des verbes. Alors, quand je dis <i>Joël</i> , je marche et quand je tire, je tire ton nom. Alors je viens avec ma boîte de verbes, là ma boîte de verbes, c'est comment...dépendant de comment je progresse, <i>être</i> , j'ai la boîte juste pour cela. Alors je dis <i>Okay Joël, tire. Joël va tirer être au passé composé. Okay, Joël au tableau. Écris-nous une phrase avec être au passé composé</i> . Alors Joël va écrire et puis les autres vont réagir : <i>Oh Madame c'est pas vrai, c'est tatatata!</i> Alors c'est comme ça, chaque matin.

Dans cet extrait, on note d'abord que Simone amène constamment ses élèves à tisser des liens entre l'apprentissage des formes verbales et des contextes de production qu'elles desservent. Elle reconnaît que cet apprentissage est un processus chronophage qui requiert un entraînement important, quotidien. Qui plus est, elle invite ses élèves, dans une optique socioconstructiviste, à réagir aux productions des uns et des autres. Cela, d'après l'enseignante, leur permet de prendre du recul vis-à-vis de leurs phrases et de se poser les questions pertinentes, celles qui mèneront aux graphies conventionnelles. Elle précise que, en début d'année, habituellement, les élèves ne prennent guère plaisir à une se livrer à la production de phrases devant l'ensemble du groupe, mais qu'un espace de collaboration dans lequel tout le monde est à son aise s'édifie au fur et à mesure des mois.

Simone semble également enseigner une démarche pour que son groupe apprenne à accorder ses verbes avec succès.

Simone	L'accord du verbe, je dis toujours à l'enfant, c'est la même idée : <i>Où est le verbe dans la phrase ? C'est ça, le verbe, okay. Qui fait l'action de ce verbe-là ? L'action de ce verbe-là se fait par le mouton et le singe. Okay. Soulignons mouton et singe. Mouton et singe, c'est pluriel ou non ? Masculin singulier. Okay. Parce que notre...l'accord, je vois aussi juste la conjugaison normale. Le sujet, c'est mouton et singe, alors on peut le remplacer par ils, alors je cherche dans mes pronoms, ils, c'est quoi la terminaison que j'ai besoin. Alors là, si c'était l'imparfait je mettrais a-i-e-n-t. Les moutons et les singes</i>

⁶⁷ Simone utilise ici le nom de l'intervieweur dans un exemple fictif pour illustrer son propos.

	<i>mangeaient, a-i-e-n-t.</i>

L'extrait précédent fait état de la démarche de Simone pour que ses élèves accordent adéquatement les verbes ; elle trouve d'ailleurs un écho certain dans les commentaires métagraphiques d'Ali et d'Alicia lors de la dernière passation. Cette enseignante propose d'abord le repérage du verbe à accorder et, à l'aide de procédures sémantiques et morphosyntaxiques, elle amène son groupe à identifier le donneur d'accord. Notons au passage une mention claire de la manipulation syntaxique de remplacement, qui favorise un repérage efficient du sujet. Lorsqu'ils ont identifié le donneur d'accord et les traits morphologiques à transférer au verbe, elle encourage ses élèves à se remémorer la désinence qui correspond aux caractéristiques morphologiques identifiées.

Au demeurant, à plusieurs moments de l'entrevue, Simone insiste sur l'importance de la verbalisation des réflexions grammaticales de l'élève lorsqu'il résout des problèmes grammaticaux.

Simone	Mais j'insiste toujours toujours toujours sur l'importance d'expliquer. J'ai un enfant qui m'a dit... Elle a écrit <i>tu te sentes</i> bien avec un s. Je dis <i>Oh, c'est très beau ça</i> . Et je la regarde. Je dis <i>C'est très beau</i> . Elle dit <i>Vraiment ?</i> J'ai dit <i>Oui, j'ai juste aimé la façon que tu l'as écrit. Peux-tu me l'expliquer ?</i> Elle m'a dit <i>Je ne peux pas Madame !</i> J'ai dit <i>Bien pourquoi, tu l'as bien écrit pourtant ?</i> Elle a dit <i>Je ne sais pas, je le vois souvent comme ça</i> .

Dans l'exemple de Simone, l'élève ne semble pas être en mesure d'expliquer la présence du graphème dénotant la deuxième personne grammaticale, quoiqu'elle ait orthographié conventionnellement son verbe. L'enseignante indique d'ailleurs que l'élève dont elle parle ici fait face à d'importantes difficultés en grammaire et que, par conséquent, elle doit, pour pouvoir la soutenir, comprendre ses façons de raisonner.

Simone	Au début de l'année j'ai dit <i>Malheureusement, tu dois t'habituer parce que moi, je prendrai pas...</i> Elle a tendance à faire <i>Je ne sais pas</i> . J'ai dit <i>Non, moi, tu dois pouvoir l'expliquer</i> . Alors mes élèves ont développé l'habitude de vraiment...ils savent qu'ils doivent expliquer pour quelle raison c'est là. <i>Il y a une raison, trouve ça</i> . En tout cas, ils commencent à faire bien. Très bien. Même mes PEI ⁶⁸ . Quand tu leur donnes le temps, ils vont le faire. C'est ça.

On remarque encore une fois l'importance de la verbalisation des réflexions des élèves dans l'enseignement de la grammaire de Simone. Elle mentionne qu'un tel agir enseignant peut

⁶⁸ En Ontario, le PEI est un plan d'enseignement individualisé. Il est élaboré pour les élèves éprouvant des difficultés.

être couteux en termes de temps, mais elle semble convaincue que c'est en tenant compte des représentations, justes et erronées, de ses élèves qu'elle pourra leur offrir un enseignement pertinent.

En somme, Simone propose un enseignement grammatical contextualisé, qu'elle base sur les genres de textes qu'elle fait étudier à ses élèves. Elle fait de l'enseignement du verbe une priorité et elle l'insère dans une optique d'étayage. Elle commence par les verbes les plus fréquents, qui sont aussi les plus irréguliers, et elle invite ses élèves à les mémoriser, d'abord en recourant aux pronoms de conjugaison. Quand les formes verbales sont apprises par cœur, elle complexifie les sujets, enseigne la manipulation de pronominalisation et, quotidiennement, met en œuvre des exercices qui reposent sur la rétroaction entre pairs. La semaine suivante, elle répète tout cela avec un autre verbe ou avec une autre famille de verbes. Quand les verbes sont réguliers, elle montre également qu'il faut retirer la désinence de l'infinitif et apposer le morphogramme attendu, selon le donneur d'accord et le mode-temps verbal. Simone, enfin, amène constamment ses apprenants à oraliser les réflexions dans lesquelles ils s'engagent lorsqu'ils résolvent des problèmes grammaticaux. Ainsi peut-elle savoir s'ils éprouvent des difficultés et proposer des interventions qui reflètent les représentations de ses élèves à l'endroit de la langue.

5.5.3 Les pratiques de Katy en enseignement grammatical

De manière générale, Katy essaie de partir des textes qu'elle étudie en classe pour parler des verbes. Cela étant, elle admet à plusieurs reprises dans l'entrevue qu'elle éprouve de la difficulté à mettre en place un enseignement progressif et contextualisé de la grammaire. Elle comprend la pertinence didactique d'une telle manière de travailler la grammaire, mais elle fait face à un certain nombre de difficultés.

Katy	Avec mon groupe cette année, je trouve ça très difficile d'avoir une routine quand ça vient à la...comme toutes les séquences didactiques en...ça prend un bout de temps. Aujourd'hui, on avait course de fond. Hier on avait...j'avais cinq élèves partis à [la] course de fond aujourd'hui. Hier on avait concours d'as, alors j'avais quatre élèves partis pour le concours d'as de mathématiques. La semaine d'avant c'était la semaine d'éducation. Alors on faisait le roman vivant alors on a...depuis quelques semaines...là on est dans la préparation pour notre voyage au Muskoka. Alors on est vraiment pas dans la routine tout de suite, mais avant non, je ne faisais pas une étude de phrases, on faisait parfois la dictée, négocier la...on a fait ça quelques fois, mais pour l'instant je n'ai pas encore développé une routine.

De manière générale, on voit donc que, en raison de contraintes institutionnelles, elle ne parvient pas à enseigner la grammaire d'une manière aussi assidue qu'elle le souhaiterait. Elle précise aussi que, bien qu'elle ait mis en place quelques dispositifs didactiques qui s'inspirent des courants socioconstructivistes actuels en éducation, elle ne l'a fait que quelques fois, sporadiquement. Globalement, elle déclare donc que son enseignement grammatical constitue un amalgame d'une approche axée sur l'étude des textes et des composantes grammaticales qui le composent, et d'une approche plus traditionnelle, centrée sur l'enseignant et l'exercice.

Katy	Je fais analyser des choses...des concepts qui se retrouvent dans des textes et encore de faire de la pratique avec des exercices après que j'enseigne. J'essaie vraiment, comme on dit, de faire un mélange des deux, comme dans la phrase je suis capable de mélanger les deux d'une façon.

Katy fait également usage des machines pour travailler les fonctions grammaticales et les catégories de mots. Dans ces machines, qu'elle conçoit et qu'elle montre à ses élèves de manière déductive, on retrouve des critères définitoires sémantiques et morphosyntaxiques. Puis, elle demande à ses élèves, quand ils produisent des textes à l'écrit, de repérer les composantes de leurs phrases à l'aide des opérations qui sont constitutives des machines.

Quand nous lui posons les questions relatives à l'accord verbal, Katy mentionne surtout l'étude des terminaisons, qu'elle fait mémoriser.

Expérimentateur	Puis quand t'es rendue à enseigner l'accord, comment accorder le verbe avec son sujet, comment tu l'enseignes ?
Katy	Umm (silence) Je suis en train de le voir avec <i>avoir</i> et <i>être</i> . Ils savent que <i>être</i> , ça s'accorde toujours en genre et en nombre.
Expérimentateur	Oui mais pour le verbe en lui-même, par exemple <i>Je marche</i> . Comment tu fais pour montrer l'accord entre <i>marche</i> et <i>je</i> ?
Katy	Ah bien, c'est les terminaisons, les terminaisons.
Expérimentateur	Okay, puis tout le processus d'aller trouver le sujet ?
Katy	Je donne soit des notes ou des exemples pour surligner la terminaison, des fois je vais leur...comme aujourd'hui, ils ont chanté la chanson : <i>a-i-s, a-i-s, a-i-t</i> (Katy chante). C'est de les sensibiliser aux différentes terminaisons.

Cet extrait est emblématique des instances où nous avons abordé les questions liées à l'accord. L'enseignante semble se centrer sur l'étude des terminaisons à mémoriser et ne mentionne guère l'importance de s'engager dans un processus qui mène au repérage d'un donneur d'accord. Elle souligne d'ailleurs qu'elle enseigne les manipulations syntaxiques et la phrase de base, mais ne fait jamais mention de leur utilisation en contexte de production. Leur

enseignement est plutôt réinvesti dans le cadre d'exercices grammaticaux, les élèves devant alors recourir à ces outils analytiques pour résoudre des problèmes décontextualisés. Elle admet même qu'elle peine à comprendre comment ils peuvent réinvestir ces outils en contexte de production :

Katy	Je dis des fois à mes élèves de les utiliser quand ils écrivent, mais c'est pas toujours facile. C'est comme s'ils comprenaient pas comment les utiliser pour corriger leur travail. Il faut que je passe plus de temps là-dessus, mais c'est pas facile. Même moi, je les utilise pas trop quand j'écris.

Ce passage, fort intéressant, nous montre d'abord que Katy peine à saisir la portée des outils d'analyse de la grammaire actuelle. Parce que l'enseignante ne semble pas savoir comment y recourir en situation de production, elle éprouve aussi de la difficulté à amener son groupe à opérer un transfert des connaissances déclaratives et procédurales liées à ces outils (ce qu'ils sont et comment les utiliser) à des connaissances conditionnelles (quand les utiliser).

En bref, Katy est une enseignante qui paraît familiarisée avec les fondements linguistiques et didactiques de la grammaire actuelle, mais qui, pour des raisons variées, peine à la mettre en application avec ses élèves. Elle tente bien de mettre en œuvre des approches qui favorisent l'interaction et la confrontation des représentations, mais ne le fait pas de manière régulière. De plus, quand elle enseigne l'accord du verbe, elle se focalise sur l'étude des terminaisons verbales et ne semble pas insister sur le lien morphosyntaxique qui unit le donneur et le receveur d'accord. Elle fait bel et bien état des manipulations syntaxiques et de la phrase de base, mais elle peine à enseigner leur utilisation en contexte et à en montrer le potentiel dans le processus d'écriture.

5.5.4 Synthèse des pratiques enseignantes

Globalement, le portrait des pratiques déclarées que nous avons brossé pour ces trois enseignantes nous permet de mettre en relation le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre de nos participants. Rappelons que tous les participants faisaient partie de la classe de Chantale lors des deux premières passations. Puis, entre la deuxième et la dernière passation, Ali, Alicia, Emma et Maya ont été scolarisés dans la classe de 6^e année de Simone, les autres ont fait partie de la classe de 7^e année de Katy. Ali et Alicia ont également enregistré un progrès notable entre mai 2015 et février 2016, alors qu'Emma et Maya, bien qu'elles n'aient pas changé de groupe de scripteurs, ont tout de même affiné leur compétence. Ces quatre élèves, dans la classe de Simone, ont également vécu

un enseignement quotidien et progressif du verbe. Cette enseignante souligne qu'elle met un accent important sur le verbe dès le début de l'année scolaire. Qui plus est, en plus de partir de l'étude des textes pour étudier la grammaire, elle met en œuvre des exercices dans le cadre desquels les élèves échangent, débattent et confrontent leurs représentations. Cette enseignante limite le nombre de modes-temps étudiés pour permettre aux élèves de bien les acquérir et leur montre une démarche pour l'accord verbal qui met à profit les manipulations syntaxiques pour repérer le donneur d'accord. Ces efforts semblent d'ailleurs avoir porté fruit pour certains élèves, notamment Ali et Alicia, car la démarche de Simone est clairement mise en application dans leurs entretiens métagraphiques lors de la dernière collecte de données. De plus, puisqu'elle expose progressivement ses élèves à des sujets dont la complexité syntaxique varie au gré des semaines, ils ont été en mesure de résoudre des problèmes grammaticaux des plus compliqués.

Les autres élèves, Sabrina, Pierre, Isaac et Kate, ont été scolarisés par Katy pendant les derniers mois de notre étude, et peu de progrès a été noté pour ces scripteurs, même les plus forts (Sabrina et Pierre). Leur enseignante, Katy, déclare en effet qu'elle enseigne la grammaire en arrimant les principes des grammaires traditionnelle et actuelle, et qu'elle enseigne l'accord du verbe en amenant ses élèves à mémoriser les désinences. Quand nous la questionnons concernant l'enseignement de la notion d'accord, elle ne fait nullement mention de la quête du sujet et ne semble pas avoir le souci d'enseigner son identification et le repérage des traits morphologiques à transférer au verbe. Elle enseigne les manipulations syntaxiques et la phrase de base, mais elle précise qu'elle ne les utilise pas en contexte de production écrite et qu'elle peine à en voir la pertinence pour le processus d'écriture. On peut dès lors supposer que la notion d'*accord* du verbe n'a pas fait l'objet d'un enseignement fécond dans la classe de Katy, qui s'est plutôt centrée sur la conjugaison et la mémorisation des désinences à toutes les personnes grammaticales.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous procèderons à une interprétation et à une discussion de nos principaux résultats. Parce que le positionnement épistémologique dont nous avons fait état dans le chapitre 2 constitue l'un des traits originaux de cette thèse, nous commencerons par une discussion à caractère épistémologique et nous verrons comment la posture que nous avons adoptée dans cette recherche nous a permis de faire sens des données que nous avons collectées. Les sections suivantes du chapitre respecteront quant à elles l'ordre de nos objectifs de recherche, qui sont de (1) décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez huit élèves scolarisés en français dans le Sud-Ouest ontarien et de (2) mettre ledit développement en relation avec des facteurs d'ordres cognitivolangagier, socioaffectif et socioéducatif.

6.1 Le positionnement épistémologique

Parce que la didactique du français en contexte de minorité linguistique ne jouit pas encore des fondements philosophiques et théoriques qui lui attribueraient le titre de discipline scientifique (Cazabon, 2005), nous avons dû, en amont de la réalisation de notre recherche, établir les assises épistémologiques à partir desquelles s'érigeraient nos cadres conceptuel et méthodologique. En nous appuyant sur les travaux en sociologie de l'éducation (Duquette, 2006; Gérin-Lajoie, 2003; 2012, etc.) et les quelques recherches en didactique de l'écriture (Blain, 2003; Thibeault, 2016), nous avons postulé que l'élève qui évolue en contexte francophone minoritaire se construit une identité linguistique et culturelle qui se situe inéluctablement à la confluence d'au moins deux langues-cultures : l'anglais, langue hégémonique qui est sociodémographiquement majoritaire dans le Sud-Ouest ontarien, et le français, langue de scolarisation par l'entremise de laquelle il apprendra de nouveaux savoirs à l'école (Le Ferrec, 2012; Verdelhan-Bourgade, 2002). De leur côté, la mondialisation et les flux migratoires qu'elle favorise contribue également à une diversification progressive des populations scolaires en Ontario français (Farmer et Labrie, 2008; Robineau, 2010).

L'école de langue française, qui devait à l'origine assurer la pérennité du fait français et contrer l'assimilation des francophones, doit maintenant redéfinir ce rôle qui lui a initialement été octroyé, afin de promouvoir l'inclusion d'une population scolaire dont l'hétérogénéité de cesse de croître (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Heller, 1999). Cela étant, plusieurs chercheurs (Bélanger, 2007; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Labrie, 2007) soutiennent qu'elle

peinerait à reconnaître et à valoriser le capital linguistique pluriel des élèves et, de ce fait, mettrait en place les conditions nécessaires à l'exclusion de certains groupes d'apprenants.

Devant ce portrait sociolinguistique et socioéducatif, nous avons choisi, pour notre travail doctoral, d'adopter un positionnement épistémologique qui repose sur deux piliers complémentaires : le premier renvoie à la posture épistémologique de nature socioconstructiviste que nous avons prise, le deuxième à la jonction de cadres théoriques inspirés des travaux de chercheurs en langues première et seconde. Nous discutons maintenant ces deux orientations que nous avons données à notre recherche, et ce, en les mettant en relation avec les données que nous avons collectées. Le reste de notre discussion, qui s'arrêtera sur chacun de nos deux objectifs de recherche, sera bien évidemment teinté des considérations épistémologiques que nous discutons à présent.

6.1.1 Notre positionnement socioconstructiviste

Nous l'avons vu, les recherches qui ont décrit le développement des connaissances orthographiques ont traversé, au fil de l'histoire, trois principaux courants (Morin, 2002) : le courant unidimensionnel, qui s'inspire principalement des écrits de Piaget et qui cherche à décliner cet apprentissage en étapes succinctes, le courant mixte, qui reconnaît les variations interindividuelles, et le courant multidimensionnel, qui s'intéresse à ces variations et qui cherche à en proposer une vision qualitative.

En milieu minoritaire, pour une myriade de raisons – le taux d'exogamie élevé, l'immigration en croissance, l'utilisation d'une langue autre que le français à la maison, l'insécurité linguistique, etc. –, les élèves présentent des compétences linguistiques fort hétérogènes (Cavanagh et Blain, 2009). Cette prise en considération du milieu par l'intermédiaire duquel les élèves sont socialisés au langage nous a naturellement amené à opter pour une perspective multidimensionnelle de l'apprentissage orthographique et à retenir un devis de recherche, l'étude de cas, qui nous permettait de broser des portraits développementaux individuels (Gagnon, 2012). Elle nous a également encouragé à nous intéresser à un ensemble de facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs qui sont susceptibles d'influer sur le développement orthographique et, potentiellement, d'expliquer les variations interindividuelles de nos participants.

À partir de cette prise de position épistémologique, nous souhaitons maintenant mettre en évidence les limites, pour la recherche s'intéressant aux milieux francophones minoritaires au Canada, des modèles étapistes qui ont été élaborés en Europe francophone. Totereau et ses collaborateurs, dans une série de travaux pionniers (Totereau, Thévenin et Fayol, 1997; Totereau, Barouillet et Fayol, 1998), arguent notamment que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale s'inscrit dans une séquence développementale spécifique. Ces chercheurs mettent en lumière, entre autres, le phénomène de surgénéralisation de la marque du pluriel nominal aux verbes, qui disparaîtrait en quatrième et en cinquième année, et l'apparition progressive du morphogramme prototypique des verbes en deuxième année, ce dernier étant intériorisé pour la presque totalité de leurs sujets (420/432) en cinquième année. Les recherches de Guyon (1997; 2003) précisent quant à elles ce portrait unidimensionnel de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en mettant l'accent sur les morphogrammes indiquant le pluriel. Selon elle, en CM1 (quatrième année), l'élève est capable d'identifier le sujet et d'accorder le verbe en fonction des critères de personne et de nombre. Il comprendrait en outre que le morphogramme marquant la pluralité peut varier selon la catégorie grammaticale du mot et ne surgénéraliserait donc plus le graphème *s* du pluriel des noms aux verbes.

Les résultats de notre recherche nous invitent à remettre en question l'adéquation de ces recherches pour les milieux qui nous intéressent. En effet, au début de notre étude, en janvier 2015, cinq de nos élèves (Ali, Alicia, Kate, Isaac et Maya) présentent une compétence lexicomorphogrammique permettant l'accord verbal en nombre qui n'est encore qu'à ses balbutiements. Plusieurs d'entre eux ne semblent pas encore avoir intériorisé le morphogramme associé au pluriel des verbes, et certains généralisent encore le morphogramme de la pluralité nominale. Quelquefois, on note même une absence de morphogramme lors du processus d'accord. Certes, certains de ces cinq élèves s'améliorent de façon considérable au gré de notre étude, mais il demeure que les résultats qui sont mis en évidence par les modèles européens ne semblent guère trouver un écho dans les profils développementaux que nous avons brossés⁶⁹. On retrouve enfin une disparité évidente entre les compétences lexicomorphogrammiques des participants de notre recherche. Cette caractéristique liée à notre échantillon, qui sera discutée

⁶⁹ Certes, il est possible, vu que les travaux européens sont à plus grande échelle, que des élèves semblables aux nôtres aient fait partie de telles recherches, mais que, parce qu'ils ne sont pas nombreux, les données les concernant n'aient pas pu être mises au jour. Il devient donc important de mener, en milieu minoritaire, des études quantitatives à grande échelle, pour confirmer ou infirmer ce que nous avançons ici. Le prochain chapitre proposera d'ailleurs des pistes de recherches futures.

d'avantage dans la prochaine section du présent chapitre, confirme que nous avons judicieusement choisi le positionnement épistémologique à partir duquel nous avons pensé notre étude, puisque la création d'une séquence développementale monolithique ne paraît pas envisageable à partir des données que nous avons collectées.

De manière générale, l'écart qui sépare les participants de notre étude et ceux des recherches européennes citées précédemment nous pousse à croire que le milieu sociolinguistique dans lequel évoluent nos huit élèves façonne leur apprentissage linguistique (voir aussi Bélanger, Minor-Corriveau et Bélanger, 2015 et Groupe DIEPE, 1995), plus précisément leur compétence lexicomorphogrammique. Qui plus est, les différences notables que nous avons relevées entre nos huit élèves nous mènent à postuler l'influence des facteurs cognitivolangagiers, certes, mais également socioaffectifs et socioéducatifs sur le développement d'une compétence lexicomorphogrammique opérationnelle.

6.1.2 La jonction de cadres théoriques inspirés des travaux en langues première et seconde

Si l'environnement qui permet la socialisation de nos participants influe sur leur développement de compétences en français, il nous paraît important de tenir compte de la présence de plusieurs langues en interaction dans ledit environnement. Car, comme nous le rappellent quelques chercheurs (Blain, 2003; Cormier, 2013; Di Meglio, 2014), un milieu minoritaire ne se définit comme tel que par la coexistence, sur un même territoire, d'un minimum de deux langues. Ainsi, parce que le répertoire linguistique de l'individu ne fonctionne pas en vase clos et que les connaissances des différentes langues qui le constituent s'influencent mutuellement (Cummins, 1979; 2000; Fleuret et Thibeault, 2016; Sabatier, 2008), nous avons choisi, dans le cadre de cette étude, de prendre en considération le plurilinguisme des élèves y prenant part et, par conséquent, de mettre en synergie les travaux de chercheurs s'intéressant à l'apprentissage du français en langue première et en langue seconde.

Plusieurs décisions conceptuelles et méthodologiques ont découlé de cette prise de position. D'abord, nous avons intégré la dimension lexicale de la compétence *lexicomorphogrammique* au cœur de notre réflexion. En effet, les élèves en L1, en contexte majoritaire, peuvent fréquemment utiliser leurs connaissances du lexique français quand ils accordent les verbes les plus irréguliers, car ces derniers accusent une fréquence d'occurrence élevée. Or, la recherche en sociolinguistique menée en Ontario français sur l'oral (Mougeon et

Beniak, 1991; 1995) et les travaux sur l'écriture en français L2 (Ågren, 2008; Granget, 2005; Gunnarsson, 2006) nous montrent que la situation est tout autre pour les locuteurs qui vivent une exposition fluctuante au français à l'extérieur de l'école, car ils n'ont pas toujours accès à un bagage de connaissances lexicales aussi développé et peinent souvent à sélectionner le radical des verbes irréguliers à haute fréquence. Nos données font d'ailleurs montre de la pertinence de ce choix conceptuel, car nos participants éprouvent des difficultés liées à la base des verbes irréguliers en écriture. En outre, dans la section suivante, nous poserons l'hypothèse voulant que l'absence de morphogramme dans le verbe fléchi, phénomène que nous avons observé chez nos scripteurs les plus faibles, renvoie à une influence translinguistique de l'anglais, qui ne marque que rarement les verbes à l'aide d'un tel graphème.

Ce choix conceptuel, celui de concilier la recherche en L1 et en L2, a également eu des répercussions sur notre sélection des facteurs que nous avons mis en relation avec le développement la compétence lexicomorphogrammique dans la thèse. Par exemple, nous voulions savoir si nos élèves, qui ne sont pas exposés au français de manière régulière en contextes extrascolaires, ont développé les capacités métalinguistiques qui concourent à l'utilisation des manipulations syntaxiques favorisant le repérage du verbe et de son donneur d'accord. En effet, comme le soulignent Simard, Fortier et Foucambert (2013), les études qui ont comparé les capacités métalinguistiques de nature syntaxique chez des élèves en L1 et en L2 présentent des résultats mitigés : certaines montrent que les élèves en langue seconde sont avantagés, alors que d'autres montrent l'inverse. La question se pose donc : dans quelle mesure nos participants sont-ils aptes à mettre en œuvre les manipulations syntaxiques et, si leurs capacités métalinguistiques le permettent, les utilisent-ils lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes grammaticaux portant sur l'accord verbal en nombre ?⁷⁰

Dans le cadre conceptuel, nous avons de surcroît considéré les facteurs retenus en fonction de ce que nous apprennent les travaux en L1 et en L2, et nous avons incorporé la recherche sur les représentations sociales des langues, qui est surtout associée à des courants empiriques en langue seconde (Fleuret et Armand, 2012; Lory, 2015). Les prochaines parties de notre discussion devraient donc mettre en lumière la pertinence d'un arrimage conceptuel des recherches en L1 et en L2, que nous considérerons conjointement dans la discussion de nos résultats.

⁷⁰ Nous discuterons de ce point à la section 3 du présent chapitre.

6.2 Le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre

Notre discussion du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord verbal en nombre chez nos huit élèves se déroulera en deux temps. D'abord, nous en traiterons la dimension lexicale, qui ne nous a guère permis de concevoir des regroupements de scripteurs. Puis, nous nous arrêterons sur sa dimension morphogrammique, grâce à laquelle nous avons pu faire émerger trois groupes. Cette deuxième partie sera dès lors divisée en trois sections, chacune d'elle portant particulièrement sur un groupe d'élèves.

6.2.1 La dimension lexicale du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre

Dans le cadre de l'activité de complètement, tous les élèves de notre échantillon ont fait face à des difficultés d'ordre lexical en accordant les verbes irréguliers, ceux dont le radical varie. Certains, comme Ali et Emma, progressent sur le plan du lexique au fil de l'étude, alors que d'autres régressent de quelques points. Cela dit, pour les trois passations, la moyenne des scores gravite toujours autour de 19/32, et les écarts-types sont restreints, toujours inférieurs à 4,80, ce qui nous indique qu'il y a peu de variation vis-à-vis de la moyenne. De prime abord, on reconnaît donc que nos élèves présentent des difficultés en écriture qui s'apparentent à celles rencontrées par des scripteurs en français langue seconde (Ågren, 2008; Granget, 2005; Gunnarsson, 2006). En effet, ils ne savent pas constamment mobiliser le radical des verbes irréguliers lors du processus d'accord, même si les verbes de notre activité de complètement sont relativement fréquents dans l'usage.

Cette difficulté lexicale, par ailleurs, fait surface chez l'ensemble de nos participants, bien que sur le plan morphogrammique, ils accusent des compétences fort différentes des uns aux autres. Cet état de fait rejoint les résultats des auteurs cités ci-dessus, car on note dans nos données, chez plusieurs des élèves les plus compétents en ce qui a trait à la dimension morphogrammique de la compétence ciblée, l'écriture du morphogramme adéquat, mais la convocation d'un radical erroné (p. ex., *ditent*). À la suite des chercheurs en langue seconde, nous postulons donc que, chez nos scripteurs en contexte minoritaire, le choix de la base du verbe n'est pas systématiquement associé au choix du morphogramme et que, par conséquent, l'élève est capable de cibler sa réflexion sur le graphème de la pluralité du verbe, et ce, même s'il n'en connaît pas le radical attendu.

En production écrite, qui plus est, nous avons constaté que le verbe *être* était fréquemment orthographié conventionnellement. Les variations de ce verbe, comme le montrent les commentaires métagraphiques que nous avons mis en évidence, semblent faire partie du lexique orthographique de nos participants, qui peuvent donc le récupérer aux moments où ils veulent l'utiliser. Nous avançons donc, à la suite d'Ågren (2008), que la fréquence d'occurrence de la forme fléchie joue un rôle de premier ordre dans la sélection du radical pour les verbes irréguliers. Dit autrement, plus la forme fléchie du verbe irrégulier apparaît souvent dans le discours, plus il est probable que l'apprenant sache recourir à une évocation lexicale lorsqu'il souhaite utiliser le verbe à l'écrit.

Il nous est difficile, au demeurant, de proposer des explications tangibles quant aux variations des scores lexicaux dans l'activité de complètement, peu de variation étant attestée entre les élèves et entre les passations. Cela étant, pour Ali, dont les scores augmentent de manière notée entre la deuxième et la troisième collecte (18/32, 19/32, 29/32), nous posons l'hypothèse que c'est la procédure d'accord que lui a enseigné Simone qui a permis ce progrès. Cette enseignante, pour le soutenir dans ses accords verbaux, lui a montré une procédure efficiente : repérer le verbe à accorder, repérer son donneur à l'aide des manipulations, identifier le pronom de conjugaison adéquat et décliner la conjugaison de ce verbe au mode-temps souhaité (voir la section 3 de ce présent chapitre). L'élève met d'ailleurs cette procédure en application lors des entretiens métagraphiques de la troisième passation et, à ce moment, ses scores lexical et morphogrammique sont à la hausse.

D'autres élèves, entre les passations, obtiennent des scores lexicaux légèrement à la baisse lors de l'activité de complètement. Bien que cette régression ne soit jamais alarmante, elle demeure préoccupante, dans la mesure où nous espérons que la scolarité que reçoivent nos participants engendre une certaine amélioration. Nous ne pouvons pas, à partir de notre cadre conceptuel et de notre recension de la littérature, proposer d'explications à l'égard de ce phénomène. Cependant, pendant notre entretien avec Chantale en mai 2015, celle-ci nous parle d'Isaac et émet des propos tout à fait intéressants.

Chantale	L'enseignement de la grammaire, c'est particulier en milieu minoritaire. C'est comme Isaac. Il est arrivé avec un français très bon, mais depuis qu'il est ici, il parle seulement en anglais. J'essaye de lui dire de parler français, mais ses amis lui parlent en anglais. Il veut sûrement s'intégrer, fak il parle anglais, mais ça se voit dans ses résultats.

Rappelons qu'Isaac est un élève immigrant arrivé au Canada l'année précédant notre étude. D'après Chantale, pour assurer son inclusion au sein de son groupe de pairs, il aurait tendance à recourir davantage à l'anglais en milieu scolaire et, puisqu'il ne parle pas français à la maison, ne communiquerait que rarement dans cette langue. Nous osons dès lors poser l'hypothèse supposant que, dans les milieux minoritaires où l'anglais est particulièrement dominant, comme c'est le cas du Sud-Ouest ontarien, il peut être difficile pour les élèves de développer des connaissances lexicales liées au verbe. En effet, le lexique d'une langue s'acquiert d'abord et avant tout de manière incidente, par l'entremise d'une exposition riche et régulière à la langue. Or, si l'élève ne s'engage que sporadiquement dans des conversations en français avec ses pairs et que cette langue n'est que peu utilisée à la maison, il est probable que son répertoire de connaissances lexicales se développe différemment de celui des élèves en contexte majoritaire. Cela ne reste qu'une hypothèse, les didacticiens du lexique devant d'après nous s'intéresser de près aux facteurs qui peuvent favoriser le développement du vocabulaire des élèves en milieu minoritaire et proposer des avenues pédagogiques à emprunter pour combler cette lacune de connaissances liées au verbe.

6.2.2 La dimension morphogrammique du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre

Là où nous avons remarqué peu de variation entre les élèves pour ce qui est de la dimension lexicale de la compétence que nous décrivons dans cette thèse, nous ne pouvons guère en dire autant eu égard à sa dimension morphogrammique. À contrario, nous avons relevé trois modalités qui sous-tendent l'écriture des morphogrammes grammaticaux au gré de l'étude. Le premier groupe, Sabrina, Pierre et Emma, présente une compétence opérationnelle dès le début de nos collectes de données. Celle-ci demeure stable au fil de l'année de notre recherche, mais celle d'Emma, sans progresser énormément, fait preuve d'un certain développement. Le deuxième groupe, Isaac, Kate et Maya, affiche des connaissances morphogrammiques lacunaires au début de la recherche, celles-ci ne se développant que peu de janvier 2015 à février 2016. Enfin, le troisième groupe, Ali et Alicia, est similaire au groupe 2 au début de l'étude, mais entre la deuxième et la troisième recherche, sa compétence rappelle davantage celle des élèves du groupe 1.

D'emblée, parce que nous avons pu créer ces trois regroupements de scripteurs, nos données sont similaires à celles de nombreux chercheurs (Boyer, 2012; Cogis, 2013; Geoffre et

Brissaud, 2012a), qui remarquent que, à la fin du cours élémentaire, en milieu majoritaire, les compétences des élèves en ce qui a trait à l'accord du verbe sont diversifiées⁷¹. Pour discuter nos résultats en détail, nous aborderons ces trois groupes séparément et nous ferons des liens avec la littérature scientifique au gré de notre discussion. Pour chacun des groupes, nous interpréterons autant les traces graphiques que les élèves ont laissées dans l'activité de complètement et la production écrite que les commentaires métagraphiques émis à la suite des épreuves.

6.2.2.1 Les résultats du groupe 1

Dans l'activité de complètement, qui vise uniquement la compétence lexicomorphogrammique permettant l'accord du verbe en nombre, les élèves du groupe 1 obtiennent des scores relativement élevés pendant l'année de la recherche et savent résoudre plusieurs des cas de figure, surtout les plus simples. Ils ont intériorisé le morphogramme de la pluralité verbale et peuvent fréquemment l'orthographier quand l'environnement syntaxique le demande. De manière générale, leur profil nous rappelle ceux des élèves de la recherche de Geoffre et Brissaud (2012a), ceux-ci, en cinquième année, sachant presque tous recourir au graphème prototypique des verbes pluriels.

Quand la construction du sujet se complexifie, cela dit, on voit apparaître dans les réponses des élèves un certain nombre d'erreurs. D'abord, ils tombent parfois dans le piège de l'accord par proximité, accordant le verbe avec le nom le précédant directement. Pierre, en particulier, mène de manière presque systématique une analyse du mot venant avant le verbe, en identifie le morphogramme grammatical et confère le nombre de ce nom au verbe, qu'il en soit le donneur ou non. Ces résultats nous montrent que, pour ces élèves, l'accord par proximité est bel et bien le reflet d'une compétence en construction (Gunnarsson-Largy et Largy, 2013) et que, de manière générale, la complexité syntaxique de la phrase influe sur l'accord du verbe (Boyer, 2012; Cogis, 2013). En effet, les élèves du groupe 1, dont la compétence à accorder les verbes est opérationnelle, mais faillible, se laissent parfois distraire par un écran dont le nombre grammatical diffère de celui du donneur d'accord. Leurs commentaires métagraphiques nous révèlent aussi qu'ils ont le souci d'analyser l'environnement phrastique, mais que les procédures qu'ils mettent en branle, bien que fréquemment pertinentes et efficaces, ne garantissent pas toujours le repérage du donneur d'accord.

⁷¹ Parce qu'ils sont en milieu majoritaire, ces chercheurs se sont surtout intéressés à l'écriture des morphogrammes et n'abordent que peu la dimension lexicale de l'accord du verbe.

Dans la recherche de Lefrançois (2009a), le nombre d'élèves ayant succombé à l'accord par proximité était élevé en troisième année (66 %), mais diminuait en cinquième (9 %). Nos résultats semblent différents des siens à cet effet, car nos élèves les plus forts sont ceux qui commettent le plus souvent cet accord, les élèves les plus faibles, ceux du groupe 2, ne tombant que rarement dans ce piège⁷². Nos observations relatives au groupe 1 sont toutefois analogues à celles de Boyer (2012), en première secondaire au Québec, qui postule que « [c]ertaines structures syntaxiques mettent à mal les procédures des élèves pour réussir les accords [du verbe]. C'est particulièrement le cas de la distance entre le donneur et le verbe, de la présence du rupteur distracteur et de l'inversion sujet-verbe » (p. 181). Cette dernière difficulté, celle associée à l'inversion du sujet et du verbe, est par ailleurs généralisée dans l'ensemble de notre corpus.

Un autre écueil qui se manifeste dans le groupe 1 est l'accord sylleptique du verbe quand le nom lui partageant son trait de nombre est collectif. Les extraits provenant des entretiens métagraphiques que nous avons mis en exergue dans le chapitre précédant montrent que, souvent, ce ne sont pas les procédures métalinguistiques des élèves qui sont défaillantes dans ce cas, ce sont surtout leurs connaissances lexicales en lien avec les noms collectifs. En effet, à plusieurs reprises, leurs perceptions du monde extralinguistique semblent l'emporter sur des critères d'analyse plus rigoureux. Boyer (2012) l'avait d'ailleurs noté à partir d'un peu moins de la moitié des élèves de son échantillon en première secondaire québécois quand ceux-ci ont été appelés à orthographier, en dictée, la chaîne syntagmatique *Tout le monde avait*. Pour cette raison, il nous semblerait important que les noms collectifs fassent l'objet d'un enseignement distinct, afin que les élèves, même ceux dont la compétence est plus développée, comprennent leur nombre grammatical singulier.

Au début de la recherche, en janvier 2015, le portrait de ces trois élèves en production écrite fait toutefois preuve d'un léger décalage si on le compare à celui que nous avons dressé à leur égard à partir de l'activité de complètement. En effet, bien qu'ils connaissent à ce moment le morphogramme de la pluralité des verbes, leur compétence ne leur permet pas systématiquement l'accord verbal en nombre en production écrite. Ainsi, surtout quand le donneur d'accord ne se situe pas immédiatement à gauche du verbe, ce qui n'arrive pas très souvent, ils peuvent omettre d'orthographier tout morphogramme, ne transposant à l'écrit que les phonogrammes. Il est également possible qu'ils écrivent les verbes au singulier. Ce résultat ne rejoint pas les

⁷² Cet état de fait sera expliqué ultérieurement, quand nous aborderons le groupe 2.

observations de Geoffre et Brissaud (2012a), qui n'ont pas constaté de clivage entre les résultats des élèves en dictée et en production écrite. Il est toutefois cohérent avec ce qu'avancent plusieurs auteurs (Brissaud, 2015; Totereau, Brissaud, Reihlac et Bosse, 2013) soutenant que les situations contrôlées comme l'activité de complètement sont cognitivement moins prégnantes que les situations dites authentiques, dans le cadre desquelles le scripteur doit tenir compte simultanément d'une kyrielle de conventions linguistiques (orthographiques, syntaxiques, pragmatiques, etc.). Lors de la première passation, il est probable que, en raison du nombre plus élevé de contraintes à respecter, les élèves du groupe 1 aient commis plus d'erreurs en production écrite. Fait intéressant : à la fin de l'étude, c'est en production écrite qu'ils présentent un développement de compétence en morphologie écrite, car ils écrivent le morphogramme grammatical du pluriel verbal de manière plus systématique, et ce, même si la phrase est syntaxiquement complexe.

Pour ce qui est des commentaires métagraphiques, les élèves du groupe 1, tout au long de l'étude, convoquent un ensemble d'arguments morphosyntaxiques et sémantiques qui, pour la plupart, sont pertinents. Emma, moins axée sur les critères morphosyntaxiques que Pierre et Sabrina en début d'étude, se centre davantage sur ces critères en fin de recherche. Rappelons que, selon Lefrançois (2009a), les critères morphosyntaxiques sont plus sûrs que leurs homologues sémantiques, ce qui explique probablement pourquoi les scores de cette élève sont plus élevés et équivalent ceux de ses camarades en février 2016.

Globalement, les résultats liés aux commentaires métagraphiques des élèves du groupe 1 rappellent ceux de Lefrançois (2009a) et de Geoffre et Brissaud (2012b). En cinquième année du primaire québécois, Lefrançois avait remarqué que 73 % des séquences de commentaires de ses participants présentaient la quête du donneur d'accord adéquat, 5 % des séquences affichaient la quête d'un donneur inadéquat, les autres ne présentaient pas la quête d'un donneur. De notre côté, nous avons noté que Pierre, Sabrina et Emma privilégiaient les commentaires morphosyntaxiques pertinents et les références à la réalité pertinentes dans leur discours, alors que les arguments morphosyntaxiques non pertinents, témoignant de la recherche d'un donneur d'accord erroné, se faisaient plus rares. Ces élèves ont donc tendance à vouloir s'engager dans la réflexion linguistique qui sous-tend, d'une part, l'identification du noyau du groupe en fonction sujet et, de l'autre, le transfert de son trait de nombre au verbe, comme la chercheuse québécoise l'avait constaté dans son étude. Qui plus est, quand ils s'investissent dans cette réflexion

grammaticale, ils mobilisent surtout des arguments morphosyntaxiques et sémantiques pertinents, ce qui s'avère réjouissant. Enfin, la concordance des procédures morphosyntaxiques et morphosémantiques dans la mise en œuvre du nombre à l'écrit que la chercheuse a découverte dans sa recherche se reflète également dans le profil des élèves du groupe 1 au gré de notre recherche. Ces scripteurs, dès le début de notre étude, auraient donc rejoint ce que Geoffre et Brissaud (2012b) nomment le stade morphosyntaxique, car ils prennent appui sur les liens unissant les mots pour justifier leurs graphies, fréquemment normées, surtout lors de l'activité de complètement.

6.2.2.2 Les résultats du groupe 2

Les élèves du groupe 2, tout au long de la recherche, affichent un profil fort distinct de leurs pairs du groupe 1, si distinct qu'il nous est même difficile de mettre en relation les résultats issus de ce groupe avec la littérature scientifique s'étant intéressée à l'apprentissage de l'accord du verbe chez des élèves d'un âge similaire en contexte majoritaire. En effet, les résultats des scripteurs de notre deuxième regroupement nous paraissent nettement inférieurs à ceux qu'ont pu observer d'autres chercheurs en France et au Québec (Boyer, 2012 ; Geoffre et Brissaud, 2012a). Cette caractéristique du groupe 2, de manière générale, nous pousse d'ailleurs à croire que l'environnement sociolinguistique minoritaire dans lequel ils apprennent le français peut influencer sur le développement de connaissances liées à la morphologie verbale à l'écrit. Par exemple, Boyer (2012), comme nous, note qu'il existe un écart de réussite considérable entre les élèves. Elle explique toutefois cette différence interindividuelle par la complexité de la structure phrastique dans laquelle s'insère le verbe à accorder. Si nous avons pu constater l'importance de l'environnement syntaxique lors de nos analyses des données associées aux élèves du groupe 1, nous ne pouvons guère en dire autant pour ce qui est d'Isaac, de Kate et de Maya, les membres du groupe 2.

En début d'étude, ces trois participants n'ont pas encore intériorisé la marque de la pluralité des verbes et ne s'engagent pratiquement jamais dans la quête d'un donneur d'accord. Quand ils marquent le verbe au pluriel, ce qui est chose rare, ils surgénéralisent le morphogramme des noms et des adjectifs pluriels. Cette surgénéralisation, par ailleurs, se fait marginale dans le corpus de Boyer (2012) et de Cogis (2013), mais survient plus souvent dans celui de Lefrançois (2009a), en troisième année du primaire. Les verbes les mieux réussis sont

les verbes dotés d'une haute fréquence d'occurrence, surtout *être*, qu'ils accordent adéquatement grâce à leur bagage de connaissances lexicales. Ils ne tombent pas dans le piège de l'accord par proximité, car ils n'analysent pas le contexte phrastique et, de ce fait, ne se laissent pas influencer par le nombre d'un mot se situant à proximité du verbe à accorder. Cela confirme que l'accord par proximité est une erreur qui reflète une expertise naissante (Gunnarsson-Largy et Largy, 2013), comme nous l'avons noté dans la section de la discussion portant sur les élèves du groupe 1.

Les résultats ici présentés nous rappellent davantage le profil des élèves de la recherche de Geoffre et Brissaud (2012a) en début d'étude ; ces chercheurs ont voulu décrire la compétence menant à l'accord du verbe chez des élèves français du niveau CE2 (3^e primaire) au niveau CM2 (5^e primaire). En effet, en CE2, certains élèves connaissent déjà la marque de la pluralité des verbes, qu'ils utilisent à bon escient, alors qu'elle n'apparaît que rarement dans les productions d'autres élèves, plus similaires à ceux de notre groupe 2. Ces élèves de l'échantillon des chercheurs français tendent aussi à surgénéraliser le *s* du pluriel des noms. À la fin du cours élémentaire, en CM2, « la différenciation des marques nominales et verbales, tout comme l'obligation de relier un verbe à son sujet pour déterminer sa finale, composent le noyau dur du savoir des élèves » (Cogis, 2013, p. 81) en contexte majoritaire. Ce noyau de savoirs ne semble toutefois pas encore être construit à ce moment chez les élèves du groupe 2.

Qui plus est, on retrouve à quelques reprises, même pour les verbes au singulier, l'omission d'un morphogramme (p. ex., *pleur*). D'abord, cette absence graphique nous montre que l'accord du verbe est encore en début de conceptualisation chez les élèves du groupe 2. De plus, comme le soutient Ågren (2008) est langue seconde, l'accord du verbe peut être soumis à une influence des langues que l'apprenant connaît déjà. En ce sens, au début de l'apprentissage du français L2, si les langues de l'élève n'adoptent pas une morphologie verbale accusant une certaine variation, il est possible que le verbe au présent de l'indicatif, en français, ne soit pas doté de morphogramme grammatical. Nous posons donc l'hypothèse voulant que cette absence de graphème constitue une influence translinguistique de l'anglais, langue connue de tous les participants dont les verbes ne sont que rarement marqués par un morphogramme grammatical.

À la fin de la recherche, les profils de Kate et de Maya évoluent légèrement et présentent alors des caractéristiques fort intéressantes. Du côté de Kate, on remarque une certaine connaissance du morphogramme prototypique de la pluralité des verbes. Elle y recourt toutefois

de manière instable, comme plusieurs des élèves de l'étude de Geoffre et Brissaud (2012a) entre le CE2 et CM2. Ses commentaires métagraphiques dévoilent qu'elle ne sait pas encore ce que signifie le graphème et qu'elle l'a donc intériorisé implicitement, sans en connaître la valeur morphologique. Maya, pour sa part, présente également une connaissance de ce morphogramme, qu'elle associe uniquement à la personne grammaticale. Pour elle, en fin de recherche, c'est encore le graphème *s* qui indique le pluriel des verbes et, par conséquent, elle fait montre d'un synchronisme graphique, elle écrit à quelques reprises une multitude de morphogrammes grammaticaux dans une même forme verbale (p. ex., *suivents*). À notre connaissance, aucune étude n'a répertorié un tel comportement scriptural, lequel témoigne d'une expertise en construction et mériterait une attention particulière en recherche.

De manière générale, les commentaires métagraphiques de ces trois élèves au fil de l'étude montrent qu'ils sont encore loin du stade morphosyntaxique, lors duquel l'élève s'appuie sur la relation entre les mots pour accorder son verbe (Geoffre et Brissaud, 2012b). En milieu majoritaire, plusieurs élèves de la fin de l'ordre élémentaire seraient toutefois rendus à ce stade (Geoffre et Brissaud, 2012b ; Lefrançois, 2009a) ; ce n'est toutefois pas le cas de nos élèves du groupe 2, qui proposent davantage des procédures de type phono/logographique (Cogis, 2005). En effet, ils recourent à la chaîne sonore, ils évaluent les conventions en fonction de critères non linguistiques et analysent principalement le temps verbal afin de choisir les formes verbales attendues. Cela explique pourquoi les résultats qu'ils obtiennent aux différentes épreuves sur l'accord du verbe en nombre sont plus bas que ceux du groupe 1. En fin d'étude, Maya délaisse progressivement les procédures phono/logographiques et entre dans ce que Geoffre et Brissaud (2012b) appellent un stade transitoire, entre les stades morphosémantique et morphosyntaxique. À ce moment, comme le notent les auteurs, on remarque notamment la surgénéralisation du pluriel nominal au verbe et une stabilisation progressive des réussites de l'accord verbal.

6.2.2.3 Les résultats du groupe 3

Les élèves du troisième groupe se démarquent en raison du développement remarquable de leur compétence lexicomorphogrammique entre la deuxième et la dernière collecte de données. Initialement, en janvier 2015, leur compétence est tout à fait analogue à celle des élèves du groupe 2 ; ils peinent à accorder la majorité des verbes, surtout ceux au pluriel, ils surgénéralisent le pluriel nominal, ils n'ont pas encore intériorisé le morphogramme *ent* et ils

omettent parfois le morphogramme à la fin des verbes. En fin d'étude, cela dit, leur profil est similaire à celui des élèves du groupe 1, en ce sens qu'ils proposent des graphies conventionnelles de manière plus systématique.

Sur le plan métagraphique, ce sont surtout des procédures phono/logographiques qui sont mises en œuvre par ces élèves pour justifier leurs accords verbaux en nombre au début de la recherche (Cogis, 2005). Entre les deux dernières passations, leur compétence se développe toutefois à un point tel qu'ils délaissent les procédures morphosémantiques et transitionnent vers des procédures morphosyntaxiques, cette transition pouvant pourtant s'opérer de manière lente et incertaine (Geoffre et Brissaud, 2012b). En effet, ils mobilisent de manière presque systématique, en février 2016, les manipulations syntaxiques qui permettent le repérage du donneur d'accord et de son trait de nombre, et apposent fréquemment le morphogramme de la pluralité des verbes. C'est à ce moment les constructions syntaxiques complexes qui peuvent entraver l'accord du verbe chez ces scripteurs.

Les commentaires métagraphiques des élèves du groupe 3 mettent en lumière de manière plus évidente la pertinence du recours à une analyse syntaxique de la phrase et aux manipulations syntaxiques lors du processus menant à l'accord verbal (Geoffre et Brissaud, 2012b; Lefrançois, 2009a). Car, au début de l'étude, les deux élèves du groupe 3 ne se soucient nullement du contexte phrastique, privilégiant des arguments non linguistiques lors des entretiens métagraphiques. En février 2016, ils s'engagent presque tout le temps dans une analyse morphosyntaxique et, parallèlement, leurs scores liés à l'accord du verbe en nombre à l'écrit est à la hausse.

6.3 La mise en relation du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre et des facteurs de différents ordres

Après avoir interprété et discuté les principaux résultats liés au premier objectif de cette recherche, nous procéderons maintenant à une mise en lien du développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre et des facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs qui sont susceptibles de l'influencer. La finalité de ce deuxième objectif est d'apporter un éclairage sur ce qui, en contexte de minorité linguistique, peut soutenir ou freiner l'apprentissage de la langue écrite chez les huit participants qui ont pris part à notre étude. Nous passerons donc en revue chacun de facteurs retenus et, pour les associer au développement de la compétence ciblée, nous considérerons la littérature

scientifique que nous avons recensée dans le cadre conceptuel et les groupes de scripteurs qui ont fait surface grâce à la satisfaction de notre premier objectif de recherche.

6.3.1 Les capacités métasyntaxiques

Nos résultats concernant les capacités métasyntaxiques, mesurées à l'aide d'épreuves inspirées des manipulations syntaxiques, n'ont pu être mis en lien avec le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord verbal en nombre à l'écrit. En effet, certains des élèves dont la compétence lexicomorphogrammique est la plus développée au fil de l'étude présentent les capacités métasyntaxiques les plus faibles, comme c'est le cas de Pierre, tout au long de la recherche, et d'Emma, en début d'étude. De plus, certains participants, dont Kate, affichent des capacités métasyntaxiques élevées au gré des 13 mois de notre étude, mais leur compétence lexicomorphogrammique est parmi les plus faibles.

Nous devons toutefois nuancer ces résultats, car le calcul des différences entre les scores de chaque élève d'une passation à l'autre nous a permis de mettre au jour un fait intéressant : les élèves dont la compétence lexicomorphogrammique s'est la plus développée au fil de l'étude ont également développé des capacités métasyntaxiques de façon notable. Inversement, ceux dont la compétence lexicomorphographique est demeurée stable pendant la recherche ont obtenu des résultats en métasyntaxe qui ne varient que peu d'une collecte à l'autre. Cela nous amène donc à poser l'hypothèse d'un lien entre le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui sous-tend l'accord du verbe en nombre et le développement des capacités métasyntaxiques.

Il nous est difficile de situer nos résultats en regard de la littérature scientifique, puisque aucune étude, à notre connaissance, n'a voulu comprendre, dans une perspective longitudinale, les liens entre morphologie écrite et capacités métasyntaxiques. D'une part, en L1, les quelques travaux portant sur ce sujet (Lins et Rego, 1999; Schneider 2012) associent ces deux construits, postulant le caractère prédictif des résultats en métasyntaxe sur ceux en orthographe grammaticale, alors qu'en L2, cette association ne semble pas trouver d'écho dans la littérature scientifique (Harrisson et al., 2016 ; Cormier et Kelson, 2000). Il nous semblerait donc important de poursuivre la recherche auprès d'élèves en milieu minoritaire pour comprendre les relations existant entre ces deux concepts.

Pour l'instant, on peut néanmoins se questionner quant aux capacités métasyntaxiques et à leur mise à profit dans le cadre de la réalisation de tâches portant sur l'accord du verbe en

nombre. En effet, la plupart de nos élèves semblent avoir développé les capacités métasyntaxiques qui permettraient une réflexion grammaticale dans le cadre d'épreuves sur l'accord du verbe. Or, Pierre, par exemple, mobilise un grand nombre d'arguments morphosyntaxiques pour justifier ses graphies pendant l'étude, mais affiche les capacités métasyntaxiques les plus faibles au cours de l'étude. Kate, de son côté, ne présente presque jamais d'arguments morphosyntaxiques durant les entretiens métagraphiques, mais montre, lors des épreuves sur la métasyntaxe, que ses capacités métalinguistiques lui permettent d'analyser et de contrôler une grande majorité des unités syntaxiques que nous lui avons soumises.

Qu'est-ce à dire, donc ? D'abord, il appert qu'un élève dont les capacités métasyntaxiques sont relativement faibles, comme c'est le cas de Pierre, peut tout de même s'engager dans la réflexion grammaticale le menant à repérer le donneur d'accord et à en transférer le trait de nombre au verbe. En ce sens, nous avançons que, pour analyser l'environnement phrastique et identifier les traits morphologiques pertinents d'un donneur d'accord, l'élève doit avoir atteint un certain seuil de capacités métasyntaxiques, mais que ce seuil est relativement bas. En effet, parce que les élèves de notre échantillon qui affichent des capacités métasyntaxiques faibles peuvent s'investir dans une analyse morphosyntaxique et opérer l'accord attendu, il semblerait, d'une part, que l'analyse de la phrase ne soit pas des plus coûteuses en termes de capacités métasyntaxiques et que, ipso facto, d'autre part, il y ait des facteurs subséquents à prendre en considération pour comprendre le développement de la compétence qui se trouve au cœur de la présente thèse.

6.3.2 Les capacités métamorphologiques

Les conclusions que nous tirons à propos des capacités métamorphologiques d'ordre flexionnel et de leur relation avec le développement de la compétence lexicomorphogrammique sont en fait similaires à celles que nous avons présentées eu égard aux capacités métasyntaxiques : nous ne pouvons, à partir de nos données, prétendre l'existence d'une quelconque causalité entre ces deux construits. Cela étant, les élèves dont la compétence lexicomorphogrammique se développent le plus développent aussi, pendant les 13 mois de notre recherche, des capacités métamorphologiques de manière remarquable. Rappelons que, en L1, les travaux de Lefrançois (2009b) et de Casalis, Deacon et Pacton (2011) avaient montré l'influence des capacités métamorphologiques sur l'écriture des morphogrammes grammaticaux.

En L2, de tels travaux demeurent inexistant, bien qu'une telle incidence des capacités métamorphologiques ait été montrée en ce qui a trait à l'apprentissage de l'orthographe d'usage (Fezjo, 2011). En milieu minoritaire, des travaux devraient donc s'intéresser à la compétence lexicomorphogrammique et aux capacités métamorphologiques, et ce, afin de saisir, avec plus de précision, les liens potentiels qui unissent leur développement.

6.3.3 La motivation en grammaire

Là où les liens entre les capacités métalinguistiques et le développement de la compétence lexicomorphogrammique ne sont pas particulièrement clairs, ceux entre le développement de ladite compétence et la motivation en grammaire semblent plus étroits. En effet, les scores généraux obtenus au questionnaire en motivation montrent que les élèves du groupe 1 sont plus motivés dans leur apprentissage grammatical, alors que les élèves du groupe 2 le sont moins. Les élèves du groupe 3, pour leur part, présentent des résultats mitigés : Alicia semble relativement motivée, tandis qu'Ali obtient un score de 0/24. Conformément aux travaux en L1 (Boscolo et Hidi, 2007; Hayes, 1995; Troia, Shankland et Wolbers, 2012) et en L2 (Kormos, 2012), lesquels discutent les effets positifs d'une motivation élevée en écriture sur la qualité des productions écrites, nous posons l'hypothèse qu'un tel lien existe aussi entre la motivation en grammaire et le développement de la compétence lexicomorphogrammique.

Nos données nous permettent de surcroît d'offrir un éclairage relatif aux indicateurs qui, dans notre étude, permettent de rendre compte de la dynamique motivationnelle de nos élèves en grammaire : l'intérêt en grammaire, la perception de l'utilité de la grammaire et le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire. Pour ce qui est de l'intérêt, les résultats au questionnaire varient d'un apprenant à l'autre, mais les propos qu'ils tiennent pendant l'entrevue permettent de faire émerger certaines tendances. En effet, les élèves du groupe 1 savent cibler les concepts grammaticaux qui suscitent chez eux un intérêt et ceux qui, à contrario, constituent une source d'ennui. Ils font usage de termes métalangagiers de manière plus fréquente pour expliquer leurs points de vue et semblent prendre plaisir à adopter une posture réflexive à l'endroit des unités constitutives de la langue. Enfin, l'ensemble des élèves de notre échantillon déclare que les efforts de mémorisation qu'ils doivent parfois déployer lors de l'apprentissage de certains concepts ne contribue guère à leur intérêt vis-à-vis de la grammaire.

De manière générale, les scores obtenus quant aux perceptions à l'égard de l'utilité de la grammaire sont plus élevés que ceux concernant leur intérêt. Cet état de fait corrobore les résultats de Jean et Simard (2011) qui, en langue seconde, ont remarqué que l'apprentissage de la grammaire renvoyait à un mal nécessaire, qu'elle était utile, mais ennuyeuse. Les élèves du groupe 1, dont la compétence est la plus élevée au moment où nous avons décrit la dynamique motivationnelle de nos élèves en grammaire, déclarent que leur apprentissage de la grammaire leur permet de rehausser la qualité de leurs productions écrites et, de manière générale, ils sont capables de cibler, comme nous l'avons remarqué dans les extraits de verbatim abordant leur intérêt en grammaire, les concepts grammaticaux les plus utiles. Les élèves du groupe 2, plus faibles, font aussi mention de l'apport de la grammaire pour la qualité de leurs productions, mais ne se focalisent pas sur les faits de langue. Enfin, les élèves du groupe 3, qui développeront quelques mois après la mesure de leur dynamique motivationnelle en grammaire une compétence lexicomorphogrammique tout à fait opérationnelle, mentionnent tous les deux les bénéfices de l'apprentissage de la grammaire dans l'apprentissage de la lecture. En recherche, la relation grammaire-lecture n'est que peu abordée, et les propos tenus par Ali et Alicia nous encourageraient donc à l'explorer davantage.

Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire de tous les élèves du groupe 1 est positif, alors que, dans le groupe 2, il se situe en deçà de 0/24 pour Kate et Isaac. Ce résultat rappelle celui de Boyer (2012), en L1, et de Fleuret (2008), en L2, qui ont montré que ce sentiment pouvait effectivement être influent sur l'apprentissage orthographique. Dans le groupe 3, le score d'Ali, en ce qui a trait à cet indicateur, mérite aussi d'être discuté. En effet, pour tous les autres indicateurs de la motivation, ce participant obtient un score négatif, alors qu'il atteint le score maximal pour ce qui est de son sentiment d'efficacité personnelle en grammaire. Ali, qui peaufinera sa compétence lexicomorphogrammique de manière remarquable à la suite de notre description de sa dynamique motivationnelle en grammaire, nous rappelle donc les résultats de chercheurs (Bandura, 1997; Bouffard et Narciss, 2011) soutenant que l'illusion de compétence et d'incompétence devient fréquemment réalité. Les propos qu'ils tiennent lors de l'entrevue nous indiquent que plusieurs élèves – Sabrina, Emma, Ali et Maya – trouvent l'analyse phrastique facile, notamment parce qu'ils peuvent recourir à des outils d'analyse pour mener à bien un tel

travail grammatical. À l'exception de Pierre⁷³, tous les élèves peinent à s'investir dans un effort de mémorisation quand ils font de la grammaire à l'école.

6.3.4 Les représentations sociales des langues

Les résultats issus de notre analyse des représentations des langues de nos participants ne permettent pas de comprendre leur rôle dans le développement de la compétence lexicomorphogrammique. En effet, parce que les élèves semblent pratiquement tous ouverts à la diversité linguistique et curieux face à l'apprentissage des langues, il devient compliqué de statuer sur l'influence de ces représentations sur le développement de la compétence qui sous-tend la mise en œuvre de l'accord verbal en nombre. Cela étant, si on considère, à l'instar de plusieurs (Auger, 2008; Lory, 2015; Moore, 2006), que la construction de représentations positives à l'égard des langues et du plurilinguisme joue sur les dimensions cognitives et langagières impliquées dans le processus d'apprentissage, notamment orthographique (Fleuret et Armand, 2012), on ne peut que se réjouir en constatant l'ouverture et la curiosité dont font montre nos élèves vis-à-vis des cultures et des langues qui les véhiculent.

La question que l'on pourrait toutefois se poser est la suivante : comment se fait-il que nos participants font preuve de représentations aussi positives ? D'après nous, la réponse se trouve en grande partie dans le contexte francophone minoritaire plurilingue par l'entremise duquel ils sont socialisés au langage et aux cultures. Car, rappelons-le, ces huit élèves sont quotidiennement exposés à un minimum de deux langues et, dans cette optique, le plurilinguisme qui caractérise leur milieu sociolinguistique n'est guère un fait isolé et marginal : il constitue l'essence même d'une majorité de leurs échanges linguistiques, l'idéal monolingue standardisé, quelque peu utopique en milieu minoritaire, étant surtout imposé par et pour l'école (Blanchet, 2013; Labrie, 2007). On peut d'ailleurs constater le plurilinguisme de nos participants dans plusieurs de nos extraits de verbatim, dans le cadre desquels ils se permettent aisément une alternance de codes et se promènent régulièrement entre le français et l'anglais⁷⁴. Cette

⁷³ Rappelons que Pierre a été scolarisé pendant plusieurs années à Haïti, pays dont les cultures socioéducatives varient beaucoup de celles prévalant au Canada. Il est dès lors possible que la socialisation secondaire qu'il a vécue dans son pays d'origine ait influé sur la construction de son habitus et que, par conséquent, il ait développé un rapport distinct vis-à-vis de la mémorisation. Nous ne pouvons toutefois pas le confirmer.

⁷⁴ Nous souhaitons ajouter une précision. Nous nous demandions initialement si, au fur et à mesure de notre présentation des résultats, nous devions nous arrêter et aborder l'alternance codique de nos participants. À la suite d'une mure réflexion, nous avons décidé de ne pas la traiter dans la présentation des données, car nous ne voulions pas attirer l'attention du lectorat sur ce qui, pour nos participants, s'avère tout à fait normal. Nous avons

alternance, en fait, ne renvoie guère à une paresse cognitive ou à un manque de connaissances des langues en interaction, elle constitue surtout une manifestation potentielle du langage, une ressource à mobiliser et une compétence à développer dans l'interaction, à des fins communicationnelles (Stratilaki et Bono, 2006). Il n'est d'ailleurs pas surprenant, en définitive, que nos participants, qui font preuve d'ouverture à l'endroit de la diversité linguistique et qui ne considèrent généralement pas la pluralité linguistique comme un frein à l'apprentissage des langues, adoptent des pratiques discursives plurilingues en entrevue.

6.3.5 Les pratiques enseignantes

Dans notre discussion sur les pratiques enseignantes qui ont été mobilisées pour susciter le développement de la compétence lexicomorphogrammique permettant l'accord du verbe en nombre chez nos huit élèves, nous procéderons à une comparaison des pratiques de Simone et de Katy. Parce que les élèves du groupe 3 ont fait partie du groupe de Simone au moment où ils ont développé de manière remarquable leur compétence lexicomorphogrammique, et que la compétence des élèves faisant partie du groupe de Katy semble avoir stagné entre les deux dernières passations, nous posons l'hypothèse que les pratiques de Simone sont cohérentes avec les fondements didactiques sur lesquels repose la grammaire actuelle.

Comme le proposent de nombreux chercheurs (Cavanagh, 2012; Chartrand et Boivin, 2004; Marmy Cusin et Schneuwly, 2013), Simone inscrit son enseignement de la grammaire dans l'étude des genres de textes, qu'elle décortique donc en fonction des faits de langue dont ils permettent l'exploration. Pour que ses élèves constatent l'utilité des concepts grammaticaux qui font l'objet d'un enseignement, elle attire constamment leur attention, que ce soit en français ou dans d'autres disciplines, sur lesdits concepts quand ils les rencontrent en situation de lecture. Il est d'ailleurs probable que ce souci grammatical, qui habite constamment l'enseignante, aide ses élèves à prendre conscience de leurs savoirs et qu'ils perçoivent leur utilité dans d'autres situations de communication. Des plus importants en enseignement grammatical, ce rapport métacognitif que l'élève construit vis-à-vis de la langue contribuerait aussi à sa compréhension (Chartrand, Lord et Lépine, 2016).

l'impression que, si nous justifions les pratiques discursives plurielles de ces élèves, nous admettions implicitement que leur plurilinguisme, parce qu'il devait être expliqué au lecteur, ne constituait pas une pratique qui, à l'instar du monolingue français, était complètement légitimé.

Au cœur de son enseignement de la grammaire se trouve le verbe, sur lequel elle met un accent notable, dès le début de l'année scolaire. Simone inscrit également son enseignement du verbe dans une perspective de progression (Chartrand, Lord et Lépine, 2016). Dit autrement, elle commence par le verbe le plus fréquent en français, *être*, au présent de l'indicatif, et elle le fait mémoriser à ses élèves, à l'aide des pronoms de conjugaison. Pendant une semaine, elle focalise sur ce verbe, puis, après une semaine, elle varie les sujets en imposant à ses élèves des environnements syntaxiques plus complexes. Elle passe ensuite au verbe *avoir* et aux verbes en –*er*, et répète cette procédure. La fréquence d'occurrence semble donc être une préoccupation importante pour Simone (Meleuc et Fauchart, 1999 ; Roy-Mercier et Chartrand, 2016), qui choisit les verbes qu'elle soumet à l'analyse de ses élèves sur la base de leur utilité discursive.

Parallèlement à cela, elle enseigne à ses élèves une démarche qu'ils peuvent mettre en œuvre pour résoudre les problèmes grammaticaux liés à l'accord du verbe : les élèves repèrent d'abord le verbe, ils en identifient le sujet à l'aide de la manipulation d'encadrement et de procédures sémantiques, ils identifient la personne et le nombre du donneur, ils déclinent la conjugaison du verbe au mode-temps voulu et écrivent la forme attendue. Cette façon de faire est d'ailleurs apparue à plusieurs reprises dans les entretiens métagraphiques d'Alicia et d'Ali en février 2016, celle-ci leur permettant de résoudre une grande partie des problèmes orthographiques constitutifs des épreuves qu'ils ont complétées. Cette démarche rejoint les propositions de Gauvin (2011), qui préconise notamment un recours systématique aux manipulations syntaxiques décisives que sont le remplacement par un pronom et l'ajout de marqueurs d'emphasis pour identifier le sujet.

Enfin, Simone, qui se limite à l'enseignement de trois mode-temps verbaux par année, engage quotidiennement ses élèves dans des tâches-problèmes collectives et met un accent important sur la verbalisation des réflexions grammaticales de ses élèves. Elle met fréquemment en place des activités dans le cadre desquelles les élèves sont appelés à confronter leurs représentations, à justifier leurs graphies et à coconstruire les règles qui régissent le fonctionnement du verbe et de son accord. Ses pratiques rappellent d'ailleurs les dictées métacognitives, dont l'efficacité a été montrée, notamment pour ce qui est de l'accord du verbe (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016; Fisher et Nadeau, 2014)

De son côté, Katy semble connaître les piliers théoriques sur lesquels s'érige l'enseignement grammatical rénové, mais déclare éprouver de la difficulté à les mettre en

application dans sa salle de classe. Il appert aussi que, en raison de contraintes institutionnelles, elle ne réussit pas toujours à inscrire son enseignement de la grammaire dans des séquences didactiques et que, par conséquent, il est tantôt décontextualisé, tantôt mis en relation avec les genres textuels qu'elle étudie avec ses élèves. Comme le proposent Fisher et Nadeau (2014), elle met en œuvre des démarques pédagogiques qui favorisent l'interaction des élèves et la coconstruction de sens, mais ne le fait que de manière sporadique. Elle focalise en outre son enseignement du verbe sur les désinences et, de fait, en mettant un accent qui est probablement trop important sur les morphogrammes grammaticaux, peine à présenter cette catégorie de mot comme un système doté de régularités (voir Roy-Mercier et Chartrand, 2016). Elle semble également faire fi de la relation qui unit le verbe à son donneur d'accord. Elle enseigne bel et bien les outils analytiques qu'offre la grammaire actuelle, mais le fait de manière décontextualisée, sans en montrer le potentiel en écriture. Elle admet même qu'elle peine à comprendre le bienfondé des manipulations syntaxiques et de la phrase de base, et la pertinence d'y recourir en situation de production écrite.

À des fins de récapitulation, nous reprenons les faits saillants qui ont émergé lors de l'entrevue que nous avons menée auprès de Simone et de Katy. Nous les discuterons ensuite.

Tableau 31
Comparaison des pratiques de Simone et de Katy

Simone	Katy
• Enseignement contextualisé à partir des genres de textes • Enseignement du verbe priorisé • Enseignement du verbe s'inscrivant dans une progression logique, en fonction de la complexité du sujet et de la fréquence d'occurrence des verbes • Enseignement de trois mode-temps verbaux par année scolaire • Enseignement d'une démarche pour l'accord du verbe • Recours aux manipulations syntaxiques pour repérer le sujet • Exercisation quotidienne • Exercisation mettant l'accent sur le raisonnement, l'interaction et la confrontation des représentations	• Enseignement tantôt contextualisé, tantôt décontextualisé • Enseignement ancré dans les perspectives traditionnelles et rénovées • Enseignement du verbe mettant l'accent sur les morphogrammes grammaticaux • Enseignement cloisonné des manipulations syntaxiques et de la phrase de base • Enseignement ne mettant pas l'accent sur la relation qui unit le verbe à son donneur d'accord

En considérant qu'Ali et Alicia, élèves de la classe de Simone en 2015-2016, ont enregistré un progrès notable quand ils ont fait partie de son groupe-classe, nous posons d'abord l'hypothèse d'un lien de causalité entre les pratiques de cette enseignante et le développement conséquent de leur compétence lexicomorphogrammique entre la deuxième et la dernière passation. En effet, les pratiques de Simone reflètent en grande partie ce que propose la recherche actuelle en didactique de la grammaire et, conséquemment, à partir de ses propos, nous souhaitons maintenant arrêter quelques principes pour l'enseignement de l'accord du verbe. D'abord, nous croyons qu'il est important de reconnaître que l'effort de conceptualisation chronophage dans lequel doit s'engager l'élève pour accorder ses verbes doit être déployé de manière progressive (Gourdet, Roubaud et Cogis, 2016). Cette progression devrait l'amener à construire la catégorie grammaticale *verbe* de manière à ce qu'il puisse en reconnaître principalement les particularités syntaxiques et morphologiques. On opérera en parallèle un travail similaire sur la fonction sujet, et ce, en privilégiant la découverte des manipulations syntaxiques décisives, l'ajout de marqueurs d'emphasis et le remplacement par le pronom, et le recours à la phrase de base (Gauvin, 2011). L'insertion de ce travail grammatical dans l'étude des genres textuels et leur réinvestissement au sein d'autres disciplines scolaires devraient en outre aider l'élève à constater l'utilité discursive de ces concepts et, de manière générale, à développer une posture réflexive, métacognitive, à leur endroit (Chartrand, Lord et Lépine, 2016).

Pour enseigner l'accord du verbe, à notre avis, l'enseignant devrait d'abord utiliser les pronoms de conjugaison, comme le propose Simone, afin que l'élève puisse voir clairement le lien qui unit le donneur et le receveur d'accord. Il complexifiera au fur et à mesure de son enseignement les structures syntaxiques par l'intermédiaire desquelles le verbe s'actualise, et ce, afin que l'élève puisse en opérer l'accord au sein d'une variété d'environnements phrastiques. À l'instar de Roy-Mercier et Chartrand (2016) et de Meleuc et Fauchart (1999), nous croyons, surtout en milieu minoritaire, qu'il est fondamental de tenir compte de la fréquence d'occurrence des verbes, principalement parce que les élèves, comme nous l'avons montré dans cette thèse, font face à des difficultés d'ordre lexical quand ils les accordent. Ainsi, c'est en choisissant les mode-temps verbaux à enseigner à l'aune des besoins linguistiques de l'élève et des genres textuels à l'étude, en leur accordant un temps de classe considérable, qui en permettra une compréhension féconde, et en focalisant sur le verbe en tant que système que l'enseignant,

d'après nous, pourra le soutenir dans le développement d'une compétence lexicomorphogrammique opérationnelle.

Enfin, il nous paraît important de proposer une exercisation fréquente, voire quotidienne, dans le cadre de laquelle les élèves doivent résoudre, en confrontant leurs représentations et en interagissant avec leurs pairs, des problèmes orthographiques dont la complexité ne cesse de croître (Nadeau et Fisher, 2006). Lors d'une telle exercisation, l'enseignant pourra d'ailleurs asseoir la procédure que Simone a proposée à ses élèves et, ainsi, mettre en relation les éléments du réseau conceptuel complexe qu'ils doivent maîtriser (c.-à-d. les concepts de verbe, de sujet, de donneur, de receveur, de nombre, etc.) pour mener à bien leurs accords verbaux. De cette manière, soutenons-nous, ils pourront transférer leurs connaissances en production écrite.

CHAPITRE 7 : CONCLUSION

Dans la présente recherche, en adoptant une perspective multidimensionnelle de l'apprentissage orthographique et en convoquant les cadres théoriques que propose la recherche sur l'appréhension de l'orthographe grammaticale en langues première et seconde, nous avons décrit le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez huit élèves de la fin du cours élémentaire du Sud-Ouest ontarien et, pour mieux comprendre ce développement, nous l'avons mis en relation avec des facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs. Afin de clore notre thèse, la conclusion que nous en proposons maintenant se déclinera en deux axes : le premier fera état des limites de notre étude, le deuxième se focalisera sur des recommandations pour les instances ministérielles, les didacticiens du français et les enseignants en contexte de minorité linguistique. C'est également dans cette deuxième partie que nous formulerons des suggestions de recherches futures.

7.1 Limites de notre recherche

Comme toute recherche, la nôtre comporte un certain nombre de limites, que nous souhaitons maintenant relever. Pour les présenter, nous aborderons d'abord celles qui sont associées au devis de recherche que nous avons retenu, l'étude de cas. Suivront les limites qui ont trait aux instruments par l'intermédiaire desquels s'est réalisée la collecte de nos données.

Si l'étude de cas présente des avantages indéniables, elle impose une limite tout à fait considérable vis-à-vis de la généralisation des données (Gagnon, 2012). En effet, parce que notre effectif de participants est restreint, nous ne saurions en aucun cas prétendre à la simple généralisation de nos données à l'ensemble des élèves du Sud-Ouest ontarien, surtout lorsqu'on sait que les compétences linguistiques en contexte de minorité varient énormément d'un apprenant à l'autre (Cavanagh et Blain, 2009). Ainsi les résultats que nous avons mis en avant dans le cadre de ce travail doctoral renvoient-ils principalement à un ensemble d'hypothèses qui devront faire l'objet d'une validation lors d'études à grande échelle. Nous y reviendrons d'ailleurs dans la section suivante du présent chapitre.

Qui plus est, notre devis de recherche permet de trianguler les sources et, par conséquent, de collecter un ensemble de données considérable sur chacun des cas étudiés. À certains endroits, les résultats présentés font preuve d'une certaine objectivité, notamment aux moments où nous avons procédé à une quantification des données collectées. D'autres fois, cela dit, nous avons préféré construire les profils des huit participants en nous appuyant sur des extraits de verbatim,

lesquels nous avons commentés. Bien évidemment, nous avons tenté de choisir les passages qui, tout en étant susceptibles d'intéresser le lecteur, représentaient le mieux le participant concerné. Il demeure toutefois que nous avons présidé à des choix qui renvoient à une certaine subjectivité, cette dernière pouvant constituer une limite de cette étude.

En raison du devis qualitatif qui nous a permis de mener cette recherche à terme, nous n'avons pu recourir aux outils statistiques qui auraient assuré la validité interne de nos instruments de mesure. Gardant ce détail en tête au fur et à mesure de notre étude, nous avons certes essayé de respecter les critères de rigueur scientifique qui caractérisent les études qui préconisent des méthodes qualitatives (triangulation des sources, calcul d'accords interjuge, etc.). Cependant, la validation de nos outils sur le plan statistique aurait sans contredit contribué à jeter un regard plus précis, plus valide, sur le développement de la compétence que nous avons ciblée. Il convient aussi de mentionner que les instruments de mesure qui ont été utilisés à plus d'une reprise ont été les mêmes d'une passation à l'autre ; il est donc possible que les élèves aient bénéficié d'un effet de reprise des épreuves, qu'ils se soient habitués à leur forme et à leur contenu et que, par conséquent, ils aient réalisé les tâches plus aisément lors des deuxième et troisième passations.

En ce qui a trait aux entretiens métagraphiques, nombreux sont les chercheurs (Arseneau, 2016; Gaux et Gombert, 1999; Lefrançois, 2009a) qui proposent une mise en garde à l'égard d'un potentiel décalage entre la capacité de réflexion et la capacité de verbalisation de l'apprenant. Parce que nos entrevues ont été menées à posteriori, il est tout à fait possible que l'élève se soit parfois engagé dans une reconstruction de sens et que, de ce fait, le recul que nous lui avons accordé ait encouragé une réflexion linguistique différente de celle dans laquelle il s'était initialement engagé en accomplissant la tâche écrite. Enfin, notons que l'absence d'une verbalisation n'équivaut pas nécessairement à une absence de réflexion et que, en contexte minoritaire, où les élèves vivent souvent de l'insécurité linguistique, il est possible que nos participants éprouvent un certain malaise à s'exprimer en français avec un chercheur venant de l'extérieur. Il s'agit en fait de l'une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas interdit l'alternance codique pendant les entretiens ; nous voulions qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils expriment, sans se sentir jugés, les raisonnements qu'ils ont mis en œuvre pendant les épreuves.

Par ailleurs, la collecte des données relatives aux facteurs socioaffectifs ne s'est pas opérée de manière longitudinale et, donc, n'a pas suivi le développement de la compétence

lexicomorphogrammique que nous avons décrite dans la thèse. En fait, la motivation en grammaire et les représentations sociales des langues n'ont été prises en considération qu'une fois et, pour comprendre de manière plus ciblée leur potentielle influence sur le développement de la compétence de nos participants, il aurait probablement fallu en rendre compte en début et en fin de recherche. En présentant et en interprétant les données liées à ces facteurs, nous avons fait preuve de prudence et avons évité d'associer trop radicalement ces facteurs au développement de la compétence lexicomorphogrammique des élèves. Cela étant, cette collecte unique renvoie à une limite qui mérite d'être mise en évidence.

Enfin, les pratiques enseignantes que nous avons décrites ne sont pas nécessairement les pratiques effectives que nos trois participantes ont mises en œuvre dans leur classe. En nous intéressant aux pratiques déclarées, celles dont elles ont fait mention en entretien, nous avons décidé de céder la parole aux enseignantes et d'analyser les propos qu'elles ont tenus. Il est toutefois possible, pour de multiples raisons (désirabilité sociale, oublis, etc.), qu'il y ait un hiatus entre ce qu'elles déclarent faire et ce qu'elles font réellement. Cela dit, les dires des trois enseignantes trouvent un certain écho dans les entretiens métagraphiques des élèves, ce qui nous encourage à croire que le portrait que nous avons dressé de leurs pratiques en enseignement grammatical ressemble étroitement à leurs pratiques effectives.

7.2 Recommandations

Les limites de la recherche maintenant relevées, nous souhaitons, pour terminer cette thèse, émettre une série de recommandations, que nous adresserons à trois instances : le ministère de l'Éducation ontarien, les didacticiens du français et les enseignants oeuvrant en contexte francophone minoritaire.

7.2.1 Recommandations à l'intention des instances ministérielles

Avant de formuler nos recommandations destinées au ministère de l'Éducation de l'Ontario, nous souhaitons préciser qu'elles ne renvoient en rien à des critiques des curriculums et des initiatives ministérielles actuels. Les idées qui suivent, s'inspirant de données provenant de l'une des écoles que le ministère dessert, visent la bonification de l'éducation de langue française qui est offerte en Ontario. En ce sens, nous espérons que nos suggestions et les résultats de

recherche desquels elles sont inspirées susciteront des réflexions et des réactions. Nous demeurons ouvert à tout dialogue à leur endroit.

1. Réaliser des études quantitatives qui décrivent le développement de la compétence linguistique des élèves en Ontario

Notre étude de cas, se limitant à huit élèves et se focalisant sur le sud-ouest de l'Ontario, nous encourage à croire que les populations scolaires de l'Ontario français affichent des compétences linguistiques qui ne sont pas analogues à celles des élèves en milieu majoritaire. D'abord, pour ce qui est de l'accord du verbe en nombre, tous nos élèves font face à des difficultés lexicales et peinent à choisir le radical des verbes fréquents. Qui plus est, certains d'entre eux, sur le plan morphogrammique, n'ont pas encore intériorisé, à la fin du cours élémentaire, le morphogramme de la pluralité des verbes et n'analysent pas le contexte phrastique pour en opérer l'accord.

Ainsi croyons-nous qu'il est important de brosser un portrait des compétences linguistiques des élèves, et ce, afin de restreindre, dans l'élaboration des programmes d'études et des formations qui en découlent, le recours aux études qui se sont focalisées sur des élèves en situation de majorité linguistique. De telles recherches descriptives ne devraient toutefois pas se limiter au verbe et à son accord, elles devraient plutôt cibler des concepts linguistiques phares, dont le verbe, et rendre compte, longitudinalement, de l'évolution des compétences linguistiques se rattachant à ces concepts chez les élèves de l'Ontario.

2. À la suite de la réalisation de ces études quantitatives, revoir le contenu du programme d'études

Le programme d'études actuel commence à dater (MÉO, 2006). Pour cette raison, il faudrait d'après nous, à la suite de la réalisation des études quantitatives dont nous avons fait mention dans la première recommandation, en revoir le contenu à la lumière de données empiriques qui viseront les besoins des élèves. Si on prend l'exemple de l'accord du verbe en nombre au présent de l'indicatif, on remarque dans le curriculum en vigueur que son étude débute en deuxième année. L'élève poursuivra, pour les verbes en *-er*, une observation des désinences en troisième année et sera engagé, durant la même année, dans une étude de la conjugaison des verbes usuels complexes (p. ex., *je peux, tu veux*). L'accord verbal avec le

groupe nominal en fonction sujet et le recours aux manipulations syntaxiques pour identifier le donneur d'accord seront étudiés en 4^e année et en 5^e année. Enfin, en 7^e et en 8^e année, l'apprenant apprendra les variations du radical des verbes usuels aux modes-temps précédemment étudiés. Il apprendra aussi l'accord des verbes quand le sujet se réalise sous la forme d'un groupe nominal composé de plusieurs groupes nominaux dont les nombres grammaticaux diffèrent (p. ex., *Le bébé des voisins pleure souvent*).

Notre recension de la littérature sur l'accord du verbe en nombre à l'écrit nous amène à poser l'hypothèse que le programme d'études en Ontario, pour ses contenus grammaticaux, trouve ses orientations dans les études qui ont décrit les connaissances des élèves en milieu majoritaire. En effet, les contenus du programme d'études ontarien reflètent, avec plus de cohérence, ce qu'on pourrait attendre d'un élève francophone en milieu majoritaire, mais ne trouvent qu'un écho partiel dans les données que nous avons présentées dans cette thèse.

Si les résultats de notre thèse se manifestent à grande échelle, il conviendrait, à nos yeux, de revisiter le curriculum. D'abord, il faudrait que, dans le programme d'études, les verbes soient présentés en fonction de leur fréquence d'occurrence et que l'on y délaisse la typologie verbale traditionnelle. Il serait également important que la variation lexicale des verbes les plus fréquents se trouve au cœur de l'étude de cette catégorie de mot, qu'elle apparaisse dès le début de l'étude des verbes. Car, convenons-en, il est quelque peu étonnant qu'un élève ayant été scolarisé en français pendant six ans ne connaisse par les formes de verbes aussi fréquents qu'*aller* et *prendre*. Pour cette raison, en milieu minoritaire, à l'école, l'enseignement de cette catégorie de mot doit selon nous s'inscrire dans une optique lexicomorphographique. Autrement dit, l'école se doit d'offrir conjointement un traitement lexical et morphologique du verbe. Le curriculum, dans cette optique, devrait donc présenter le verbe selon ces deux pans, de manière complémentaire.

À notre avis, les outils d'analyse que sont la phrase de base et les manipulations syntaxiques doivent en outre être traités aussitôt que l'on présente une catégorie de mot, une fonction ou toute autre unité linguistique. Nous l'avons vu, les élèves qui font systématiquement usage des manipulations et de la phrase de base pour résoudre les problèmes orthographiques que nous leur avons proposés sont également ceux qui ont obtenu les scores les plus élevés. De ce fait, le prochain programme d'études devrait d'après nous offrir une progression des concepts à enseigner, ce qu'il fait déjà, mais devrait aussi mettre en évidence les outils d'analyse qui

peuvent être mis en application par l'élève afin d'appréhender le concept en question. De cette manière, le praticien verrait que l'enseignement des manipulations syntaxiques et de la phrase de base doit se faire de façon contextualisée, pour que l'élève puisse en comprendre la valeur euristique et qu'il les utilise en contexte, à des fins rédactionnelles.

Enfin, nous ne pouvons que nous questionner quant à la présence potentiellement précoce de l'accord du verbe dans le programme d'études. Si certains des élèves de notre échantillon ont développé une compétence lexicomorphogrammique opérationnelle à la fin de l'élémentaire, d'autres ont des conceptions de l'accord du verbe qui sont encore tout à fait restreintes. On peut donc se demander si, en milieu minoritaire, en raison des traits sociolinguistiques qui caractérisent leur environnement, les élèves sont prêts à apprendre l'accord du verbe à l'écrit en quatrième année. Les recherches quantitatives que nous avons mentionnées supra devraient offrir un éclairage sur cette question épineuse. Pour l'instant, nous ne dirons que, dans le programme d'études, nous devrions d'après nous retrouver le verbe et son accord dans une perspective de progression, cette dernière s'appuyant sur des données probantes.

3. Continuer d'offrir de la formation initiale et continue en grammaire actuelle

En 2006, le ministère de l'Éducation de l'Ontario optait pour l'adoption de la grammaire actuelle. Nos données suggèrent que le regard que jette ce paradigme sur la langue, axé sur la morphosyntaxe, s'avère pertinent, notamment parce que les élèves qui ont fait montre d'analyses morphosyntaxiques dans leurs réflexions linguistiques sont également ceux qui ont plus fréquemment résolu les problèmes orthographiques liés à l'accord du verbe. De plus, les données issues des épreuves sur la métasyntaxe montrent que, à la fin du cours élémentaire, tous les élèves ont développé les capacités métasyntaxiques qui permettent le recours aux outils analytiques. Cela dit, certains d'entre eux ne les mettent pas en application, probablement en raison des pratiques enseignantes qui sont mobilisées pour soutenir leur développement linguistique. Dans cet ordre d'idées, nous sommes d'avis que le ministère de l'Éducation se doit d'investir dans la formation initiale et continue des enseignants en grammaire actuelle et que cette formation devrait jumeler des éléments empruntés à la didactique du français langues première et seconde.

Bien que certains conseils scolaires déploient des efforts de formation continue (Larouche et Thibeault, 2016; Thibeault, 2016b) et que les universités francophones de l'Ontario intègrent

des modules sur la grammaire actuelle dans la formation initiale des maîtres (Fleuret, Dupl  , Thibault, Larouche et Weber, 2016), ces initiatives, toutes très récentes, demeurent isolées et ne visent nullement l'ensemble des enseignants et des futurs enseignants. Nous pensons donc que telles formations, s'échelonnant sur une longue période de temps, devraient être offertes de manière plus systématique. Car, comme le mentionne Giguère (2015), lorsque l'enseignant est appelé à appréhender un nouveau paradigme en didactique des langues, il doit également 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. Il doit donc pouvoir discuter de ses représentations, en constater les points forts et les limites, confronter ses pratiques à celles de pairs enseignants, essayer, se tromper, réessayer et adopter une posture réflexive à l'égard de ses comportements pédagogiques. Le ministère, selon nous, devrait être celui qui offre à ses professionnels de l'éducation un espace de collaboration, qui met à leur disposition des ressources pertinentes et qui, en bref, facilite ce processus de formation chronophage.

7.2.2 Recommandations à l'intention des didacticiens du français

Les recommandations que nous mettons en avant pour les chercheurs en didactique du français seront issues des recommandations précédentes, d'une part, et des résultats de notre recherche, d'autre part. Elles les inviteront notamment à tenir compte de la toile de fond sociologique particulière lorsqu'ils traversent les étapes menant à la mise à terme d'un projet de recherche en milieu minoritaire.

1. Faire preuve de circonspection en adoptant des cadres théoriques provenant de milieux francophones majoritaires

En milieu minoritaire, comme dans plusieurs contextes majoritaires, le plurilinguisme est la norme, pas l'exception ; pour cette raison, nous sommes d'avis que la recherche en didactique du français qui porte sur ces populations scolaires ne peut faire fi de cette caractéristique, qui influera sur la grande partie des données qui seront collectées. Nous invitons donc les chercheurs à se documenter quant aux enjeux sociolinguistiques associés aux milieux minoritaires, à tenir compte du plurilinguisme des élèves et à délaisser un idéal monolingue standardisé. Nous

soutenons que c'est en considérant l'hybridité identitaire et linguistique des apprenants que la recherche pourra leur proposer des avenues pédagogiques qui répondent à leurs besoins.

Cette considération de l'hybridité identitaire peut se réaliser de différentes manières. Elle peut, comme nous l'avons fait dans cette thèse, reposer sur la mise en synergie des cadres théoriques qui sont offerts par la recherche en L1 et en L2. Comme le souligne Azaoui (2014), la crainte d'empiéter sur les territoires didactiques voisins ne devrait pas à elle seule freiner la mise en commun des efforts pour mieux gérer certaines problématiques. À l'instar d'autres chercheurs (Auger, 2010; Chartrand et Paret, 2008), cet auteur revendique un décroisement des didactiques du français, celui-ci favorisant la mobilité des idées et la prise en considération de particularités écologiques. Il s'agit donc d'inscrire sa réflexion dans un cadre sociodidactique, qui fait référence à une « (sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux » (Rispaïl, 2005, p. 100).

Ainsi, en sus de mener des études quantitatives qui joindraient les cadres théoriques en L1 et en L2 et qui décriraient la compétence linguistique des élèves, il serait tout à fait pertinent, dans le cadre de recherches ultérieures, de concevoir, de mettre à l'essai et d'évaluer des dispositifs pédagogiques qui amèneraient les élèves à comparer le fonctionnement des langues qu'ils connaissent, principalement le français et l'anglais. Une observation en synchronie de faits de langue dans une optique plurilingue, d'après Auger (2013), favorise l'apprentissage de chacune des langues concernées et développe chez l'apprenant une capacité de distanciation, de relativisation et de conceptualisation. De cette manière, on cesserait, comme le déplore Labrie (2007), de scolariser les élèves en milieu minoritaire au monolinguisme français et on tiendrait compte de leurs pratiques discursives dans l'enseignement grammatical.

2. Tenir compte des facteurs cognitivolangagiers, socioaffectifs et socioéducatifs qui peuvent influencer sur l'apprentissage de la grammaire

L'enseignement de la grammaire, par définition, est l'enseignement d'une norme qui est socialement valorisée (Chartrand, 2012) et qui, par le fait même, s'oppose constamment à la variation, à la dialectalisation, aux écarts vis-à-vis de cette norme (Vargas, 1996). En milieu minoritaire, les connaissances du français sont hétérogènes (Cavanagh et Blain, 2009), l'anglais

est dominant et l'école, sacralisant un certain français standard, contribuerait à l'unification du marché linguistique (Bélanger, 2007). Ainsi, il nous semble fort important que les chercheurs considèrent la didactique du français en situation de minorité linguistique dans une optique sociale, comme nous l'avons déjà avancé, mais qu'ils tiennent également compte des facteurs socioéducatifs, socioaffectifs et cognitivolangagiers qui sont susceptibles d'influencer le développement de la compétence linguistique plurielle de l'élève.

Dans notre étude, nous avons, entre autres, conçu des instruments de mesure qui décrivent les capacités métalinguistiques et qui, pour ce faire, s'inspirent des outils analytiques offerts par la grammaire actuelle. Nous avons d'ailleurs noté que les élèves qui développaient rapidement leur compétence lexicomorphogrammique au fil de l'étude étaient aussi ceux qui développaient rapidement leurs capacités métasyntaxiques et métamorphologiques. En élaborant ces instruments, nous avons notamment voulu rompre avec la tradition psycholinguistique qui est souvent associée à la mesure des capacités métalinguistiques, lesquelles nous voulions aborder dans une perspective plus didactique. Nous croyons donc que les didacticiens devraient continuer de recourir à de tels outils de mesure dans leurs travaux afin de comprendre quand et comment les capacités métalinguistiques, au gré de la scolarité de l'élève en milieu minoritaire, permettent l'utilisation des manipulations syntaxiques et la résolution de problèmes grammaticaux. En effet, les travaux initiaux en grammaire actuelle semblent avoir présupposé que les élèves étaient tous dotés d'une intuition linguistique qui leur permettait le recours aux manipulations syntaxiques et aux jugements de grammaticalité. Or, en milieu plurilingue, on ne peut tenir pour acquis que les apprenants détiennent les capacités métalinguistiques qui sous-tendent l'utilisation des manipulations en français et, de ce fait, il devient important de documenter leur développement, et ce, à l'aide de tâches reposant sur les tests que l'élève est appelé à utiliser en classe afin de poser des hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

Dans notre recherche, nous avons aussi été en mesure de mettre en relation la motivation en grammaire et le développement de la compétence lexicomorphogrammique permettant l'accord du verbe en nombre. Les chercheurs devraient d'après nous poursuivre cette exploration en s'intéressant aux représentations que se construisent les élèves à l'endroit du français, d'une part, et de l'enseignement grammatical, de l'autre. Cette recherche permettrait probablement de comprendre la grammaire telle qu'elle est conceptualisée par les apprenants et d'orienter les pratiques pédagogiques en fonction de leurs intérêts, de leurs perceptions de l'utilité de la

grammaire et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Une telle recherche pourrait également théoriser l'insécurité linguistique des élèves en milieu minoritaire, qui est reconnue par la collectivité scientifique, mais dont on ne tient encore peu compte dans la recherche en didactique (voir toutefois Cavanagh et Blain, 2009 et Lafontaine, Blain et Giguère, 2011).

Les pratiques enseignantes renvoient à un autre facteur qui a particulièrement façonné le développement de la compétence lexicomorphogrammique de nos élèves dans cette thèse. Elles mériteraient donc que l'on s'y attarde davantage, et ce, en fonction de trois principaux axes. (1) D'abord, il conviendrait de dresser un état des lieux des pratiques en enseignement grammatical dans la province de l'Ontario, pour voir si le changement de cap associé à la grammaire actuelle a été mis en place dans les écoles. Une telle recherche a récemment eu cours au Québec (Lord, 2012), et les résultats montrent que, quoique les enseignants consacrent un nombre d'heures considérable à la grammaire en classe, on y préconise encore des démarches qui reposent sur l'exposition et l'exercisation, et qui ne visent pas la compréhension des composantes du français en tant que système. Avant de mettre en place des dispositifs de formation, il serait important de savoir où les enseignants se situent vis-à-vis de ce nouveau paradigme.

(2) À la lumière des résultats de notre thèse, il serait approprié de concevoir et de tester des dispositifs d'enseignement du verbe qui délaissent la typologie traditionnelle et qui en adopte une renouvelée, en fonction de la fréquence d'occurrence des verbes. À notre connaissance, les efforts de reconceptualisation sont majoritairement théoriques (Meleuc et Fauchart, 1999; Roy-Mercier et Chartrand, 2016), peu de travaux empiriques ayant tenté de comprendre les effets de la transposition didactique d'une nomenclature qui trouve son ancrage dans la fréquence des verbes et qui en adopte une vision systémique.

(3) Nous croyons, in fine, qu'il serait intéressant de mener une analyse qualitative portant sur l'interaction des élèves et des enseignants quand ils « font de la grammaire » en classe, et ce, afin de voir *si* et *comment* l'enseignement grammatical contribue à véhiculer une vision monolingue standardisante de la langue. Une telle étude, critique, qui recourrait à l'analyse du discours des acteurs prenant part à l'enseignement de la grammaire, favoriserait la mise au jour des rapports de pouvoir, voire de domination symbolique qui sous-tendent l'enseignement de la norme linguistique de l'école. Elle pourrait également servir d'assise à ce que Vargas (1996) nomme une didactique plurinormaliste de la grammaire, qui délaisse une conception unifiance de la langue et tire profit des variations dans l'enseignement.

7.2.3 Recommandations à l'intention des enseignants

Nous concluons notre série de recommandations en nous adressant à ceux qui guident l'apprentissage, qui le planifient et qui accompagnent quotidiennement les élèves vers leur autonomie intellectuelle : les enseignants.

1. S'engager dans une formation continue

Si nos données montrent le bienfondé de la grammaire actuelle et de l'enseignement renouvelé de la langue, nous reconnaissons également que la transition d'un paradigme grammatical à un autre ne s'effectue pas du jour au lendemain, que l'appréhension de la grammaire actuelle se fait lentement. Ainsi encourageons-nous les enseignants en Ontario francophone à prendre part à des ateliers de formation en grammaire actuelle et, par le fait même, à adopter une posture réflexive à l'égard de leur pratique. Parce que le plurilinguisme des élèves est un fait indéniable en milieu minoritaire, il nous semble également important que ce développement professionnel incorpore des éléments empruntés à la didactique du français langue seconde. Grâce à une telle formation, ils pourront concevoir des dispositifs pédagogiques qui satisfont les besoins pluriels de leurs élèves.

2. Inscrire son enseignement du verbe dans une progression logique

Comme nous l'avons vu dans cette thèse, il est tout à fait envisageable d'enseigner le verbe en l'inscrivant dans une progression logique qui en favorisera l'apprentissage. Il convient d'abord de sélectionner les modes-temps que l'on souhaite aborder en fonction des besoins de l'élève et d'entamer son enseignement par les verbes les plus fréquents. Pour enseigner l'accord du verbe, on commencera par mettre en évidence les liens morphosyntaxiques qui unissent le noyau du groupe en fonction sujet et le verbe en recourant aux pronoms de conjugaison. Ainsi pourra-t-on faire ressortir, de manière plus évidente, les liens entre le donneur et le receveur d'accord. Puis, on complexifiera progressivement la syntaxe des phrases afin que l'élève puisse s'entraîner à opérer l'accord dans des environnements phrastiques dont la complexité syntaxique fluctue. Les exercices qui sont proposés, afin de faciliter l'automatisation des procédures d'accord, devront également s'inscrire dans une telle perspective d'étayage.

3. Enseigner l'accord du verbe en mobilisant les outils de la grammaire actuelle

En enseignant l'accord du verbe, l'enseignant devrait constamment modéliser le recours aux outils analytiques que nous offre la grammaire actuelle, la phrase de base et les manipulations syntaxiques, en encourageant ses élèves à mettre de côté des procédures d'analyse sémantique, moins sûres. De ce fait, au fur et à mesure qu'il les amène à se familiariser avec des structures syntaxiques dont la complexité augmente, il leur montrera également comment l'utilisation de ces outils permet l'accord verbal. Il pourra, au gré de ce travail grammatical, mettre l'accent sur des cas de figure particuliers, comme lorsque le donneur d'accord est un nom collectif, afin que les élèves puissent adapter leur réflexion et tenir compte de certaines particularités linguistiques.

4. Présenter le verbe de manière systémique et éviter, quand cela est possible, de demander aux élèves de mémoriser des formes verbales

La plupart de nos participants s'entendent sur une chose : la mémorisation qui est fréquemment associée au travail grammatical les démotive. Or, si on met l'accent sur les régularités dans son enseignement du verbe, si on l'approche dans une perspective systémique, on limite aussi les efforts de mémorisation que l'apprenant doit déployer (Chartrand, 2015; Tisset, 2005). Cela n'en vient pas à dire que la mémoire à long terme ne joue pas de rôle dans l'appréhension du verbe. En effet, les verbes les plus irréguliers sont également les plus fréquents en français et, en milieu minoritaire, on se focalisera sur la mémorisation des radicaux les plus récurrents. Les morphogrammes grammaticaux devront eux aussi être appris par cœur, d'autant plus qu'on ne peut que rarement leur associer des éléments de la chaîne parlée. Cela étant dit, on privilégiera une étude du fonctionnement du verbe, c'est-à-dire de sa structure morphologique (radical, marque mode-temps, désinence), et ce, afin que l'élève n'ait pas à mémoriser et à régurgiter une kyrielle de formes verbales lors du quiz hebdomadaire. Nous postulons que, s'il comprend les mécanismes linguistiques qui gèrent la création des verbes fléchis en français, il sera en mesure de faire un usage conventionnel d'une quantité plus importante de verbes.

À cet effet, certains auteurs (Léon, 2008; Quevillon Lacasse et Thibeault, 2016) suggèrent que les tableaux synthèse de conjugaison présentent les modes-temps des principaux verbes lorsqu'ils commencent à être employés par les apprenants, en production et en réception. Ainsi proposent-ils que les apprenants coconstruisent eux-mêmes leurs tableaux de conjugaison

au fur et à mesure qu'ils sont exposés à des formes verbales fléchies, et ce, à l'aune de leur personne grammaticale. Sur un premier tableau, on retrouvera donc la première personne grammaticale, le *je*, et les modes-temps qui sont étudiés pendant l'année scolaire en question. Suivront ceux liés aux autres personnes grammaticales, aux modes-temps pertinents.

Tisset (2005), de son côté, met en évidence les limites de la classification traditionnelle des verbes pour l'étude de leur dimension lexicale et conseille de les présenter aux élèves en fonction du nombre de radicaux pour un mode-temps précis. Pour le présent de l'indicatif, par exemple, on retrouvera donc les verbes dotés d'un seul radical (la plupart des verbes en *-er* [*aim-*], [*offrir*] [*offr-*], etc.), les verbes dotés de deux radicaux (certains verbes en *-er* [*appel-*], [*appelle-*], [*finir*] [*fini-*], [*finiss-*], [*savoir*] [*sai-*], [*sav-*], etc.) et les verbes dotés de trois radicaux (*vouloir* [*voul-*], [*veu-*], [*veul-*], *venir* [*vien-*], [*ven-*], [*vienn-*], etc). Les verbes *être*, *avoir*, *aller* et *faire* devront toutefois être abordés individuellement, car ils ne s'insèrent pas dans cette typologie.

5. Encourager l'interaction et la confrontation des représentations

Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, il convient d'amener l'élève à adopter une posture réflexive à l'endroit de l'objet *langue* et à confronter ses représentations en construction avec celles de ses pairs. En didactique du français, bon nombre de dispositifs ont été proposés et validés par la recherche : pensons aux dictées métacognitives (Fisher et Nadeau, 2014), aux tris de mot (Tisset, 2005), au *dictogloss* (Prince, 2013) et à l'atelier de négociation graphique (Haas, 1999). Ces dispositifs, qui devraient fréquemment être mis en place, encourageant l'enseignant à construire un nouveau rapport à l'erreur, cette dernière devenant un outil orientant les pratiques qu'il met en place. De plus, ils permettent à l'élève de douter et, de ce fait, le mènent à poser et à valider des hypothèses sur une base régulière. En ce sens, ils lui offrent l'espace et le temps dont il a besoin pour s'approcher de la norme qui est attendue par l'école.

6. Prendre son temps

Les programmes d'études sont chargés, tous en conviennent, et il peut parfois être compliqué d'enseigner l'ensemble des formes verbales et des modes-temps verbaux qui apparaissent dans une même année scolaire. Pour cette raison, et bien que cela puisse aller à l'encontre des prescriptions ministérielles, nous invitons l'enseignant à être sélectif et à

privilégier les contenus qu'il juge importants. Comme nous le rappelle Simone, « Tu [l'enseignant] veux faire juste ce que tu penses qui va rester dans la tête des enfants ». Si on aborde une panoplie de formes et de modes-temps verbaux, et qu'on ne permet pas à l'élève de se les approprier par l'entremise d'une exercisation étayée et fréquente, il est probable qu'il ne puisse pas réinvestir ses connaissances en contexte.

7.3 Mot de la fin

En guise de conclusion, rappelons que, dans la présente thèse, nous avons voulu décrire le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre et mettre en relation ledit développement avec des facteurs de plusieurs ordres. Ce travail doctoral n'est toutefois qu'un premier pas, lequel nous conduira, dans le cadre de notre carrière, à participer à la conceptualisation d'une sociodidactique du français en contexte de minorité linguistique. Nous espérons donc que le lecteur du présent travail sera convaincu de la pertinence d'une telle sociodidactique et qu'il tiendra compte du profil linguistique composite des élèves lorsqu'il sera appelé à proposer ou à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques en grammaire. D'après nous, c'est en prenant en considération la diversité linguistique en milieu minoritaire que le français y deviendra une discipline scolaire réaliste et inclusive, et que la langue de l'élève ne sera pas vainement comparée à un standard monolingue idéalisé qui s'éloigne de sa réalité plurielle.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

Références bibliographiques

- Ågren, M. (2013). The impact of spoken French on the acquisition of written French in child L2 learners. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 1-19.
- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit* (thèse de doctorat non publiée). Université de Lund, Suède.
- Ågren, M. (2005). *Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue seconde à l'écrit : le cas de l'accord en nombre*. Récupéré le 5 février 2017 du site : <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8478/1/Artikel92.pdf>
- Ågren, M. et Van de Weijer, J. (2013). Input frequency and the acquisition of subject-verb agreement in number in spoken and written French. *French Language Studies*, 23, 311-333.
- Albin, M. L., Benton, S. L. et Khrantsova, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 305–324.
- Anderson, J. R. (1996). ACT – A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51(4), 355-365.
- Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14(1), 183-199.
- Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Récupéré le 14 février 2017 du site du Centre d'études ethniques des universités montréalaises : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2011/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrant nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). *Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire*. Récupéré le 25 février 2017 du site d'Elodil : <http://www.elodil.com/pdf/articlePRIMAIRE%20fr.pdf>
- Armand, F. et Maraillet, É. (2004). *Questionnaire ÉLODIL*. Projet de recherche collaborative. Université de Montréal.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Québec, Canada.

- Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. Dans D. Atkinson (dir.), *Alternative approaches to second language acquisition* (p. 1-23). New York, NY : Routledge.
- Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'Ecole française ? *Actes du congrès international de linguistique de Genève*. Récupéré le 2 janvier 2017 du site du congrès : http://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Auger, N. (2008). Pourquoi tenir compte des représentations des langues et des cultures? Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 187-230). Paris, France : Didier.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME.
- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires en contexte d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral* (thèse de doctorat non publiée). Université Paul Valéry – Montpellier III, France.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY : Freeman.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barré-de Miniac, C. (1995). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille, France : Septentrion.
- Beacco, J.-C. (2014). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2^e éd.) (p. 53-62). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Bélanger, M., Minor-Corriveau, M. et Bélanger, R. (2015). A comparison of the frequency and the types of French spelling errors produced by students located in different demolinguiistic settings. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 22(4), 17-27.
- Bélanger, N. (2008). Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(2), 98-117.

- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 49-57.
- Berger, M.-J. et Heller, M. (2001). Promoting ethnocultural equity education in Franco-Ontarian schools. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 130-141.
- 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), 1-17.
- Bertucci, M.-M. (2010). *Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*. Récupéré le 5 février 2017 du site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_fr.asp
- 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 de Rennes 2, France). Récupéré le 5 février 2017 du site de HAL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00267662/document>
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris, France : Magnard.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. Dans C. Pratt et A. F. Garton (dir.), *Systems of Representation in Children : Development and Use* (p. 211-233). Chichester, Angleterre : John Wiley and Sons Ltd.
- Bialystok, E., et Ryan, E. B. (1985). A Metacognitive framework for the development of first and second language skills. Dans D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon et T.G. Waller (dir.), *Metacognition, Cognition and Human Performance* (p. 207-254). New York, NY: Academic Press.
- Blain, S. (2003). L'enseignement de l'écriture en milieu minoritaire canadien : problématique particulière et complémentarité des cadres théoriques en L1 et L2. Dans J.-M. Defays, J.-L. Delcominette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère* (p. 185-200). Cortil-Wodon, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.
- Blanchet, P. (2013). Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir. *Cahiers de linguistique*, 39(1), 93-108.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2014). Première partie. Cadre épistémologique et principes théoriques. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2^e éd.) (p. 3-4). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *ÉLA : Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302.

- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris, France : Payot.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-145.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves au secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *Grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal, Canada : Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica et il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Turin, Italie : UTET Università.
- Boscolo, P. et Gelati, C. (2013). Best practices in promoting motivation for writing. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 286-308) (2e éd.). New York, NY: The Guilford Press.
- Boscolo, P. et Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. Dans S. Hidi et P. Boscolo (dir.), *Writing and motivation* (p. 1-16). Oxford, Angleterre : Elsevier.
- Bouffard, T. et Narciss, S. (2011) Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: Introduction. *Journal of Educational Research*, 50(4), 205-208.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 66- 84). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, France : Fayard.
- Bowey, J. A. (2005). Grammatical sensitivity: Its origins and potential contribution to early word reading skill. *Journal Experimental Child Psychology*, 90(4), 318–343.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 d'Archipel, le dépôt numérique de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>

- Brimo, D., Apel, K. et Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57-74.
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième ? *Le français aujourd'hui*, 190(3), 61-72.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe: l'exemple de la notion de sujet. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (p. 247-256). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. et Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38.
- Bulea Bronckart, E. (2015). À grammaire renouvelée, exercices ... ? *La lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 57, 39-44.
- Bulea Bronckart, E. et Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire renouvelée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 45-62). Montréal, Canada : ÉRPI.
- Carlo, C., Jin-Ok, K., Granget, C., Prodeau, M. et Véronique, D. (2009). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : quelques repères. Dans D. Véronique (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère* (p. 17-52). Paris, France : Didier.
- Casalis, S., Deacon, S. H. et Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling ? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32, 499-511.
- Casalis, S. et Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-145.
- Castelloti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française* (3^e éd.). Paris, France : Nathan.
- Cavanagh, M. (2012). Intervenir sur les stratégies d'écriture pour amener les élèves à rédiger un texte explicatif cohérent. *Caractères*, 43, 5-17.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178.

- 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4). Récupéré le 7 février 2017 du site de la revue : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268/1884>
- Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Chartrand, S.-G. (2015). Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités. *Enjeux*, 89, 3-20.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). Montréal, Canada : CCDMD.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue de didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 197-226) (2^e éd.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. Récupéré le 26 février 2017 du Portail pour l'enseignement du français : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_ee3628e1eaf3_grammaire_lecture_et_ecriture.pdf
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 28-44). Montréal, Canada : ÉRPI.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (2008). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reteur (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 169-178). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris, France : Retz.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble, France : Pensée Sauvage.
- Cogis, D. (2013). Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille. Dans C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Écriture et réécritures chez les*

- élèves. *Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse* (p. 61-84). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-L'Harmattan.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-146). Montréal, Canada : ÉRPI.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *L'éducation chez les minorités francophones du Canada*. Récupéré le 28 avril 2015 du site du Conseil canadien sur l'apprentissage : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08_20_09-F.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré le 26 février 2017 du site du Conseil : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Cormier, M. (2013). *La francisation dans un contexte de revitalisation langagière*. Récupéré le 7 février 2017 du site de la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants : <https://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/FRENQUETES-10-2013-Francisation-revitalisation-langagiere-Resume-fr-01.pdf>
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : Les enfants ou les résultats ? *Éducation et francophonie*, 31(9), 7-25.
- Cormier, P. et Kelson, S. (2000). The roles of phonological and syntactic awareness in the use of plural morphemes among children in French immersion. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 267-293.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris, France : CLE International.
- Curinga, R. (2014). *The effect of morphological awareness on reading comprehension: A study with adolescent Spaning-English emergent bilinguals* (thèse de doctorat, City University of New York, États-Unis). Récupéré le 26 février 2017 d'Academic Works, le dépôt numérique de la City University of New York : http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=gc_etds
- Dallaire, C. et Roma, J. (2003). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire* :

- Bilan et perspectives* (p. 30-46). Moncton, Canada : Association canadienne d'éducation de langue française et Centre de recherche et de développement en éducation.
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 281-300). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaires des couples exogames. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 121-144). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- David, J. et Renvoisé, C. (2010). La morphologie verbale : repérer les complexités et les régularités. *Synergies France*, 6, 61-75.
- Deacon, S., Kirby, J. et Casselman-Bell, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes? *Reading Psychology*, 30(4), 301–318.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum Press.
- Di Meglio, A. (2014). Didactiques des langues minoritaires et enjeux de légitimation. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2^e éd.) (p. 325-333). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Druide Informatique. (2012). *Antidote* (Version 8) [Logiciel, CD-ROM]. Montréal, Canada : Druides informatique.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du Français: Nom et pronom*. Paris, France : Larousse.
- Duff, P. A. et Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. Dans D. Atkinson (dir.), *Alternative approaches to second language acquisition* (p. 95-116). New York, NY : Routledge.
- Dumortier, J.-L. (2012). Mettre les savoirs relatifs à la langue et à ses usages au service des pratiques de communication. *Enjeux*, 83, 21-64.
- Dumortier, J.-L. (2011). Pour une rénovation des savoirs langagiers en Belgique francophone. *Enjeux*, 81, 7-31.

- Dumortier, J.-L. (2009). L'enseignement des savoirs langagiers. Quatre propositions pour des pratiques scolaires qui favorisent le développement des capacités de pensée et des compétences de communication. *Français 2000*, 118-119, 6-18.
- Dumortier, J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. *Le Langage et l'Homme*, 41(1), 9-21.
- Duquette, G. (2006). Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportement langagier. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 665-689.
- Durkheim, É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, France : PUF.
- Elalouf, M.-L., Gourdet, P. et Cogis, D. (2016). Le verbe et la phrase dans des définitions d'élèves : entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils « disent ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 55-74.
- Emond, G. (2008). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Récupéré le 5 février 2017 du site de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants : https://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/Article/Immigrants_Geneviève_Emond.pdf
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris, France : PUF.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France : PUF.
- Fayol, M., Totereau, C. et Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: Noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 19, 717-736.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris, France : PUF.
- Fezjo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words. *Reading and Writing*, 29(2), 207-228.
- Fezjo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la compétence morphologique sur la compétence morphologique, l'identification et la production des mots chez des élèves arabophones de 2^e cycle du primaire scolarisés en français* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 d'Archipel, le dépôt numérique de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.archipel.uqam.ca/4486/1/D2172.pdf>

- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (2^e éd.) (p. 315-340). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. Dans W. P. Dickson (dir.), *Children's oral communication skills* (p. 35-60). New York, NY : Academic Press.
- Fleuret, C. (2012). La littératie familiale. Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité* (p. 15-36). Québec, Canada : PUQ.
- 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, Canada). Récupéré le 5 février 2017 de Papyrus, le dépôt numérique de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6480/Fleuret_Carole_2008_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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 élèves haïtiens. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 42-59.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.
- Fleuret, C., Duplâa, E., Thibeault, J., Larouche, L. et Weber, J. (2016). *Création d'un cours en ligne en grammaire nouvelle pour intégration partielle dans la formation initiale des enseignants aux trois cycles d'enseignement et pour intégration aux qualifications additionnelles en français* (rapport de recherche). Ottawa, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2011). L'évolution du degré de conscience phonémique dans le développement orthographique en français langue seconde d'élèves d'origine haïtienne de la maternelle à la troisième année. *Language Awareness*, 20(2), 67-79.
- Fleuret, C. et Thibeault, J. (2016). Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions de problèmes orthographiques collaboratives. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*. 13(2). Récupéré du site de la revue : <http://rdlc.revues.org/881>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The sage handbook of qualitative research* (p. 301-316) (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, 2, 72-76.

- Fortier, V. (2013). *Exploration de la relation entre les habiletés métasyntaxiques et la capacité de mémoire phonologique chez des enfants de langues d'origine* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré le 24 février 2017 d'Archipel, le dépôt numérique de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.archipel.uqam.ca/5827/1/D2460.pdf>
- Foucher, P. (2010). Les ayants droit : Définir l'identité constitutionnelle des francophones. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais (dir.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 149-170). Boisbriand, Canada : Prise de parole.
- Fowler, A. E. et Libennan, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. Dans L. Feldman (dir.), *Morphological aspects of language processing* (p. 157-188). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Boisbriand, Canada : PUQ.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in L2 learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 de Papyrus, le dépôt numérique de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5281/gauvin_isabelle_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 2, 1-18.
- Gaux, C. et Gombert, J.-É. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes. *L'Année psychologique*, 99, 45-74.
- Gélina-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré d'uO Recherche, le dépôt numérique de l'Université d'Ottawa : https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas_Proulx_Andreanne_2014_these.pdf
- Geoffre, T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours d'élèves ? *Repères*, 49, 147-168.
- Geoffre, T. (2013). *Vers un contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques propositions didactiques* (thèse de doctorat non publiée). Université de Grenoble, France.

- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012a). *L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment?* Récupéré le 7 octobre 2013 du site de SHS : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000196.pdf
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012b). Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 275-298). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Gérin-Lajoie, D. (2012). *L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités des langues officielles*. Récupéré le 5 février 2017 du site de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants : <http://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/ArticledeDianeGérinLajoie.pdf>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356-378.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Le rapport à l'identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire. Dans Y. Henry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire de langue française* (p. 48-57). Ottawa, Canada : Presses de L'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 de Papyrus, le dépôt numérique de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13051/Giguere_Marie-Helene_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Gombert, J.-É. (1993). *Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit*. Paris, France : Nathan.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gottardo, A., B. Yan, L.S. Siegel et L.Wade-Woolley. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542.
- Gourdet, P. (2009). *L'enseignement de la grammaire à l'élémentaire : le cas du verbe en CE2* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France.

- Gourdet, P., Cogis, D. et Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du notion-clé au primaire : le verbe. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 147-174). Montréal, Canada : ÉRPI.
- Gouvernement de l'Ontario (2016). *Services gouvernementaux en français*. Récupéré le 5 février 2017 du site du gouvernement : <https://www.ontario.ca/fr/page/services-gouvernementaux-en-francais>
- Granget, C. (2005). Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés en français. Dans J. Granfeldt et S. Schlyter (dir.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle* (p. 111-124). Lund, Suède : Perles.
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 de Papyrus, le dépôt numérique de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/7069/Gregoire_Pascal_2012_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris, France : Albin Michel.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gunnarsson, C. (2012). The development of complexity, accuracy and fluency in the written production of L2 French. Dans A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA* (p. 247-276). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing Company.
- Gunnarsson, C. (2006). *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE* (thèse de doctorat non publiée). Université de Lund, Suède.
- Gunnarsson-Largy, C. et Largy, P. (2013). Le développement des automatismes en production écrite du CM2 à la 4^e collège à travers l'accord de proximité et les récupérations d'instances. Dans C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse* (p. 129-152). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-L'Harmattan.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 9, 55-66.
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5^e : les morphogrammes grammaticaux *s* et *nt*. *La linguistique : revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle*, 33(1), 23-40.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20(1), 127-142.

- Hagène, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris, France : Odile Jacob.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Harrison, G. L., Goegan, L. D., 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.
- Harter, S. (1999). *The development of self-representations: A developmental perspective*. New York, NY : Guilford Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing* (p. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity* (2e éd.). New York, NY : Bloomsbury.
- Heller, M. (1999). Quel(s) français et pour qui ? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (p. 129-165). Sudbury, Canada : Prise de Parole.
- Hidi, S., Berndorff, D. et Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest, and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446.
- Hidi, S. et Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 144-157). New York, NY : The Guilford Press.
- Immigration Ontario (2016). *Éducation en langue française*. Récupéré le 5 février 2017 du site d'Immigration Ontario : http://www.ontarioimmigration.ca/fr/living/OI_FR_HOW_LIVE_FRENCH_STUDY.html
- IsaBelle, C. (2013). Directions et futures directions d'école franco-canadienne : sentiment d'efficacité personnelle de leurs compétences pour gérer une école en contexte de valorisation linguistique et culturelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 204-228.
- Jaffré, J.-P. (2006). Petite genèse de la morphographie : le cas de l'orthographe du français. *Rééducation orthophonique*, 225, 19-37.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 94-158). Paris, France : Nathan.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.

- Jaffré, J.-P. et David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124(1), 7-22.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris, France : Flammarion.
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Jean, G. et Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second-language reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(2), 217-235.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris, France : PUF.
- Jongejan, W., Verhoeven, L. et Siegel, L. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835-851.
- Kaminskaïa, S. et Poiré, F. (2012). Prosodie du français laurentien en milieu minoritaire : le corpus Windsor. Dans A. C. Simon (dir.), *La variation prosodique régionale en français* (p. 158-178). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 229-252). Saint-Laurent, Canada : ÉRPI.
- Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC, pratiques et fondements théoriques*. Aubenais, France : La pensée sauvage.
- Keilty, M. et Harrison, G. L. (2015). Linguistic and literacy predictors of early spelling in first and second language learners. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 87-106.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390-403.
- Labrie, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi ? Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 1-14). Ottawa, Canada : Presses de l'université d'Ottawa.
- Laflamme, S. et Reguigui, A. (2003). *Homogénéité et distinction*. Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Lafontaine, L., Blain, S. Giguère, I. (2011). Les interactions orales dans les groupes de révision rédactionnelle : une aide à la construction de connaissances diverses. Dans C. Le Cunff et

- M.-A. Hugon (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 131-146). Paris, France : Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lamoureux, S. (2011). *L'immigration à petits pas*. Paris, France : Actes Sud Junior.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle*. Récupéré le 7 février 2017 du site de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques : http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/petite%20enfance-final%20r_drrl.pdf
- Landry, R. et Allard, L. (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire*. Récupéré le 5 février 2017 du site du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/60/analysis.fr.pdf>
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familio-scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.
- Landry, R., Allard, R., et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : étude pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Récupéré le 7 février 2017 du site des Publications du gouvernement du Canada : http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement psycholinguistique. *Francophonies d'Amérique*, 22, 167-184.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Dans D. Atkinson (dir.), *Alternative approaches to second language acquisition* (p. 24-47). New York, NY : Routledge.
- Largy, P. (2008). L'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre : hypothèses sur l'origine de certaines difficultés d'apprentissage de l'écrit. *A.N.A.E.*, 96-97, 53-68.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36(2), 121-131.
- Larouche, L. et Thibeault, J. (2016, mai). *Pratiques déclarées d'enseignants en contexte minoritaire et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire*. Communication présentée dans le cadre du colloque du Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire (Université de Calgary), Calgary, Canada.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching. Surveys and Studies*, 48(2), 263-280.

- Lavieu-Gwozdz, B. (2014). Le verbe au cycle 3. Le point sur les connaissances des élèves. Dans M.-N. Roubaud et J.-P. Sautot (dir.), *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques* (p. 193-216). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176, 37-47.
- Lefrançois, P. (2015, mars). *L'évolution de la qualité du français écrit chez les élèves québécois depuis 50 ans : pour le meilleur ou pour le pire?* Communication présentée dans le cadre du 50^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Lefrançois, P. (2009a). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-206.
- Lefrançois, P. (2009b). Le rôle de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la morphographie du nombre en français. Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté et E. Bonjour (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive* (p. 151-163). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lefrançois, P. (2000). *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des hispanophones* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 du site de Bibliothèque et Archives Canada : http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0019/NQ53299.pdf
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Récupéré le 14 février 2017 du site de l'Office québécois de la langue française : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude_09.pdf
- Lefrançois, P. et Montésinos-Gelet, I. (2013, décembre). *Enseigner la phrase à l'aide de la littérature de jeunesse : l'évolution des pratiques d'enseignants du primaire*. Communication présentée au congrès annuel de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire, Québec, Canada.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 75-91.
- Leki, I, Cumming, A. et Sylva, T (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York, NY : Routledge.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris, France : Hachette.
- Lepoivre-Duq, S. et Ulma, D. (2010). Enseigner le verbe en français aujourd'hui : enjeux et tensions. *Synergies France*, 6, 9-15.

- Lesaux, N. K., Koda, K., Siegel, L. S. et Shanahan, T. (2006). Development of literacy. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 75-123). Londres, Angleterre : Erlbaum.
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A. et Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 821-834.
- Lesaux, N.K., et Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second-language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019.
- Lins, L. et Rego, B. (1999). Phonological awareness, syntactic awareness and learning to read and spell in Brazilian Portuguese. Dans M. Harris et G. Hatano (dir.), *Learning to read and write. A cross-linguistic perspective* (p. 71-88). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Lipka, O., et Siegel, L. S. (2011). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 1873-1878.
- Lipka, O. et Siegel, L. S. (2007). The development of reading skills in children with English as a second language. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), 105-131
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., et Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about error instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré le 5 février 2017 du dépôt numérique de l'Université Laval : www.theses.ulaval.ca/2012/29020/29020.pdf
- Lory, M.-P. (2015). *L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3^e cycle du primaire lors de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 de Papyrus, le dépôt numérique de l'Université de Montréal : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13048/Lory_Marie-Paule_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Low, P. B. et Siegel, L. S. (2005). A comparison of the cognitive processes underlying reading comprehension in native English and ESL speakers. *Written Language & Literacy*, 8(2), 207-231.
- Lusetti, M. (2008). Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches*, 48, 105-135.
- Marec-Breton, N., A.-S. Besse, C. Royer. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture ? *Educar em Revista*, 38, 73-91.

- Marmy Cusin, V. et Schneuwly, B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel : entre les dire et les faire. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 357-376). Paris, France : Éditions de l'École polytechnique.
- Martinet, C., Bosse, M.-L., Valdois, S. et Tainturier, M.-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? *Langue française*, 124, 58-73.
- Masgoret, A.-M. et Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149.
- McCutchen, D. et Stull, S. (2015). Morphological awareness and children's writing: Accuracy, Error, and Invention. *Reading and Writing*, 28(2), 271-289.
- Meleuc, S. et Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris, France : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *L'admission aux écoles de langue française*. Récupéré le 5 février 2017 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/admission.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). *L'éducation en langue française en Ontario*. Récupéré le 5 février 2017 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Le curriculum de l'Ontario de la première à la huitième année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Récupéré le 5 février 2017 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Le curriculum de l'Ontario de la première et à la huitième année. Actualisation linguistique en français*. Récupéré le 5 février 2017 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la première à la huitième année. Français*. Récupéré le 5 février 2017 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.
- Mokhtari, K. et Niederhauser, D. S. (2013). Vocabulary and syntactic knowledge factors in 5th grade students' reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 157-170.

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France : Didier.
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-280). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 1-23.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, France : PUF.
- Mougeon, R. et Beniak, E. (1995). Le non-accord en nombre entre sujet et verbe en français ontarien : un cas de simplification ? *Présence francophone*, 46, 53-65.
- Mougeon, R. et Beniak, E. (1991). *Linguistic consequences of language contact and restriction. The case of French in Ontario*. Oxford, Angleterre : Cambridge University Press.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Müller, R. (1995). Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde. Dans E. Poglià (dir.), *Être migrant II* (p. 173-196). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Murray, B. (2016). *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire* (mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré d'uO Recherche, le dépôt numérique de l'Université d'Ottawa : <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/35004/1/Murray%20Brigitte%202016%20these.pdf>
- Nadasdi, T. (2005). Le français en Ontario. Dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord* (p. 99-115). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. (2003). La grammaire au premier cycle du primaire. *Québec français*, 129, 60-63.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Nelson, N. (2012). No final word: Cognition and context in writing research. Dans C. Gelati, B. Arté, et L. Mason (dir.), *Essays in writing research: In honor of Piero Boscolo* (p. 13-27). Padoue, Italie : Università Degli Studi di Padova.

- Nunes, T., Bryant, P. et Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637–649.
- Ontario 400 (2016). *Statistiques*. Récupéré le 5 février 2017 du site d'Ontario 400 : <http://ontario400.ca/statistiques/>
- Ortega, L. (2012). Epilogue: Exploring L2 writing-SLA interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 404-415.
- Pacton, S., Foulin, J. N., Casalis, S. et Treiman, R. (2013). *Children benefit from morphological relatedness when they learn to spell new words*. Récupéré le 25 février 2017 du site du National Centre for Biotechnology Information : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3790073/>
- Pajares, F., Britner, S. L. et Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406–422.
- Pajares, F. et Schunk, H. (2001). Self-beliefs and school success : self-efficacy, self-concept, and school achievement. Dans R. Riding et S. Rayner (dir.), *Perception* (p. 239-266). Londres, Angleterre : Ablex Publishing.
- Pajares, F. et Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405.
- Paloheimo, M. (2014). L'acquisition de la morphologie verbale française dans les productions écrites des apprenants finnophones avancés. *Les Cahiers de l'AFLS*, 19(1), 153-177.
- Paret, M.-C. (2001). *Des outils pour travailler la grammaire en classe*. Récupéré le 14 février 2017 du site de l'auteure : http://www.mcparet.com/wp-content/uploads/2012/10/Outils_taches_en_did_grammaire-2001.pdf
- Pellat, J.-C. (dir.) (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, France : Hatier.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France : PUF.
- Prince, P. (2013). Listening, remembering, writing: Exploring the dictogloss task. *Language Teaching Research*, 17(4), 486-500.
- Quevillon Lacasse, C. et Thibeault, J. (2016). Au-delà du Bescherelle : l'enseignement de la conjugaison grâce au réseau littéraire grammatical. *Le Pollen*, 20, 116-134.
- Rabier, C. et Tressens, C. (2013). *Corrélation entre le niveau d'orthographe grammaticale et les compétences logico-mathématiques. Étude comparative auprès d'enfants scolarisés en CMI-CM2* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Strasbourg, France.

- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4^e éd.). Paris, France : PUF.
- Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une sociodidactique des langues* (mémoire d'habilitation à diriger des recherches en sciences du langage). Université de Rennes 2, France.
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*. Récupéré le 28 avril 2015 du site de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones : http://fncsf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Etat_lieux_integration_eleves_immigrants_Recension_ecrits_IC_RML_FNCSF1.pdf
- Roubaud, M.-N. et Gomila, C. (2014). Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire. Un prototype en construction. Dans M.-N. Roubaud et J.-P. Sautot (dir.), *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques* (p. 177-192). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Roubaud, M.-N. et Moussu, M.-J. (2010). Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe. *Repères*, 41, 71-90.
- Roubaud, M.-N. et Sautot, J.-P. (2016, mars). *Ouverture des journées « La syntaxe du verbe : usages et enseignement »*. Communication présentée dans le cadre des journées du groupe de recherche Épisteverb, Lille, France.
- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2016). L'enseignement du système de la conjugaison pour en favoriser l'apprentissage. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 175-200). Montréal, Canada : ERPI.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. Dans D. Moore et V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : Regards francophones* (p. 105-126). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Sautot J.-P. (2001). *Apprentissage de l'orthographe et insécurité linguistique*. Récupéré le 15 février 2017 du site de l'Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01269752/document>
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 76-85.
- Sénéchal, M., Basque, M. et Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(4), 231-254.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schneider, H. (2012). *Exploration des habiletés metasyntaxiques et de compétences logiques chez des enfants de CE2* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Lorraine,

France.

- Schwiebert, C., Green, L. et McCutchen, D. (2002). *The contribution of morphology to reading and spelling*. Récupéré le 25 février 2017 de la base de données ERIC : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465986.pdf>
- Scott, C. M. et Koonce, N. M. (2014). Syntactic contributions to literacy learning. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of language and literacy. Development and disorders* (2^e éd) (p. 283-301). New York, NY : Guilford Press.
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculation. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading: behavioral and biological perspectives* (p. 1-24). New York, NY : Lawrence Erlbaum Associates.
- Seymour, P. H. K., Mikko, A. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Shano, L. (2015). The influence of morphological knowledge on L2 reading comprehension. *Langues et linguistique*, 35, 64-71.
- Siegel, L. (2002). Bilingualism and reading. Dans L. T. Verhoeven, C. Elbro et P. Reitsma (dir.), *Precursors of functional literacy* (p. 287-302). Amsterdam, Pays-Bas : J. Benjamins.
- Simard, D., Fortier, V. et Foucambert, D. (2011). Measuring metasyntactic ability among heritage language children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 19-31.
- Simard, D., Foucambert, D. et Labelle, M. (2013). Examining the contribution of metasyntactic ability to reading comprehension among native and non-native speakers of French. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 586-604.
- SisOn (2013-2014). *Les élèves allophones dans les écoles de langue française*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statistique Canada (2011). *Recensement de la population de 2011 : Caractéristiques linguistiques des Canadiens*. Récupéré le 31 juillet 2015 du site de l'organisme : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/121024/dq121024a-fra.htm>
- Sterzuk, A. (2011). *The struggle for legitimacy. Indigenized Englishes in settler schools*. North York, Canada : Multilingual Matters.
- Stratilaki, S. et Bono, M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les cahiers de l'Acedle*, 2, 7-35.

- Thévenin, M.-G., Totereau, C., Fayol, M., et Jarousse, J.-P. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126, 39-50.
- Thibeault, J. (2016a). Arrimer les cadres théoriques en langues première et seconde pour décrire les connaissances de l'écrit d'élèves en milieu francophone minoritaire : l'exemple de l'accord du verbe en nombre chez des scripteurs de l'élémentaire en Ontario français. *Formation et profession*, 24(2), 68-71.
- Thibeault, J. (2016b). Supporting French teachers for a paradigm shift in grammar education: A teacher trainer's perspective. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 28(4), 48-52.
- 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(1), 1-32.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris, France : Hachette.
- Totereau, C. Barrouillet, P. et Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French: The case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 447-464.
- Totereau, C. Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M. L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E.*, 123, 164-171.
- Totereau, C. Thévenin, M.-G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 147-166). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. et Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading and Writing Quarterly*, 28(5), 5-28.
- Tunmer, W. E. et Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. Dans W. E. Tunmer, C. Pratt et M. L. Hemman (dir.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (p. 144-168). Berlin, Allemagne : Springer-Verlag.
- Usher, E. L. et Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-96.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van Reybroeck, M. et Hupet, M. (2012). L'acquisition de l'orthographe grammaticale : cadres théoriques généraux. *A.N.A.E.*, 116, 47-53.

- Vargas, C. (1997). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14(1), 83-103.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : ÉRPI.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève. Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47.
- Villalón, R., Mateos, M. et Cuevas, I. (2015). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: What is their role in writing performance? *Educational Psychology*, 35(6), 653-674.
- Villella, M. (2007). *L'enseignante francophone vivant en situation de mariage exogame* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Toronto, Ontario, Canada.
- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2016). Chercher à améliorer la compétence scripturale par l'enseignement du complément du nom. *Language and Literacy*, 18(1), 148-170.
- Véronique, D. (2009). Introduction. Dans D. Véronique (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère* (p. 9-14). Paris, France : Didier.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris, France : La dispute.
- Wigfield, A. et Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Zhang, D. et Koda, K. (2013). Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young chinese EFL learners. *System*, 41(4), 901-913.

ANNEXE 1 :
ACTIVITÉ DE COMPLÈTEMENT

Nom : _____

Date : _____

Dans les phrases suivantes, tu dois conjuguer
les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Exemples :

a) Nous commençons (commencer) des cours de natation bientôt.

b) Je demande (demander) à ma mère de m'offrir le nouveau jeu vidéo.

1) Ils _____ (porter) de très beaux vêtements aujourd'hui.

2) Mes enseignants _____ (avoir) le temps de parler avec mes parents aujourd'hui.

3) Le papa de tes cousins _____ (tenir) la main de Marie.

4) Plusieurs mamans _____ (penser) que leurs enfants sont les plus beaux.

5) Francis, Carole, Pascale, Alain, Michel et Éric _____ (aller) à Détroit cet été!

6) Cette policière _____ (savoir) que Jérôme est innocent.

7) Elle _____ (donner) un cadeau à ses parents.

8) Certaines femmes _____ (faire) beaucoup de choses en même temps.

9) Samuel et Paolo _____ (prendre) les tomates sur la table.

10) Le bébé des voisins _____ (pleurer) très souvent.

11) Il _____ (aller) au cinéma tous les mardis en soirée.

12) Ces gentilles filles _____ (mettre) toujours des vêtements qui sont très jolis.

13) Le camion rouge _____ (passer) près de notre maison tous les matins.

- 14) Elles _____ (être) de couleur verte.
- 15) Ma famille _____ (croire) que tu n'es pas venu à l'école hier.
- 16) Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase _____
(nager) dans la piscine.
- 17) Son oncle _____ (avoir) beaucoup de chance!
- 18) Le pompier _____ (venir) à la maison quand notre chat est dans
l'arbre.
- 19) Ma sœur, mes deux frères, mes parents, ma tante et mes voisins
_____ (rester) dehors pendant les feux d'artifice.
- 20) Stéphanie _____ (faire) ses devoirs tous les soirs avant de se coucher.
- 21) Cet homme, sa femme, leur enfant, leur nièce et leur neveu _____
(lire) des livres très intéressants.
- 22) Le mur que nous décorons en chantant de belles chansons _____
(être) très grand.
- 23) Elle _____ (être) prête à partir.
- 24) Un ami de mes frères _____ (rendre) souvent visite à Pierre.

Nom : _____

Date : _____

Dans les phrases suivantes, tu dois conjuguer
les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Exemples :

- a) Nous commençons (commencer) des cours de natation bientôt.
- b) Je demande (demander) à ma mère de m'offrir le nouveau jeu vidéo.
- 1) Il _____ (trouver) beaucoup d'informations sur les sites Internet.
- 2) Le chat de ses amis _____ (faire) toujours du bruit en mangeant.
- 3) Elle _____ (pouvoir) aller en Chine cet été avec sa famille!
- 4) Sur le singe _____ (sauter) les puces.
- 5) La population _____ (aller) dans les écoles pour voter.
- 6) Ils _____ (dire) toujours la vérité à leurs parents!
- 7) Les chiens, les chats, les lions, les tigres, les loups et les renards _____
(aimer) la nature.
- 8) L'équipe _____ (être) prête à gagner la partie.
- 9) Elles _____ (agir) comme l'enseignant l'a demandé.
- 10) Ces petits oiseaux _____ (entrer) dans leur cage.
- 11) Les étudiants que nous venons de saluer en passant dans le corridor _____
(offrir) une fleur à Simon.
- 12) Le médecin de mes parents _____ (avoir) beaucoup de patients à voir
aujourd'hui.
- 13) Tout le groupe _____ (finir) la partie de hockey ensemble.

- 14) Dans le casier _____ (être) les manteaux.
- 15) Noël, Halloween, la Saint-Valentin, Pâques et la Saint-Patrick _____
(être) des événements qui sont célébrés au Canada.
- 16) Il _____ (voir) des affiches dans la rue.
- 17) L'homme aux yeux verts _____ (danser) très bien!
- 18) Dans le fourneau _____ (cuire) les aliments.
- 19) Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes _____
(suivre) le cours de mathématiques.
- 20) Tout le monde _____ (manger) de la pizza et de la salade.
- 21) Ils _____ (aller) au Mexique chaque année.
- 22) Ce matin, le couple _____ (jouer) avec sa fille.
- 23) Elles _____ (chercher) une solution à leur problème.
- 24) Ma sœur _____ (parler) anglais, arabe et français.

ANNEXE 2 :
ACTIVITÉ DE COMPLÈTEMENT
(ITEMS SELON LEURS CRITÈRES DE CONCEPTION)

Construction/ position du sujet	Verbes en <i>-er</i>	Verbes <i>être, avoir, faire, aller</i>	Autres verbes
Pronom personnel singulier	a. Elle (donner) un cadeau à ses parents. b. Il (trouver) beaucoup d'informations sur les sites Internet.	a. Il (aller) au cinéma tous les mardis en soirée. b. Elle (être) prête à partir.	a. Elle (pouvoir) aller en Chine cet été avec sa famille! b. Il (voir) des affiches dans la rue.
Groupe nominal singulier (court)	a. Le camion rouge (passer) près de notre maison tous les matins. b. Ma sœur (parler) anglais, arabe et français.	a. Son oncle (avoir) beaucoup de chance! b. Stéphanie (faire) ses devoirs tous les soirs avant de se coucher.	a. Cette policière (savoir) que Jérôme est innocent. b. Le pompier (venir) à la maison quand notre chat est dans l'arbre.
Pronom personnel pluriel	a. Ils (porter) de très beaux vêtements aujourd'hui. b. Elles (chercher) une solution à leur problème.	a. Elles (être) de couleur verte. b. Ils (aller) au Mexique chaque année.	a. Ils (dire) toujours la vérité à leurs parents! b. Elles (agir) comme l'enseignant l'a demandé.
Groupe nominal pluriel (court)	a. Plusieurs mamans (penser) que leurs enfants sont les plus beaux. b. Ces petits oiseaux (entrer) dans leur cage.	a. Mes enseignants (avoir) le temps de parler avec mes parents aujourd'hui. b. Certaines femmes (faire) beaucoup de choses en même temps.	a. Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table. b. Ces gentilles filles (mettre) toujours des vêtements qui sont très jolis.
Long groupe nominal au pluriel (énumération)	a. Ma sœur, mes deux frères, mes parents, ma tante et mes voisins (rester) dehors pendant les feux d'artifice. b. Les chiens, les chats, les lions, les tigres, les loups et les renards (aimer) la nature.	a. Francis, Carole, Pascale, Alain, Michel et Éric (aller) à Détroit cet été! b. Noël, Halloween, la Saint- Valentin, Pâques et la Saint-Patrick (être) des événements qui sont célébrés au Canada.	a. Cet homme, sa femme, leur enfant, leur nièce et leur neveu (lire) des livres très intéressants. b. Anton, Mike, Maude, Jonathan et leurs amis enthousiastes (suivre) le cours de mathématiques.

Groupe nominal constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel	a. Le bébé des voisins (pleurer) très souvent. b. L'homme aux yeux verts (danser) très bien!	a. Le chat de ses amis (faire) toujours du bruit en mangeant. b. Le médecin de mes parents (avoir) beaucoup de patients à voir aujourd'hui.	a. Le papa de tes cousins (tenir) la main de Marie. b. Un ami de mes frères (rendre) souvent visite à Pierre.
Sujet singulier évoquant la pluralité	25) Tout le monde (manger) de la pizza et de la salade. 26) Ce matin, le couple (jouer) avec sa fille.	a. La population (aller) dans les écoles pour voter. b. L'équipe (être) prête à gagner la partie.	a. Ma famille (croire) que tu n'es pas venu à l'école hier. b. Tout le groupe (finir) la partie de hockey ensemble.
Sujet en fin de phrase, avec un nombre différent de celui du noyau du groupe en tête de phrase	a. Sur le singe (sauter) les puces.	a. Dans le casier (être) les manteaux.	a. Dans le fourneau (cuire) les aliments.
Groupe nominal dans lequel il y a une phrase subordonnée relative dont le dernier nom a un nombre qui diffère de celui du noyau du groupe en fonction sujet	a. Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase (nager) dans la piscine.	a. Le mur que nous décorons en chantant de belles chansons (être) très grand.	a. Les étudiants que nous venons de saluer en passant dans le corridor (offrir) une fleur à Simon.

ANNEXE 3 :
PRODUCTION ÉCRITE (PREMIÈRE PARTIE)

Date : _____

Dans ce texte, tu devras décrire qui sont et ce que font les personnages. Tu n'as pas le droit d'utiliser « il y a ».



ANNEXE 4 :
PRODUCTION ÉCRITE (DEUXIÈME PARTIE)

Nom : _____

Date : _____

Voici deux personnages, que l'on retrouve sur plusieurs images. Je te demande de décrire les images à l'aide de **phrases complètes**, en utilisant le **présent de l'indicatif**. Pour chacune des images, tu dois **écrire au moins trois phrases**. Tu n'a pas le droit d'utiliser « il y a ».

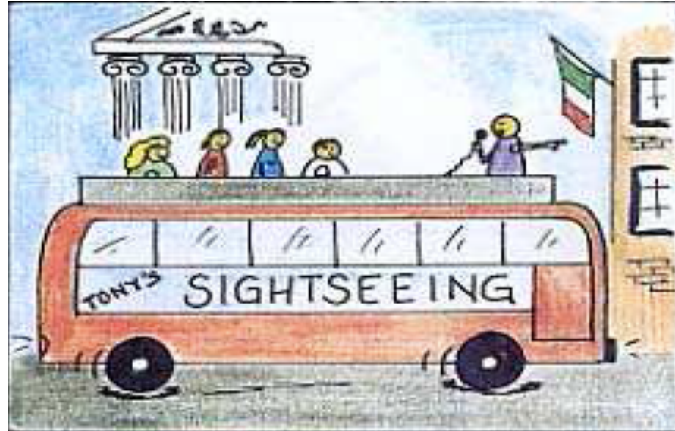












ANNEXE 5 :
ÉPREUVE SUR L'IDENTIFICATION DE SYNTAGMES EFFAÇABLES

Épreuve sur l'identification de syntagmes effaçables – partie 1

(présentation des consignes)

Bloc 1 : introduction

« On va jouer avec les phrases dans cette activité ».

Bloc 2 : présentation de l'activité

« Pour cette activité, je vais te montrer des phrases et je vais te demander, à l'oral, de me dire quels sont les mots et les groupes de mots qu'on pourrait enlever sans créer d'erreurs de grammaire ».

Bloc 3 : les items d'essai

- Exemple 1 : Le livre de Simon est intéressant.

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir repéré tous les mots qui peuvent être enlevés?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison! « de Simon » n'est pas un groupe obligatoire dans la phrase.

- Exemple 2 : Pour mon anniversaire, je veux un petit chat.

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir repéré tous les mots qui peuvent être enlevés?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison! On commence!

Épreuve sur l'identification des syntagmes effaçables – partie 2
(liste d'items, dans l'ordre présenté aux élèves)

1. Le film que je n'ai pas regardé semble intéressant.
2. La rose rouge pousse vite.
3. Puisque Mike est arrivé, nous pouvons aller au cinéma en autobus.
4. Simon regarde une jolie fille.
5. Marc a vu un ami de son frère.
6. Le musée d'histoire accueille des touristes provenant des États-Unis.
7. Mon ami actif fait souvent du sport pendant l'hiver.
8. La pharmacienne souriante aime énormément ses clients, qui sont satisfaits.
9. Si j'avais le temps, je ferais du sport.
10. Toronto, toujours fabuleuse, est froide en février.
11. Les lions courent vite.
12. Élise prépare sa tarte avec patience.
13. Content, le jeune garçon va au cinéma avec Julie.
14. Ses parents ont reçu plusieurs invités avant-hier.
15. Le jus rouge est délicieux.
16. Le bureau de mon père est gris.
17. J'aime énormément les pommes vertes.
18. Quand j'aurai le temps, je ferai les travaux difficiles de ma sœur.
19. Les joueurs vont au gymnase tous les jours.
20. Les personnes qui viennent de partir sont occupées.

Épreuve sur l'identification de syntagmes effaçables – partie 3
(liste d'items, selon le nombre de groupes de mots à identifier)

1 groupe de mots à identifier

1. Le film que je n'ai pas regardé semble intéressant.
2. Simon regarde une jolie fille.
3. Marc a vu un ami de son frère.
4. Si j'avais le temps, je ferais du sport.
5. Les lions courent vite.
6. Élise prépare sa tarte avec patience.
7. Ses parents ont reçu plusieurs invités avant-hier.
8. Le jus rouge est délicieux.
9. Le bureau de mon père est gris.
10. Les joueurs vont au gymnase tous les jours.
11. Les personnes qui viennent de partir sont occupées.

2 groupes de mots à identifier

1. La rose rouge pousse vite.
2. Puisque Mike est arrivé, nous pouvons aller au cinéma en autobus.
3. Toronto, toujours fabuleuse, est froide en février.
4. Le musée d'histoire accueille des touristes provenant des États-Unis.
5. J'aime énormément les pommes vertes.

3 groupes de mots à identifier

1. Mon ami actif fait souvent du sport pendant l'hiver.
2. La pharmacienne souriante aime énormément ses clients, qui sont satisfaits.
3. Content, le jeune garçon va au cinéma avec Julie.
4. Quand j'aurai le temps, je ferai les travaux difficiles de ma sœur.

ANNEXE 6 :
ÉPREUVE SUR L'EFFACEMENT SYNTAGMATIQUE

Épreuve sur l'effacement syntagmatique – partie 1

(présentation des consignes)

Bloc 1 : introduction

« On continue de jouer avec les phrases dans la prochaine activité ».

Bloc 2 : présentation de l'activité

« Pour cette activité, je vais te montrer des phrases et je vais te demander, à l'oral, d'enlever les mots et les groupes de mots qui peuvent être enlevés sans créer d'erreurs de grammaire ».

Bloc 3 : les items d'essai

- Exemple 1 : Le livre que j'ai acheté est intéressant.

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir repéré tous les mots qui peuvent être enlevés?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison! « que j'ai acheté » n'est pas un groupe obligatoire dans la phrase.

- Exemple 2 : Pour mon anniversaire, je veux un petit chat.

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir repéré tous les mots qui peuvent être enlevés?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison! On commence!

Épreuve sur l'effacement syntagmatique – partie 2
(liste d'items, dans l'ordre présenté aux élèves)

1. La tulipe jaune pousse rapidement.
2. Ses parents ont reçu plusieurs visiteurs hier.
3. Les hommes venant d'arriver sont travailleurs.
4. Les ours courent lentement.
5. L'aéroport d'Ottawa accueille des voyageurs venant de partout.
6. J'aime beaucoup le rose pâle.
7. Le temps, jamais ensoleillé, est assez pluvieux en automne.
8. Dès que j'aurai le temps, je ferai les longs devoirs de mon ami.
9. La valise de mon frère est pleine.
10. Le règlement que je n'ai pas respecté est inutile.
11. Un jour, je serai avocat.
12. Le Canada, pays d'une grande beauté, est froid pendant l'hiver.
13. La pomme verte est excellente.
14. Jean a vu une femme aux yeux noirs.
15. Élise prépare son gâteau avec passion.
16. Ce soir, nous pouvons aller au restaurant en voiture.
17. Vêtue d'une robe, la petite fille semble prête à partir.
18. La propriétaire, particulièrement timide, aime beaucoup son mari, qui est boucher.
19. Les élèves vont à l'école tous les matins.
20. Manon achète un excellent film.

Épreuve sur l'effacement syntagmatique – partie 3
(liste d'items, selon le nombre de groupes de mots à effacer)

1 groupe de mots à effacer :

1. Les hommes venant d'arriver sont travaillants.
2. Les ours courent lentement.
3. La valise de mon frère est pleine.
4. Le règlement que je n'ai pas respecté est inutile.
5. Un jour, je serai avocat.
6. La pomme verte est excellente.
7. Jean a vu une femme aux yeux noirs.
8. Élise prépare son gâteau avec passion.
9. Les élèves vont à l'école tous les matins.
10. Manon achète un excellent film.
11. Ses parents ont reçu plusieurs visiteurs hier.

2 groupes de mots à effacer :

1. La tulipe jaune pousse rapidement.
2. L'aéroport d'Ottawa accueille des voyageurs venant de partout.
3. J'aime beaucoup le rose pâle.
4. Le Canada, pays d'une grande beauté, est froid pendant l'hiver.
5. Ce soir, nous pouvons aller au restaurant en voiture.

3 groupes de mots à effacer :

1. Le temps, jamais ensoleillé, est assez pluvieux en automne.
2. Dès que j'aurai le temps, je ferai les longs devoirs de mon ami.
3. Vêtue d'une robe, la petite fille semble prête à partir.
4. La propriétaire, particulièrement timide, aime beaucoup son mari, qui est boucher.

ANNEXE 7 :
ÉPREUVE SUR LE DÉPLACEMENT SYNTAGMATIQUE

Épreuve sur le déplacement syntagmatique – partie 1

(présentation des consignes)

Bloc 1 : introduction

« On a presque fini! ».

Bloc 2 : la présentation de l'activité

« Je vais te présenter des phrases, et dans chacune des phrases, il y a un groupe de mots qui peut être déplacé sans qu'on y incorpore d'erreurs. Tu dois donc trouver ce groupe et le déplacer à un autre endroit dans la phrase, sans y incorporer d'erreurs. On fait deux exemples! »

Bloc 3 : les items d'essai

- Exemple 1 : Quand je suis fatigué, je dors.

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr de pouvoir déplacer ce groupe de mots à cet endroit?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison!

- Exemple 2 : Il neige pendant l'hiver.

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir bien identifié le groupe de mots que tu peux déplacer?
Tu es sûr d'avoir déplacé le groupe de mots au bon endroit?

[Si l'élève a raison]. En effet, il fallait identifier le groupe et le déplacer ensuite. On commence!

Épreuve sur le déplacement syntagmatique – partie 2
(liste d'items, dans l'ordre présenté aux élèves)

1. Le président aime beaucoup son métier, malgré la pression.
2. Le bébé, toujours content, ne pleure pas.
3. Il lui parlera de ses projets quand il reviendra.
4. Même s'il y a beaucoup de trafic, tes amis et toi allez au centre commercial.
5. À Noël, on ne va pas à l'école.
6. La directrice de mon école, toujours prête à agir, est très appréciée.
7. Le vent, parfois, fait tomber les arbres de mon jardin.
8. Je donne des fleurs à mes amis quand je les vois.
9. Karine, de sa fenêtre, regarde ses voisins.
10. Les élèves ont lu ce livre hier.
11. Le photographe la prend en photo parce qu'il la trouve belle.
12. Notre petit chat, curieux et audacieux, est rarement à la maison.
13. Le dentiste me fait mal chaque fois que je vais le voir.
14. Le vendeur de chaussures, impatient de nature, est vraiment désagréable.
15. Nous irons au cinéma ce vendredi.
16. On trouve des soldes incroyables dans tous les grands magasins.
17. Avant de partir, nous devons faire beaucoup de choses.
18. Le téléphone, encore utilisé aujourd'hui, a été inventé par Alexandre Bell.
19. En février, je vais au Mexique.
20. Le jeune garçon ne pourrait pas, sans l'aide de sa sœur, utiliser l'ordinateur.

Épreuve sur le déplacement syntagmatique – partie 3
(liste d'items, selon la fonction des groupes de mots à déplacer)

Première fonction : complément de phrase

1. Le président aime beaucoup son métier, malgré la pression.
2. Il lui parlera de ses projets quand il reviendra.
3. Même s'il y a beaucoup de trafic, tes amis et toi allez au centre commercial.
4. À Noël, on ne va pas à l'école.
5. Le vent, parfois, fait tomber les arbres de mon jardin.
6. Je donne des fleurs à mes amis quand je les vois.
7. Karine, de sa fenêtre, regarde ses voisins.
8. Les élèves ont lu ce livre hier.
9. Le photographe la prend en photo parce qu'il la trouve belle.
10. Le dentiste me fait mal chaque fois que je vais le voir.
11. Nous irons au cinéma ce vendredi.
12. On trouve des soldes incroyables dans tous les grands magasins.
13. Avant de partir, nous devons faire beaucoup de choses.
14. En février, je vais au Mexique.
15. Le jeune garçon ne pourrait pas, sans l'aide de sa sœur, utiliser l'ordinateur.

Deuxième fonction : complément du nom détaché

1. Le bébé, toujours content, ne pleure pas.
2. La directrice de mon école, toujours prête à agir, est très appréciée.
3. Notre petit chat, curieux et audacieux, est rarement à la maison.
4. Le vendeur de chaussures, impatient de nature, est vraiment désagréable.
5. Le téléphone, encore utilisé aujourd'hui, a été inventé par Alexandre Bell.

ANNEXE 8 :
ÉPREUVE SUR L'AJOUT SYNTAGMATIQUE

Épreuve sur l'ajout syntagmatique – partie 1 (présentation des consignes)

Bloc 1 : introduction

« On continue de jouer avec les phrases dans la prochaine activité ».

Bloc 2 : la présentation de l'activité

« Pour cette activité, je vais te montrer des paires de phrases presque identiques. La seule différence, c'est qu'il y a un groupe de mots additionnel dans la deuxième phrase. Comme les deux phrases suivantes :

- Je vois un oiseau.
- Je vois un oiseau près de la maison.

Ensuite, je vais te montrer une autre phrase et je vais te donner un groupe de mots à part. Tu devras ajouter ce groupe de mots dans la phrase, mais de la même manière que dans la première paire de phrases. On fait deux exemples!

Bloc 3 : les items d'essai

• Exemple 1

Maria est belle.	➔	Marie est très belle.
Le lion est fort.	➔	

« Tu dois ajouter *particulièrement* ».

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir mis le mot au bon endroit?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison!

•Exemple 2

Mes amis vont à l'école.	➔	Mes amis, tous les matins, vont à l'école.
Maman promène le chien.	➔	

« Tu dois ajouter *après le travail* ».

[Si l'élève fait erreur]. Tu es sûr d'avoir mis les mots au bon endroit?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison! On commence!

Épreuve sur l'ajout syntagmatique – partie 2
(liste d'items, dans l'ordre présenté aux élèves)

1.

La petite salle est rénovée.	➔	La petite salle ovale est rénovée.
La table est réparée.	➔	

« Tu dois ajouter *rouge* ».

2.

Mes parents et moi montons dans l'autobus.	➔	Mes parents et moi montons vite dans l'autobus.
Sophie et ses grands frères attendent le retour de leurs parents.	➔	

« Tu dois ajouter *sagement* ».

3.

Les gens allant au centre commercial conduisent vite.	➔	Les gens allant au centre commercial qui se trouve près de chez moi conduisent vite.
L'oiseau volant près des nuages n'est pas beau.	➔	

« Tu dois ajouter *qui cachent le soleil* ».

4.

Nous aimons la musique de Mozart.	➔	Nous aimons beaucoup la musique de Mozart.
Michaël lit le livre de son père.	➔	

« Tu dois ajouter *régulièrement* ».

5.

La professeure a quelques minutes de retard.	➔	La professeure d'Arnaud a quelques minutes de retard.
Le jeune chien court librement.	➔	

« Tu dois ajouter *à poil long* ».

6.

Personne n'a écrit dans l'agenda hier.	➔	Personne n'a écrit dans l'agenda de cet élève hier.
Jamais je n'ai marché dans la cour en février.	➔	

« Tu dois ajouter *de mes voisins* ».

7.

Anita, Laura et George prennent l'avion et vont en Alberta.	➔	Anita, Laura et George, tous très excités, prennent l'avion et vont en Alberta.
Pascale et Carole mangent de la soupe et nettoient ensuite la table.	➔	

« Tu dois ajouter *affamées comme toujours* ».

8.

Tu parles lentement devant la classe.	➔	Tu parles très lentement devant la classe.
Il mange vite avant de partir.	➔	

« Tu dois ajouter *tellement* ».

9.

Le patineur a exécuté son saut.	➔	Le patineur a exécuté son saut avec précision.
J'ai fait mon devoir de mathématiques.	➔	

« Tu dois ajouter *sans problème* ».

10.

Le ciel et les nuages sont très beaux.	➔	Le ciel et les nuages blancs sont très beaux.
Le petit garçon et son amie semblent sympathiques.	➔	

« Tu dois ajouter *fidèle* ».

11.

J'ai écouté de la musique.	➔	Avant-hier, j'ai écouté de la musique.
Mes tantes sont allées au restaurant.	➔	

« Tu dois ajouter *la semaine dernière* ».

12.

Simon et Jérémy seront ingénieurs.	➔	Simon et Jérémy, dans deux ans, seront ingénieurs.
Plusieurs élèves de ma classe étaient très malades.	➔	

« Tu dois ajouter *En mars* ».

13.

La nuit, je dors.	→	La nuit, quand il est tard, je dors.
Habituellement, elle est anxieuse.	→	

« Tu dois ajouter *dès qu'elle parle en public* ».

14.

La grosse orange est dans le panier.	→	La grosse orange qu'il vient d'acheter est dans le panier.
Le sujet semble très intéressant!	→	

« Tu dois ajouter *dont tu parles* ».

15.

Nous vivons en France.	→	Nous vivons en France depuis sept ans.
Simon parle à Martin.	→	

« Tu dois ajouter *pendant la fin de semaine* ».

16.

Ils sont très inquiets et ils cherchent Jean.	→	Ils sont très inquiets et, depuis plusieurs jours, ils cherchent Jean.
Jeanne va particulièrement bien et elle chante des chansons.	→	

« Tu dois ajouter *quand elle est heureuse* ».

Épreuve sur l'ajout syntagmatique – partie 3
(liste d'items, selon la fonction des groupes de mots à ajouter)

Première fonction : complément du nom

La petite salle est rénovée.	➔	La petite salle ovale est rénovée.
La table est réparée.	➔	

« Tu dois ajouter *rouge* ».

Les gens allant au centre commercial conduisent vite.	➔	Les gens allant au centre commercial qui se trouve près de chez moi conduisent vite.
L'oiseau volant près des nuages n'est pas beau.	➔	

« Tu dois ajouter *qui cachent le soleil* ».

La professeure a quelques minutes de retard.	➔	La professeure d'Arnaud a quelques minutes de retard.
Le jeune chien court librement.	➔	

« Tu dois ajouter *à poil long* ».

Personne n'a écrit dans l'agenda hier.	➔	Personne n'a écrit dans l'agenda de cet élève hier.
Jamais je n'ai marché dans la cour en février.	➔	

« Tu dois ajouter *de mes voisins* ».

Anita, Laura et George prennent l'avion et vont en Alberta.	➔	Anita, Laura et George, tous très excités, prennent l'avion et vont en Alberta.
Pascale et Carole mangent de la soupe et nettoient ensuite la table.	➔	

« Tu dois ajouter *affamées comme toujours* ».

Le ciel et les nuages sont très beaux.	➔	Le ciel et les nuages blancs sont très beaux.
Le petit garçon et son amie semblent sympathiques.	➔	

« Tu dois ajouter *fidèle* ».

La grosse orange est dans le panier.	➔	La grosse orange qu'il vient d'acheter est dans le panier.
Le sujet semble très intéressant!	➔	

« Tu dois ajouter *dont tu parles* ».

Deuxième fonction : modificateur verbal

Mes parents et moi montons dans l'autobus.	➔	Mes parents et moi montons vite dans l'autobus.
Sophie et ses grands frères attendent le retour de leurs parents.	➔	

« Tu dois ajouter *sagement* ».

Nous aimons la musique de Mozart.	➔	Nous aimons beaucoup la musique de Mozart.
Michaël lit le livre de son père.	➔	

« Tu dois ajouter *régulièrement* ».

Tu parles lentement devant la classe.	➔	Tu parles très lentement devant la classe.
Il mange vite avant de partir.	➔	

« Tu dois ajouter *tellement* ».

Le patineur a exécuté son saut.	➔	Le patineur a exécuté son saut avec précision.
J'ai fait mon devoir de mathématiques.	➔	

« Tu dois ajouter *sans problème* ».

Troisième fonction : complément de phrase

J'ai écouté de la musique.	➔	Avant-hier, j'ai écouté de la musique.
Mes tantes sont allées au restaurant.	➔	

« Tu dois ajouter *la semaine dernière* ».

Simon et JérémY seront ingénieurs.	➔	Simon et JérémY, dans deux ans, seront ingénieurs.
Plusieurs élèves de ma classe étaient très malades.	➔	

« Tu dois ajouter *En mars* ».

La nuit, je dors.	➔	La nuit, quand il est tard, je dors.
Habituellement, elle est anxieuse.	➔	

« Tu dois ajouter *dès qu'elle parle en public* ».

Nous vivons en France.	➔	Nous vivons en France depuis sept ans.
Simon parle à Martin.	➔	

« Tu dois ajouter *pendant la fin de semaine* ».

Ils sont très inquiets et ils cherchent Jean.	➔	Ils sont très inquiets et, depuis plusieurs jours, ils cherchent Jean.
Jeanne va particulièrement bien et elle chante des chansons.	➔	

« Tu dois ajouter *quand elle est heureuse* ».

ANNEXE 9 :
ÉPREUVE SUR LE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ

Épreuve sur le jugement de grammaticalité – partie 1

(présentation des consignes)

- **L'expérimentateur ne montrera pas les phrases à l'élève lors de la réalisation de cette épreuve.**
- **L'expérimentateur peut répéter les phrases une fois.**

Bloc 1 : introduction

« On va continuer de jouer avec des phrases ».

Bloc 2 : la présentation de l'activité

« Pour cette activité, je vais te donner des phrases et je veux que tu me dises si elle sont correctes ou incorrectes, s'il y a des erreurs de grammaire dans les phrases. Certaines phrases vont te paraître bizarres. Elles n'auront pas de sens. Je veux simplement que tu me dises si les phrases respectent la grammaire du français, même si elles n'ont pas de sens. On essaie ».

Bloc 3 : les items d'essai

- Exemple 1 : Simon a les yeux roses.

[Si l'élève fait erreur]. N'oublie pas que c'est la grammaire qui nous intéresse. Est-ce qu'il y a une erreur de grammaire dans la phrase?

[Si l'élève a raison]. Tu as raison. La phrase n'a pas vraiment de sens, elle est bizarre, mais il n'y a pas d'erreur de grammaire.

- Exemple 2 : Le chat mange ne pas.

[Si l'élève fait erreur]. Tu dis que c'est correct, qu'il n'y a pas d'erreur de grammaire. Tu es sûr?

[Si l'élève a raison]. Oui, en effet! On commence l'activité!

Épreuve sur le jugement de grammaticalité – partie 2
(liste d'items, dans l'ordre présenté aux élèves)

1. Nous aimons nous lever tard le samedi.
2. Ces nuages, il les te chante.
3. Lundi dernier, les voisins de mon ami ont visité le tiroir de la télévision.
4. Tous les jours, ont des jus dans leur sac.
5. La maison de mes grands-parents est vieille et charmante.
6. Elle a écrit moi une chaise.
7. Les cheveux de Julie ne sont pas rapides.
8. Posent les affiches Simon et Michaël.
9. Même s'il neige, je suis content d'être dehors.
10. Lorie achète pain quand elle va dans l'espace.
11. J'ai entendu l'arbre chanter en portugais.
12. Le jeu vidéo, je le te donne.
13. La chaise semble très confortable.
14. Portent des écoles Marie et Julie.
15. Après avoir chanté, le lion a pris l'avion.
16. Il a donné moi un bonbon.
17. François apporte toujours son téléphone.
18. Tous les soirs, font des chaises dans l'avion.
19. Le poisson boit du café pendant sa pause.
20. Il mange soupe quand il a faim.

Épreuve sur le jugement de grammaticalité – partie 3
(liste d'items, selon leur critère de conception)

Première critère : items syntaxiques et sémantiques

1. Nous aimons nous lever tard le samedi.
2. La maison de mes grands-parents est vieille et charmante.
3. Même s'il neige, je suis content d'être dehors.
4. La chaise semble très confortable.
5. François apporte toujours son téléphone.

Deuxième critère : items asyntaxiques et sémantiques

1. Tous les jours, ont des jus dans leur sac.
2. Posent les affiches Simon et Michaël.
3. Le jeu vidéo, je le te donne.
4. Il a donné moi un bonbon.
5. Il mange soupe quand il a faim.

Troisième critère : items syntaxiques et asémantiques

1. Lundi dernier, les voisins de mon ami ont visité le tiroir de la télévision.
2. Les cheveux de Julie ne sont pas rapides.
3. J'ai entendu l'arbre chanter en portugais.
4. Après avoir chanté, le lion a pris l'avion.
5. Le poisson boit du café pendant sa pause.

Quatrième critère : items asyntaxiques et asémantiques

1. Ces nuages, il les te chante.
2. Elle a écrit moi une chaise.
3. Portent des écoles Marie et Julie.
4. Tous les soirs, font des chaises dans l'avion.
5. Lorie achète pain quand elle va dans l'espace.

ANNEXE 10 :
ÉPREUVE SUR LE REMPLACEMENT ANALOGIQUE

Épreuve de remplacement analogique – partie 1

(présentation des consignes)

Bloc 1 : introduction

« Pour cette activité, on va continuer en jouant avec les mots ».

Bloc 2 : la présentation de l'activité

« Je vais te montrer une paire de mots qui se ressemblent. L'un est en fait une version transformée de l'autre. Je vais ensuite te montrer un troisième mot et je vais te demander d'appliquer la même transformation que sur la paire de mots d'avant.

On va faire deux exemples et tu peux me poser des questions pendant les exemples. Mais après, je ne pourrai pas te répondre si tu as des questions ».

Bloc 3 : les items d'essai

- Exemple a

enseignante	➔	enseignant
chanteuse	➔	

[Si l'élève fait erreur]. Es-tu sûr que c'est la même transformation que tu as appliquée à « répondre »?

[Si l'élève a raison]. Très bien!

- Exemple b

répondre	➔	répondu
réussir	➔	

[Si l'élève fait erreur]. Es-tu sûr que c'est la même transformation que tu as appliquée à « chanceux »?

[Si l'élève a raison]. Très bien! On y va!

Épreuve de remplacement analogique – partie 2
(liste d’items, dans l’ordre présenté aux élèves)

1.

travailleur	➔	travailleuse
instituteur	➔	

2.

vend	➔	vendent
comprend	➔	

3.

gris	➔	grise
content	➔	

4.

battu	➔	battre
bu	➔	

5.

directrice	➔	directeur
soudeuse	➔	

6.

vient	➔	viennent
finit	➔	

7.

trompeuse	➔	trompeur
bonne	➔	

8.

vu	➔	voir
bondi	➔	

9.

conseiller	➔	conseillère
présentateur	➔	

10.

rougissent	➔	rougit
peuvent	➔	

11.

active	➔	actif
intéressante	➔	

12.

descendre	➔	descendu
finir	➔	

13.

fermière	➔	fermier
animatrice	➔	

14.

choisit	➔	choisissent
est	➔	

15.

muette	➔	muet
grosse	➔	

16.

courir	➔	couru
prendre	➔	

17.

actrice	➔	acteur
pompière	➔	

18.

pondent	➔	pond
veulent	➔	

19.

premier	➔	première
brésilien	➔	

20.

lire	➔	lu
dire	➔	

Épreuve de remplacement analogique – partie 3
(liste d'items, selon la catégorie grammaticale des mots qui les constituent)

Première catégorie : nom

travailleur	➔	travailleuse
instituteur	➔	

directrice	➔	directeur
soudeuse	➔	

conseiller	➔	conseillère
présentateur	➔	

fermière	➔	fermier
animatrice	➔	

actrice	➔	acteur
pompière	➔	

Deuxième catégorie : adjectif

gris	➔	grise
content	➔	

trompeuse	➔	trompeur
bonne	➔	

active	➔	actif
intéressante	➔	

muette	→	muet
grosse	→	

premier	→	première
brésilien	→	

Troisième catégorie : verbe au présent de l'indicatif

vend	→	vendent
comprend	→	

vient	→	viennent
finit	→	

rougissent	→	rougit
peuvent	→	

choisit	→	choisissent
est	→	

pondent	→	pond
veulent	→	

Quatrième catégorie : verbe à l'infinitif et participe passé

battu	→	battre
bu	→	

vu	→	voir
bondi	→	

descendre	→	descendu
finir	→	

courir	➔	couru
prendre	➔	

lire	➔	lu
dire	➔	

ANNEXE 11 :
QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION EN GRAMMAIRE

Questionnaire sur la motivation en grammaire – partie 1 (questionnaire utilisé avec les élèves)

Nom : _____

Date : _____

EXEMPLES

a.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que les bonbons causent des caries.

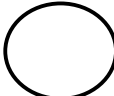
Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que les bonbons causent des caries.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

b.

Dans le groupe des cercles, les élèves n'aiment pas la neige.

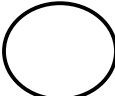
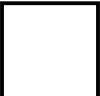
Dans le groupe des carrés, les élèves aiment la neige.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

1.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la grammaire n'est pas utile.

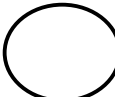
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que la grammaire est utile.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

2.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la grammaire est une matière intéressante.

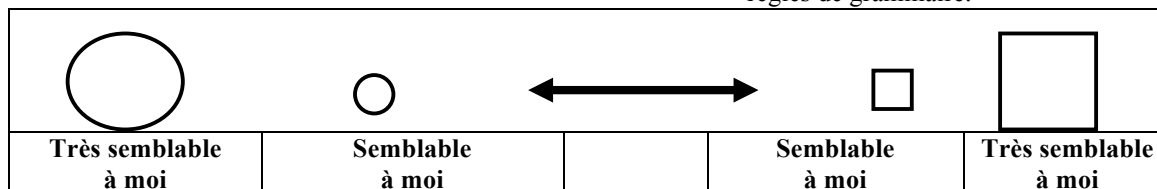
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que la grammaire n'est pas une matière intéressante.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

3.

Dans le groupe des cercles, les élèves n'ont pas de facilité à comprendre les règles de grammaire.

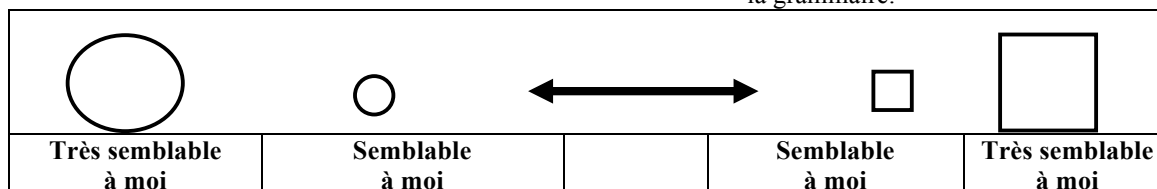
Dans le groupe des carrés, les élèves ont de la facilité à comprendre les règles de grammaire.



4.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont un bas niveau d'intérêt pour la grammaire.

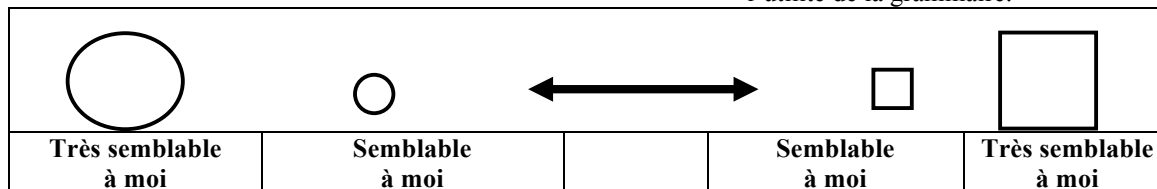
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas un bas niveau d'intérêt pour la grammaire.



5.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont de la difficulté à comprendre l'utilité de la grammaire.

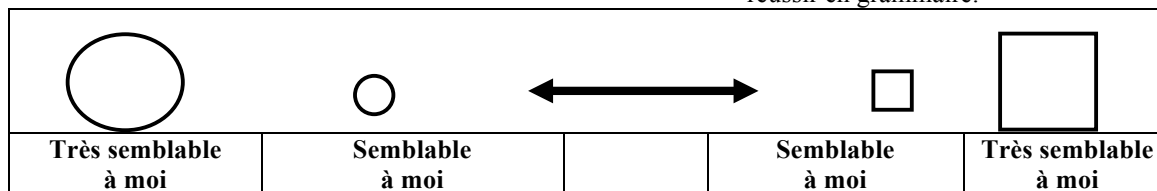
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas de difficulté à comprendre l'utilité de la grammaire.



6.

Dans le groupe des cercles, les élèves doivent travailler fort pour réussir en grammaire.

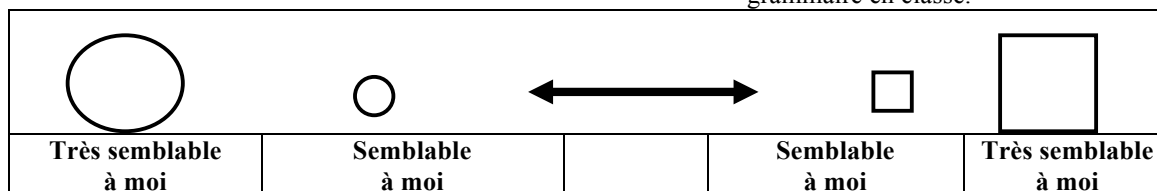
Dans le groupe des carrés, les élèves ne doivent pas travailler fort pour réussir en grammaire.



7.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont du plaisir à faire de la grammaire en classe.

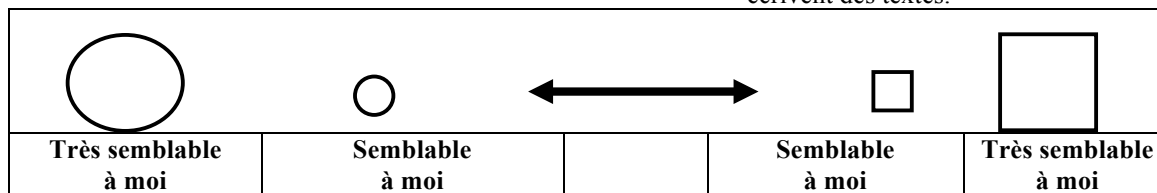
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas de plaisir à faire de la grammaire en classe.



8.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent qu'ils peuvent utiliser les règles de grammaire qu'ils apprennent en classe quand ils écrivent des textes.

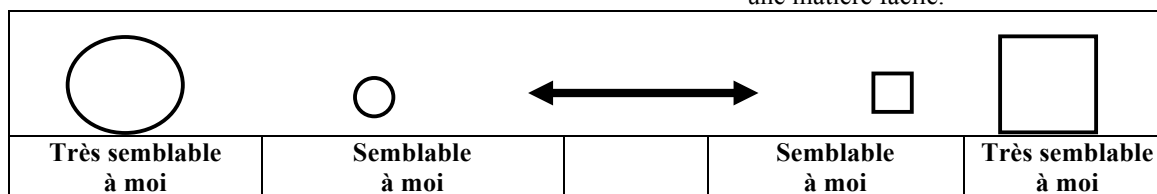
Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent qu'ils ne peuvent pas utiliser les règles de grammaire qu'ils apprennent en classe quand ils écrivent des textes.



9.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que la grammaire est une matière facile.

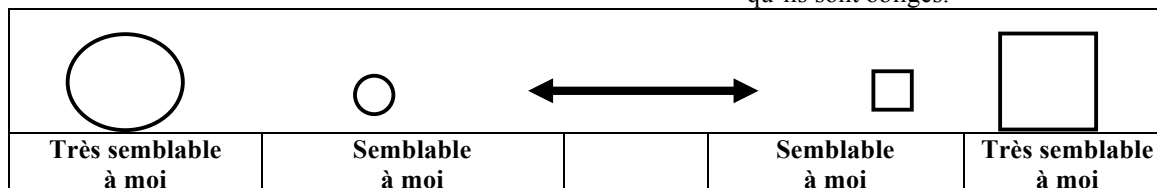
Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que la grammaire n'est pas une matière facile.



10.

Dans le groupe des cercles, les élèves apprennent les règles de grammaire en classe seulement parce qu'ils sont obligés.

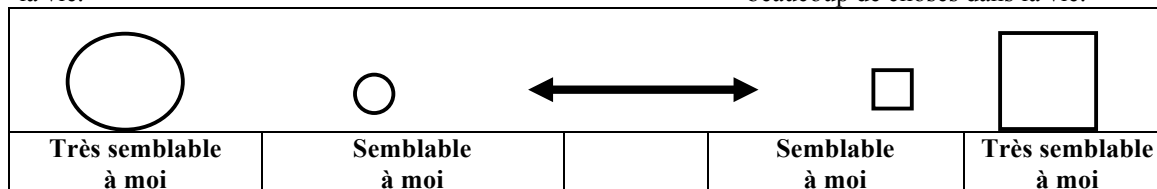
Dans le groupe des carrés, les élèves n'apprennent pas les règles de grammaire en classe seulement parce qu'ils sont obligés.



11.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la grammaire ne sert pas à beaucoup de choses dans la vie.

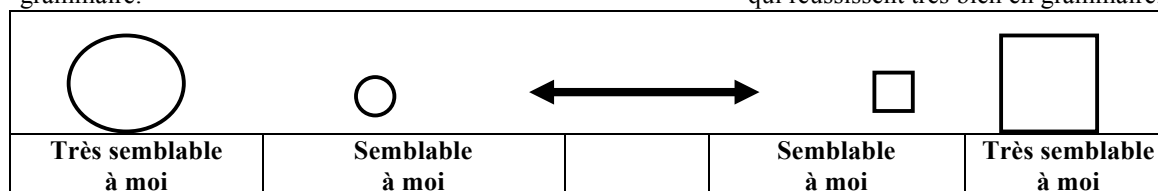
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que la grammaire sert à beaucoup de choses dans la vie.



12.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils sont parmi ceux qui réussissent très bien en grammaire.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent qu'ils ne sont pas parmi ceux qui réussissent très bien en grammaire.



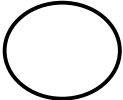
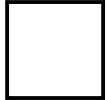
Questionnaire sur la motivation en grammaire – partie 2
(items classés en fonction des axes retenus)

Axe 1 : L'intérêt en grammaire

2.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la grammaire est une matière intéressante.

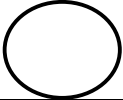
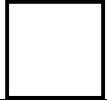
Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que la grammaire n'est pas une matière intéressante.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

4.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont un bas niveau d'intérêt pour la grammaire.

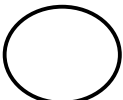
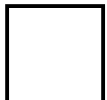
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas un bas niveau d'intérêt pour la grammaire.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

7.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont du plaisir à faire de la grammaire en classe.

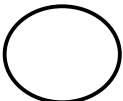
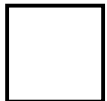
Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas de plaisir à faire de la grammaire en classe.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

10.

Dans le groupe des cercles, les élèves apprennent les règles de grammaire en classe seulement parce qu'ils sont obligés.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'apprennent pas les règles de grammaire en classe seulement parce qu'ils sont obligés.

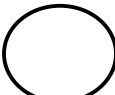
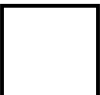
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

Axe 2 : La perception de l'utilité de la grammaire

1.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la grammaire n'est pas utile.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que la grammaire est utile.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

5.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont de la difficulté à comprendre l'utilité de la grammaire.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas de difficulté à comprendre l'utilité de la grammaire.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

8.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent qu'ils peuvent utiliser les règles de grammaire qu'ils apprennent en classe quand ils écrivent des textes.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent qu'ils ne peuvent pas utiliser les règles de grammaire qu'ils apprennent en classe quand ils écrivent des textes.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

11.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que la grammaire ne sert pas à beaucoup de choses dans la vie.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que la grammaire sert à beaucoup de choses dans la vie.

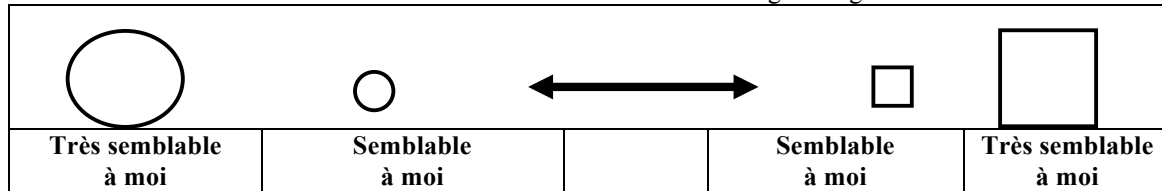
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

Axe 3 : Le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire

3.

Dans le groupe des cercles, les élèves n'ont pas de facilité à comprendre les règles de grammaire.

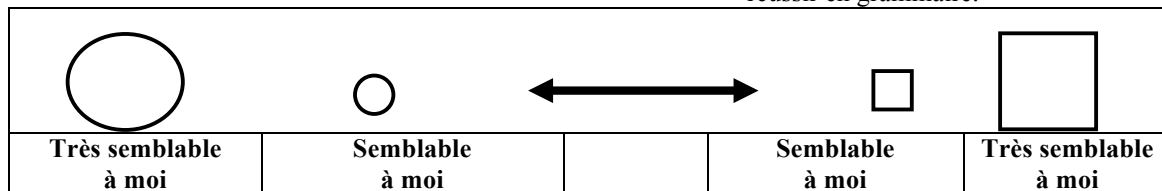
Dans le groupe des carrés, les élèves ont de la facilité à comprendre les règles de grammaire.



6.

Dans le groupe des cercles, les élèves doivent travailler fort pour réussir en grammaire.

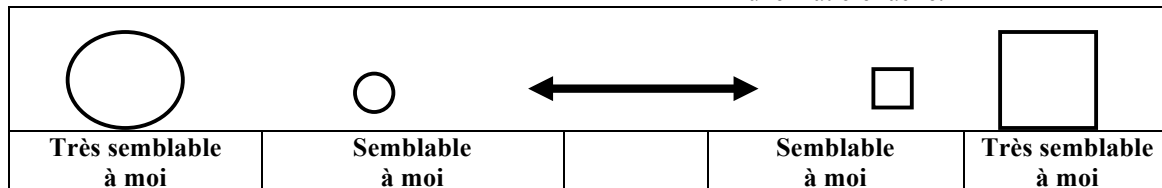
Dans le groupe des carrés, les élèves ne doivent pas travailler fort pour réussir en grammaire.



9.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que la grammaire est une matière facile.

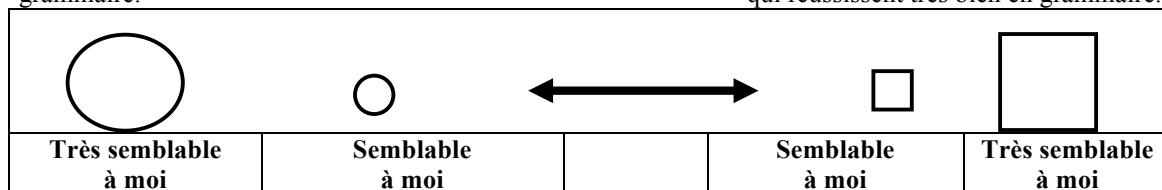
Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que la grammaire n'est pas une matière facile.



12.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils sont parmi ceux qui réussissent très bien en grammaire.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent qu'ils ne sont pas parmi ceux qui réussissent très bien en grammaire.



ANNEXE 12 :
GUIDE D'ENTRETIEN SUR LA MOTIVATION EN GRAMMAIRE

Guide d'entretien sur la motivation en grammaire

Intérêt en grammaire

1. Qu'est-ce que tu aimes faire en grammaire à l'école? Pourquoi?
2. Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire en grammaire à l'école? Pourquoi?

Perception de l'utilité de la grammaire

3. D'après toi, la grammaire, ça sert à quoi ?

Sentiment d'efficacité personnelle en grammaire

4. Qu'est-ce qui est difficile pour toi en grammaire ? Pourquoi ?
5. Qu'est-ce qui est facile pour toi en grammaire ? Pourquoi ?

ANNEXE 13 :
QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES LANGUES

Questionnaire sur les représentations sociales des langues – partie 1
(questionnaire utilisé avec les élèves)

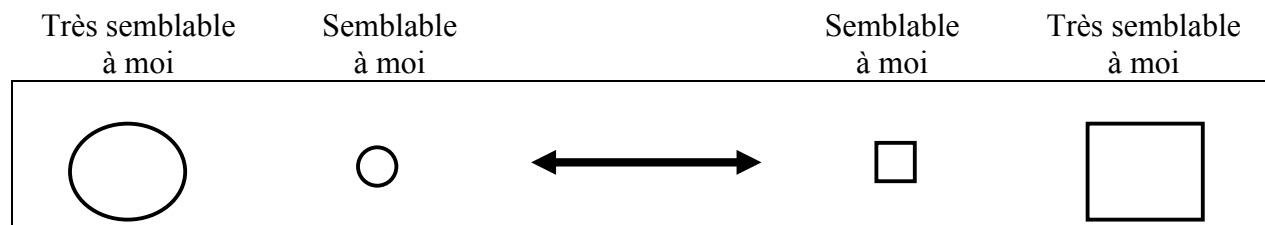
Nom : _____

Date : _____

Exemples

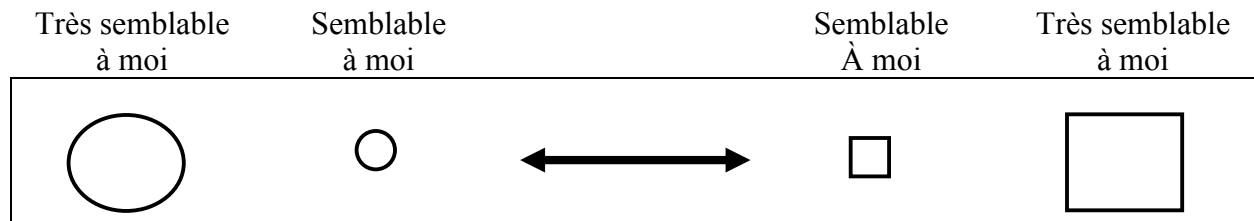
Dans le groupe des cercles, les enfants
pensent que les bonbons causent des caries.

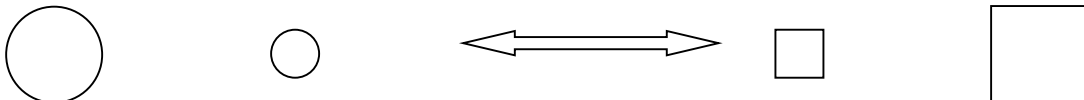
Dans le groupe des carrés, les enfants
ne pensent pas que les bonbons causent
des caries.

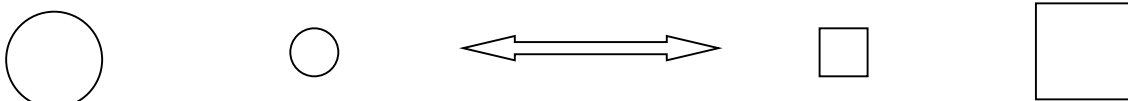


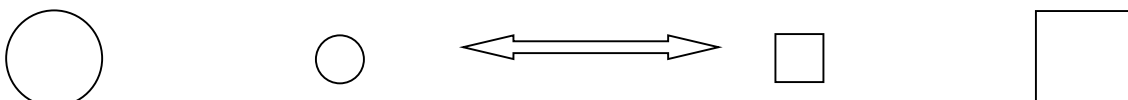
Dans le groupe des cercles, les enfants
n'aiment pas la neige.

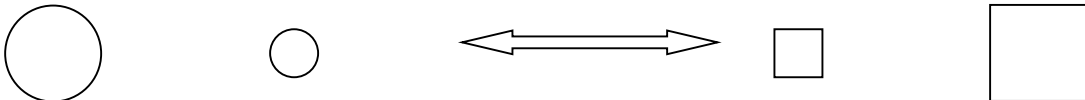
Dans le groupe des carrés, les enfants
aiment la neige.

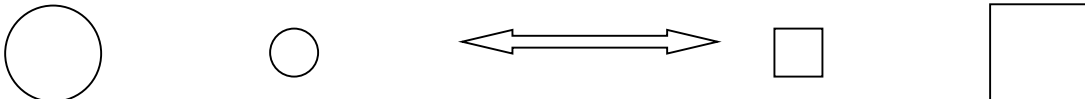


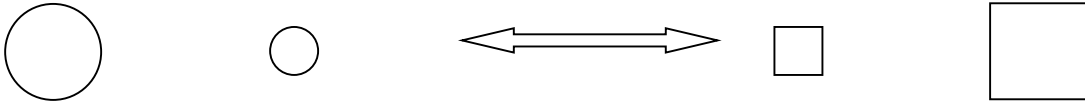
1. Dans le groupe des cercles , les enfants apprendront plus tard une autre langue parce qu'ils seront obligés.		Dans le groupe des carrés , les enfants apprendront plus tard une autre langue pas seulement parce qu'ils seront obligés.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

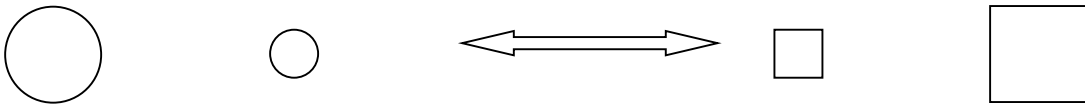
2. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler deux ou plusieurs langues pose des problèmes.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que savoir parler deux ou plusieurs langues ne pose pas de problème.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

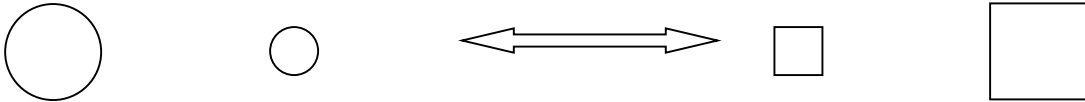
3. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues n'ont pas de chance.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

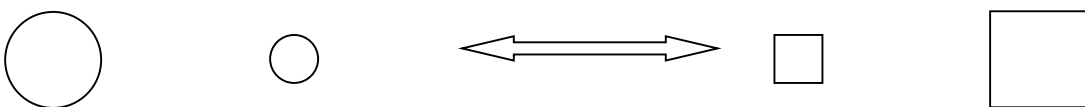
4. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'il y a des langues plus utiles que d'autres.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues sont utiles de manière équivalente.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

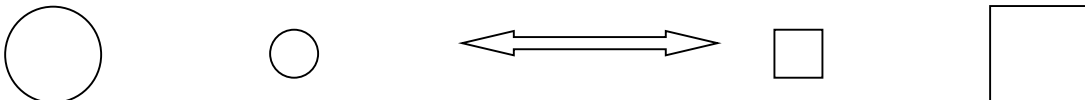
5. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils ne vont pas mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

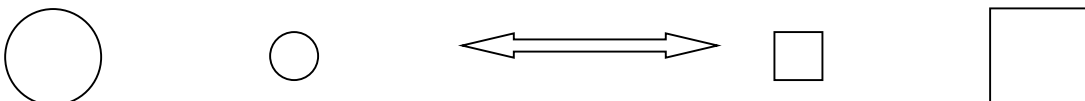
6. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

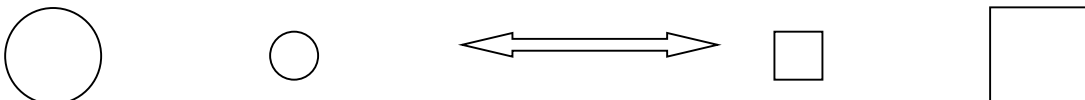
7. Dans le groupe des cercles , les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants aiment entendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

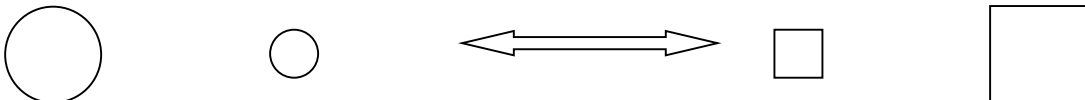
8. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

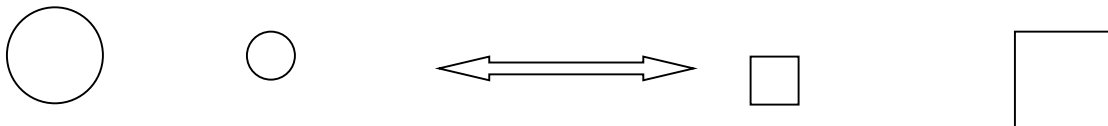
9. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler plusieurs langues n'est pas utile dans la vie.			Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que parler plusieurs langues est utile dans la vie.	
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

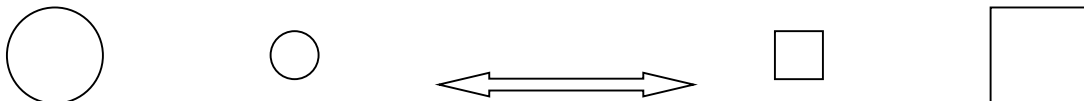
10. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que la plupart des langues ont des sons agréables.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que la plupart des langues n’ont pas des sons agréables.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

11. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que parler plusieurs langues n’aide pas à réussir dans la vie.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

12. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils pourraient devenir copains avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils ne pourraient pas devenir copains avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

13. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment entendre des langues qu'ils connaissent un peu.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils connaissent un peu.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

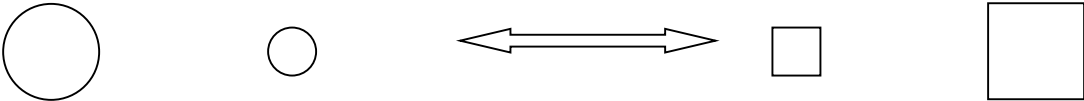
14. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que toutes les langues sont belles.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que certaines langues sont plus belles que d'autres.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

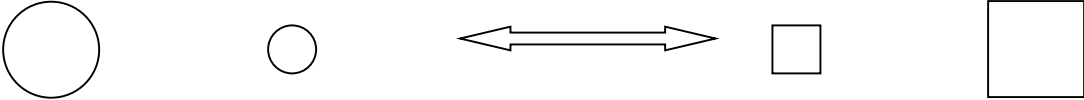
15. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que c'est plus difficile de savoir parler plusieurs langues.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que ce n'est pas plus difficile de savoir parler plusieurs langues.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

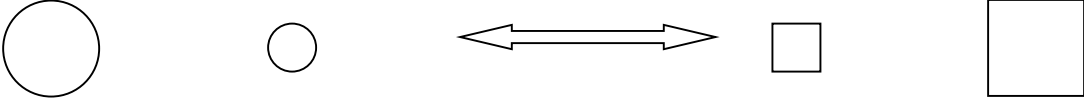
16. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les langues n'ont pas toutes la même importance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues ont la même importance.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

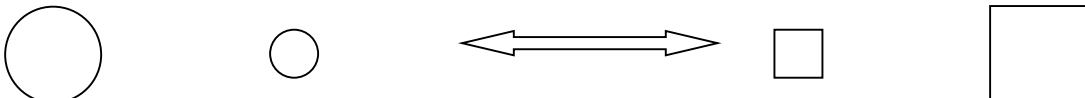
Questionnaire sur les représentations sociales des langues – partie 2
(items classés en fonction des axes retenus)

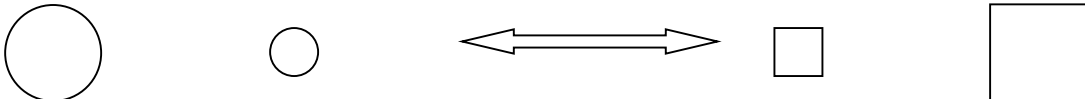
Axe 1 : Ouverture à la diversité linguistique

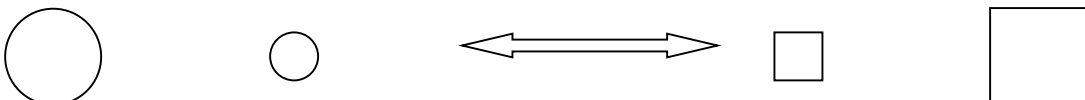
4. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'il y a des langues plus utiles que d'autres.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues sont utiles de manière équivalente.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

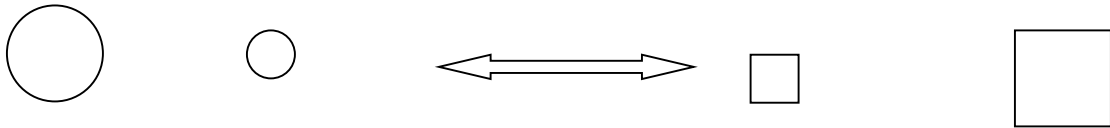
6. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

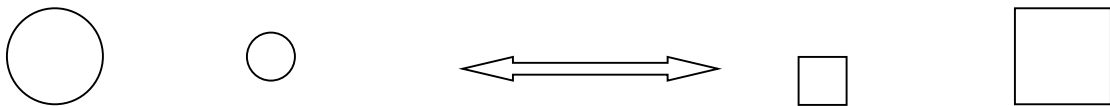
7. Dans le groupe des cercles , les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants aiment entendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

10. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que la plupart des langues ont des sons agréables.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que la plupart des langues n'ont pas des sons agréables.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

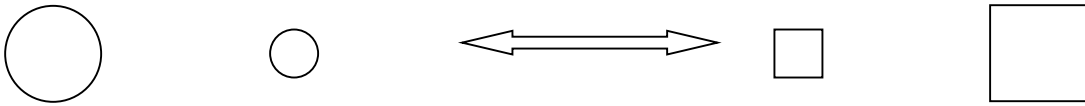
12. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils pourraient devenir copains avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils ne pourraient pas devenir copains avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

13. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment entendre des langues qu'ils connaissent un peu.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils connaissent un peu.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

14. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que toutes les langues sont belles.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que certaines langues sont plus belles que d'autres.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

16. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les langues n'ont pas toutes la même importance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues ont la même importance.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

Axe 2 : Curiosité/motivation face à l'apprentissage des langues

1. Dans le groupe des cercles , les enfants apprendront plus tard une autre langue parce qu'ils seront obligés.		Dans le groupe des carrés , les enfants apprendront plus tard une autre langue pas seulement parce qu'ils seront obligés.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

2. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler deux ou plusieurs langues pose des problèmes.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que savoir parler deux ou plusieurs langues ne pose pas de problème.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

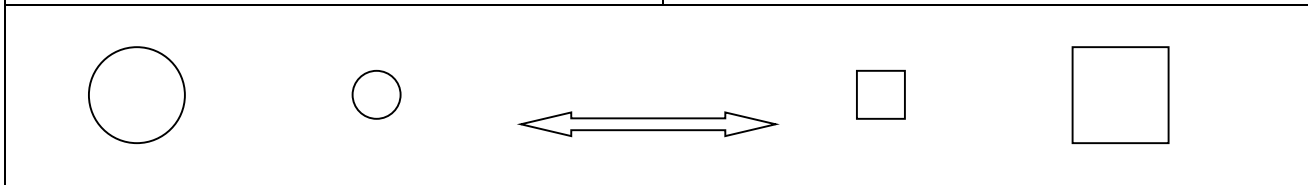
3. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues n'ont pas de chance.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

5. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils ne vont pas mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

8. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

9. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler plusieurs langues n'est pas utile dans la vie.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que parler plusieurs langues est utile dans la vie.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

11. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que parler plusieurs langues n'aide pas à réussir dans la vie.		
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

15. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que c'est plus difficile de savoir parler plusieurs langues.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que ce n'est pas plus difficile de savoir parler plusieurs langues.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

ANNEXE 14 :
GUIDE D'ENTRETIEN SUR LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES LANGUES

Guide d'entretien sur les représentations sociales des langues

1) Thème 1 : Ça sert à quoi une langue ?

À ton avis, ça sert à quoi les langues ? Tu peux m'expliquer, me donner des exemples ?

2) Thème 2 : Appréciation des langues

Est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te dire que le français est une belle langue ?

Qu'est-ce qui te fait penser ça ?

3) Thème 3 : L'égalité des langues

Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire «égal» ?

Qu'est-ce que tu en penses ?

4) Thème 4 : L'égalité des locuteurs de langues

À ton avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent d'autres langues ? Pourquoi ?

5) Thème 5 : Les langues dans le monde

Si tu pouvais, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y ait qu'une seule langue parlée sur la terre, penses-tu que tu le ferais ? Selon toi, est-ce une bonne idée ou une mauvaise idée ?

Si oui, quelle devrait être cette langue ?

6) Thème 6 : Contexte minoritaire

Ça vous fait quoi d'entendre parler l'anglais en dehors de l'école ?

Ça vous fait quoi d'entendre parler français à l'école ?

D'après vous, est-ce qu'on devrait toujours parler français à l'école ?

ANNEXE 15 :
GUIDE D'ENTRETIEN SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Guide d'entretien sur les pratiques enseignantes

Enseignement général de la grammaire

1. Comment, de manière générale, enseignes-tu la grammaire?
2. Quelles sont les activités que tu proposes à tes élèves pour développer leurs connaissances en grammaire?
3. Comment assures-tu, chez tes élèves, le transfert de ces connaissances grammaticales en contexte d'écriture?

Enseignement du verbe et de son accord

4. Comment enseignes-tu le verbe?
5. Quelles sont les activités que tu mets en place pour enseigner le verbe?
6. Comment enseignes-tu le sujet?
7. Quelles sont les activités que tu mets en place pour enseigner le sujet?
8. Comment enseignes-tu l'accord du verbe?
9. Quelles sont les activités que tu mets en place pour enseigner l'accord du verbe?
10. Comment enseignes-tu la conjugaison?
11. Quelles sont les activités que tu mets en place pour enseigner la conjugaison?

Enseignement des outils de la grammaire actuelle

12. Enseignes-tu les manipulations syntaxiques? Si oui, comment?
13. Dans quels contextes tes élèves sont-ils appelés à utiliser les manipulations syntaxiques?
14. Est-ce que tu enseignes le modèle de la phrase de base? Si oui, comment?
15. Dans quels contextes tes élèves sont-ils appelés à utiliser le modèle de la phrase de base?

Classe multiâges

16. Comment prends-tu en considération, dans ton enseignement de la grammaire, le fait que tu enseignes conjointement à des élèves de 5^e année et à des élèves de 6^e année ?