

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UTILISATION DU MÉTALANGAGE PAR DE FUTURS ENSEIGNANTS DE
FRANÇAIS DU SECONDAIRE LORS D'UN TEST DE CONNAISSANCE, LORS
DE LEUR ENSEIGNEMENT ET LORS D'UNE ENTREVUE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

RENÉE LEMAY

AOÛT 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Lorsque comme moi, on met autant de temps à écrire son mémoire, on doit remercier plusieurs personnes.

Isabelle. Merci de m'avoir accompagnée pendant ces six années. Merci d'avoir accepté mes moments de non-écriture, de m'avoir proposé d'autres projets et d'avoir été présente dans mon processus de réécriture, si pénible pour moi. Merci de m'avoir convaincue à maintes reprises de continuer. Sans toi, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Merci aussi à ta super équipe de recherche, sans qui cet ambitieux projet n'aurait jamais abouti, et aux étudiants qui ont accepté d'y participer. Sans eux, rien de ceci n'aurait été possible.

Ensuite, merci à mes lectrices. Reine, merci pour ta générosité dans les commentaires lors de mon dépôt de projet, et merci d'avoir pris autant de temps/tout ce temps pour répondre à mes questions. Marie-Hélène G., merci d'avoir accepté de me lire malgré l'état avancé du projet à ton arrivée. Marie, merci de m'avoir accompagnée au début de mon projet. Tous tes commentaires lors du cours projet de mémoire ont vraiment été éclairants pour moi.

Je dois également remercier des professeures qui, sans m'accompagner officiellement, m'ont encouragée dans la poursuite de mon écriture. Priscilla, Geneviève, Marie-Hélène F., sans votre soutien, est-ce que j'aurais autant persévéré?

Merci à ma famille et à mes parents qui trouvaient parfois le temps long et qui ne comprenaient pas en quoi/pourquoi c'était aussi long à écrire, mais qui ne m'ont pas

jugée. Marie et Yvon, merci pour votre hospitalité. Le chalet du lac Breeches a donné un second souffle à ce projet.

Surtout merci à mes amis. Geneviève et Valérie, vous m'avez montré le chemin à suivre même si j'étais loin derrière vous. Étienne, merci d'avoir été mon « partner » de tomates, ça m'offrait une vraie motivation. Alexandra, merci d'avoir cru en moi et d'avoir donné autant de temps à mon projet, tes commentaires m'ont été très précieux. Phil, merci d'être toi tout simplement et de m'avoir offert le meilleur conseil de ma vie (ADTPL).

Finalement, merci à l'homme qui fait partie de ma vie depuis bientôt 10 ans.

Jean-Sébastien, merci d'avoir accepté que je sois une étudiante depuis le début de notre relation.

Merci de me pousser jours après jour à devenir la meilleure version de moi possible.

Merci de m'accompagner dans tous mes projets, particulièrement les plus fous.

Une nouvelle vie commencera bientôt pour nous!

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-------------|
| LISTE DES FIGURES | vii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | viii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES..... | x |
| RÉSUMÉ..... | xii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I Problématique..... | 4 |
| 1.1 Savoirs en grammaire pédagogique moderne (GPM) chez les enseignants : peu de recherches sur la question | 5 |
| 1.2 Le métalangage des enseignants : peu de recherches..... | 7 |
| 1.2.1 <i>Le métalangage est-il utilisé en salle de classe ?.....</i> | <i>7</i> |
| 1.2.2 <i>Que disent les savoirs d'expérience sur l'utilisation du métalangage ?.....</i> | <i>11</i> |
| 1.2.3 <i>Le métalangage dans les ouvrages de référence est-il conforme à la GPM ?.....</i> | <i>12</i> |
| 1.3 Objectif de recherche..... | 14 |
| CHAPITRE II Cadre théorique | 16 |
| 2.1 Le métalangage..... | 16 |
| 2.1.1 <i>Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne (GPM).....</i> | <i>18</i> |
| 2.2 La transposition didactique | 29 |
| 2.2.1 <i>Transformation des savoirs savants vers les savoirs à enseigner.....</i> | <i>31</i> |
| 2.2.2 <i>Transformation des savoirs à enseigner vers savoirs effectivement enseignés.....</i> | <i>32</i> |
| 2.2.3 <i>Écart entre savoirs effectivement enseignés et savoirs effectivement appris.....</i> | <i>33</i> |
| 2.2.4 <i>Les deux postures des futurs enseignants.....</i> | <i>34</i> |
| 2.3 Les questions de recherche..... | 36 |
| CHAPITRE III Méthodologie..... | 37 |
| 3.1 Outils de collecte | 37 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 3.1.1 | <i>Test de connaissances grammaticales</i> | 39 |
| 3.1.2 | <i>Films de classe</i> | 40 |
| 3.1.3 | <i>Entrevue d'autoconfrontation</i> | 41 |
| 3.2 | Participants à la recherche..... | 42 |
| 3.3 | Traitement des données brutes..... | 43 |
| 3.4 | Analyse des données..... | 47 |
| 3.4.1 | <i>Maitrise du métalangage</i> | 47 |
| 3.4.2 | <i>Conformité du métalangage</i> | 51 |
| 3.4.3 | <i>Contrecodage</i> | 53 |
| 3.5 | Considérations éthiques..... | 54 |
| 3.6 | Type de recherche et limites..... | 55 |
| | CHAPITRE IV Résultats | 57 |
| 4.1 | Métalangage dans le test de connaissances..... | 57 |
| 4.1.1 | <i>Métalangage utilisé</i> | 58 |
| 4.1.2 | <i>Conformité du métalangage</i> | 59 |
| 4.1.3 | <i>Caractéristiques du métalangage non conforme</i> | 60 |
| 4.1.4 | <i>Particularités du métalangage de certains stagiaires</i> | 61 |
| 4.2 | Métalangage lors de l'enseignement grammatical..... | 63 |
| 4.2.1 | <i>Métalangage utilisé</i> | 63 |
| 4.2.2 | <i>Conformité du métalangage utilisé</i> | 67 |
| 4.2.3 | <i>Caractéristiques du métalangage non conforme utilisé</i> | 68 |
| 4.2.4 | <i>Particularités du métalangage de certains stagiaires</i> | 70 |
| 4.3 | Métalangage utilisé lors de l'entrevue d'autoconfrontation..... | 72 |
| 4.3.1 | <i>Particularités du métalangage de certaines stagiaires</i> | 75 |
| | CHAPITRE V Discussion | 77 |
| 5.1 | Réponses aux questions de recherche..... | 77 |
| 5.1.1 | <i>Quel métalangage est utilisé par les futurs enseignants?</i> | 78 |
| 5.1.2 | <i>Le métalangage utilisé est-il conforme à la GPM?</i> | 79 |
| 5.2 | Utilisation du métalangage dans l'enseignement..... | 84 |
| 5.2.1 | <i>Profils dans l'utilisation du métalangage</i> | 84 |

| | | |
|--|--|------------|
| 5.2.2 | <i>Profils de conformité du métalangage utilisé à la GPM lors de l'enseignement</i> | 88 |
| 5.2.3 | <i>Profils dans les sources de non-conformité à la GPM lors de l'enseignement</i> | 88 |
| 5.3 | Mise en relation des résultats avec les recherches antérieures | 89 |
| 5.3.1 | <i>Nombre de termes de métalangage par rapport au nombre de mots utilisés</i> | 89 |
| CONCLUSION | | 95 |
| ANNEXE A Questions du test de connaissances | | 97 |
| ANNEXE B Analyse d'une leçon | | 98 |
| ANNEXE C Exemple de réponses au test de connaissances | | 99 |
| ANNEXE D Extrait d'un synopsis | | 101 |
| ANNEXE E Extrait d'une transcription | | 102 |
| ANNEXE F Exemples d'interventions tirés des interactions verbales | | 104 |
| ANNEXE G Synopsis de l'entrevue d'autoconfrontation | | 106 |
| ANNEXE H Liste de codes pour les types de métalangage | | 108 |
| ANNEXE I Sources de non-conformité du métalangage | | 112 |
| ANNEXE J Formulaire de consentement des étudiants | | 114 |
| ANNEXE K Certificat éthique | | 119 |
| ANNEXE L Particularité du métalangage de chaque stagiaire | | 121 |
| ANNEXE M Liste du métalangage utilisé par les stagiaires | | 144 |
| RÉFÉRENCES | | 147 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 2.1 La transposition didactique en enseignement des mathématiques | 30 |
| 2.2 Niveaux de transformation des savoirs | 34 |
| 4.1 Nombre de termes utilisés dans le test de connaissance selon le type de métalangage | 58 |
| 4.2 Nombre de termes utilisés dans le test de connaissance selon leur conformité | 59 |
| 4.3 Nombre de termes utilisés lors de l'enseignement selon le type de métalangage | 63 |
| 4.4 Nombre d'interventions qui comprennent du métalangage | 64 |
| 4.5 Nombre d'interventions avec métalangage selon le type | 65 |
| 4.6 Nombre d'interventions sans métalangage selon la forme de l'intervention..... | 66 |
| 4.7 Nombre de termes utilisés lors de l'enseignement selon leur conformité... | 67 |
| 4.8 Conformité du métalangage selon le type d'intervention | 68 |
| 4.9 Utilisation du métalangage en pourcentage..... | 71 |
| 4.10 Métalangage utilisé par les stagiaires lors de leur entrevue d'autoconfrontation selon le type de métalangage | 73 |
| 4.11 Conformité du métalangage | 73 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 2.1 Fonctions syntaxiques | 23 |
| 2.2 Le métalangage lié aux manipulations syntaxiques..... | 25 |
| 2.3 Le métalangage lié à la ponctuation | 27 |
| 3.1 Questions de recherche | 38 |
| 3.2 Outils de collecte et données associées | 39 |
| 3.3 Types de données récoltées | 42 |
| 3.4 Présentation sommaire des stagiaires | 43 |
| 3.5 Type d'intervention extrait des interactions verbales transcrites | 45 |
| 3.6 Classement en ordre décroissant d'importance de fréquence des types de métalangage | 50 |
| 4.1 Sources de non-conformité du métalangage utilisé par les stagiaires dans le test de connaissances | 60 |
| 4.2 Sources de non-conformité du métalangage dans l'enseignement | 69 |
| 4.3 Sources de non-conformité du métalangage pour l'entrevue d'autoconfrontation..... | 74 |

| | | |
|-----|--|----|
| 5.1 | Synthèse de l'utilisation du métalangage selon le type de métalangage et le type de données | 79 |
| 5.2 | Synthèse de l'utilisation du métalangage non conforme selon le type de métalangage et selon le type de données | 81 |
| 5.3 | Synthèse des sources de non-conformité dans l'utilisation du métalangage selon le type de données | 83 |
| 5.4 | Synthèse du métalangage utilisé par les grands utilisateurs selon l'unité de mesure | 85 |
| 5.5 | Synthèse du métalangage utilisé par les faibles utilisateurs selon l'unité de mesure | 86 |
| 5.6 | Comparaison dans l'utilisation du métalangage des grands et des faibles utilisateurs selon l'unité de mesure..... | 86 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|--------|---------------------------------|
| GPM | Grammaire pédagogique moderne |
| GN | Groupe nominal |
| GV | Groupe verbal |
| GPrép | Groupe prépositionnel |
| GAdj | Groupe adjectival |
| GAdv | Groupe adverbial |
| GVInf | Groupe verbal infinitif |
| GVPart | Groupe verbal participe présent |
| S | Sujet |
| P | Prédicat |
| CP | Complément de phrase |
| CD | Complément direct du verbe |
| CI | Complément indirect du verbe |
| AttS | Attribut du sujet |
| AttCD | Attribut du CD |
| CN | Complément du nom |
| CAdj | Complément de l'adjectif |
| CPrép | Complément de la préposition |
| CPron | Complément du pronom |
| CPrés | Complément du présentatif |
| ModV | Modificateur du verbe |
| ModAdj | Modificateur de l'adjectif |
| ModAdv | Modificateur de l'adverbe |

| | |
|------|--|
| GNS | Groupe nominal sujet |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire de recherche est de décrire le métalangage propre à la grammaire pédagogique moderne utilisé par de futurs enseignants du français au secondaire.

Peu de recherches se sont intéressées au métalangage utilisé par les enseignants en salle de classe (par exemple : Bain et Canelas-Trevisi, 2007 et 2009, Fisher et Nadeau, 2014 et Lord, 2012). Aucune ne porte spécifiquement sur l'utilisation du métalangage par les enseignants en formation, bien que plusieurs chercheurs mentionnent la faible utilisation du métalangage par les enseignants (entre autres Lord, 2012, et Chartrand et de Pietro, 2012).

Les données présentées ont été recueillies auprès de huit étudiants au baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Trois outils de collecte ont été utilisés : un test de connaissances grammaticales complété à la fin de leur formation en grammaire et en didactique de la grammaire, des films de classe captés pendant le troisième stage de leur formation et une entrevue d'autoconfrontation réalisée à la fin de leur stage.

Les résultats obtenus nous permettent de croire que les futurs enseignants utilisent le métalangage lié aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques, et ce, dans un test de connaissances, dans leur enseignement et également dans une entrevue d'autoconfrontation. Ce métalangage est en majorité conforme à la grammaire pédagogique moderne. Pour ce qui est du métalangage non conforme, il l'est pour plusieurs raisons différentes.

Les principales sources de non-conformité du métalangage peuvent aisément être enseignées aux futurs enseignants afin de les sensibiliser aux difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Cela permettra aux enseignants d'utiliser des termes plus précis, d'éviter l'utilisation du métalangage lié à la grammaire traditionnelle et de limiter la confusion entre catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques.

Mots clés : métalangage, grammaire, futurs enseignants, grammaire pédagogique moderne

INTRODUCTION

Les résultats en français écrit des élèves québécois à la fin de leur formation secondaire ne répondent ni aux attentes du milieu scolaire ni à celles de la population en général comme le démontre régulièrement la une des médias: « Encore plus de cégépiens faibles en français » (JDQ, 28 juin 2017), « La qualité du français en déclin au secondaire » (JDM, 7 mai 2018), « Couillard déplore les ratés de l'enseignement du français » (La Presse, 5 mars 2015). Lors de leur épreuve uniforme de français d'écriture au secondaire, les élèves québécois éprouvent notamment plus de difficulté à obtenir une note satisfaisante pour le critère de correction qui concerne la maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale qu'à réussir les autres critères (MELS, 2012). La compétence en français ne semble pas s'améliorer avec le temps puisque la qualité de la langue des futurs enseignants fait aussi les manchettes : « Test de français : échec massif des futurs enseignants » (La Presse, 18 septembre 2017), « Échec massif pour les futurs profs à l'examen de français » (JDM, 1 novembre 2018), « Faut-il s'inquiéter du niveau de français des futurs enseignants ? » (Radio-Canada, 18 septembre 2017). Par ailleurs, selon une récente étude de Gauvin (2014), les futurs enseignants de français semblent avoir construit des connaissances en grammaire plutôt fragiles. Compte tenu des difficultés en français, notamment en orthographe lexicale et grammaticale, des élèves du secondaire, il nous apparaît pertinent de nous intéresser à l'enseignement grammatical effectivement reçu par ces élèves en nous attardant davantage aux connaissances grammaticales des enseignants. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée plus précisément à l'utilisation du métalangage de futurs enseignants.

Le premier chapitre, *Problématique*, met en évidence le peu de recherches sur les savoirs en grammaire pédagogique moderne des enseignants. Encore moins de travaux abordent la maîtrise du métalangage propre à la grammaire pédagogique moderne des enseignants, et pratiquement aucune ne s'attarde au métalangage utilisé en salle de classe, bien que plusieurs chercheurs s'appuient sur leurs savoirs d'expérience plutôt que sur des données empiriques pour décrire le métalangage des enseignants. Quelques recherches se concentrent sur le métalangage dans les ouvrages de référence. Le premier chapitre présente également notre objectif de recherche, qui est de décrire le métalangage propre à la grammaire pédagogique moderne maîtrisé par les futurs enseignants de français au secondaire.

Le deuxième chapitre, *Cadre théorique*, énonce les concepts principaux de notre recherche. Le premier concept est le métalangage de la grammaire pédagogique moderne que nous avons séparé en huit types : catégories de mots; groupes syntaxiques; fonctions syntaxiques; outils : manipulations syntaxiques et phrase de base; type et forme de phrases; ponctuation; morphologie; grammaire du texte. Nous expliquons ensuite pourquoi nous n'avons retenu que les trois premiers types pour la recherche. Le deuxième concept présenté est la transposition didactique, dont nous présentons les trois niveaux de transformation : la transformation des savoirs savants vers les savoirs à enseigner, la transformation des savoirs à enseigner vers les savoirs effectivement enseignés et la transformation des savoirs effectivement enseignés en savoirs effectivement appris. Nous présentons ensuite la double posture des étudiants en enseignement à cette transposition didactique. Nous terminons ce chapitre avec la présentation des questions de recherche.

Le troisième chapitre, *Méthodologie*, présente les trois outils de collecte de notre recherche : le test de connaissances grammaticales, les films de classe et l'entrevue d'autoconfrontation. Nous présentons brièvement les participants à notre recherche, pour ensuite décrire le traitement de nos données brutes, l'analyse qui en a suivi et le

contre-codage qui a été effectué. Nous terminons ce chapitre avec les considérations éthiques ainsi que le type de recherche et ses limites.

Le quatrième chapitre, *Résultats*, brosse le portrait du métalangage utilisé par les participants à la recherche, de la conformité à la grammaire pédagogique moderne de ce métalangage et des sources de non-conformité du métalangage employé. Les résultats sont présentés selon les outils de recherche. Ce chapitre fait également état des particularités du métalangage utilisé par certains futurs enseignants.

Le cinquième chapitre, *Discussion*, présente les réponses à nos trois questions de recherche, puis dessine ensuite des profils de participants pour chacune de nos trois questions. Nous comparons ensuite les résultats obtenus avec ceux des recherches présentées dans la problématique. Nous terminons ce chapitre avec les impacts de notre recherche sur la formation des enseignants.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la grammaire pédagogique moderne (GPM¹) : il constitue le cadre de référence pour l'enseignement de la grammaire introduit dès 1995 dans les programmes d'études québécois du secondaire par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995). Il a donc fallu former les enseignants en poste, et ceux en devenir, afin qu'ils maîtrisent ce nouveau cadre de référence.

Les grammaires pédagogiques issues de ce cadre (par exemple Boivin et Pinsonneault, 2008a; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) proposent de nouvelles descriptions grammaticales et, conséquemment, certains ajouts et retranchements au métalangage, c'est-à-dire les termes utilisés pour parler de la langue², par exemple les termes *mots* ou *complément de phrase* (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derville et Lahanier-Reuter, 2013). Ce nouveau métalangage ne consiste pas seulement en de nouveaux termes, par exemple, *complément direct* au lieu de *complément d'objet direct* ou *verbe attributif* au lieu de *verbe d'état* (Nadeau et Fisher, 2006). Il consiste aussi en un nouveau sens donné aux termes, par exemple, le complément indirect qui renferme les anciens compléments d'objet indirect, mais aussi certains compléments circonstanciels de la grammaire traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006).

¹ Nous préférons le terme grammaire moderne (utilisé entre autres par Boivin et Pinsonneault, 2008a) aux termes grammaire nouvelle ou renouvelée.

² Une définition plus approfondie sera fournie dans la prochaine section.

Un apprentissage par les enseignants s'est donc avéré nécessaire afin de bien maîtriser le métalangage associé à la GPM. Depuis ce changement de cadre de référence, peu de recherches ont porté sur la maîtrise de ce cadre par les enseignants (section 1.1) ou sur leur maîtrise du métalangage (section 1.2). Ces constats nous conduiront à présenter notre objectif de recherche (section 1.3).

1.1 Savoirs en grammaire pédagogique moderne (GPM) chez les enseignants : peu de recherches sur la question

Au Québec et en Europe francophone, seulement quelques recherches récentes portent sur les savoirs grammaticaux effectivement enseignés en classe de français au secondaire. Par exemple, pour le Québec, les études de Lord (2012) et de Chartrand (2011) ont porté respectivement sur les pratiques et les représentations d'enseignants de français au secondaire pour l'enseignement grammatical et sur les prescriptions pour l'enseignement de la grammaire et leurs effets; pour la France, les recherches de Cogis, Élalouf et Brincker (2009) et de Garcia-Debanc (2009) font le portrait de l'enseignement grammatical des futurs enseignants, pour les premiers, et de l'enseignement grammatical des enseignants débutants, pour la seconde; pour la Suisse, l'étude de Schneuwly et Dolz (2009), avec le groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE), et celle de Bain et Canelas-Trevisi (2007) concernent la construction de l'objet enseigné en classe de français et l'utilisation de la grammaire « scolaire » lors de l'enseignement de l'écriture. Toutefois, ces travaux ne considèrent pas, plus en amont, les savoirs grammaticaux dont disposent les enseignants en GPM, qu'ils soient chevronnés, débutants ou qu'ils soient en formation.

En effet, les savoirs des futurs enseignants se destinant à l'enseignement du français langue d'enseignement ont fait l'objet de peu de recherches récentes. Lafontaine

(2005) s'est intéressée aux savoirs des futurs enseignants en didactique de l'oral, Gagnon (2014) à ceux en didactique de l'écriture et Émery-Bruneau (2010) ainsi que Dionne (2010) à ceux en didactique de la lecture. Seulement une étude récente s'est attardée aux savoirs grammaticaux des futurs enseignants. Gauvin et collaborateurs (2016) font le portrait des savoirs grammaticaux (et didactiques) des enseignants en formation initiale, savoirs tels qu'actualisés dans un test de connaissances, en situation d'enseignement (stage) et lors d'entrevues³. Si cette étude propose une description exhaustive des savoirs grammaticaux en GPM de futurs enseignants, notamment ceux mobilisés en classe, elle ne s'est pas penchée en profondeur sur le métalangage sous-jacent à ces savoirs.

Dans un contexte où peu de données sur les savoirs grammaticaux des futurs enseignants sont disponibles, s'intéresser au métalangage en GPM des futurs enseignants au secondaire nous apparaît essentiel. Selon Chartrand (1998), sans métalangage commun, les enseignants et les élèves peuvent difficilement parler de la langue; selon ses collaborateurs et elle, utiliser un métalangage commun entre enseignant et élèves est essentiel pour que ces derniers améliorent leur compréhension de la langue (Chartrand, Lord, Riverin et Guénette, 2012). Déjà en 1994, Le Bouffant allait en ce sens en affirmant que l'utilisation du métalangage permet d'actualiser les connaissances des élèves (Le Bouffant, 1994 cité dans Chartrand *et al.*, 2012). Plus récemment, Fisher et Nadeau (2014) se sont intéressées aux progrès en orthographe liés à l'utilisation de *dictées 0 faute* et de *phrase dictée du jour*⁴. Elles ont montré que, dans les classes à fort progrès en orthographe, les enseignants observés utilisent beaucoup le métalangage, ce qui laisse supposer que le volume d'utilisation du métalangage pourrait influencer positivement l'apprentissage (Fisher et Nadeau, 2014). Selon Chaves (2001), le métalangage sert à l'apprentissage :

³ Nous reviendrons plus en détail sur cette recherche plus loin.

⁴ Cette recherche sera décrite plus en profondeur dans la prochaine section.

l'utilisation de celui-ci permet aux apprenants de comprendre les régularités de la langue et ainsi de créer des textes (écrits ou oraux) conformes à ces régularités (Chaves, 2001, p. 41). L'utilisation du métalangage lors de l'enseignement de la grammaire a un effet positif pour l'apprentissage des élèves, car elle les aide à mieux conceptualiser les notions (David et Morin, 2008; David et Dappe, 2011). Nous pensons donc que nous intéresser au métalangage en GPM utilisé par les enseignants est pertinent puisque cette utilisation peut influencer la réussite en français des élèves. Or, l'utilisation du métalangage par les enseignants n'a fait l'objet que de très peu de recherches comme nous le verrons dans la section suivante, et ce, même si la pertinence de son utilisation semble faire relativement consensus chez les didacticiens.

1.2 Le métalangage des enseignants : peu de recherches

Certains chercheurs ont observé empiriquement le métalangage utilisé en classe par les enseignants et, parfois aussi, par les élèves (section 1.2.1). D'autres chercheurs se fient à leurs savoirs d'expérience pour affirmer que les enseignants n'utilisent pas suffisamment le métalangage (section 1.2.2). L'analyse de plusieurs grammaires et manuels a aussi montré qu'il existe une certaine confusion dans les ouvrages de référence quant au métalangage utilisé ou à utiliser pour l'enseignement (section 1.2.3).

1.2.1 Le métalangage est-il utilisé en salle de classe ?

Des quatre recherches portant sur le métalangage des enseignants recensées, aucune ne s'est intéressée spécifiquement au métalangage des enseignants en formation. En effet, deux études se sont penchées, entre autres, sur le métalangage utilisé par des enseignants d'expérience et des élèves. Une troisième recherche a porté uniquement sur le métalangage utilisé par les enseignants d'expérience et, enfin, une dernière concerne uniquement le métalangage des élèves.

La première est une recherche suisse. Bain et Canelas-Trevisi (2007; 2009) ont observé six enseignants d'expérience lors de séquences d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les séquences variaient de trois à six cours de 40 minutes chacun, en moyenne. La recherche visait à documenter l'utilisation de la « grammaire scolaire » dans l'enseignement de la rédaction. Afin d'y arriver, les chercheurs se sont posé, entre autres, la question suivante : « Quels métalangages sont effectivement utilisés en classe (par les enseignants et les élèves) dans le travail sur et avec les textes en particulier dans les leçons de rédaction? » (Bain et Canelas-Trevisi, 2007, p. 204). À l'aide d'une grille, ils ont relevé non seulement le métalangage utilisé, mais également les occasions manquées, c'est-à-dire les moments où les enseignants ou les élèves auraient pu (ou dû) utiliser le métalangage, mais où ils ne l'ont pas fait. Pour chacune des utilisations du métalangage, ils ont attribué plusieurs codes à cette utilisation : domaine grammatical (ponctuation, classe, fonction syntaxique, etc.), fonction dans la construction de la classe (opération de textualisation, cohésion, etc.), séquence dans laquelle il est utilisé (lecture ou écriture), émetteur (enseignant ou élève). Pour les occasions manquées d'utilisation du métalangage adéquat (par exemple, utiliser le terme *mot de liaison* au lieu de *conjonction de coordination*), les chercheurs ont attribué le code *joker* (Bain et Canelas-Trevisi, 2009). La fréquence moyenne des occurrences du métalangage est d'un terme tous les 700 mots, une leçon comptant en moyenne 7 000 mots. Le dénombrement des occasions manquées (les termes *joker*) leur a permis de conclure que les enseignants et les élèves hésitent à utiliser le métalangage lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Pour quatre enseignants sur six, il y a eu plus d'occasions manquées dans l'utilisation du métalangage que d'utilisations propices. En tout, enseignants et élèves ont produit 800 occurrences de métalangage⁵ : 18 % du métalangage a été produit par les élèves,

⁵ En prenant la décision d'éliminer le terme « phrase » qui était le plus fréquent, mais qui était généralement utilisé à son sens ordinaire.

82 % par les enseignants. Les chercheurs ne se prononcent pas à savoir si beaucoup ou peu de métalangage a été utilisé par les élèves et les enseignants puisqu'il n'y avait pas d'éléments de comparaison disponibles (Bain et Canelas-Trevisi, 2009); ils croient toutefois qu'il est faux d'affirmer que les enseignants utilisent abondamment le métalangage, mais qu'il est également faux de dire qu'ils ne l'utilisent pas (Bain et Canelas-Trevisi, 2009).

Au Québec, Fisher et Nadeau (2014) ont mené une recherche-action portant, entre autres, sur l'utilisation de la GPM en classe : elles ont observé le recours aux manipulations syntaxiques et le métalangage employé lors de *dictées 0 faute* ou de *phrases dictées du jour* dans 26 classes du primaire. Ces dictées permettent aux élèves de réfléchir collectivement, avec le soutien de l'enseignant, aux problèmes orthographiques qu'ils rencontrent : ils sont amenés à identifier le problème, à poser des hypothèses sur sa nature, à envisager des solutions, etc. Elles ont montré, entre autres, que lorsque les enseignants utilisent le métalangage lors des moments de réflexion collective, les élèves ont également tendance à utiliser le métalangage. Les enseignants des classes où les élèves ont le moins progressé en orthographe grammaticale au cours de l'année scolaire ont utilisé en moyenne 5,7 termes par minute, comparativement à 7,6 termes par minute en moyenne pour les classes où les élèves se sont le plus améliorés (la différence étant hautement significative, entre 4,9 et 5,8 selon les diverses classes). Elles concluent donc que dans les classes où les élèves se sont le plus améliorés dans leurs accords grammaticaux, les enseignants utilisent en moyenne plus de métalangage (Fisher et Nadeau, 2014).

Lord (2012) s'est penchée sur les pratiques et sur les représentations des enseignants québécois du secondaire à propos de l'enseignement grammatical. Pour ce faire, elle a analysé les réponses de plus de 700 enseignants à un questionnaire, ainsi que des séquences d'enseignement de cinq à six cours de 75 minutes données par quatre enseignants d'expérience. Lord a analysé, entre autres, le métalangage utilisé par les enseignants lors des séquences d'enseignement. Elle constate que les enseignants

utilisent le métalangage lié à la GPM. Sur les quatre enseignants observés, un « fait un usage assez fréquent de la terminologie grammaticale prescrite » (Lord, 2012 p. 172), deux l'utilisent « fréquemment » ou « très fréquemment » (idem, p. 190 et p. 209) et un l'utilise « très souvent » (idem, p. 225). Pourtant, Lord semble croire que les enseignants, en général, utilisent peu le métalangage :

Pendant les activités de grammaire, Françoise ⁶ utilise fréquemment des termes de la terminologie prescrite dans les programmes d'études pour parler de la langue, **quand plusieurs enseignants les utilisent peu**, préférant n'utiliser que le mot à analyser (par exemple, « dans cette phrase, le *quelque* est au singulier... » plutôt que « dans cette phrase, *l'adverbe quelque* est au singulier parce qu'invariable ») (Lord, 2012, p. 190-191).

Comme la thèse ne fournit aucune information quant aux fréquences « chiffrées » de l'utilisation du métalangage, cette affirmation de Lord semble plutôt s'appuyer sur des observations générales, à l'instar de plusieurs autres travaux lorsqu'ils réfèrent au métalangage utilisé (cf. 1.2.2 Que disent les savoirs d'expérience sur l'utilisation du métalangage ?).

Boivin (2014) s'est, quant à elle, intéressée à l'activité cognitive d'élèves québécois lors de l'enseignement de la subordonnée relative : elle a relevé, entre autres, le métalangage utilisé par les élèves seulement. Elle a recueilli 385 interventions d'élèves québécois de 2^e et 4^e secondaire enregistrés pendant 12 cours de 75 minutes. Trois types d'intervention ont été recensés soit : un énoncé consistant en une affirmation, donc supposé vrai par l'élève; un énoncé qui est une question, donc qui nécessite une réponse; et un énoncé qui est une hypothèse. Si une intervention

⁶ Une des quatre enseignants ayant participé à la recherche.

contenait au moins un terme de la GPM, l'intervention était codée « avec métalangage ». Elle conclut que les élèves utilisent modérément le métalangage, puisqu'il est utilisé dans 34 % de leurs interventions.

Fait intéressant à noter : ces quatre recherches n'analysent pas l'utilisation du métalangage de la même façon. La première présente le nombre de termes de métalangage selon le nombre de mots utilisés, la deuxième le nombre de termes de métalangage selon la durée des interventions, la troisième présente une analyse qualitative non chiffrée et la quatrième présente l'utilisation du métalangage dans des interventions. Il est donc difficile de comparer les résultats obtenus par ces quatre recherches : tout au plus pouvons-nous dire que le métalangage grammatical est utilisé à des degrés divers en classe de langue lorsque les enseignants d'expérience en sont aux commandes, alors qu'on ne sait pas ce qu'il en est dans les classes dirigées par des enseignants débutants ou en formation.

1.2.2 Que disent les savoirs d'expérience sur l'utilisation du métalangage ?

Des chercheurs affirment que les enseignants utilisent peu le métalangage dans leur enseignement, sans toutefois rendre disponibles les données de recherche sur lesquelles s'appuierait leur constat : il est même difficile de savoir si de telles données existent. Ainsi, leur conclusion semble avant tout s'appuyer sur ce qui semble être leur savoir d'expérience.

Lord n'est donc pas la seule à affirmer que les enseignants utilisent peu le métalangage. Dispy (2009-2010) affirme que les enseignants belges ne connaissent pas le métalangage ou qu'ils ne savent pas lequel utiliser. Cette confusion, selon elle, est entretenue par la présence de deux référentiels institutionnels qui proposent chacun une vision différente de la grammaire : le *Socles de compétences* et le *Code de terminologie grammaticale* (Dispy, 2009-2010). Chartrand et De Pietro (2012) affirment également que les élèves et les enseignants québécois et suisses utilisent peu le métalangage lorsqu'il y a enseignement grammatical. De plus, Vargas (1995)

mentionne que les notions de fonction syntaxique et de catégorie grammaticale ne sont pas toujours clairement différenciées par les élèves et les enseignants en France. Gomila (2004) soutient que les enseignants français de cours préparatoire⁷ mélangent parfois les termes *nom commun* et *mot*. Cette confusion terminologique n'est pas nouvelle et elle était déjà relevée dans l'enseignement qui relevait du cadre de la grammaire traditionnelle : Roy, Lafontaine et Legros (1995) soulignent que plusieurs étudiants en enseignement emploient un terme erroné tout en pensant utiliser convenablement le métalangage (exemple : utiliser le terme *proposition* au lieu de *préposition*).

Malheureusement, tous ces constats sont formulés sans que les données sur lesquelles ils s'appuient ne soient accessibles : il est donc difficile de savoir dans quelle mesure il s'agit de constats objectifs fondés sur des données empiriques. Un coup d'œil au matériel didactique mis à la disposition des enseignants peut nous renseigner objectivement sur le métalangage susceptible d'être présent en salle de classe.

1.2.3 Le métalangage dans les ouvrages de référence est-il conforme à la GPM ?

Plusieurs recherches se sont intéressées au métalangage employé dans les manuels et les grammaires utilisés en classe (au Québec : Lebrun et Boyer, 2004; Chartrand, Lord et Gauvin, 2010; ailleurs dans la francophonie : de Pietro, 2010; Panchout-Dubois et Tardin 2009-2010).

Lebrun et Boyer (2004) ont analysé 43 grammaires (éditées de 1964 à 2000) et qui sont ou ont été utilisées dans les écoles secondaires du Québec. Elles ont découvert que près du tiers des grammaires publiées de 1994 à 2000 présente encore le

⁷ Le cours préparatoire (CP) en France équivaut à la première année du 1^{er} cycle du primaire au Québec.

complément circonstanciel qui est lié au cadre de la grammaire traditionnelle, alors que la GPM a été introduite dans les classes en 1995 (MEQ, 1995). En 2005, De Pietro (2010) a analysé plusieurs manuels pour le primaire et le secondaire utilisés dans toute la francophonie. Il a trouvé entre 100 à 500 termes différents par ouvrage. Seulement 70 termes étaient présents dans plus d'un manuel, rendant la comparaison entre ceux-ci très difficile. Il a recommandé que la terminologie utilisée soit similaire dans toute la francophonie. Panchout-Dubois et Tardin (2010) ont étudié des manuels pour le primaire utilisés dans les salles de classe suisses. Ils ont découvert plusieurs confusions entre *catégorie* et *fonction*. Ils ont fourni l'exemple de l'utilisation du terme GNS qui, selon eux, provoque une confusion entre la catégorie (groupe nominal) et la fonction (sujet).

Chartrand, Lord et Gauvin (2010) ont analysé huit grammaires (trois pour le primaire et cinq pour le secondaire) et 12 ensembles didactiques (trois pour le primaire et neuf pour le secondaire). Elles ont choisi ces ouvrages, car ils étaient approuvés par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) du Québec et car ils étaient largement utilisés dans les salles de classe. Elles ont fait un inventaire complet de tous les termes de métalangage présents dans ces ressources. Dans les ouvrages pour le secondaire, le métalangage était relativement conforme à ce qu'il devait être, c'est-à-dire à la terminologie en vigueur en GPM. Dans les ouvrages pour le primaire, le métalangage n'était pas toujours conforme, des confusions *classe* et *fonction* et des amalgames *groupe* et *fonction* ayant été repérés. Le terme *prédicat* était régulièrement absent des ouvrages pour le primaire et les descriptions proposées reposaient plutôt sur des critères sémantiques que sur les critères syntaxiques prescrits en GPM. Le travail d'analyse des auteures a permis de dresser un portrait du métalangage dans les ouvrages, mais les auteures affirment que « seule l'analyse de la

métalangue⁸ réellement utilisée et de la pertinence de son utilisation en classe permettrait de dresser un portrait détaillé de la terminologie effective » (Chartrand *et al.*, 2010, p. 15).

Selon Vargas (2006), le manuel est un outil indispensable pour les nouveaux enseignants. Il affirme également que « le manuel scolaire est perçu comme une valeur sûre, le lieu où sont déposées des vérités incontestables » (Vargas, 2006 p. 15). Plusieurs autres auteurs partagent son avis (Plane, 1999; Huot, 1999; Altman, 2000). Si même les outils utilisés pour l'enseignement de la grammaire présentent une confusion entre les catégories syntaxiques et les fonctions grammaticales (Chartrand *et al.*, 2010; Panchout-Dubois et Tardin, 2009-2010), il nous apparaît possible que les enseignants, dont ceux en formation, entretiennent cette confusion dans leur enseignement puisqu'il y a souvent de la confusion dans les manuels quant au métalangage utilisé. Il est donc fondamental pour les enseignants de poser un regard critique sur les manuels, mais, pour ce faire, ils doivent avoir les connaissances nécessaires.

1.3 Objectif de recherche

Bien que certaines recherches se soient intéressées, entre autres, au métalangage utilisé par les enseignants de français lors de l'enseignement ou dans les manuels qu'ils utilisent, aucune d'entre elles ne s'est spécifiquement attardée sur le métalangage utilisé par les futurs enseignants dans le but d'en documenter l'utilisation et la maîtrise.

⁸ Nous reviendrons dans le chapitre 2 (Cadre conceptuel) sur le terme « métalangue ».

Ainsi, l'objectif de notre recherche sera le suivant : décrire le métalangage propre à la GPM maîtrisé par des futurs enseignants du français au secondaire. Par décrire, nous entendons (1) relever le métalangage utilisé, (2) analyser de quel objet il traite et (3) déterminer si le terme utilisé correspond ou non à la GPM, donc s'il est maîtrisé.

La pertinence de notre recherche tient notamment du fait qu'elle porte sur une population d'enseignants jusqu'alors négligée par la recherche portant sur le métalangage grammatical, celle des enseignants en formation. Parce qu'elle relèvera minutieusement le métalangage utilisé et qu'elle portera un regard sur sa maîtrise, notre étude contribuera à connaître le métalangage auquel sont exposés les élèves. La méthodologie de recherche que nous privilégierons nous permettra notamment de faire des comparaisons avec certaines études antérieures, ce que n'a pu faire notamment la recherche de Bain et Canelas-Trevisi (2009). Il est d'autant pertinent de s'intéresser aux enseignants en formation que les résultats pourront permettre, à terme, de repenser la formation initiale afin d'amener les futurs enseignants à une plus grande maîtrise du métalangage grammatical et ainsi, mieux favoriser la réussite des élèves.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Afin de décrire le métalangage propre à la grammaire pédagogique moderne (GPM) maîtrisé par des futurs enseignants du français au secondaire, deux concepts principaux sont développés. Nous présenterons d'abord le métalangage (section 2.1), plus précisément celui relié à la GPM. Ensuite, pour décrire les transformations que font subir les futurs enseignants au métalangage de la GPM, nous exposerons le concept de transposition didactique (section 2.2). Cela nous mènera à nos questions spécifiques de recherche (section 2.3).

2.1 Le métalangage

Selon *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage Larousse*, le métalangage et la métalangue sont des synonymes et peuvent être définis comme suit : « une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle. [...] La métalangue est, par exemple, le langage grammatical dont le linguiste se sert pour décrire le fonctionnement de la langue; [...] » (Dubois *et al.*, 2012, p. 301). Rey-Debove (1997, p. 344) présente également ces deux termes comme des synonymes : « On appelle métalangue (ou métalangage) tout discours, oral ou écrit, qui a pour thème le langage, c'est-à-dire dont le signifié dénotatif est le langage pour lui-même et ce qu'on en dit ». Selon le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, « le terme

métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple “mot”, “verbe”, “adjectif”, “phrase” » (Reuter *et al.*, 2013, p. 123) le terme *métalangue* est absent de l’ouvrage.

Les chercheurs qui se sont intéressés au métalangage dans leurs travaux proposent généralement leur propre définition de *métalangage*, et parfois de *métalangue*. Certains croient que les termes *métalangage* et *métalangue* ne sont pas synonymes. Lord et Élalouf (2016) les distinguent : pour elles, le terme *métalangage* englobe la métalangue, mais se rapporte à la fonction constitutive du langage. Elles utilisent le terme *métalangue* « pour désigner l’ensemble des termes qui servent à parler de la langue, et plus spécifiquement de la grammaire » (Lord et Élalouf, 2016, p.66). Chartrand semble par ailleurs privilégier le terme *métalangue* dans ses travaux (Chartrand, 1998, 2011; Chartrand *et al.*, 2012; Chartrand, *et al.*, 2010); elle y définit la métalangue comme étant le « vocabulaire spécifique commun pour nommer les faits et les phénomènes langagiers étudiés » (Chartrand, 1998, p. 118). Chartrand et de Pietro (2012, p. 8) en donnent la définition suivante : « La métalangue grammaticale peut être définie comme l’ensemble (ouvert) des termes et expressions métalinguistiques concernant la langue ainsi que leurs éléments constitutifs et les opérations qui peuvent leur être rattachées ». Lord (2012) utilise principalement le terme *métalangue* puisqu’elle considère ce terme est plus approprié que celui de *métalangage* pour désigner les mots qui servent à étudier l’objet *langue* (Lord, 2012, p. 71). Toutefois, pour Boivin (2014, p. 132), le métalangage est « la terminologie spécifique au travail sur la langue ».

Enfin, certains chercheurs n’utilisent ni le terme *métalangue* ni *métalangage*. Par exemple, De Pietro (2004, 2010) préfère utiliser le terme *terminologie* qu’il définit comme : « l’ensemble explicitement délimité des termes et expressions métalinguistiques que les élèves doivent connaître activement ou passivement » (De Pietro 2010, p. 83). D’autres adoptent le terme *métalangage*, comme Bain et Canelas-

Trevisi (2007 et 2009) et Fisher et Nadeau (2014), sans toutefois en fournir de définition explicite.

Comme le terme *métalangage* est souvent considéré comme un synonyme de *métalangue* et qu'il est celui généralement en usage chez les didacticiens de la grammaire (à l'exception de Chartrand et Lord, qui emploient plutôt *métalangue*), nous privilégions le terme *métalangage* à celui de *métalangue*. Plus précisément, nous retenons la définition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* déjà présentée plus haut : « Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple “mot”, “verbe”, “adjectif”, “phrase” » (Reuter *et al.*, 2013, p. 123). En plus d'être opérationnelle, cette définition englobe toute la terminologie qui permet le travail sur la langue en salle de classe. Il est à noter que, dans notre recherche, nous ne nous intéressons pas seulement aux termes employés, mais aussi au concept désigné par ces termes, conceptualisation que nous présentons ici.

2.1.1 Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne⁹ (GPM)

La GPM a, entre autres nouveautés, introduit un nouveau métalangage (cf section 1.1 Savoirs en grammaire pédagogique moderne (GPM) chez les enseignants : peu de recherches sur la question). Nous présentons ici les définitions et la liste exhaustive des différents types de métalangage pouvant être utilisés lors de l'enseignement de la grammaire. Pour effectuer cette recension, nous avons retenu principalement deux références, soit *La grammaire moderne* de Boivin et Pinsonneault (2008a) et *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Chartrand *et al.* (1999). Ces grammaires, conformes à la GPM, sont largement utilisées en formation des maîtres :

⁹ Tout le métalangage présenté dans cette section ne sera pas retenu pour la recherche, la section 3.4.1 explique ce choix.

le métalangage qui y est présent devrait donc être celui connu par les futurs enseignants. Nous avons également retenu dans cette description le métalangage tel qu'il apparaît dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le primaire et le secondaire et la *Progression des apprentissages* (MELS, 2006a, b; 2009 et 2011), car il correspond au métalangage à enseigner (cf. 2.2 Transposition didactique).

2.1.1.1 Catégories de mots

La catégorie grammaticale d'un mot est aussi appelée « classe de mots » (Boivin et Pinsonneault, 2008a; Chartrand *et al.*, 1999) : nous préférons « catégorie », moins polysémique. La catégorie est extrinsèque au mot, mais dépend du contexte dans lequel il se trouve. Ainsi, un même mot peut appartenir à différentes catégories selon le contexte syntaxique dans lequel il se trouve (Boivin et Pinsonneault, 2008a). Par exemple, le mot *ferme* peut être un nom : *la ferme de mon père* ; un adjectif : *le cycliste a la cuisse ferme*; un adverbe : *le jeune s'ennuie ferme*; ou un verbe : *l'homme ferme la porte*.

Dans *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Chartrand et ses collaborateurs (1999) reconnaissent huit catégories de mots : déterminant, nom, verbe, pronom, adjectif, adverbe, préposition et conjonction. Boivin et Pinsonneault (2008a, p. 13), quant à elles, stipulent que « le pronom n'a pas une catégorie déterminée » puisqu'il remplace un groupe syntaxique : il prend alors la catégorie du groupe syntaxique ou de la phrase qu'il remplace. Pour elles, la catégorie de mots *conjonction* se divise en deux classes distinctes, soient les subordonnants et les coordonnants (Boivin et Pinsonneault, 2008a, p. 14). Elles reconnaissent donc sept (7) catégories de mots principales : nom, verbe, adjectif, adverbe, préposition et déterminant (Boivin et Pinsonneault 2008a, p. 12) auxquelles elles ajoutent les catégories de mots subordonnant et coordonnant. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006a, b) ainsi que la *Progression des apprentissages* (tant au primaire qu'au secondaire, 2009 et 2011) reconnaissent le pronom comme

une catégorie de mots. Ainsi, dans notre recherche, nous retiendrons neuf catégories de mots : déterminant, verbe, nom, pronom, adjectif, adverbe, préposition, coordonnant et subordonnant (ou le générique « conjonction »).

2.1.1.2 Groupes syntaxiques

La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui présente le groupe syntaxique comme un groupe de mots qui est « organisé autour d'un noyau » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 73), tout comme *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique* selon laquelle « le groupe syntaxique est un mot ou un ensemble de mots qui s'organise autour d'un élément central appelé noyau » (Boivin et Pinsonneault, 2008a, p. 3).

La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique retient cinq groupes syntaxiques (Boivin et Pinsonneault, 2008a) : groupe nominal, groupe verbal, groupe prépositionnel, groupe adjectival, groupe adverbial. Ils sont brièvement présentés ici.

Le groupe nominal (GN) a pour noyau un nom, qui peut être présent seul (par exemple, *Philippe*), accompagné d'un déterminant (par exemple, *les arbres*) ou accompagné d'un ou des groupes de mots qui ont la fonction de complément du nom (par exemple, *les arbres feuillus*, *les arbres qui ont des feuilles*, *les grands arbres de la ville*, etc.).

Le groupe verbal (GV) a pour noyau un verbe, qui peut être le seul élément du GV (par exemple, *dormir*) ou être accompagné d'un ou de plusieurs groupes qui ont la fonction de complément du verbe (par exemple, *parler de mon travail à mes copains*).

Le groupe prépositionnel (GPrép) est formé d'une préposition qui en est le noyau : elle est toujours accompagnée d'un groupe de mots (par exemple, *à mes enfants, pour discuter*¹⁰), qui est parfois appelé complément de la préposition¹¹.

Le groupe adjectival (GAdj) a pour noyau un adjectif (par exemple, *rouge* dans *cahier rouge*) : il peut être facultativement accompagné d'un groupe de mots (par exemple, *très studieuse, fière de mon père*) qui ont respectivement la fonction de modificateur de l'adjectif et de complément de l'adjectif.

Le groupe adverbial (GAdv) est formé d'un adverbe qui est le noyau du groupe (par exemple, *souvent*) : il a la possibilité d'être accompagné d'un groupe de mots (par exemple, *plus que souvent*) qui aura la fonction de modificateur de l'adverbe.

Chartrand et ses collaborateurs (1999) retiennent ces cinq groupes, mais apportent une nuance pour deux groupes : le GV et le GPrép. En ce qui concerne le GV, ils précisent que le noyau est un verbe conjugué (Chartrand *et al.*, 1999, p. 176) : dans le cas des verbes à l'infinitif ou au participe, ils proposent les notions de groupe verbal infinitif (GVInf) et groupe verbal participe (GVPart) (Chartrand *et al.*, 1999). À propos du GPrép qui a pour noyau une préposition, ces auteurs estiment qu'il peut être construit non seulement avec une préposition combinée à un GN (*de ma sœur*), mais aussi à un GVInf (*à manger*), à un pronom (*à elle*), à un GPrép (*de chez ma mère*) ou à un Gadv (*par ici*), ces groupes ayant la fonction de complément de la préposition. Pour Boivin et Pinsonneault (2008a) le GPrép est toujours construit d'une préposition et d'un GN. Ainsi, dans le contexte où « à » est suivi d'un verbe à

¹⁰ Pour Boivin et Pinsonneault, *pour discuter* ne serait pas un GPrép, mais une phrase subordonnée (Boivin et Pinsonneault, 2008a).

¹¹ Cette fonction n'est pas répertoriée dans toutes les grammaires : par exemple, elle est présente dans *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* 2^e édition (Chartrand, Blain, Aubin et Simard, 2011), mais absente de la première édition (qui est celle utilisée dans les salles de classe du Québec) (Chartrand, 1999) et de *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique* (Boivin et Pinsonneault, 2008a).

l'infinitif, « à » est considéré comme un subordonnant et non comme une préposition (Boivin et Pinsonneault, 2008a, p. 10). Pour notre recherche, nous adoptons la transposition didactique (cf. 2.2 Transposition didactique) de Chartrand et ses collaborateurs (1999) en ce qui concernent les GV et Gprép, d'autant plus qu'elle correspond à ce qui doit être enseigné selon le *Programme de formation de l'école québécoise* du MELS (2006a et b). Nous retiendrons donc les sept groupes syntaxiques suivants : GN, GV, GPrép, GAdj, GAdv, GVinf, GVpart.

Nous avons aussi considéré les phrases subordonnées comme faisant partie des groupes syntaxiques puisque les phrases subordonnées occupent une fonction dans la phrase.

2.1.1.3 Fonctions syntaxiques

Boivin et Pinsonneault (2008a) définissent les fonctions syntaxiques comme l'expression de la relation qui existe entre deux éléments (mots ou groupe de mots). Les fonctions syntaxiques sont déterminées au niveau de la phrase ou à l'intérieur des groupes.

Les fonctions au niveau de la phrase sont les suivantes : sujet, prédicat et complément de phrase (Boivin et Pinsonneault, 2008a; Chartrand *et al.*, 1999). Par exemple, dans la phrase suivante : *La jeune fille achète des fraises chaque dimanche*, le groupe syntaxique *la jeune fille* (GN) occupe la fonction grammaticale de sujet, le groupe syntaxique *achète des fraises* (GV) celle de prédicat et le groupe syntaxique *chaque dimanche* (GN) celle de complément de phrase.

À l'intérieur des groupes, les fonctions syntaxiques suivantes sont représentées : complément direct, complément indirect, attribut du sujet, attribut du complément direct, complément du nom, modificateur du verbe, complément de l'adjectif, complément de l'adverbe, complément de mesure (Boivin et Pinsonneault, 2008a). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* ajoute également les fonctions

syntaxiques de complément de l’infinitif, complément du présentatif, complément du pronom, complément du verbe impersonnel, modificateur de l’adjectif, modificateur de l’adverbe, modificateur de la préposition, modificateur du déterminant et modificateur du pronom (Chartrand *et al.*, 1999). Dans la deuxième édition de cette même grammaire, le complément de la préposition est ajouté tandis que le complément de l’infinitif est retranché (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 2011).

Pour notre recherche, nous retiendrons les fonctions syntaxiques suivantes qui font l’unanimité dans les grammaires et dans le *Programme de formation de l’école québécoise* (MELS, 2006a) :

Tableau 2.1- Fonctions syntaxiques

| | | |
|-------------------------|------------------------------|-------|
| Fonctions dans P | Sujet | S |
| | Prédicat | P |
| | Complément de phrase | CP |
| Fonctions dans le GV | Complément direct | CD |
| | Complément indirect | CI |
| | Attribut du sujet | AttS |
| | Attribut du CD | AttCD |
| Compléments | Complément du nom | CN |
| | Complément de l’adjectif | CAdj |
| | Complément de la préposition | CPrép |
| | Complément du pronom | CPron |
| | Complément du présentatif | CPrés |
| Modificateurs | Modificateur du verbe | ModV |

| | | |
|--|----------------------------|--------|
| | Modificateur de l'adjectif | ModAdj |
| | Modificateur de l'adverbe | ModAdv |

La seule fonction présente dans le tableau qui n'est pas dans le le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006a) est le complément de la préposition. Nous retenons cette fonction, seulement présente dans *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui 2^e édition* (Chartrand *et al.*, 2011), car elle nous semble essentielle pour maintenir la cohérence de la description du système : un noyau (la préposition) est accompagné d'un groupe (un GN, un GVInf, GAdv ou GPrep) qui, comme tous les groupes, a une fonction : celle de complément de la préposition.

2.1.1.4 Outils : manipulations syntaxiques et phrase de base

Pour identifier des catégories de mots, des groupes de mots et des fonctions syntaxiques (cf. 2.1.1.1 à 2.1.1.3), la grammaire pédagogique moderne propose des outils d'analyse : les manipulations syntaxiques et la reconstruction de la phrase de base.

Boivin et Pinsonneault (2008a, p. 3) définissent les manipulations syntaxiques de la façon suivante : « [ce] sont des opérations effectuées sur des mots ou des groupes de mots ». Pour elles, les manipulations sont au nombre de quatre : l'ajout, la substitution, le déplacement et l'effacement. Dans *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 1999), cinq manipulations sont retenues : la manipulation d'encadrement est ajoutée (et la manipulation de substitution est plutôt appelée *remplacement*). *La Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) prescrit l'enseignement de ces cinq manipulations.

Pour notre part, nous retenons quatre manipulations de base : ajout, remplacement, déplacement et effacement. Le tableau suivant présente ces manipulations, ainsi que leurs synonymes (par exemple, encadrement et dédoublement étant une forme d'ajout,

puisqu'il s'agit d'ajouter un groupe de mots autour d'un mot ou d'un groupe) et leurs dérivés (sous forme de verbes ou d'adjectifs).

Tableau 2.2 Le métalangage lié aux manipulations syntaxiques

| Manipulations syntaxiques | Synonymes | Dérivés |
|----------------------------------|---|--|
| Ajout | Encadrement Dédoublement Addition | Ajouter Encadrer Encadrable Dédoubler Dédoublable |
| Remplacement | Substitution Pronominalisation | Remplacer Remplaçable Substituer Pronominaliser Pronominalisable |
| Déplacement | | Déplacer Déplaçable |
| Effacement | Suppression | Effacer Effaçable Supprimer |

Pour être opérationnelles, ces manipulations doivent également faire intervenir l'outil « phrase de base ». Plusieurs termes sont utilisés pour désigner l'outil phrase de base : *P de base* (Boivin et Pinsonneault, 2008), *modèle de base* (Chartrand *et al.*, 1999), *modèle phrase P* (Chartrand *et al.*, 2011) et *phrase P* (MELS, 2006a). L'utilisation de cet outil fait également intervenir les termes *jugement de grammaticalité*, *constituants obligatoires*, *constituants facultatifs*, *P1* et *P2*¹².

2.1.1.5 Type et formes de phrase

¹² Nous ne prenons pas la peine de définir ces termes puisque nous croyons qu'ils font partie des connaissances usuelles liées à la phrase de base.

Les phrases de la langue sont spécifiées par un type et une forme : elles ont souvent subi des modifications par rapport à la phrase de base, prototypique, qui elle est de type déclaratif et de formes active, positive, neutre et personnelle (*La famille est importante lors de situations difficiles*).

Les phrases sont soit de type déclaratif (*Tu apportes le dessert.*), de type interrogatif (*Apportes-tu le dessert ?*) ou de type impératif (*Apporte le dessert.*) (Boivin et Pinsonneault, 2008a). Pour Chartrand et ses collaborateurs (1999), une phrase peut aussi être de type exclamatif, ce que reconnaît également la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009)¹³.

Les formes de phrase sont les suivantes et s'excluent mutuellement : active ou passive (*Les enfants cueillent des pommes. / Les pommes sont cueillies par les enfants.*); positive¹⁴ ou négative (*J'aime les chats. / Je n'aime pas les chats.*); neutre ou emphatique (*Ma sœur reçoit ses amis./ Ce sont ses amis que ma sœur reçoit.*); personnelle ou impersonnelle (*La pluie tombe. / Il pleut.*).

Certaines phrases n'appartiennent pas à ces types ou ces formes : Chartrand et ses collaborateurs (2011) les nomment phrases à présentatif (*Voilà Alexandra.*) et phrase non verbale (*Accès interdit*).

Le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006a) retient quatre formes de phrases particulières : phrase impersonnelle, phrase à présentatif, phrase non verbale et phrase infinitive.

Pour notre recherche, nous retiendrons les quatre types de phrase : déclaratif, interrogatif, impératif et exclamatif ; et les quatre formes de phrase : active/passive,

¹³ Pour Boivin et Pinsonneault (2008a), l'exclamation n'est pas un type mais bien une forme, car elle peut se combiner au type déclaratif et impératif, alors qu'on affirme qu'une phrase ne peut avoir qu'un type, mais plusieurs formes.

¹⁴ Certaines grammaires préfèrent le terme *affirmative* à *positive*.

positive/négative, neutre/emphatique, personnelle/impersonnelle. Nous retiendrons également les quatre formes de phrases particulières présentées dans *Le programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006a).

2.1.1.6 Ponctuation

La ponctuation est l'ensemble des signes graphiques d'une phrase. La ponctuation ne se limite pas à la phrase, elle fait partie du texte et même du mot, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 2.3 Le métalangage lié à la ponctuation

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| Ponctuation en lien avec la phrase | Point Point d'exclamation Point d'interrogation Deux-points Virgule Point-virgule Points de suspension | Boivin et Pinsonneault, 2008a Chartrand <i>et al.</i> , 1999 |
| Ponctuation en lien avec le texte | Parenthèses Crochets Tiret Marque de paragraphe (alinéa) Crochet Guillemets | Chartrand <i>et al.</i> , 1999 |
| Ponctuation en lien avec le mot | Point abrégatif Barre oblique Majuscule | Chartrand <i>et al.</i> , 1999 |

Le programme de formation de l'école québécoise au secondaire (MELS, 2006a) n'aborde pas la ponctuation de façon aussi précise que les deux grammaires principalement utilisées dans le cadre de cette recherche. Il mentionne que la ponctuation doit être enseignée sans préciser les signes qui doivent l'être. Dans ces

circonstances, nous considérons que tous les termes du tableau feront partie de notre recherche.

2.1.1.7 Morphologie

La morphologie est l'étude de la structure interne des mots (Swiggers, 2000). Touratier (2002) compare la morphologie à la syntaxe puisque la morphologie se rapporte à la structure des mots tandis que la syntaxe, à celle de la phrase. Le métalangage lié à la morphologie flexionnelle ou dérivationnelle est utilisé, entre autres, lorsque les enseignants parlent d'accord : genre (féminin, masculin), nombre (singulier, pluriel), personne (première, deuxième, troisième), donneur, receveur, conjugaison, accord. Nous incluons aussi les termes liés à la construction des mots : préfixe, suffixe, désinence verbale, terminaison, radical. Il y a aussi les modes verbaux : indicatif, conditionnel, impératif, infinitif et subjonctif et les temps verbaux : participe, passé, présent, futur, imparfait, passé simple, plus-que parfait, futur antérieur, passé antérieur et passé composé. Tous ces termes sont présents dans *La progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) et dans les deux grammaires utilisées *La grammaire moderne* de Boivin et Pinsonneault (2008a) et *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Chartrand *et al.* (1999). Nous retiendrons donc tous ces termes.

2.1.1.8 Grammaire du texte

Lors de l'enseignement de la grammaire, particulièrement lorsque celui-ci est contextualisé en enseignement de l'écriture, les termes liés à la grammaire du texte sont nécessaires. Pour faire une liste exhaustive de ce type de métalangage, nous avons utilisé la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) puisque *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand *et al.*, 1999) et *La grammaire moderne* (Boivin et Pinsonneault, 2008a) mentionnaient uniquement sous leur rubrique grammaire du texte les termes de cohérence textuelle, progression de l'information, absence de contradiction, constance, organisateurs textuels,

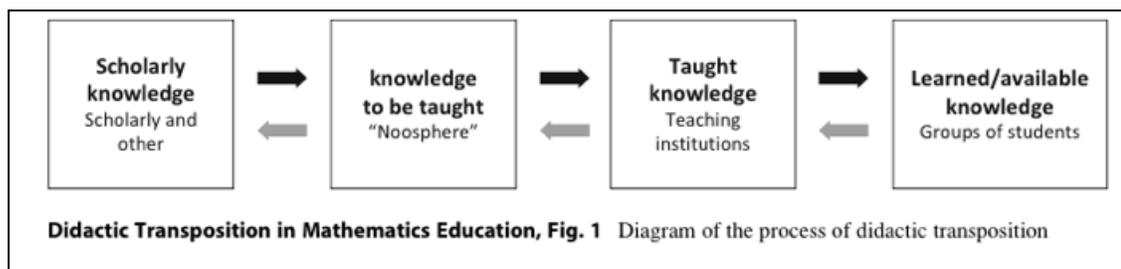
antécédents et concordance des temps de verbe. Nous croyons que les termes présents dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) et liés aux séquences explicative, narrative, descriptive, argumentative, justificative, dialogale et ceux liés aux genres narratif, poétique, théâtral, descriptif, explicatif, justificatif, argumentatif, dramatique sont aussi des termes de métalangage qui appartiennent au type de la grammaire du texte.

Voilà les termes retenus pour notre recherche. Comme il s'agit des termes à *enseigner* et à *apprendre*, nous nous intéressons au concept de transposition didactique.

2.2 La transposition didactique

Le concept de transposition didactique provient de la sociologie et a été introduit pour la première fois en 1974 par Verret dans sa thèse portant sur le temps des études (Verret, 1974 dans Schneuwly, 2005/1995). Le concept a ensuite été repris par Chevallard qui l'a adapté à la didactique des mathématiques (Chevallard, 1991) : « Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage de savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1991, p. 20). Initialement, la transposition didactique représente un processus de transformation des savoirs savants (*scholarly knowledge*) vers des savoirs à enseigner (*knowledge to be taught*), puis des savoirs à enseigner vers des savoirs effectivement enseignés (*taught knowledge*) (Chevallard, 1991) et, plus récemment, des savoirs effectivement enseignés aux savoirs effectivement appris (*learned/available knowledge*) (Chevallard et Bosch, 2014). Selon Chevallard et Bosch (2014), il est donc normal, voire inévitable, que les savoirs enseignés ne correspondent pas toujours aux savoirs à enseigner dans le processus de transposition didactique, et que les savoirs enseignés ne correspondent pas nécessairement à ceux appris. Ils illustrent ce processus de la façon suivante :

Figure 2.1 La transposition didactique en enseignement des mathématiques (Chevallard et Bosch, 2014, p. 171)



Une grande partie des savoirs à enseigner se doivent d'être différents des savoirs savants afin que ces savoirs deviennent assimilables pour des élèves (Chevallard et Bosch, 2014). Toutefois, les savoirs à enseigner doivent être près des savoirs savants et ne pas être trop transformés pour recevoir l'approbation des chercheurs du domaine (Reuter *et al.*, 2013). Également, les savoirs à enseigner sont influencés par la *noosphère* (Chevallard, 1991), c'est-à-dire « les acteurs qui pensent et agissent sur les contenus à enseigner » (Petitjean, 1998). Ces acteurs sont aussi bien les enseignants que les formateurs à l'université, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), les parents et les élèves. Ainsi, tous ces acteurs sont présents dans le processus de la transposition didactique. Parfois, les savoirs enseignés en classe ne correspondent pas aux savoirs à enseigner parce qu'ils sont influencés par les savoirs d'expérience des enseignants (la façon dont les enseignants ont eux-mêmes appris ces savoirs), parce que ces derniers se souviennent plus de ce qu'ils ont appris lors de leur propre parcours scolaire, ou parce que les apprentissages des futurs enseignants n'ont jamais eu lieu (Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009). Comme notre recherche s'intéresse particulièrement aux enseignants en formation, le concept de transposition didactique s'avère important.

Nous reprendrons en détail plus bas les trois niveaux de transformation (cf. Figure 2.1) : savoirs savants (*scholarly knowledge*) vers savoirs à enseigner (*knowledge to be taught*) (section 2.2.1), savoirs à enseigner vers savoirs effectivement enseignés

(*taught knowledge*) (section 2.2.2) et savoirs effectivement enseignés vers savoirs effectivement appris (*learned/available knowledge*) (section 2.2.3).

2.2.1 Transformation des savoirs savants vers les savoirs à enseigner

Dans le cadre de cette recherche, les savoirs savants correspondent aux savoirs issus de la linguistique, en particulier une version « simplifiée » de la linguistique générative transformationnelle développée par Chomsky (1957). Les savoirs à enseigner correspondent, pour les enseignants du Québec, au *Programme de formation de l'école québécoise* pour le primaire et le secondaire (MELS, 2006a; MELS, 2006b) et à la *Progression des apprentissages* pour le primaire et le secondaire (MELS, 2009; MELS, 2011). Ces savoirs correspondent également à la GPM et sont présentés dans quelques grammaires notamment celles de Chartrand et ses collaborateurs et de Boivin et Pinsonneault (Chartrand *et al.*, 1999; Boivin et Pinsonneault, 2008a). La transformation entre savoirs savants et savoirs à enseigner ne constitue pas une « dégradation » des savoirs, mais uniquement une reconfiguration (dans le sens de Vargas (2006) de ceux-ci pour qu'ils soient assimilables par les élèves (Boivin et Pinsonneault, 2008b) tout en demeurant cohérents avec les cadres d'origine.

À propos du métalangage à enseigner, nous avons vu (cf. section 2.1.1 Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne (GPM)) que les transpositions didactiques peuvent parfois différer, les savoirs savants ne faisant pas toujours l'objet des mêmes transformations lors de leur passage en savoirs à enseigner. Rappelons, par exemple, que le terme *P de base* est favorisé par Boivin et Pinsonneault (2008a) alors que Chartrand et ses collaborateurs préfèrent *modèle phrase P* (2011) et que le programme prescrit l'enseignement de *phrase P* (MELS, 2006a). Les enseignants se retrouvent donc parfois devant un choix de transpositions didactiques : ils doivent choisir lequel des savoirs ils enseigneront. Dans ce mémoire, nous ne traiterons pas de cette question, pourtant importante : nous nous limiterons à décrire le métalangage

que les futurs enseignants utilisent et à déterminer s'il est conforme à la GPM (cf. 2.3 Les questions de recherche). Pour juger de sa conformité, nous comparons le métalangage qu'ils utilisent à celui qui est à enseigner, tel que nous l'avons présenté à la section 2.1.1 (cf. Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne (GPM)), sachant que nous avons retenu le métalangage qui semble faire davantage consensus¹⁵.

2.2.2 Transformation des savoirs à enseigner vers savoirs effectivement enseignés

Comme vu précédemment, les savoirs à enseigner sont imposés, notamment, par les instances gouvernementales (MELS, 2011, 2009, 2006 a, b). Selon Petitjean (1998), les textes officiels sont ceux qui influencent le plus les savoirs qui seront effectivement enseignés puisque les enseignants doivent respecter les prescriptions ministérielles. D'ailleurs, Petitjean (1998) affirme que les enseignants ont souvent une maîtrise insuffisante des savoirs savants. De plus, les concepteurs de manuels scolaires doivent se baser sur les textes officiels pour obtenir leur approbation (bien qu'ils ne respectent pas toujours les programmes, comme le montre par exemple la recherche de Lebrun et Boyer (2004) (cf. 1.2.3 Le métalangage dans les ouvrages de référence est-il conforme à la GPM ?).

La transformation des savoirs à enseigner vers les savoirs effectivement enseignés est l'œuvre de l'enseignant. Selon la loi sur l'instruction publique, c'est l'enseignant qui choisit les savoirs qu'il enseignera et la façon dont il le fera. Les savoirs à enseigner ne sont pas toujours identiques aux savoirs effectivement enseignés, mais Chevallard et Bosch (2014) affirment que ces derniers devraient s'en rapprocher, ce qui n'est pas toujours le cas.

¹⁵ Quand des transpositions didactiques différentes étaient proposées, nous avons justifié notre choix d'une transposition plutôt qu'une autre.

En 1998, Canelas-Trevisi s'est intéressée à l'enseignement/apprentissage d'élèves suisses de 6^e année du primaire lors d'une démarche d'enseignement inductive sur le GV. Elle a observé que malgré une planification adéquate des savoirs à enseigner faite par l'enseignant, ce dernier est parfois amené à dévier de sa planification initiale conforme à la grammaire pédagogique moderne et, qu'à ce moment-là, il revient à un enseignement plus traditionnel de la grammaire (Canelas-Trevisi, 1998). Quelques années plus tard, Canelas-Trevisi (2009) s'est intéressée à la transposition didactique de la notion de la phrase subordonnée relative dans des classes de secondaire (8^e et 9^e année). Encore une fois, elle a montré que les enseignants ne respectent pas toujours les savoirs à enseigner (ceux de la grammaire pédagogique moderne), car ce ne sont pas les savoirs effectivement enseignés, mais ceux de la grammaire traditionnelle (Canelas-Trevisi, 2009).

Dans ce mémoire, nous pensons qu'il est pertinent de nous intéresser au métalangage effectivement maîtrisé et donc effectivement enseigné (indirectement) par les futurs enseignants, car il est possible qu'il soit différent du métalangage à enseigner. En effet, les futurs enseignants n'ont peut-être pas compris les savoirs à enseigner de la façon dont les formateurs pensent qu'ils les ont compris (voir section 2.2.4 Les deux postures de futurs enseignants) et seule l'observation en salle de classe peut nous permettre d'accéder à cette information.

2.2.3 Écart entre savoirs effectivement enseignés et savoirs effectivement appris

Afin d'observer l'écart entre les savoirs effectivement enseignés et les savoirs effectivement appris, il faut avoir accès aux travaux des élèves ou des étudiants, à leurs examens (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) ou à leur verbalisation (Gauvin, 2011). Les savoirs appris ne sont souvent pas souvent abordés par les chercheurs ou par les auteurs à l'origine du concept de transposition didactique, notamment par Chevallard (Petitjean, 1998). Perrenoud (1998) se questionne même sur la pertinence de garder cette dernière étape dans le processus de transposition

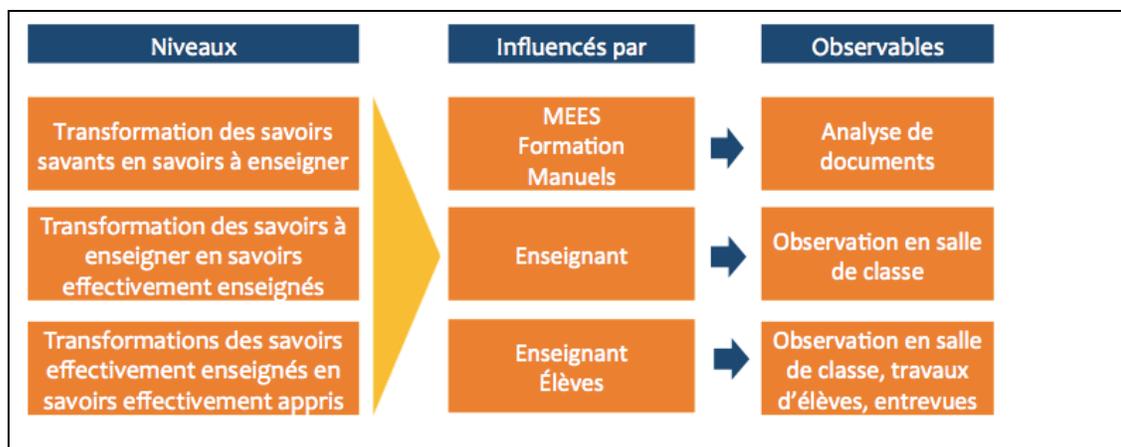
didactique. Pour notre part, nous croyons que cette étape est essentielle dans la transposition didactique puisqu'un des buts de l'enseignement est qu'un savoir soit appris, et qu'un savoir appris est rarement une copie conforme du savoir enseigné. Dans notre recherche, nous nous intéresserons donc aux savoirs effectivement appris par les étudiants en formation des maîtres.

2.2.4 Les deux postures des futurs enseignants

Les futurs enseignants ont ainsi deux positions à l'égard de la transposition didactique. Ils sont à la fois des enseignants, donc des agents de transformation des savoirs savants en savoir à enseigner et en savoirs effectivement enseignés et, à la fois, des étudiants, donc des agents de transformation des savoirs effectivement enseignés en savoirs effectivement appris. Gauvin et Aubertin (2014) ont déjà abordé cette double posture des futurs enseignants en présentant leur posture d'étudiant en lien avec « leur vie personnelle » et la posture d'enseignant en lien avec « leur vie professionnelle ».

La figure 2.2 présente ces trois transformations (de savoirs savants à savoirs à enseigner, de savoirs à enseigner à savoirs effectivement enseignés et de savoirs effectivement enseignés à savoirs effectivement appris), les acteurs influençant ces transformations des savoirs et la façon de les observer.

Figure 2.2 Niveaux de transformation des savoirs



Les futurs enseignants font partie des acteurs de la transformation des savoirs bien qu'ils n'interviennent pas directement dans le premier niveau de transformation des savoirs. En effet, c'est le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui décide de la transposition didactique à faire en publiant le *Programme de formation de l'école québécoise*. La formation pour la profession enseignante de même que la formation continue et même certains manuels scolaires qui présentent généralement les savoirs à enseigner ont aussi un rôle dans le premier niveau de transformation des savoirs. Les futurs enseignants peuvent voir les transformations en analysant les divers documents mis à leur disposition. Pour le deuxième niveau, les enseignants, de même que les futurs enseignants, sont les acteurs principaux de la transformation des savoirs à enseigner en savoirs effectivement enseignés puisque ce sont eux qui enseignent effectivement. Seule l'observation en salle de classe peut nous permettre d'être témoins de ce niveau de transformation. Le dernier niveau de transformation des savoirs est aussi le niveau où la double posture des futurs enseignants est présente : il s'agit de la transformation des savoirs effectivement enseignés en savoirs effectivement appris. Puisque ce sont les élèves qui apprennent, ils sont acteurs dans ce niveau. Comme les futurs enseignants sont encore en apprentissage, ils transforment eux aussi les savoirs effectivement enseignés à l'Université en savoirs effectivement appris. Afin d'avoir accès à ce niveau de transformation, plusieurs observations peuvent être nécessaires. L'observation en salle de classe, la consultation des travaux des élèves ou des étudiants, de même qu'une entrevue avec les élèves ou les étudiants peuvent nous permettre de voir cette transformation. Afin de bien comprendre la transposition didactique, il faut avoir recours à divers outils d'analyse, ce que nous détaillerons dans la méthodologie (section 3.1 Outils de collecte).

2.3 Les questions de recherche

Notre objectif de recherche consiste à décrire le métalangage propre à la GPM utilisé par les futurs enseignants du français au secondaire. Cet objectif pourra être atteint grâce à trois questions spécifiques :

1. Quel métalangage est utilisé par des futurs enseignants?
2. Le métalangage utilisé par ces futurs enseignants est-il conforme à celui de la grammaire pédagogique moderne?
3. Qu'est-ce qui caractérise le métalangage ne correspondant pas à celui de la GPM?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin de décrire le métalangage propre à la GPM utilisé par les futurs enseignants de français du secondaire (objectif général de recherche), plus précisément le métalangage qu'ils maîtrisent (question 1) et sa conformité avec la GPM (questions 2 et 3), nous avons développé une méthodologie qui comprend plusieurs outils de collecte (section 3.1). Nous décrivons ensuite brièvement les participants à la recherche (section 3.2). Nous présenterons le traitement des données brutes (section 3.3) ainsi que la façon dont nous avons procédé à l'analyse des données (section 3.4). Suivront les considérations éthiques de notre recherche (section 3.5) ainsi que le type de recherche et les limites de celle-ci (section 3.6).

3.1 Outils de collecte

La transposition didactique, plus spécifiquement la double posture des stagiaires (enseignant et étudiant), requiert de préciser les questions de recherche afin d'identifier les savoirs effectivement appris par les futurs enseignants, mais aussi les savoirs qu'ils ont effectivement enseignés lors de leur stage de formation :

Tableau 3.1 Questions de recherches

| Décrire le métalangage propre à la GPM maîtrisé par des futurs enseignants du français au secondaire | |
|--|---|
| 1. Quel métalangage est utilisé par des futurs enseignants pour désigner les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques (section 5.1.1) ? | a. dans un test de connaissances grammaticales ? b. lors de leur enseignement? c. lors d'une entrevue d'autoconfrontation ? |
| 2. Le métalangage utilisé par ces futurs enseignants est-il conforme à celui de la grammaire pédagogique moderne pour les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques (section 5.1.2) ? | |
| 3. Qu'est-ce qui caractérise le métalangage n'étant pas conforme à celui de la GPM pour les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques (section 5.1.3) ? | |

Le test de connaissances grammaticales permet de décrire les savoirs effectivement appris par les futurs enseignants (section 3.1.1). Les films de classe permettent de décrire les savoirs qui sont effectivement enseignés par les stagiaires, en même temps que les savoirs effectivement appris (section 3.1.2). Enfin, l'entrevue d'autoconfrontation est un autre moyen d'accéder aux savoirs effectivement appris (section 3.1.3). Le tableau 3.2 présente les outils de collecte et les données auxquelles ils permettent d'accéder.

Tableau 3.2 Outils de collectes et données associées

| Outils | Transposition didactique | |
|---------------------------------------|---|---|
| | Posture enseignante : savoirs effectivement enseignés | Posture étudiante: savoirs effectivement appris |
| Test de connaissances | | x |
| Films de classe | x | x |
| Entrevue autoconfrontation | | x |

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé les données d'une recherche portant sur les savoirs grammaticaux et didactiques de futurs enseignants¹⁶ : nous utiliserons l'expression recherche-mère pour désigner cette recherche, menée par la directrice de ce mémoire, Isabelle Gauvin, professeure à l'UQAM.

3.1.1 Test de connaissances grammaticales

Le test de connaissances grammaticales provient d'un test de connaissances de la recherche-mère qui comprend 60 questions :

- 13 des 60 questions avaient pour but de déterminer les caractéristiques de l'échantillon et de retracer les répondants si ceux-ci souhaitaient participer à la deuxième phase de la recherche (films de classe);
- 27 des 60 questions portaient sur le rapport à la grammaire ainsi que sur le rapport à la didactique de la grammaire des étudiants en enseignement du français au secondaire;

¹⁶ Recherche *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez les futurs enseignants de français au secondaire*. Chercheuse principale : Isabelle Gauvin. Cochercheuses : Reine Pinsonneault, Daphnée Simard, Marie-Claude Boivin, Pascale Lefrançois,. FQRSC/MELS *Action concertée : programme de recherche sur écriture*, 2012-2016 (135 999\$)

- 20 des 60 questions avaient pour but de documenter leurs connaissances en grammaire et en didactique de la grammaire. Ce sont ces 20 questions qui nous ont intéressée pour notre recherche.

Parmi les 20 questions de grammaire et de didactique de la grammaire, nous avons éliminé trois questions concernant les démarches didactiques et une question concernant la contextualisation de l'enseignement de la grammaire. Il restait donc 16 questions de grammaire portant sur quatre notions : GN, GV, phrase de base et phrase subordonnée. Nous avons éliminé une question contenant un choix de réponse puisque les termes étaient fournis aux étudiants et cela ne nous permettait pas de décrire le métalangage maîtrisé. Nous avons éliminé une question qui concernait l'identification d'un groupe de mots dans une phrase puisque les termes utilisés étaient les mots de la phrase et que cette réponse ne pouvait pas contenir de terme de métalangage. Nous avons éliminé une question qui était un vrai ou faux pour la même raison. Nous avons donc codé les réponses aux 13 questions restantes présentées à l'annexe A *Questions du test de connaissances*.

Le test a été administré en ligne grâce au logiciel *Survey Monkey* à deux cohortes d'étudiants provenant de deux universités québécoises (N = 85) au terme de la formation en grammaire et en didactique de la grammaire, soit après deux cours de grammaire et un cours de didactique de la grammaire. Pour notre recherche, nous n'avons utilisé que les réponses écrites des huit étudiants ayant participé à la deuxième partie de la recherche, soit celle des films de classe.

3.1.2 Films de classe

Les films de classe de huit futurs enseignants de français au secondaire ayant accepté de filmer tous les cours donnés pendant leur troisième stage ont été retenus. Ce stage est effectué après la fin de la formation en grammaire (deux cours) et en didactique de la grammaire (un cours) des étudiants. Des stagiaires volontaires à participer à la deuxième partie de la recherche ont été recrutés lors de leur cours de didactique de la

grammaire : il s'agit d'un échantillon proximal puisqu'ils sont la population visée par notre recherche (Gaudreau, 2011). Il s'agit également d'un échantillon de convenance puisque tous les participants sont des volontaires (Gaudreau, 2011). Huit étudiants ont accepté de filmer tous les cours offerts à un de leur groupe lors de leur troisième stage d'enseignement. Une caméra était placée à l'arrière de la classe en permanence afin de filmer leur enseignement : le stagiaire était responsable de démarrer la caméra à chacun de ses cours, qu'un enseignement grammatical soit prévu ou non. En tout, les huit stagiaires ont filmé 9 300 minutes d'enseignement, dont 1 710 minutes (18,5 %) consistent en un enseignement grammatical. Dans le cadre de notre recherche, nous avons analysé les interactions verbales des huit stagiaires au moment de leur enseignement grammatical.

3.1.3 Entrevue d'autoconfrontation

Après leur stage, les huit stagiaires ont accepté de participer à une entrevue d'autoconfrontation. Pour se préparer à cette entrevue, les stagiaires ont visionné un de leur cours (choisi par l'équipe de recherche) et ils ont analysé cette vidéo à l'aide d'un tableau d'analyse d'une leçon (Annexe B- *Analyse d'une leçon*). Les stagiaires ont dû identifier les passages qu'ils considéraient comme de bons coups et ceux qu'ils considéraient comme de moins bons coups. Ils ont dû également justifier leurs réponses. Lors de l'entrevue, ils étaient questionnés sur cette analyse. L'équipe de recherche avait également identifié les bons coups et les moins bons coups. S'ils n'étaient pas les mêmes, l'équipe de recherche questionnait le stagiaire sur les passages qu'elle avait identifiés. Lors de cette entrevue, le stagiaire pouvait fournir des informations sur son stage permettant de mieux comprendre le contexte dans lequel celui-ci s'était déroulé. L'entrevue d'autoconfrontation permet notamment d'accéder aux choix didactiques du stagiaire, dont la transposition didactique qu'il a décidé d'effectuer : le stagiaire peut à ce moment nous dire, par exemple, si les savoirs qu'ils a effectivement enseignés diffèrent des savoirs qu'il a effectivement appris.

Ainsi, la recherche comprend trois types de données, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3.3 Types de données récoltées

| Outils | Données récoltées |
|-----------------------------------|--|
| Test de connaissances | Réponses écrites à des questions ouvertes |
| Films de classe | Interactions verbales lors de l'enseignement |
| Entrevue autoconfrontation | Interactions verbales lors de l'entrevue |

3.2 Participants à la recherche

Tous les stagiaires sont en troisième année du baccalauréat en enseignement du français au secondaire dans deux universités québécoises. Ils ont terminé leur formation en grammaire (deux cours) et en didactique de la grammaire (un cours). Ils ont choisi volontairement de participer à notre étude et nous avons récolté les données produites grâce aux trois outils présentés (test de connaissances grammaticales, films de classe, entrevue d'autoconfrontation).

Lors de leur troisième stage, ils ont filmé tous les cours offerts au groupe de leur choix. En tout, 9 235 minutes de films de classe ont été filmées, dont 1 710 (18,5 %) concernent l'enseignement de la grammaire. Ces 1 710 minutes d'enseignement de la grammaire ont été divisées en 6 067 interventions (cf. section 3.3 Traitement des données brutes). Le tableau 3.4 présente un portrait sommaire des huit participants à la recherche, leur nom ayant été modifié afin de préserver leur anonymat.

Tableau 3.4 Présentation sommaire des stagiaires

| Stagiaire | niveau | Nombre de cours filmés (minutes ¹⁷) | Nombre de minutes attribuées à l'enseignement grammatical (%) | Nombre d'interventions (% sur le nb total) |
|----------------------------|---------------------------|---|---|--|
| Théa | 2 ^e secondaire | 16 (1 200) | 423 (35 %) | 1 559 (26 %) |
| Gaël | 3 ^e secondaire | 17 (1 275) | 150 (12 %) | 713 (12 %) |
| Fannie¹⁸ | 5 ^e secondaire | 7 (525) | 147 (28 %) | 378 (6 %) |
| Annie | 2 ^e secondaire | 20 (1 435) | 210 (15 %) | 791 (13 %) |
| Maude | 3 ^e secondaire | 16 (1 200) | 272 (23 %) | 1208 (20 %) |
| Manuel¹⁹ | 5 ^e secondaire | 15 (1 050) | 17 (2 %) | 73 (1 %) |
| Patrick | 4 ^e secondaire | 14 (1 050) | 15 (1 %) | 84 (1 %) |
| Josianne | 3 ^e secondaire | 20 (1 500) | 476 (32 %) | 1261 (21 %) |
| Total | | 125 (9 235) | 1 710 (18,5 %) | 6 067 |

3.3 Traitement des données brutes

Le traitement des données diffère selon l'outil de collecte : nous présenterons d'abord le traitement des réponses écrites au test de connaissances grammaticales, le

¹⁷ Un cours n'a pas la même durée selon les établissements scolaires. Bien que Manuel et Patrick n'aient pas filmé le même nombre de cours, ils ont un temps moyen d'enseignement (en minutes) équivalent.

¹⁸ L'étudiante a eu un stage difficile et a choisi de ne pas filmer tous les cours, ce que lui permettait le certificat éthique de la recherche.

¹⁹ Il est le seul stagiaire à avoir fait son stage dans un établissement d'enseignement privé.

traitement des interactions verbales provenant des films de classe et celles provenant de l'entrevue d'autoconfrontation.

a. Test de connaissances grammaticales

Les réponses écrites aux 13 questions de grammaire des huit stagiaires ont été extraites dans un document *Excel* à partir du logiciel *Survey Monkey*. Nous les avons ensuite transférées dans un document *Word* afin d'utiliser l'outil *Statistique* de ce logiciel : il a notamment permis de compter le nombre de mots dans les réponses des huit stagiaires. L'annexe C permet d'avoir un aperçu de réponses récoltées grâce au test de connaissance.

b. Films de classe

Les films de classe ont fait l'objet de synopsis (Schneuwly, Cordeiro et Dolz, 2005), réalisés par l'équipe de recherche de la recherche-mère : le synopsis permet une réduction des données et une prise de distance vis-à-vis les données (Ronveaux, 2009; Schneuwly *et al.*, 2005). L'annexe D présente un extrait de synopsis de la recherche-mère. L'équipe a ensuite transcrit l'intégralité des interactions verbales des passages contenant de l'enseignement grammatical dans des documents *Word* : l'outil *Statistiques* a également été utilisé pour compter le nombre de mots utilisés au cours de l'enseignement grammatical. Un indicateur de temps accompagne la transcription, ce qui permet de déterminer le temps consacré à l'enseignement grammatical. L'annexe E présente un extrait de transcription des interactions verbales de la recherche-mère : nous avons analysé le métalangage provenant de ces transcriptions.

L'équipe de recherche a également séparé les transcriptions des interactions verbales en interventions. Une intervention est une partie d'interaction verbale autour d'un objet enseigné : une intervention peut comprendre un seul mot ou plusieurs phrases et une interaction verbale peut comprendre une seule intervention ou plusieurs. L'interaction verbale « Par exemple, j'ai beaucoup lu, beaucoup, modificateur. C'est pas « j'ai lu », « j'ai beaucoup lu ». Tu modifies ton verbe. » comprend une seule

intervention, alors que « Mettons, on va faire les boites. « La banane », ça, c'est ton GN./ C'est quoi sa fonction à ce GN-là ? » en comprend deux.

La délimitation d'une intervention passe d'abord par l'identification de l'objet enseigné (par exemple, le modificateur du verbe pour le premier exemple et le GN et la fonction du GN pour le deuxième exemple) dans l'interaction verbale. Pour déterminer si l'interaction verbale comprend une ou plusieurs interventions, l'équipe de la recherche-mère a identifié si un ou plusieurs types d'interventions coexistaient dans l'interaction verbale. Un total de six types d'intervention ont été définis et sont présentés dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5 Type d'intervention extrait des interactions verbales transcrites

| Type d'intervention | Définition | Exemple tiré des transcriptions |
|-----------------------|---|---|
| Explication | Une intervention qui a pour but d'expliquer un objet. | « Le verbe ici doit être à la troisième personne du singulier, car le sujet est le pronom <i>il</i> » |
| Affirmation | Une intervention qui énonce un fait, vrai aux yeux du stagiaire. | « La fonction du GV est prédicat » |
| Validation | Une intervention qui a pour but de valider, ou non, une intervention d'un élève. | « Oui, c'est le complément de phrase » |
| Questionnement | Une intervention qui a pour but de questionner les élèves. | « Quel est le complément du verbe dans cette phrase? » |
| Consigne | Une intervention qui a pour but de donner une marche à suivre pour réaliser une activité. | « Trouvez le sujet dans votre phrase » |
| Dictée | Une intervention qui consiste à donner un mot, une phrase ou un texte que l'élève doit prendre en note. | L'enseignant dicte la phrase suivante : « J'ai arrêté mes devoirs quand je l'ai vu. » |

Ainsi, afin de délimiter une intervention, l'objet de l'intervention verbale (par exemple, identification du verbe, sujet de phrase, etc.) est pris en compte, dans un premier temps, ainsi que le type d'intervention (explication, affirmation, etc.), dans un second temps : lorsqu'il y a un changement d'objet et/ou de type d'intervention, il y a une intervention. Par exemple, l'interaction verbale suivante comprend trois interventions : « Le verbe ici doit être à la troisième personne du singulier (affirmation), car le sujet est le GN *le garçon* (explication). Pour identifier le sujet, on peut le remplacer par le pronom *il* (explication). » et celle-ci deux : « Oui, c'est le complément de phrase (validation). Quel est le complément de phrase dans la phrase d? (questionnement) ». L'annexe F permet d'avoir un aperçu des interventions extraites des interactions verbales transcrites.

c. Entrevue d'autoconfrontation

Pour l'entrevue d'autoconfrontation²⁰, nous avons rédigé des synopsis des entrevues. Nous avons transcrit dans un document *Word* les passages concernant le métalangage utilisé en classe et les passages contenant du métalangage. Le temps que duraient les extraits sélectionnés ainsi que le nombre de mots utilisés dans ces extraits sélectionnés ont été calculés. Un exemple de synopsis de l'entrevue d'autoconfrontation est présenté à l'annexe G.

²⁰ Contrairement aux films de classe, aucun traitement des entrevues n'a été effectué par l'équipe de la recherche-mère. Plus précisément, nous avons uniquement repris le traitement des films de classe (transcription et découpage en intervention) de la recherche-mère, les autres données ayant été traitées dans le cadre de ce mémoire.

3.4 Analyse des données

Après ce premier traitement des données brutes, nous avons pu procéder à l'analyse des données. Tous les documents *Word* comprenant les réponses du test de connaissance et les transcriptions des films de classe ainsi que des entrevues ont été exportés dans le logiciel d'analyse de données qualitatives *Atlas.ti* afin qu'un codage puisse être plus facilement effectué. Nous présenterons le protocole d'analyse des données en fonction des questions de recherche retenues.

3.4.1 Maîtrise du métalangage

Afin de répondre à la première question (Quel métalangage est maîtrisé par des futurs enseignants?), tous les termes de métalangage utilisés dans le test de connaissances, lors de l'enseignement et lors de l'entrevue ont été codés. Les codes « catégorie de mots », « groupes syntaxiques », « fonctions syntaxiques », « outils », « type et forme de phrase », « ponctuation », « morphologie », « grammaire du texte » et « autres » (pour les termes que nous n'arrivions pas à classer parmi les types anticipés) ont été attribués. Cette étape correspond au repérage des données et à leur classement (Van der Maren, 2004). Il faut noter qu'un terme ne correspond pas nécessairement à un seul mot, mais bien à une unité de sens : par exemple, un seul code est attribué à l'unité de sens *complément de phrase*.

Chacun des termes a été codé à un deuxième niveau à l'aide d'un codage fermé issu de notre cadre théorique, comme le conseillent Miles et Huberman (2003, p. 114). Ce deuxième niveau de codage permet de préciser le type de métalangage. Par exemple, dans l'extrait suivant, « Le **pronom** que tu avais souligné, c'était quoi? » les codes pronom et catégorie de mots ont été attribués au terme pronom. Des ajouts ont toutefois été faits à ce code selon le métalangage effectivement employé par les stagiaires. L'ensemble des codes est présenté à l'annexe H (Liste des codes).

Après cette première étape, nous nous sommes rendu compte que beaucoup de termes de métalangage avaient été utilisés par les enseignants et qu'il serait difficile de répondre aux deux autres questions avec des données aussi nombreuses.

3.4.1.1 Choix des types de métalangage

Nous avons donc décidé de nous en tenir uniquement au métalangage désignant les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques, et ce pour diverses raisons. D'abord, comme il semble que les futurs enseignants québécois éprouvent des difficultés à bien distinguer les catégories de mots, les groupes syntaxiques ainsi que les fonctions syntaxiques (cf. 1.2.2 Le métalangage des enseignants : peu de recherches), il nous apparaît pertinent de nous concentrer sur le métalangage autour de ces trois types de métalangage.

Notre décision a également été influencée par la confusion dans le métalangage utilisé pour désigner les catégories syntaxiques et les fonctions grammaticales dans le matériel didactique (Chartrand *et al.*, 2010; de Pietro, 2010; Panchout-Dubois et Tardin, 2009-2010; Vargas, 1995). En 2010, Chartrand Lord et Gauvin ont analysé huit grammaires et 12 ensembles didactiques utilisés dans les classes du primaire ou du secondaire au Québec (Chartrand *et al.*, 2010). Ces dernières ont dénombré plusieurs confusions entre la catégorie de mot et la fonction syntaxique et des amalgames entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique, entre autres, le groupe nominal sujet (GNS) (Chartrand *et al.*, 2010). Lord et Élalouf affirment d'ailleurs que l'utilisation du terme GNS nuit à la compréhension des concepts de groupe, de groupe nominal et de sujet (Lord et Élalouf, 2016). De Pietro (2010) mentionne également la difficulté liée à la distinction entre catégorie de mot et fonction syntaxique dans les manuels scolaires. De leur côté, Panchout-Dubois et Tardin (2009-2010) ont analysé des manuels scolaires pour le primaire. Ces chercheurs parlent également de la confusion entre le groupe nominal et la fonction

de sujet lors de l'utilisation du terme GNS (Panchout-Dubois et Tardin, 2009-2010). Pour Vargas (1995), à cause de certains manuels scolaires, les élèves tout comme les futurs enseignants ne différencient pas aisément les notions de fonctions syntaxiques et de catégories de mots.

Comme les termes liés aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques semblent être ceux présentant le plus grand risque de confusion dans les connaissances des élèves de même que celles des futurs enseignants, nous avons décidé de nous limiter à ces trois types de métalangage pour notre recherche. Nous avons pris cette décision car, dans le cadre d'un mémoire, il ne serait pas réaliste de recenser la totalité du métalangage utilisé. À titre d'exemple, dans leur recherche, Bain et Canelas-Trevisi (2009), qui ont analysé 17 séquences d'enseignement, ont recensé plus de 800 termes différents lors de l'enseignement : une telle dispersion dans les termes employés aurait été difficile à analyser sans le soutien d'une équipe de recherche.

Afin de finaliser notre choix, nous avons également décidé de déterminer le rang des différents types de métalangage. Les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques sont les trois premiers rangs. D'ailleurs, seuls trois stagiaires (Patrick, Maude et Fannie) ne présentent pas ces trois types comme les trois types principaux de métalangage. De plus, comme tous les autres types de métalangage (ponctuation, grammaire du texte, outils, morphologie et autres) correspondent seulement à 20 % de tous les termes de métalangage utilisés par les stagiaires, nous n'avons pas retenu ces types de métalangage.

Tableau 3.6 Classement en ordre décroissant d'importance de fréquence des types de métalangage

| | Catégories de mots | Groupes syntaxiques | Fonctions syntaxiques |
|-----------------|----------------------|---------------------|-----------------------|
| Théa | 3 | 1 | 2 |
| Gaël | 2 | 3 | 1 |
| Fannie | 3 | 4 | 2 |
| Josianne | 1 | 2 | 3 |
| Annie | 2 | 3 | 1 |
| Maude | 2 | 1 | 3 |
| Patrick | 1 | 6 | 5 |
| Manuel | 1 | 3 | 6 |
| Total | 1 ^{er} rang | 2 ^e rang | 3 ^e rang |

Une autre recherche, celle de Nadeau et Fisher (2014) présente sensiblement la même chose. Dans leur recherche-action sur les dictées innovantes, les chercheuses ont observé, entre autres, l'utilisation du métalangage. Les termes liés à la catégorie des mots arrivent au premier rang d'importance d'utilisation avec plus de 30 % des termes utilisés (Nadeau et Fisher, 2014, p. 180). Leur type *fonctions syntaxiques* qui comprend groupe syntaxique et fonction syntaxique est moins représenté que le précédent (9 à 18 % des termes selon les classes observées). Ce type arrive toutefois en 3^e ou en 4^e position selon les classes observées (Nadeau et Fisher, 2014). Nos résultats et ceux de Nadeau et Fisher nous ont donc amenée à choisir uniquement les types catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques pour notre recherche. Cela modifie donc légèrement nos questions de recherche.

Ainsi, à la lumière de ce choix, nous avons précisé notre question 1 de recherche comme suit :

Question 1 : Quel métalangage est maîtrisé par des futurs enseignants pour désigner les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques :

- a) dans un test de connaissances grammaticales?
- b) lors de leur enseignement?
- c) lors d'une entrevue d'autoconfrontation?

3.4.2 Conformité du métalangage

Les questions de recherche 2 et 3 ont également dû être précisées à la lumière de ce qui précède.

Questions 2 : Le métalangage maîtrisé par ces futurs enseignants est-il conforme à celui de la grammaire pédagogique moderne pour les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques :

- a. dans un test de connaissances grammaticales?
- b. lors de leur enseignement?
- c. lors d'une entrevue d'autoconfrontation?

Question 3 : Qu'est-ce qui caractérise le métalangage ne correspondant pas à celui de la GPM pour les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques :

- a. dans un test de connaissances grammaticales?
- b. lors de leur enseignement?
- c. lors d'une entrevue d'autoconfrontation?

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, nous avons effectué un troisième codage (Van der Maren, 2004 p. 451) : le code « terme correspondant » ou « terme non correspondant » a été attribué selon qu'il correspond ou non aux termes

en usage dans la GPM. Comme nous avons d'abord procédé à un codage à partir d'un système de codes fermés qui comprend les termes provenant de la GPM (cf. 2.1.1 Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne et l'annexe H), cette étape était facilitée : si le terme se trouvait déjà dans la liste de codes, il a été codé correspondant. Lorsque que le terme ne se trouvait pas dans la liste, nous nous sommes questionnée sur la correspondance de celui-ci par rapport à la GPM : si nous le jugions « acceptable » en GPM, notre liste de codes était modifiée. Un terme « acceptable » a été jugé correspondant à la GPM si on pouvait le retrouver dans des grammaires scolaires (par exemple, Chartrand, 1999), grammaires modernes pour les enseignants (par exemple, Boivin et Pinsonneault, 2008) ou dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011). Par exemple, dans l'extrait « ça c'est (elle surligne le s') premièrement c'est l'auxiliaire [*sic*], c'est SE. (Elle écrit SE) et pas CE, c'est un **pronom démonstratif** ou un **déterminant démonstratif**. Donc elle s'est fixé (elle écrit fixé) », les termes *déterminant démonstratif* et *pronom démonstratif* n'apparaissent pas dans notre liste de codes : nous avons toutefois décidé de les ajouter, car ils sont fréquemment rencontrés dans des grammaires scolaires.

Pour tous les termes en apparence correspondants, nous nous sommes assurée qu'ils étaient utilisés adéquatement, dans le bon contexte, et qu'il n'y avait pas d'erreur d'analyse. Par exemple, dans l'extrait « Numéro 1. Non hein. Il vous disait juste de souligner les **compléments**. », le terme *complément* est un terme qui correspond à la GPM, mais le code « terme non correspondant » a tout de même été attribué car il était imprécis. Le stagiaire ne mentionnait pas s'il s'agissait d'un complément de verbe, de nom ou de phrase. Dans l'exemple suivant « Les verbes transitifs, qui ont la très forte habitude d'être toujours complétés d'un **verbe**. Ils doivent toujours être accompagnés d'un... » ici, le stagiaire utilise le mot *verbe*, mais il veut plutôt dire un *complément du verbe*. Il semble se tromper de mot. Donc nous avons attribué le code de terme non correspondant : se trompe de mots sans reprise, puisque le stagiaire ne se rend pas compte de son erreur et ne se reprend pas.

Afin de répondre à la troisième question de recherche et d'identifier les « sources » de non-correspondance, tous les termes pour lesquels un code « terme non correspondant » a été attribué ont fait l'objet d'un codage inductif (Paillé et Muchielli, 2008) afin de faire émerger des catégories de non-correspondance à la GPM. Par exemple, dans l'extrait « J'ai, tu as, il a, nous avons, vous avez le **verbe être**... », nous avons tenté de cerner la source de non-correspondance : nous avons créé la catégorie « erreur d'analyse » pour mettre en lumière le fait que le stagiaire se soit trompé dans l'analyse du verbe. Au terme de ce travail d'analyse inductive, 14 catégories de non-correspondance des termes ont émergé, dont les plus fréquentes sont les suivantes : terme provenant de la grammaire traditionnelle, utilisation d'un terme imprécis, confusion entre la catégorie de mots, le groupe syntaxique et la fonction syntaxique. Les sources de non-conformité possibles sont présentées à l'annexe I.

3.4.3 Contrecodage

Pour s'assurer de la fidélité de notre codage, nous avons demandé à une autre chercheuse de contrecoder une partie de nos données : ainsi, un peu plus de 20 % de nos données ont été contrecodées. Nous voulions que 20 % des données pour chaque stagiaire soit contrecodées, mais également 20 % des données provenant de chacun des outils de collecte (test de connaissances grammaticales, films de classe, entrevue). Pour le test de connaissances, nous avons utilisé l'outil en ligne de contrecodage aléatoire *Miksi* : ce logiciel nous a permis de sélectionner aléatoirement les réponses aux 13 questions que nous voulions contrecoder. Pour les films de classe, nous avons choisi un ou des cours dont la longueur (temps, nombre de mots et intervention) correspondait à 20 % des données pour un stagiaire donné. Comme le contexte est parfois important pour bien comprendre le métalangage utilisé, nous ne voulions pas remettre uniquement des interventions hors contexte à la chercheuse qui effectuait le contrecodage. Pour les entrevues, nous avons choisi au hasard des extraits pour le contrecodage. Afin d'effectuer le contrecodage, la chercheuse avait accès aux

systemes de codes. Elle a dû contrecoder les termes de métalangage utilisé, la correspondance à la GPM et la source de non-correspondance si tel était le cas. Pour la portion test de connaissances et les entrevues, l'accord intercodeur est respectivement de 99 % et de 98 % : cet accord dépasse largement le seuil de 90 % proposé par Van der Maren (2004) et peut s'expliquer, entre autres, par le peu de données produites par ces outils de collecte. Pour les films de classe, l'accord intercodeur est de 95 % : la majorité des désaccords sont attribuables à un oubli ou à une mauvaise interprétation du système de codes.

3.5 Considérations éthiques

Les étudiants ont offert un consentement libre et éclairé. Le formulaire de consentement se trouve en annexe (Annexe J). Les étudiants avaient le droit de se retirer de la recherche à tout moment. Ils avaient également le droit de ne pas filmer certains cours si c'était ce qu'ils désiraient. Certains se sont d'ailleurs prévalu de ce droit. Ils avaient le droit de ne pas répondre à certaines questions posées dans le test de connaissances grammaticales et lors de l'entrevue. D'ailleurs, toutes les questions du test de connaissances offraient le choix *Je ne sais pas*, mais aussi *Je ne souhaite pas répondre*.

Nous avons obtenu un certificat éthique pour accéder aux données de la recherche-mère (Annexe K).

3.6 Type de recherche et limites

Ainsi, nous avons mené une recherche de type empirique (Gaudreau, 2011), notamment parce qu'elle prévoit de l'observation sur le terrain. Nous sommes en effet des observateurs passifs (Savoie-Zajc, 2004, p. 137) puisque nous n'intervenons pas dans ce qui se passe normalement en classe. Il s'agit également d'une observation en différé (Gaudreau, 2011) à partir de traces récoltées et analysées à postériori. La recherche est également descriptive (Gaudreau, 2011) puisqu'elle vise à décrire le métalangage maîtrisé par des futurs enseignants du français au secondaire à partir de trois questions spécifiques (cf. 3.1 Questions de recherche). Notre recherche est qualitative bien qu'elle propose une quantification, soit la comptabilisation de données qualitatives sous forme de fréquences (Miles, Huberman, 2003, p. 85), comme nous l'avons vu à la section 3.4 Analyse des données.

Comme les participants sont volontaires, l'échantillon utilisé n'est pas représentatif de la population étudiée, ce qui limite le pouvoir de généralisation des résultats. De plus, la majorité des volontaires ont accepté de participer à la recherche parce qu'ils sont intéressés par la grammaire : ils ont un rapport positif à la grammaire et à son enseignement, ce qui peut teinter les résultats. De plus, ce ne sont pas les mêmes notions qui ont été enseignées par les stagiaires puisqu'ils enseignaient à différents niveaux, ce qui rend toute comparaison entre eux difficile, voire impossible.

Enfin, notons que notre recherche se distingue de la recherche-mère puisqu'elle se concentre uniquement sur un objet, soit le métalangage maîtrisé par les futurs enseignants. Elle est encore plus précise puisqu'elle ne s'intéresse qu'aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques. La fréquence d'occurrence de ces derniers dans le test de connaissances, dans les films de classe et dans l'entrevue d'autoconfrontation, ainsi que la mise en commun de ces données ne faisaient pas partie de la recherche-mère. L'analyse approfondie, grâce aux catégories

émergentes de non-correspondance des termes à la GPM, de chaque terme est un autre aspect original de notre présente recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Rappelons que huit stagiaires se sont portés volontaires pour participer à la recherche. Les données ont été recueillies à partir d'un test sur leurs connaissances en grammaire et en didactique de la grammaire, des films de classe enregistrés lors de leur stage et d'une entrevue individuelle d'autoconfrontation (c.f. section 3.1 *Outils de collecte*). Les résultats seront présentés en trois temps : métalangage utilisé dans le test de connaissances (section 4.1), métalangage utilisé lors de l'enseignement (section 4.2) et métalangage utilisé lors de l'entrevue (section 4.3). Chacune de ces sections sera ensuite sous-divisée en quatre parties : (a) métalangage utilisé, (b) conformité du métalangage utilisé, (c) caractéristiques du métalangage non conforme utilisé et (d) particularités du métalangage de certains stagiaires.

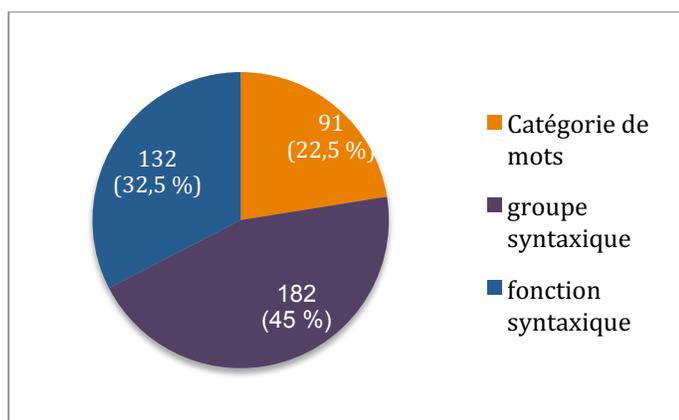
4.1 Métalangage dans le test de connaissances

Nous avons analysé les réponses des stagiaires à 13 questions du test de connaissances, soit les questions ouvertes qui portent sur des notions grammaticales et didactiques (c.f. Tableau 3.1 *Questions de recherche*).

4.1.1 Métalangage utilisé

Sur les 3 968 mots utilisés par les stagiaires pour répondre aux questions, un total de 405 termes de métalangage est lié aux différents types de métalangage sélectionnés, soit les types *catégories de mots*, *groupes syntaxiques* et *fonctions syntaxiques* (c.f. section 2.1.1 Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne). La figure 4.1 détaille ce résultat.

Figure 4.1 Nombre de termes utilisés dans le test de connaissances selon le type de métalangage



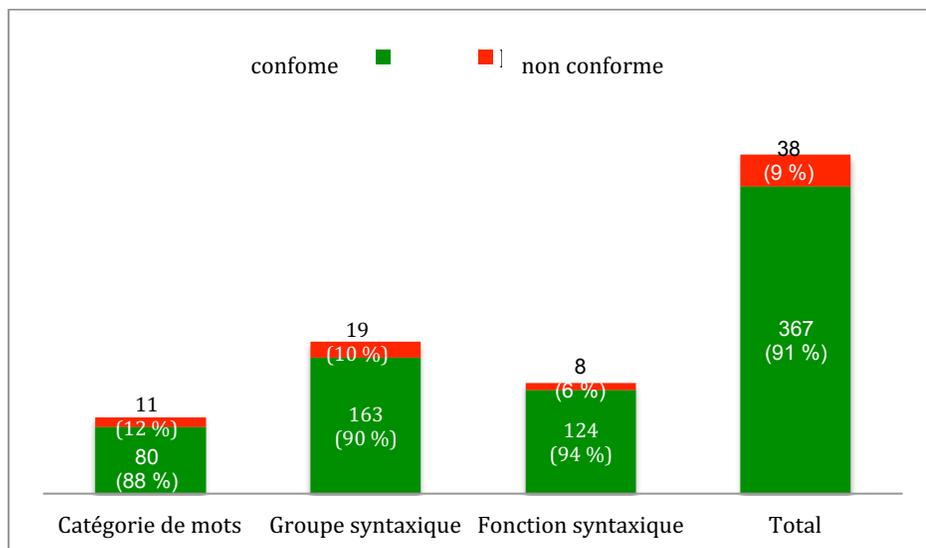
Ainsi, parmi tous les termes utilisés pour répondre aux questions de grammaire, 10,2 % (405/3 968) sont des termes liés au métalangage. De ces termes, ceux liés aux groupes syntaxiques sont les plus utilisés par les stagiaires : ils représentent près de 45 % de tous les termes de métalangage utilisés dans le test de connaissances. Ils sont utilisés deux fois plus souvent que les termes liés aux catégories de mots (22,5 %). Nous avons tenté de déterminer si les 13 questions pouvaient amener les étudiants à utiliser plus les termes liés aux groupes syntaxiques qu'aux autres types de métalangage. En regardant de plus près les questions ainsi que les réponses attendues (cf. annexe A), nous avons établi que trois questions s'intéressaient plus spécifiquement aux groupes syntaxiques (questions 31, 41 et 45), six aux fonctions syntaxiques (questions 33, 36, 38, 40, 43, 44), une aux catégories de mots (question

34), deux aux groupes et aux fonctions (questions 46 et 47) et, enfin, une question aux trois types de métalangage (question 42). Dans le contexte où un total de neuf questions portent sur la notion de fonction syntaxique et que cette notion appelle celle de groupe syntaxique (car une fonction syntaxique est remplie par un groupe syntaxique), il n'est pas étonnant que les termes liés au groupe syntaxique soient plus nombreux, et ce, même si seulement six questions portent spécifiquement sur cette notion. En somme, la fréquence d'utilisation des termes de métalangage suggère donc que lorsque les étudiants doivent parler de grammaire pour décrire ou expliquer une notion, ils sont en mesure d'utiliser le métalangage. Voyons maintenant s'ils le font avec en conformité avec la GPM.

4.1.2 Conformité du métalangage

Sur les 405 termes de métalangage utilisés par les stagiaires pour répondre aux questions de grammaire, un total de 367 termes ont été considérés conformes comme l'illustre la figure 4.2.

Figure 4.2 Nombre de termes utilisés dans le test de connaissances selon leur conformité



Rappelons qu'un terme est jugé conforme lorsqu'il est conforme à la grammaire pédagogique moderne (cf. 2.1.1 Le métalangage de la grammaire pédagogique moderne). Ainsi, plus de 90 % (367/405) du métalangage utilisé par les stagiaires a été jugé conforme. Les taux de conformité sont relativement semblables selon le type de métalangage, les termes liés aux fonctions syntaxiques étant conformes à 94 % (124/132), comparativement à 88 % (80/91) et 90 % (163/182) pour ceux liés respectivement aux catégories de mots et aux groupes syntaxiques. Un portrait du métalangage utilisé par les stagiaires, qui comprend les termes conformes et non conformes, est fourni à l'annexe M.

4.1.3 Caractéristiques du métalangage non conforme

Une analyse inductive (c.f. section 3.4 Analyse des données) des termes non conformes de métalangage nous a permis d'identifier les huit sources de non-conformité pour le test de connaissances: rappelons que l'annexe I présente les définitions associées à chacune de ces sources de non-conformité. Elles sont présentées dans le tableau 4.1, des plus fréquentes aux moins fréquentes.

Tableau 4.1 Sources de non-conformité du métalangage utilisé par les stagiaires dans le test de connaissances

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| 1. Formulation inhabituelle | 1/38 (2,6 %) | 6/38 (15,8 %) | 3/38 (7,9 %) | 10/38 (26,3 %) |
| 2. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | ne s'applique pas | 5/38 (13,2 %) | 2/38 (5,3 %) | 7/38 (18,4 %) |
| 3. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 5/38 (13,2 %) | 1/38 (2,6 %) | 0 | 6/38 (15,8 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie de mots et le groupe syntaxique | 3/38 (7,9 %) | 3/38 (7,9 %) | ne s'applique pas | 6/38 (15,8 %) |
| 5. Erreur d'analyse | 1/38 (2,6 %) | 0 | 3/38 (7,9 %) | 4/38 (10,5 %) |
| 6. Utilisation d'un terme | 0 | 3/38 | 0 | 3/38 |

| | | | | |
|--|-----------------|-------------------|---|-----------------|
| imprécis | | (7,9 %) | | (7,9 %) |
| 7. Généralisation | 0 | 1/38 (2,6 %) | 0 | 1/38 (2,6 %) |
| 8. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 1/38 (2,6 %) | ne s'applique pas | 0 | 1/38 (2,6 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 11 | 19 | 8 | 38 |

La source principale de non-conformité dans le test de connaissances est l'utilisation d'une formulation inhabituelle (26,3 %), c'est-à-dire que l'enseignant utilise un terme inhabituel pour décrire un aspect de la langue, suivie par la confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique (18,4 %). L'ensemble des confusions catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques (sources de non-conformité 2, 4 et 8) représente 36,8 % (14/38) de tous les termes non conformes et serait la source principale de non-conformité une fois réunis.

4.1.4 Particularités du métalangage de certains stagiaires²¹

Le nombre de termes de métalangage utilisé par chaque stagiaire varie de 33 à 61 selon les stagiaires. Quatre stagiaires se comparent à la moyenne (qui est de 50,6 termes), dans leur utilisation du métalangage : Théa (50 termes), Fannie (55 termes), Josianne (57 termes) et Patrick (46 termes). Maude se rapproche également de la moyenne (62 termes), mais se distingue par le fait qu'elle utilise davantage les termes liés aux catégories de mots (17/62, 27,41 %). Manuel, lui, est le seul stagiaire qui fait une utilisation presque équivalente des trois types de métalangage dans son test de connaissances (21 pour les catégories, 21 pour les groupes syntaxiques et 19 pour les fonctions syntaxiques). Par ailleurs, Gaël et Annie se distinguent par leur faible

²¹ Le portrait présenté dans cette section constitue une synthèse du portrait détaillé de chacun des stagiaires, présenté à l'annexe L.

utilisation des termes liés aux catégories de mots (4 et 3), mais Annie est toutefois la stagiaire qui utilise le plus les termes liés aux groupes syntaxiques (31 sur 46, soit 67 % des termes de métalangage utilisés). Théa est la seule stagiaire qui utilise davantage les termes liés aux fonctions syntaxiques (21 sur 50).

En ce qui concerne la non-conformité des termes utilisés, Théa et Fannie se démarquent des autres stagiaires : Théa a utilisé un seul terme considéré non conforme sur 50 (2 %) et Fannie en a utilisé trois sur 55 (5,5 %). Tous les termes non conformes ont été employés pour parler des groupes syntaxiques. Gaël et Josianne sont les deux stagiaires qui, proportionnellement au nombre de termes qu'ils utilisent, utilisent le plus de termes non conformes, respectivement 5/33 (15,2 %) et 8/57 (14,0 %). Maude est la stagiaire qui se rapproche le plus de la moyenne pour le pourcentage de termes non conformes utilisés (cinq sur 57, 8,8 %).

Pour les sources de non-conformité, deux stagiaires se limitent à une seule source de non-conformité : Théa a utilisé un terme imprécis et tous les termes non conformes utilisés par Fannie le sont, car il y a confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique (trois sur trois). La moitié des termes non conformes utilisés par Annie présentent également une confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique (deux sur quatre). Presque tous les termes non conformes liés à la confusion entre catégories de mots et groupes syntaxiques (cinq sur six) sont attribuables à Josianne. Manuel se démarque par son utilisation de termes inhabituels : par exemple, il utilise les termes *rôles* et *tâches* pour parler des groupes syntaxiques et des fonctions syntaxiques. Patrick et Maude sont les deux stagiaires qui utilisent le plus les termes liés à la grammaire traditionnelle. Les cinq termes non conformes utilisés par Gaël relèvent de cinq sources de non-conformité différentes.

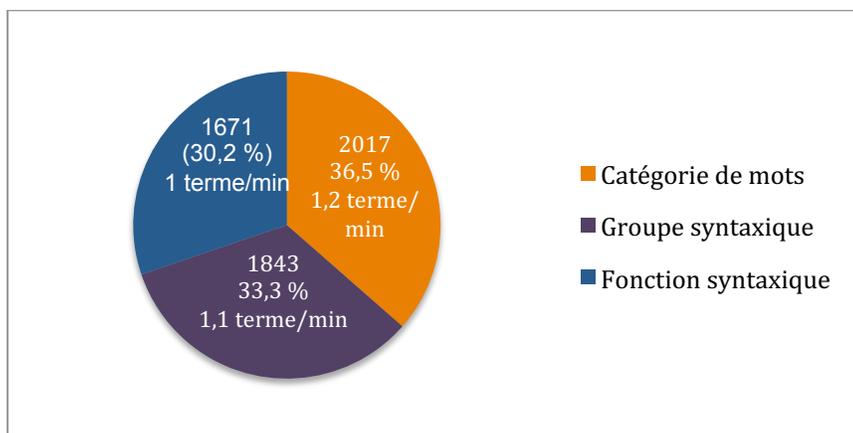
4.2 Métalangage lors de l'enseignement grammatical

Sur le total de 9 235 minutes d'enseignement filmées par les stagiaires, 1 710 minutes ont été consacrées à de l'enseignement grammatical, ce qui représente 18,5 % de l'enseignement. Les résultats de cette section portent donc sur les 1 710 minutes d'enseignement grammatical.

4.2.1 Métalangage utilisé

Notons que 5 531 termes de métalangage ont été extraits des 104 005 mots utilisés lors des 1 710 minutes d'enseignement grammatical. La figure 4.3 présente la répartition des termes.

Figure 4.3 Nombre de termes utilisés lors de l'enseignement selon le type de métalangage

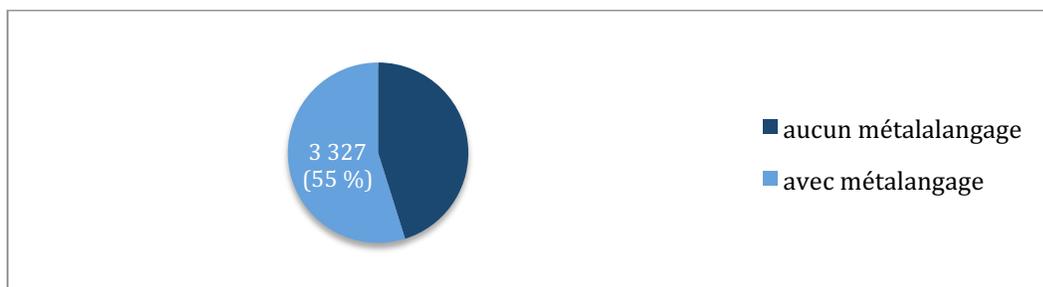


Dans leur enseignement, les stagiaires utilisent à peine davantage les termes de métalangage liés aux catégories des mots (36,5 %) que ceux reliés aux groupes et aux fonctions syntaxiques (33,3 % et 30,2 %). Ce constat apparaît encore plus évident lorsque l'on compare le nombre de termes utilisés par minute selon le type de métalangage, qui diffère de seulement 0,1 terme par minute. Enfin, notons que les

stagiaires, tous types de métalangage confondus, utilisent environ trois termes de métalangage par minute lorsqu'ils enseignent la grammaire.

Au total, 6 067 interventions ont été extraites de l'enseignement grammatical prodigué par les stagiaires. Une intervention correspond à une prise de parole du stagiaire qui vise à expliquer une notion grammaticale, à poser une question aux élèves, à valider une de leurs réponses, etc. (Cf. Tableau 3.5 Types d'intervention extraits des interactions verbales transcrites). Certaines interventions comprennent un seul type de métalangage (par exemple, une intervention qui contient des termes liés uniquement aux groupes syntaxiques). D'autres interventions contiennent quant à elles plus d'un type de métalangage (par exemple, une même intervention présente des termes liés aux groupes syntaxiques et aux catégories de mots). Enfin, certaines interventions ne comprennent aucun métalangage, alors que d'autres contiennent du métalangage qui n'est pas lié aux types de métalangage retenus dans l'étude (par exemple, le terme « effacement », lié aux manipulations syntaxiques). La figure suivante présente le nombre d'interventions qui contiennent, ou non, du métalangage.

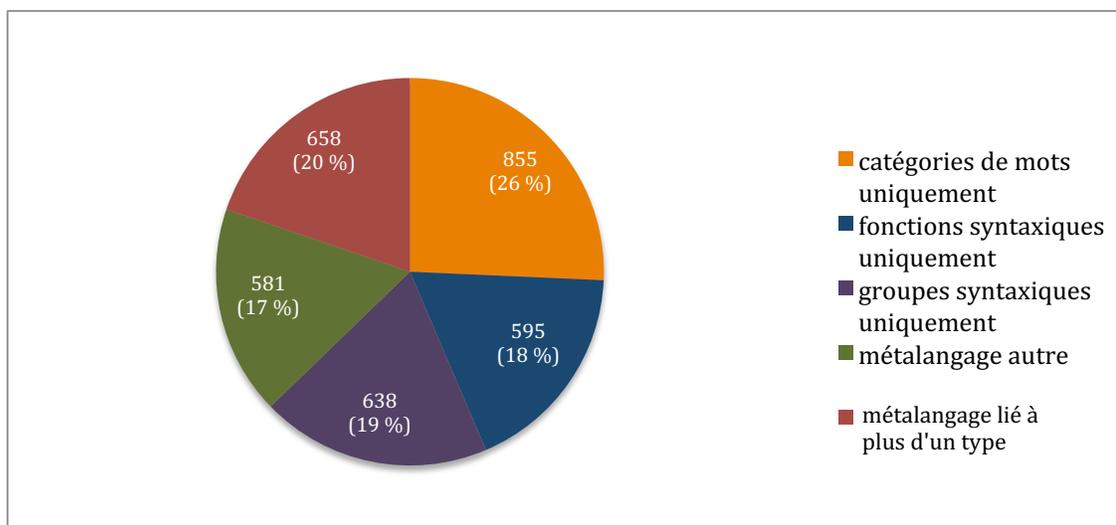
Figure 4.4 Nombre d'interventions qui comprennent du métalangage



Un peu plus de 45 % (2 740/6 067) des interventions des stagiaires ne contiennent pas de termes liés au métalangage : à l'opposé, 55 % des interventions comprennent du métalangage lié aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques, aux fonctions syntaxiques ou à d'autres types de métalangage (par exemple, le métalangage lié aux

manipulations syntaxiques²²). La figure qui suit présente la répartition du métalangage pour les interventions qui en contiennent.

Figure 4.5 Nombre d'interventions avec métalangage selon le type



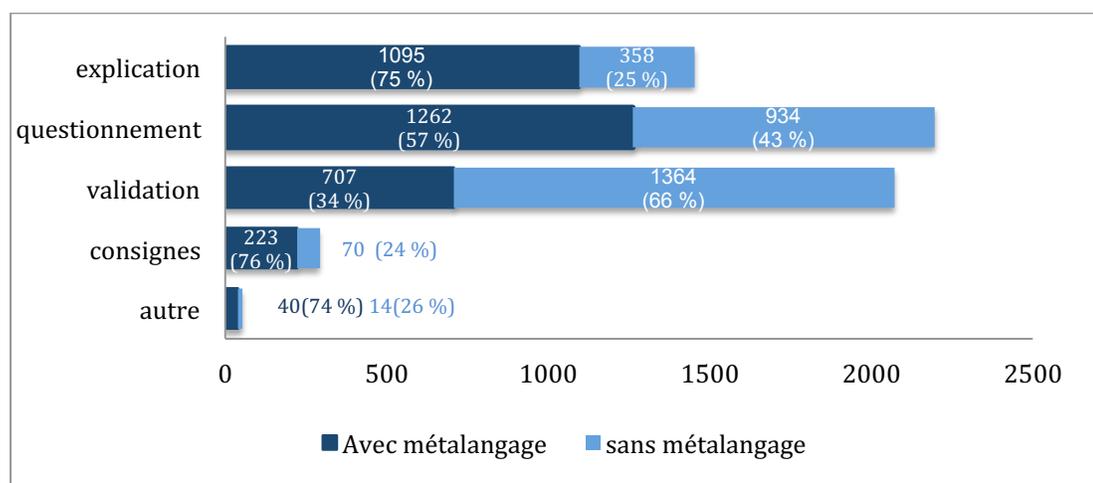
Plus du quart (26 %) des interventions contenant du métalangage présente un métalangage lié aux catégories de mots uniquement. Un nombre presque égal d'interventions présentent plus d'un type de métalangage ou un métalangage lié uniquement aux groupes syntaxiques, respectivement (658 et 638). Les fonctions syntaxiques et le métalangage autre sont les deux catégories les moins présentes dans

²² Rappelons que nous avons toutefois gardé une trace du métalangage *autre* utilisé par les stagiaires uniquement lorsque nous présentons les résultats par intervention. Pour les interventions, nous avons créé le code *sans métalangage* et le code *métalangage autre*. De cette façon, nous pouvons nous assurer que les interventions sans métalangage ne sont pas seulement celles sans métalangage lié aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques, mais bien celles n'ayant aucun métalangage. Si une intervention contient du métalangage, mais pas celui associé aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques, nous lui avons attribué le code *métalangage autre*.

les interventions (595 et 581), mais à peine moins que les autres types. Somme toute, la répartition du métalangage entre les différents types est quasi équivalente.

La figure suivante permet de jeter un regard plus fin sur les interventions qui ne comprennent aucun métalangage, et ce, selon la forme de l'intervention (Cf. Tableau 3.5 Types d'intervention extraits des interactions verbales transcrites).

Figure 4.6 Nombre d'interventions sans métalangage selon la forme de l'intervention

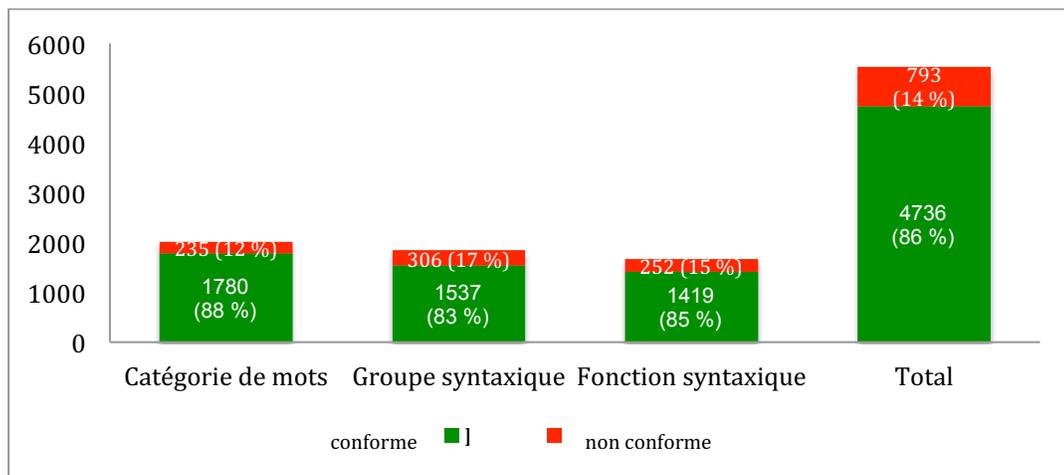


Lorsque les stagiaires valident une question, une réponse, une affirmation, etc. d'un élève, ils le font 66 % du temps sans utiliser de métalangage : étant donné la particularité de ces interventions, souvent très brèves (« Oui. », « Non. », « Parfait. », etc.), il n'est pas étonnant que peu de métalangage soit utilisé. Par contre, il est étonnant de constater que 43 % des questions qu'ils posent aux élèves, que 25 % des explications grammaticales qu'ils fournissent et que 24 % des consignes qu'ils formulent ne comprennent pas de métalangage.

4.2.2 Conformité du métalangage utilisé

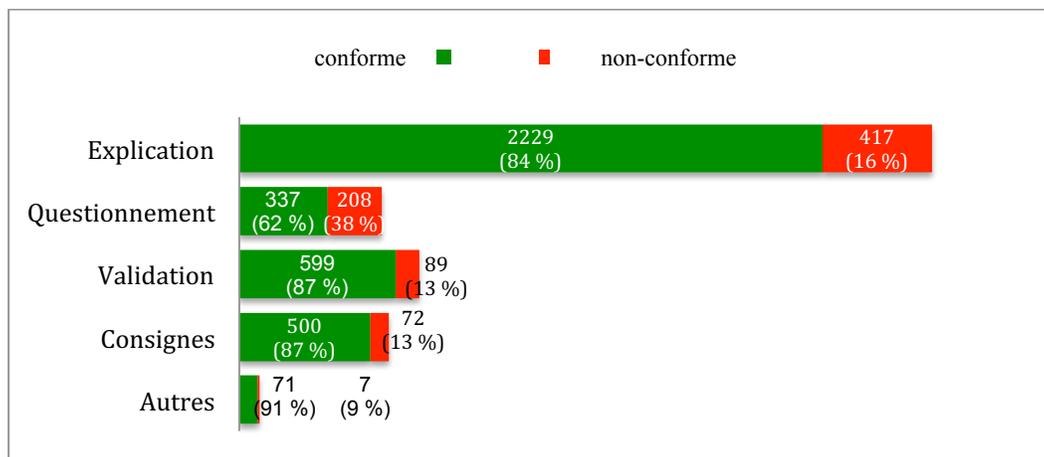
Comme le montre la figure 4.7, 4 736 des 5 531 termes utilisés lors de l'enseignement sont conformes, soit 86 % du métalangage utilisé.

Figure 4.7 Nombre de termes utilisés lors de l'enseignement selon leur conformité



Ainsi, en contexte de classe, les termes liés aux catégories de mots sont ceux pour lesquels on dénombre le moins de non-conformité, alors que les groupes syntaxiques sont ceux pour lesquels un plus grand nombre de termes non conformes est dénombré. La figure 4.8 permet de poser un regard sur la conformité dans l'usage des termes en classe selon le type d'intervention.

Figure 4.8 Conformité du métalangage selon le type d'intervention



La figure 4.8 permet constater que c'est dans les interventions de type questionnement qu'il y a la plus grande proportion de termes non conformes (38 %). Les interventions de type explication arrivent en deuxième concernant la proportion de termes non conformes utilisés (16 %), bien que ce soit ce type d'interventions qui en contient le plus (417).

Somme toute, la majorité du métalangage utilisé lors de l'enseignement est conforme. Le type de métalangage qui semble le moins bien maîtrisé par les étudiants est celui lié aux groupes syntaxiques. Attardons-nous maintenant aux caractéristiques du métalangage non conforme utilisé par les stagiaires lors de leur enseignement.

4.2.3 Caractéristiques du métalangage non conforme utilisé

Les termes non conformes utilisés par les stagiaires lors de leur enseignement sont répartis en 13 sources de non-conformité comme présentées dans le tableau 4.2. Pour revoir la description des sources de non-conformité, voir l'annexe I.

Tableau 4.2 Sources de non-conformité du métalangage dans l'enseignement

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 48/793 (6,1 %) | 93/793 (11,7 %) | 160/793 (20,2 %) | 301/793 (38,0 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 87/793 (11,0 %) | 133/793 (16,8 %) | 0 | 220/793 (27,7 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 28/793 (3,5 %) | 10/793 (1,3 %) | 25/793 (3,2 %) | 63/793 (7,9 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie du mot et le groupe syntaxique | 48/793 (6,1 %) | 13/793 (1,6 %) | Ne s'applique pas | 61/793 (7,7 %) |
| 5. Confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 35/793 (4,4 %) | 10/793 (1,3 %) | 45/793 (5,7 %) |
| 6. Généralisation | 0 | 8/793 (1,0 %) | 24/793 (3,0 %) | 32/793 (4,0 %) |
| 7. Confusion entre la catégorie du mot et la fonction syntaxique | 8/793 (1,0 %) | Ne s'applique pas | 12/793 (1,5 %) | 20/793 (2,5 %) |
| 8. Formulation inhabituelle | 9/793 (1,1 %) | 2/793 (0,3 %) | 9/793 (1,1 %) | 20/793 (2,5 %) |
| 9. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 3/793 (0,4 %) | 4/793 (0,5 %) | 4/793 (0,5 %) | 11/793 (1,4 %) |
| 10. Le stagiaire se trompe de mots (sans se corriger ensuite) | 3/793 (0,4 %) | 3/793 (0,4 %) | 3/793 (0,4 %) | 9/793 (1,1 %) |
| 11. Utilisation d'un terme inventé | 1/793 (0,1 %) | 1/793 (0,1 %) | 3/793 (0,4 %) | 5/793 (0,6 %) |
| 12. Utilisation d'un terme générique | 0 | 3/793 (0,4 %) | 1/793 (0,1 %) | 4/793 (0,5 %) |
| 13. Terme erroné utilisé par un élève et repris par le stagiaire | 0 | 1/793 (0,1 %) | 1/793 (0,1 %) | 2/793 (0,3 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 235 | 306 | 252 | 793 |

Dans l'enseignement des stagiaires, l'utilisation d'un terme imprécis est responsable de 38 % de tous les termes considérés non conformes. L'utilisation d'un terme associé à la grammaire traditionnelle représente la deuxième source de non-conformité la plus importante, avec 27,7 % des termes non conformes. Les erreurs d'analyse des stagiaires, quant à elles, sont responsables de près de 8 % des termes jugés non conformes. L'ensemble des confusions catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques (sources de non-conformité 3, 5 et 7) représente 15,9 % (126/793) de tous les termes non conformes.

4.2.4 Particularités du métalangage de certains stagiaires²³

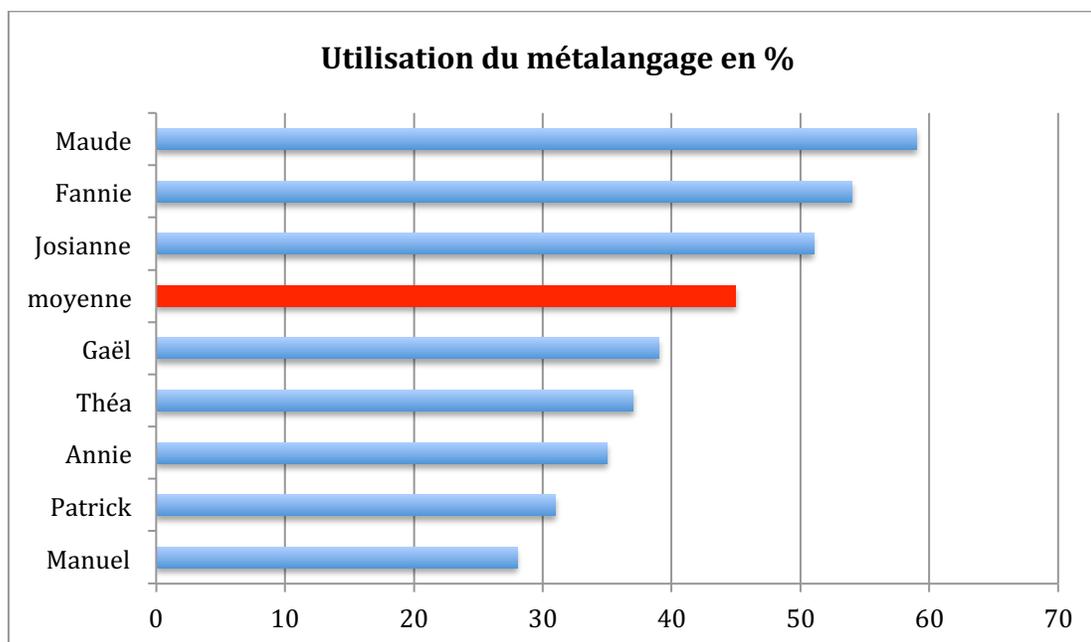
Aucun stagiaire ne se rapproche de la moyenne pour le pourcentage d'utilisation de chaque type de métalangage. Il est possible de faire quatre groupes de stagiaires. (1) Le pourcentage d'utilisation des trois types de métalangage est semblable pour Gaël et Fannie. Ils utilisent de façon comparable les termes liés aux catégories de mots (respectivement 39 % et 34 %) et aux fonctions syntaxiques (respectivement 39 % et 37 %) et tous deux utilisent moins ceux liés aux groupes syntaxiques (respectivement 22 % et 29 %). (2) Théa et Maude utilisent davantage les termes liés aux groupes syntaxiques (respectivement 41 % et 38 %) et de façon équivalente ceux liés aux catégories de mots (respectivement 29 % et 32 %) et aux fonctions syntaxiques (30 % pour les deux). (3) Alors qu'Annie utilisait abondamment les termes liés aux groupes syntaxiques dans son test de connaissances, elle recourt principalement aux termes liés aux fonctions syntaxiques lors de son enseignement (respectivement 67 % et 46 %). (4) Josianne, Manuel et Patrick utilisent beaucoup les termes liés aux catégories de mots (respectivement 46 %, 63 % et 85 %) et moins ceux liés aux groupes syntaxiques (respectivement 43 %, 34 % et 5 %) et aux fonctions syntaxiques (respectivement 11 %, 3 % et 10 %). Il est évidemment difficile de comparer les stagiaires puisqu'ils n'ont pas tous enseigné les mêmes notions.

Rappelons qu'en moyenne, 45 % des interventions des stagiaires ne contiennent pas de métalangage. Cinq stagiaires présentent moins d'interventions que la moyenne sans métalangage : Gaël, Théa, Annie, Manuel et Patrick (respectivement 39 %, 37 %, 35 %, 28 % et 31 %). Trois stagiaires présentent plus d'intervention ne contenant pas de métalangage que la moyenne : Fannie, Josianne et Maude (54 %, 51 % et 59 %).

²³ Le portrait présenté dans cette section constitue une synthèse du portrait détaillé de chacun des stagiaires présenté à l'annexe L.

Cette comparaison est intéressante car elle permet de constater qu'aucun des stagiaires ne se rapproche véritablement de la moyenne.

Figure 4.9 Utilisation du métalangage en pourcentage



En ce qui concerne l'utilisation du métalangage selon le type d'intervention, deux stagiaires, Théa et Annie, utilisent plus le métalangage que la moyenne pour tous les types d'intervention. Deux stagiaires, Fannie et Maude, utilisent moins le métalangage que la moyenne pour tous les types d'intervention. Un stagiaire, Gaël, a une utilisation semblable à la moyenne pour tous les types d'intervention sauf pour les validations pour lesquelles il utilise davantage le métalangage que la moyenne (44 %, moy. 34 %). Les trois autres stagiaires utilisent moins le métalangage pour un ou deux types de métalangage que l'utilisation moyenne des stagiaires.

Une stagiaire, Théa, a le même pourcentage de métalangage non conforme que la moyenne lors de l'enseignement (14 %.) Cinq stagiaires se rapprochent de la

moyenne : Fannie, Annie, Josianne, Maude et Patrick (11 %, 13 %, 11 %, 15 % et 11 %). Un stagiaire, Manuel, a un pourcentage beaucoup plus faible (3 %) et un autre stagiaire, Gaël, a un pourcentage beaucoup plus élevé (25 %).

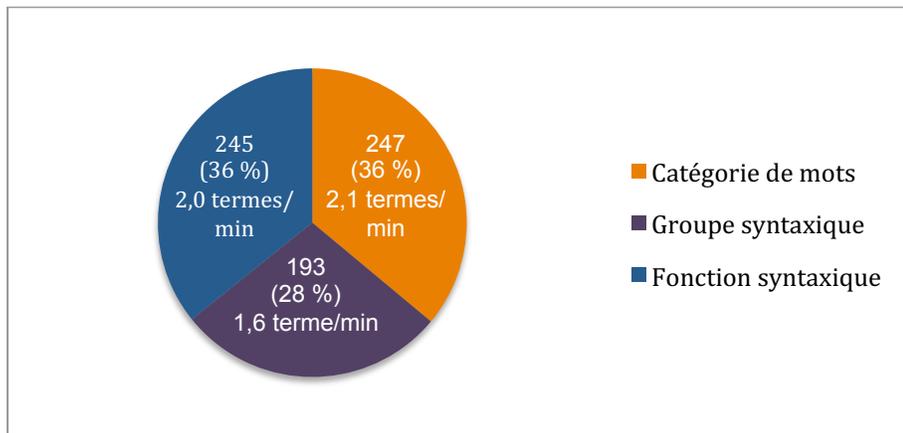
Théa et Josianne sont les seules stagiaires dont les interventions de type « autre » contiennent des termes non conformes. Seule Fannie n'a pas utilisé de termes non conformes lors de ses consignes. Manuel est le seul stagiaire qui n'a pas utilisé de termes non conformes dans ses validations et dans ses questions. Tous les stagiaires ont utilisé des termes non conformes dans leurs explications.

Gaël est le seul stagiaire qui présente les 13 sources de non-conformité dans son enseignement. Manuel présente une seule source de non-conformité (erreur d'analyse). D'ailleurs, Patrick et lui sont les deux seuls stagiaires qui ne présentent pas de confusion entre catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques. Patrick et Josiane présentent quatre sources de non-conformité dans leur enseignement. Les quatre autres stagiaires présentent entre sept et onze sources de non-conformité. La confusion entre catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques représente 34 % des termes non conformes d'Annie et 24 % des termes non conformes de Théa et de Fannie.

4.3 Métalangage utilisé lors de l'entrevue d'autoconfrontation

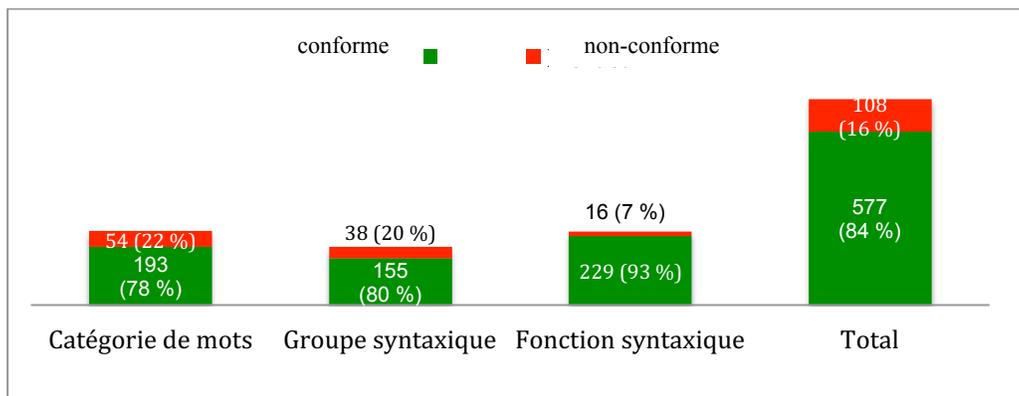
Afin d'analyser le métalangage utilisé par les stagiaires, plusieurs passages de leur entrevue ont été retenus pour notre analyse puisqu'ils étaient en lien avec les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques. En tout, 120 minutes d'entrevue ont été analysées (cf 3.4 Analyse des données). La figure 4.9 présente la répartition des différents types de métalangage lors de l'entrevue.

Figure 4.10 Métalangage utilisé par les stagiaires lors de leur entrevue d'autoconfrontation selon le type de métalangage



Pendant leur entrevue d'autoconfrontation, les stagiaires ont utilisé 685 termes de métalangage sur 10 996 mots pour un pourcentage de 6,2 % termes de métalangage utilisé. Les termes liés aux catégories de mots et aux fonctions syntaxiques sont utilisés dans une proportion équivalente (respectivement 247 et 245). Les termes liés aux groupes syntaxiques sont moins utilisés que les deux autres types par les stagiaires (193).

Figure 4.11 Conformité du métalangage



Près de 85 % de tous les termes utilisés lors de l'entrevue ont été jugés conformes. Ce sont les termes liés aux catégories de mots qui représentent la moitié des termes non conformes utilisés lors de l'entrevue d'autoconfrontation. Les termes désignant les fonctions syntaxiques sont ceux qui contiennent le moins de termes non conformes (16).

Les termes non conformes utilisés lors de l'entrevue d'autoconfrontation sont classés en neuf sources différentes.

Tableau 4.3 - Source de non-conformité pour l'entrevue d'autoconfrontation

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 5/108 (4,6 %) | 9/108 (8,3 %) | 12/108 (11,1 %) | 26/108 (24,1 %) |
| 2. Généralisation | 4/108 (3,7 %) | 9/108 (8,3 %) | 5/108 (4,6 %) | 18/108 (16,7 %) |
| 3. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 15/108 (13,9 %) | 3/108 (2,8 %) | 18/108 (16,7 %) |
| 4. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 17/108 (15,7 %) | 0 | 0 | 17/108 (15,7 %) |
| 5. Utilisation de la catégorie de mot pour le groupe syntaxique | 9/108 (8,3 %) | 4/108 (3,7 %) | Ne s'applique pas | 13/108 (12,0 %) |
| 6. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 8/108 (7,4 %) | Ne s'applique pas | 4/108 (3,7 %) | 12/108 (11,1 %) |
| 7. Formulation inhabituelle | 4/108 (3,7 %) | 1/108 (0,9 %) | 6/108 (5,5 %) | 11/108 (10,2 %) |
| 8. Erreur d'analyse | 6/108 (5,6 %) | 0 | 4/108 (3,7 %) | 10/108 (9,3 %) |
| 9. Le stagiaire se trompe de mot en se corrigeant ensuite | 1/108 (0,9 %) | 0 | 2/108 (1,9 %) | 3/108 (2,8 %) |
| Nombre total de non-conformité | 54 | 38 | 36 | 108 |

L'utilisation d'un terme imprécis représente près de 25 % des termes jugés non conformes lors de l'entrevue. La généralisation et la confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique sont la deuxième source de non-conformité en importance. L'ensemble des confusions catégories de mots, groupes syntaxiques et

fonctions syntaxiques (sources de non-conformité 3, 5 et 6) représente 39,8 % (43/108) de tous les termes non conformes.

4.3.1 Particularités du métalangage de certaines stagiaires²⁴

Lors de l'entrevue d'autoconfrontation, aucun des stagiaires n'a une utilisation des différents types de métalangage semblable à celle de la moyenne. Fannie, Gaël et Manuel sont les trois stagiaires qui utilisent le moins les termes liés aux groupes syntaxiques (respectivement 10 %, 13 % et 16 %). Théa et Maude sont les deux stagiaires qui utilisent le moins les termes liés aux fonctions syntaxiques (22 % pour les deux). Josianne est la stagiaire qui utilise le moins les termes liés aux catégories de mots : seulement 5 % de tous les termes utilisés sont en lien avec les catégories de mots. La différence est marquée puisque le deuxième stagiaire utilisant le moins de termes liés à la catégorie de mots est Théa et elle en utilise tout de même 27 %.

L'utilisation de termes non conformes par Patrick est très près de la moyenne pour les trois types de métalangage lors de l'entrevue de confrontation (17 %). L'utilisation de termes non conformes par Manuel est près de la moitié de celle de Patrick (9 %). Respectivement 50 % et 46 % des termes utilisés par Josianne et Théa pour désigner les catégories de mots ont été jugés non conformes. Josianne est également la stagiaire qui utilise le plus grand pourcentage de termes non conformes pour désigner les groupes syntaxiques (43 %).

Trois stagiaires, Gaël, Annie et Patrick, présentent six sources de non-conformité. Fannie en présente une seule soit la confusion entre catégories de mots, groupes

²⁴ Le portrait présenté dans cette section constitue une synthèse du portrait détaillé de chacun des stagiaires présenté à l'annexe L.

syntaxiques et fonctions syntaxiques. 62 % des termes non conformes de Gaël sont aussi attribuables à cette confusion de même que 50 % de celles de Patrick et de Théa.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous discuterons ici des résultats présentés au chapitre précédent. Nous allons d'abord proposer une réponse aux questions de recherche (section 5.1), en nous attardant plus spécifiquement au métalangage utilisé lors de l'enseignement (section 5.2). Nous discuterons des résultats en les mettant en relation avec les recherches antérieures (section 5.3) puis nous décrirons quelques pistes pour la formation des enseignants (section 5.4).

5.1 Réponses aux questions de recherche

Dans le cadre de notre mémoire, nous souhaitons répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quel métalangage est utilisé par des futurs enseignants pour désigner les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques (section 5.1.1) ?
2. Le métalangage utilisé par ces futurs enseignants est-il conforme à celui de la grammaire pédagogique moderne pour les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques (section 5.1.2) ?
3. Qu'est-ce qui caractérise le métalangage n'étant pas conforme à celui de la GPM pour les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques (section 5.1.3) ?

- a) dans un test de connaissance
- b) lors de leur enseignement
- c) lors d'une entrevue d'autoconfrontation

En bref, nous pouvons dire que les futurs enseignants utilisent le métalangage dans un test de connaissance, dans leur enseignement et lors d'une entrevue d'autoconfrontation. Nous pouvons ajouter que la majorité du métalangage est conforme et qu'il correspond à la GPM et que les termes qui sont considérés non conformes le sont pour plusieurs raisons qui diffèrent selon le type de données récoltées. Nous présenterons plus en détails ces constats, par questions, dans les sections suivantes.

5.1.1 Quel métalangage est utilisé par les futurs enseignants?

Les futurs enseignants utilisent le métalangage pour désigner les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques puisqu'ils les utilisent dans un test de connaissances, lors de l'enseignement en classe et lors d'une entrevue d'autoconfrontation.

Dans le test de connaissances, plus de 10 % (10,2 %) des termes utilisés réfèrent aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques. Les termes liés aux groupes syntaxiques sont les plus utilisés, ils représentent 45 % de tous les termes de métalangage. Cela est, entre autres, attribuable à la nature de nos questions (cf. section 4.1 Métalangage dans le test de connaissances).

Lors de leur enseignement, les futurs enseignants utilisent également le métalangage. 5,3 % de tous les mots prononcés par les stagiaires sont des termes de métalangage concernant les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques. En effet, 55 % de leurs interventions contiennent du métalangage. L'utilisation des trois types de métalangage est comparable pour l'enseignement, les termes liés aux catégories de mots étant légèrement plus utilisés (36,5 %) que ceux

reliés aux groupes et aux fonctions syntaxiques (33,3 % et 30,2 %). Ce sont les interventions de type validation qui présentent le moins de métalangage, ce sont les consignes et les explications qui en contiennent le plus. Cette donnée n'est pas surprenante, puisque souvent une validation contient peu de mots tandis que les interventions de types consignes et explications sont généralement plus longues. En moyenne, les stagiaires utilisent 3,3 termes de métalangage par minute d'enseignement.

Les futurs enseignants utilisent également le métalangage pendant leur entrevue d'autoconfrontation. Les termes liés au métalangage correspondent à 6,2 % de tous les termes utilisés lors de l'entrevue. Les termes liés aux catégories de mots et aux fonctions syntaxiques sont utilisés de manière équivalente alors que ceux liés aux groupes syntaxiques sont moins utilisés. Les futurs enseignants utilisent 5,7 termes de métalangage par minute lors de l'entrevue d'autoconfrontation.

Nous pouvons donc affirmer que les futurs enseignants utilisent le métalangage.

Tableau 5.1 Synthèse de l'utilisation du métalangage selon le type de métalangage et le type de données

| Type de métalangage | Test de connaissance | Films de classe | Entretien |
|-----------------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Catégorie de mots | 3 ^e rang (22,5 %) | 1 ^{er} rang (36,5 %) | 1 ^{er} rang (36 %) |
| Groupes syntaxiques | 1 ^{er} rang (45 %) | 2 ^e rang (33,3 %) | 2 ^e rang (28 %) |
| Fonctions syntaxiques | 2 ^e rang (32,5 %) | 3 ^e rang (30,2 %) | 1 ^{er} rang (36 %) |

5.1.2 Le métalangage utilisé est-il conforme à la GPM?

Selon nous, il n'est pas suffisant de savoir si les futurs enseignants utilisent le métalangage. Nous trouvons essentiel de nous attarder à la conformité du métalangage à la GPM. Pour ce faire, nous avons analysé chacun des termes liés aux

catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques utilisés par les stagiaires. Nous avons analysé le terme employé, mais aussi le contexte dans lequel il a été utilisé.

Dans leurs réponses au test de connaissances, le métalangage utilisé par les futurs enseignants est à 91 % conforme. Le pourcentage de termes non conformes par rapport aux termes conformes est semblable pour les catégories de mots (12 %) et les groupes syntaxiques (10 %). Pour les fonctions syntaxiques, le pourcentage de non-conformité est plus faible (6 %), c'est-à-dire que ce sont pour les fonctions syntaxiques que les futurs enseignants ont la meilleure conformité à la GPM dans le test de connaissances.

Dans leur enseignement, les futurs enseignants présentent un plus grand pourcentage de termes non conformes que dans le test de connaissances. 86 % du métalangage utilisé par les futurs enseignants lors de leur enseignement grammatical est conforme. Le pourcentage de termes non conformes pour les groupes syntaxiques (17 %) et celui des fonctions syntaxiques (15 %) sont semblables et il est moins élevé pour les catégories de mots (12 %), qu'ils maîtrisent vraisemblablement davantage en contexte de classe. Ce sont les interventions de type questionnement qui présentent le plus grand pourcentage de termes non conformes (38 %) par rapport aux termes utilisés. Par contre, ce sont les interventions de type explication qui présentent le plus grand nombre de termes non conformes (417 termes pour 16 % de tous les termes utilisés).

Pour l'entrevue d'autoconfrontation, le pourcentage de termes non conformes est le même que pour l'enseignement. Par contre, ce sont les catégories de mots (22 %) et les groupes syntaxiques (20 %) qui présentent le plus haut pourcentage de termes non conformes. Très peu de termes utilisés pour désigner les fonctions syntaxiques se sont avérés non conformes (7 %).

Tableau 5.2 Synthèse de l'utilisation du métalangage non conforme selon le type de métalangage et selon le type de données

| Type de métalangage | Test de connaissance | Films de classe | Entretien |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Catégorie de mots | 1 ^{er} rang (12 %) | 3 ^e rang (12 %) | 1 ^{er} rang (22 %) |
| Groupes syntaxiques | 2 ^e rang (10 %) | 1 ^{er} rang (17 %) | 2 ^e rang (20 %) |
| Fonctions syntaxiques | 3 ^e rang (6 %) | 2 ^e rang (15 %) | 3 ^e rang (7 %) |

Il ne semblait pas suffisant de s'attarder à la non-conformité des termes utilisés à la GPM; il nous semblait essentiel de caractériser le métalangage non conforme.

5.1.3 Qu'est-ce qui caractérise le métalangage non conforme à la GPM?

Huit sources de non-conformité ont été dénombrées dans le test de connaissances (cf. Tableau 4.1). Les formulations inhabituelles, la confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique, l'utilisation de termes liés à la grammaire traditionnelle et la confusion entre les groupes syntaxiques et la catégorie de mots sont les quatre principales sources de non-conformité dans le test de connaissances (les deux dernières étant égales). Elles représentent plus de 75 % des termes non conformes utilisés dans le test de connaissances.

Les termes non conformes utilisés lors de l'enseignement ont été classés en 13 sources de non-conformité. L'utilisation d'un terme imprécis, l'utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle et l'erreur d'analyse sont les trois principales sources de non-conformité. Elles représentent 73 % de tous les termes non conformes utilisés lors de l'enseignement. L'utilisation d'un terme imprécis représente à elle seule 38 % de toutes les utilisations de termes non conformes. Cette donnée nous semble encourageante, car nous pensons que si les futurs enseignants et même les enseignants d'expérience en sont informés, ils pourront facilement corriger cette

source de non-conformité. Si on réunit les trois sources de non-conformité concernant la confusion entre catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques, la confusion représente 15 % des termes non conformes dans l'enseignement. Cette donnée nous a étonnée : nous pensions qu'il s'agissait de la source principale de non-conformité dans l'enseignement puisqu'elle semblait être la source principale de non-conformité à la GPM dans les manuels et grammaires utilisés au Québec (Chartrand *et al.*, 2010). Nos résultats suggèrent le contraire.

Les termes non conformes utilisés lors de l'entrevue d'autoconfrontation ont été séparés en neuf sources de non-conformité. L'utilisation d'un terme imprécis et les généralisations représentent 40 % de tous les termes non conformes utilisés. Si on réunit ensemble les trois sources de confusion catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques, elle représente près de 40 % de tous les termes non conformes utilisés.

Le tableau 5.3 présente le rang des sources de non-conformité selon le type de données, soit le test de connaissances, les films de classe ou l'entretien. L'utilisation d'un terme imprécis est la principale source de non-conformité pour l'enseignement et pour l'entretien alors que c'est la formulation inhabituelle qui occupe le premier rang pour le test de connaissance. La confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique est au deuxième rang de source de non-conformité pour le test de connaissances et l'entretien. L'utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle est au 3^e rang pour le test de connaissances et l'entretien alors qu'il est au deuxième rang pour les films de classe.

Tableau 5.3 Synthèse des sources de non-conformité dans l'utilisation du métalangage selon le type de données

| Sources de non-conformité | Test de connaissances | Films de classe | Entretien |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Formulation inhabituelle | 1 ^{er} rang (26,3 %) | 7 ^e rang (2,5 %) | 6 ^e rang (10,2 %) |
| Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | 2 ^e rang (18,4 %) | 5 ^e rang (5,7 %) | 2 ^e rang (16,7 %) |
| Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 3 ^e rang (15,8 %) | 2 ^e rang (27,7 %) | 3 ^e rang (15,7 %) |
| Confusion entre la catégorie de mots et le groupe syntaxique | 3 ^e rang (15,8 %) | 4 ^e rang (7,7 %) | 4 ^e rang (12,0 %) |
| Erreur d'analyse | 4 ^e rang (10,5 %) | 3 ^e rang (7,9 %) | 7 ^e rang (9,3 %) |
| Utilisation d'un terme imprécis | 5 ^e rang (7,9 %) | 1 ^{er} rang (38,0 %) | 1 ^{er} rang (24,1 %) |
| Généralisation | 6 ^e rang (2,6 %) | 6 ^e rang (4,0 %) | 2 ^e rang (16,7 %) |
| Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 6 ^e rang (2,6 %) | 7 ^e rang (2,5 %) | 5 ^e rang (11,1 %) |
| Le stagiaire se trompe de mot en se corrigeant ensuite | - | 8 ^e rang (1,4 %) | 8 ^e rang (2,8 %) |
| Le stagiaire se trompe de mots (sans se corriger ensuite) | - | 9 ^e rang (1,1 %) | - |
| Utilisation d'un terme inventé | - | 10 ^e rang (0,6 %) | - |

| | | | |
|--|---|------------------------------|---|
| Utilisation d'un terme générique | - | 11 ^e rang (0,5 %) | - |
| Terme erroné utilisé par un élève et repris par le stagiaire | - | 12 ^e rang (0,3 %) | - |

L'objectif général de notre recherche était de *décrire le métalangage propre à la GPM maîtrisé par des futurs enseignants du français au secondaire*. Nous pouvons maintenant dire que les futurs enseignants utilisent le métalangage propre à la GPM et qu'en général celui-ci est conforme à ce qu'il devrait être.

5.2 Utilisation du métalangage dans l'enseignement

Puisque la principale tâche des futurs enseignants sera d'enseigner (et non pas de répondre à des tests de connaissances ou à des questions d'entrevue), nous avons décidé de jeter un regard plus précis aux résultats de la portion enseignement de la recherche. Nous reprenons donc chacune des questions de recherche en discutant plus finement des « profils » qui s'en dégagent (sections 5.2.1 à 5.2.3).

5.2.1 Profils dans l'utilisation du métalangage

Rappelons qu'en moyenne, 55 % des interventions des stagiaires en classe contenaient au moins un terme de métalangage, que 3,3 termes de métalangage par minute ont été utilisés et que 5,3 % de tous les mots utilisés étaient un terme lié aux trois types de métalangage choisis. En fonction de cette utilisation « moyenne », nous pouvons créer trois profils de stagiaires : (i) les grands utilisateurs de métalangage, (ii) les faibles utilisateurs de métalangage et (iii) l'utilisateur mixte.

(i) Parmi les huit stagiaires, quatre appartiennent au groupe des grands utilisateurs du métalangage, c'est-à-dire que leur utilisation du métalangage est bien au-delà de l'utilisation moyenne. Le tableau suivant présente une synthèse de leurs résultats.

Tableau 5.4 Synthèse du métalangage utilisé par les grands utilisateurs selon l'unité de mesure

| Unité de mesure | Patrick | Annie | Théa | Gaël | Moyenne stagiaires |
|--|---------|-------|-------|--------|--------------------|
| % d'interventions avec métalangage | 69 % | 65 % | 63 % | 60,7 % | 55 % |
| % de mots qui est du métalangage | 5 % | 8,3 % | 5,7 % | 5,9 % | 5,3 % |
| Nombre de termes de métalangage par minute | 8,9 | 4,7 | 3,7 | 5,4 | 3,3 |

Il nous semble intéressant de constater que, selon l'unité de mesure, les résultats diffèrent. Si on regarde le taux d'interventions qui contiennent du métalangage, Patrick arrive en tête. Mais lorsqu'on s'intéresse au ratio « nombre de termes de métalangage/nombre total de mots », Annie arrive bien devant ses pairs. Enfin, Patrick est celui qui arrive loin devant si on considère le nombre de termes de métalangage par minute. Cette comparaison met en lumière l'importance de l'unité de mesure qui est considérée dans les recherches portant sur le métalangage : il s'agit, pour nous, d'une contribution fort intéressante de notre mémoire.

(ii) Parmi les huit stagiaires, trois appartiennent au groupe des faibles utilisateurs du métalangage, c'est-à-dire que leur utilisation du métalangage se situe en-deçà de l'utilisation moyenne. Ils se distinguent aussi des grands utilisateurs. Le tableau suivant présente une synthèse de leurs résultats.

Tableau 5.5 Synthèse du métalangage utilisé par les faibles utilisateurs selon l'unité de mesure

| Unité de mesure | Maude | Fannie | Josianne | Moyenne huit stagiaires |
|--|-------|--------|----------|-------------------------|
| % d'interventions avec métalangage | 41 % | 46 % | 49 % | 55 % |
| % de mots qui est du métalangage | 4,6 % | 2,7 % | 4,7 % | 5,3 % |
| Nombre de termes de métalangage par minute | 2,6 | 1,6 | 2,2 | 3,3 |

Les trois stagiaires regroupés dans ce profil se distinguent des grands utilisateurs non seulement parce que leur utilisation est en-deçà de la moyenne de tous les stagiaires, mais aussi parce que leur utilisation moyenne est clairement distincte des grands utilisateurs²⁵.

Tableau 5.6 Comparaison dans l'utilisation du métalangage des grands et des faibles utilisateurs selon l'unité de mesure

| Unité de mesure | Moyenne grands utilisateurs | Moyenne faibles utilisateurs | Moyenne huit stagiaires |
|--|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|
| % d'interventions avec métalangage | 64,4 % | 45,3 % | 55 % |
| % de mots qui est du métalangage | 6,2 % | 3 % | 5,3 % |
| Nombre de termes de métalangage par minute | 5,6 | 2,1 | 3,3 |

(iii) Le dernier profil, mixte, comprend un seul stagiaire. Manuel a utilisé du métalangage dans 62 % de ses interventions, mais seulement 1,7 % de tous les mots utilisés par le stagiaire sont des termes liés au métalangage. Il utilise 2,2 termes de métalangage par minute. Ainsi, les interventions de Manuel comprennent majoritairement du métalangage, mais ses interventions comprennent peu de termes

²⁵ Cette différence d'utilisation du métalangage entre les stagiaires n'a pas été validée statistiquement.

chacune. Cela est, entre autres, attribuable au fait que l'enseignement grammatical de Manuel est majoritairement contextualisé dans des périodes d'écriture.

Si nous nous attardons aux types de métalangage utilisés, c'est-à-dire aux termes liés aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques, quatre profils de stagiaires sont présents : (i) les stagiaires qui utilisent de façon égale les trois types de métalangage, (ii) ceux qui utilisent de façon équivalente deux types de métalangage, (iii) ceux qui utilisent massivement le type catégories de mots et (iv) ceux qui utilisent davantage les fonctions syntaxiques.

(i) Trois stagiaires utilisent de manière presque équivalente les trois types de métalangage : Fannie, avec une légère préférence pour les fonctions syntaxiques, Maude et Théa, avec une légère préférence pour les groupes syntaxiques.

(ii) Deux stagiaires ont une utilisation semblable pour deux types de métalangage : Gaël, utilise de manière semblable les catégories de mots et les fonctions syntaxiques, mais il utilise moins les groupes syntaxiques et Josianne utilise de façon semblable les catégories de mots et les groupes syntaxiques, mais elle utilise moins les fonctions syntaxiques.

(iii) Deux stagiaires utilisent beaucoup le type catégorie de mots et pratiquement aucun autre type de métalangage. 85 % des termes de métalangage utilisés par Patrick lors de son enseignement correspondent aux catégories de mots (5 % pour les groupes syntaxiques) et 63 % des termes utilisés par Manuel correspondent aux catégories de mots. Ce qui est particulier avec Manuel, c'est également sa très faible utilisation des termes liés aux fonctions syntaxiques (1 %).

(iv) Près de la moitié des termes de métalangage utilisés par Annie (46 %) appartiennent aux fonctions syntaxiques (33 % catégorie de mots et 21 % groupe syntaxique).

5.2.2 Profils de conformité du métalangage utilisé à la GPM lors de l'enseignement

Pour la conformité du métalangage utilisé, nous avons pu établir trois profils : (i) ceux qui ont moins de 10 % de termes non conformes, (ii) ceux qui ont plus de 20 % de termes non conformes et (iii) ceux qui en ont entre 10 % et 20 %. Pour tous les stagiaires, ce sont dans les interventions de type explication ou questionnement que nous retrouvons le plus de termes jugés non conformes.

(i) Un seul stagiaire présente moins de 10 % du métalangage utilisé non conforme. Manuel fait partie de ce groupe avec 3 % du métalangage utilisé qui s'est avéré non conforme et le tout dans les catégories de mots. Il ne faut pas oublier, par contre, que Manuel est un des stagiaires ayant le moins utilisé le métalangage, ce qui est problématique au départ.

(ii) Le stagiaire ayant utilisé plus de 20 % des termes jugés non conformes est Gaël avec 25 % non conforme. Cela est grandement influencé par le fait que 31 % des termes utilisés pour décrire les fonctions syntaxiques étaient non conformes de même que 28 % des termes utilisés pour les catégories de mots.

(iii) Les six autres stagiaires ont tous utilisé entre 10 et 20 % de métalangage considéré non conformes. Certains se distinguent tout de même puisque 46 % des termes utilisés par Patrick pour décrire les fonctions syntaxiques n'étaient pas conformes. Pour Josianne, seul 1 % des termes pour décrire les catégories de mots étaient non conformes et pour Fannie, 1 % des termes utilisés pour décrire les groupes syntaxiques étaient non conformes.

5.2.3 Profils dans les sources de non-conformité à la GPM lors de l'enseignement

Nous avons formé trois profils dans les sources de non-conformité : (i) l'utilisation de termes imprécis, (ii) le métalangage relevant de la grammaire traditionnelle et (iii) l'erreur d'analyse.

- (i) Gaël, Fannie, Annie et Maude font partie des stagiaires pour lesquels l'utilisation d'un terme imprécis est la source de non-conformité principale. C'est le cas pour 72 % des termes non conformes utilisés par Maude.
- (ii) Théa et Josianne utilisent, quant à elles, le métalangage associé à la grammaire traditionnelle. Pour Josianne, il s'agit de la source de 69 % des termes jugés non conformes.
- (iii) Les erreurs d'analyse sont la source la plus importante de non-conformité pour nos deux stagiaires ayant le moins utilisé le métalangage en terme de nombre de mots utilisés : Manuel et Patrick²⁶. Il faut aussi dire que ce sont aussi les stagiaires qui ont le moins utilisé de termes non conformes (seulement un pour Manuel).

5.3 Mise en relation des résultats avec les recherches antérieures

Nous mettrons ici les résultats de notre recherche en perspective en trois temps, selon l'unité de mesure (sections 5.3.1 et 5.3.2)²⁷ et selon un regard « qualitatif » (section 5.3.3). Cette présentation par « dénominateur commun » nous permettra de comparer nos résultats avec ceux des trois recherches portant sur le métalangage mentionnées dans la problématique (section 1.2.1).

5.3.1 Nombre de termes de métalangage par rapport au nombre de mots utilisés

Dans leur recherche, Bain et Canelas Trevisi (2009) ont étudié la fréquence moyenne d'utilisation du métalangage des enseignants et des élèves dans six classes différentes.

²⁶ Bien que Patrick soit un grand utilisateur de métalangage, il a peu enseigné la grammaire, ce qui fait en sorte qu'il a peu utilisé de termes de métalangage pendant son stage.

²⁷ À des fins de comparaison, nous retenons deux des trois unités de mesure (termes par nombre total de mot et termes par minutes) puisqu'elles ont été utilisées dans des recherches antérieures. L'unité de mesure « métalangage dans l'intervention » n'est pas retenue puisque la recherche qui s'est intéressée à cette unité portait sur le métalangage des élèves : toute comparaison ne serait pas pertinente ici.

Ils ont obtenu une fréquence moyenne de un terme tous les 700 mots. Dans notre recherche, nous avons recensé 5 531 termes de métalangage sur 104 005 mots utilisés soit un terme tous les 18 mots, ce qui est de loin supérieur à la fréquence moyenne trouvée par Bain et Canelas-Trevisi. Cette différence s'explique entre autres par les notions abordées lors de l'enseignement. Nous avons retenu uniquement les séquences abordant l'enseignement grammatical tandis que le métalangage relevé par Bain et Canelas-Trevisi l'a été lors de séquences d'enseignement en lecture et en écriture. Pour un seul de nos stagiaires, Manuel, l'enseignement grammatical a été contextualisé en écriture. C'est d'ailleurs le stagiaire qui a utilisé le moins de métalangage lors de son enseignement. Il a tout de même utilisé un terme de métalangage tous les 58 mots. Dans la recherche de Bain et Canelas-Trevisi, les termes les plus utilisés par les enseignants étaient ceux liés à la ponctuation (alors qu'ils arrivent en 4^e position dans notre recherche). Les catégories de mots correspondent au type le plus populaire chez nos stagiaires alors qu'elles occupent moins du tiers des occurrences de métalangage dans l'étude de Bain et Canelas-Trevisi (2009). De plus, les chercheurs mentionnent que la fonction syntaxique apparaît dans une minorité de séquences alors que pour nous, elle est troisième en importance. Il nous apparaît évident que nos données sont très différentes de celles obtenues par Bain et Canelas-Trevisi : cela est peut-être lié au fait que les recherches n'ont pas eu lieu dans le même pays et que le contexte dans lequel ont été récoltées les données est fort différent.

5.3.2 Nombre de termes par minute d'enseignement

Fisher et Nadeau (2014) se sont quant à elles intéressées, entre autres, au métalangage utilisé par des enseignants du primaire lors de l'enseignement de la phrase dictée du jour et de la dictée 0 faute. Elles ont calculé l'utilisation du métalangage selon le nombre de termes par minute. Dans les classes où les élèves ont le moins progressé dans la réussite de leurs accords, les enseignants utilisaient en moyenne 5,7 mots par minute tandis que dans celle où les élèves ont le plus progressé, les enseignants

utilisaient en moyenne 7,6 mots par minute. Dans notre recherche, les stagiaires ont utilisé une moyenne de 3,3 mots par minute. Seuls Gaël, avec 5,4 termes par minute, et Patrick, avec 8,1 termes par minute, dépassent l'utilisation de cinq termes par minute. Cela s'explique possiblement par le type d'activité (phrase dictée du jour) réalisé dans la recherche de Fisher et Nadeau. Selon nos résultats, nous sommes tentée de croire que les enseignants n'utilisent pas assez le métalangage lors de leur enseignement grammatical. En effet, les futurs enseignants observés l'utilisent moins que les enseignants du primaire utilisant le moins le métalangage dans la recherche de Fisher et Nadeau (2014).

En ce qui concerne l'utilisation des différents types de métalangage, le type « catégorie de mots » occupe la première place dans leur recherche comme dans la nôtre. Fisher et Nadeau (2014) ont une catégorie *relation et fonction syntaxique* qui comprend, entre autres, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques et qui correspond à 15 % des occurrences de métalangage, donc qui sont en moins grande fréquence que dans notre recherche. Comme cette étude portait sur l'enseignement primaire, il serait intéressant de voir ce qu'il en est pour le secondaire. Nous émettons l'hypothèse que les notions de groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques sont peut-être complexes pour des enfants plus jeunes bien qu'au programme du primaire, ce qui expliquerait la plus faible utilisation de ces termes par les enseignants généralistes.

5.3.3 Appréciation qualitative

La seule des recherches recensées qui porte sur le métalangage des enseignants québécois au secondaire est celle de Lord (2012). Lord a qualifié qualitativement l'utilisation du métalangage par les enseignants : elle a utilisé les termes « assez fréquent », « fréquemment », « très fréquemment » et « très souvent » (Lord, 2012, p. 225) pour en décrire l'utilisation. Il est difficile pour nous de comparer nos résultats à ceux de cette recherche puisque la thèse d'où sont issus ces constats

qualitatifs ne fournit aucun élément nous permettant de juger ce que représente, et distingue, par exemple, « assez fréquent » et « très souvent ». L'usage de ces termes semble relever de l'appréciation subjective de la chercheuse. Par souci d'objectivité, nous préférons ne pas porter de jugement en apparence subjectif quant à la fréquence d'utilisation du métalangage par les stagiaires de notre étude.

À la lumière des constats que nous avons formulés en discussion, nous ne pouvons qu'encourager les enseignants à utiliser davantage le métalangage lors de leur enseignement. Selon Chartrand et ses collaborateurs (2016, p. 67), l'utilisation du métalangage permet le développement des connaissances grammaticales et aide à la conceptualisation des élèves. Si les enseignants sont conscients que leur utilisation réelle du métalangage est insuffisante, ou non conforme, ils pourront rectifier la situation et tenter d'utiliser davantage et correctement le métalangage. D'ailleurs, Chartrand et ses collaborateurs (2016) recommandent une utilisation de termes fréquents et juste de la part des enseignants pour aider les élèves à acquérir le métalangage. Comme mentionné dans l'introduction, le critère évaluant les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale dans l'épreuve uniforme de français est le moins bien réussi par les élèves du secondaire (MELS, 2012) : nous pouvons émettre l'hypothèse que l'amélioration des accords par les élèves, facilitée par une utilisation fréquente et rigoureuse du métalangage en classe par l'enseignant, a le potentiel de soutenir l'amélioration en orthographe grammaticale des élèves, comme le suggèrent les travaux de Nadeau et Fisher (2014).

5.4 Impacts des résultats sur la formation des enseignants

Certains résultats de notre recherche nous permettent d'envisager certains impacts pour la formation à l'enseignement du français, au secondaire, mais également au primaire.

L'utilisation d'un terme imprécis est la source de non-conformité la plus importante chez les futurs enseignants ayant participé à notre recherche. Elle est responsable de 38 % de tous les termes jugés non conformes. Il nous apparaît important d'informer les futurs enseignants de l'importance d'être précis dans leur utilisation du métalangage et d'être attentifs à l'utilisation de terme comme *complément* qui peut désigner à la fois un *complément de phrase*, un *complément du verbe* ou un *complément du nom* par exemple.

Notre recherche nous a également permis de constater que la grammaire traditionnelle était encore présente dans l'enseignement grammatical de futurs enseignants. En effet, l'utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle est la deuxième source de non-conformité en importance dans l'enseignement avec 27,7 % des termes jugés non conformes. Il faut donc insister, dans la formation initiale offerte aux futurs enseignants, sur l'importance d'adhérer à la grammaire pédagogique moderne et d'utiliser le métalangage en lien avec celle-ci et d'éviter d'utiliser les termes de métalangage liés à la grammaire traditionnelle.

Finalement, la troisième source de non-conformité sur laquelle nous pouvons avoir une influence lors de la formation initiale est la confusion entre catégorie de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques. En effet, cette confusion est la source de 15 % des termes non conformes dans l'enseignement. Elle arrive au 2^e rang en importance pour les sources de non-conformité pour le test de connaissances ainsi que pour l'entrevue d'autoconfrontation. Nous croyons qu'il est donc important d'enseigner aux futurs enseignants qu'il est essentiel de bien distinguer la catégorie de mots, le groupe syntaxique et la fonction syntaxique en étant systématique lors de notre enseignement grammatical.

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif général de décrire le métalangage propre à la GPM utilisé par les enseignants. Pour nous, décrire incluait un relevé des termes de métalangage utilisés, l'analyse de l'objet traité par ce terme et la maîtrise de ce terme en lien avec la GPM.

Notre recherche apporte des données présentées selon diverses mesures : nombre de termes utilisés, pourcentage des termes de métalangage sur le nombre total de termes utilisés et nombre de termes de métalangage utilisés par minute d'enseignement. Cela nous a permis de constater que, selon la mesure utilisée, on ne tirait pas les mêmes conclusions des données récoltées. Nous pensons que ces résultats permettront aux futures recherches de mieux choisir la ou les mesure(s) utilisée(s), mais aussi de comparer leurs résultats aux nôtres.

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons dire que les futurs enseignants du français au secondaire ayant participé à notre recherche utilisent le métalangage lié aux catégories de mots, aux groupes syntaxiques ainsi qu'aux fonctions syntaxiques. Cela dit, presque la moitié des interventions faites en salle de classe (45 %) ne contiennent pas de métalangage. Cette donnée est surprenante, mais compréhensible puisque l'enseignement grammatical comporte de nombreuses validations et que ce type d'intervention ne nécessite pas de métalangage.

Par contre, nous sommes plus surprises par le fait que plusieurs interventions de type explication ne contiennent pas de métalangage. Ce type d'intervention devrait, selon nous, toujours en contenir. Nous n'avons pas tenu compte des occasions manquées,

c'est-à-dire les interventions où l'utilisation de métalangage aurait été utile ou nécessaire. Cette donnée nous aurait possiblement permis de brosser un meilleur portrait de la non-utilisation du métalangage.

Nous pouvons également affirmer que la majorité du métalangage utilisé pour désigner les catégories de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques par les futurs enseignants de notre recherche est conforme à la grammaire pédagogique moderne. Toutefois, le type de métalangage semblant le moins bien maîtrisé par les étudiants est celui de groupe syntaxique qui est, selon nous, un concept fondamental en grammaire. La non-conformité des termes est souvent associée à une imprécision du terme utilisé, à l'utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle et à la confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique.

Les résultats obtenus grâce à cette recherche ne sont pas généralisables, notre échantillon étant trop petit. Par contre, nous croyons que la formation des maîtres pourrait tout de même bénéficier des résultats obtenus. Il faut sensibiliser les futurs enseignants à toujours utiliser le métalangage avec précision, à éviter le recours aux termes liés à la grammaire traditionnelle et à bien différencier les types de métalangage, soit la catégorie de mots, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques.

ANNEXE A

QUESTIONS DU TEST DE CONNAISSANCES

| Question | Énoncé de la question |
|----------|---|
| 31 | Quels sont les constituants d'un GN ? |
| 33 | Identifiez tous les GN et leur fonction dans la phrase suivante : Les sensations fortes que procurent ces nouveaux manèges ont attiré un grand nombre de visiteurs à La Ronde cet été. |
| 34 | Comment expliqueriez-vous à un élève la différence entre le déterminant partitif « du » et la forme « du » résultant de la contraction de la préposition « de » et du déterminant « le »? Expliquez votre réponse à l'aide d'un exemple. |
| 36 | Expliquez à un élève de 2e secondaire comment identifier le prédicat à la question précédente. Soyez précis en fournissant les détails de votre démarche. |
| 38 | Identifiez la fonction du groupe « avec véhémence » dans la phrase suivante. Lors de son témoignage, l'accusé a nié avec véhémence les accusations portées contre lui. |
| 40 | Qu'est-ce qui distingue une subordonnée relative d'une subordonnée complétive? |
| 41 | Identifiez la sorte de subordonnée de « que l'enquête policière a été bâclée » dans la phrase suivante. Le jury a tenu compte du fait [que l'enquête policière a été bâclée] lors de ses délibérations. |
| 42 | Expliquez à un élève de 2e secondaire pourquoi il s'agit de ce type/sorte de subordonnée. Soyez précis en fournissant les détails de votre démarche. |
| 43 | Comment justifieriez-vous à des élèves de 2e secondaire l'emploi du subordonnant « que » dans la phrase suivante? Un ascenseur privé, que surveillait un imposant agent de sécurité, menait au bureau du président de la compagnie. Votre réponse doit permettre à l'élève de comprendre pourquoi « que » est utilisé dans cette phrase. |
| 44 | Comment pourrait-on définir le modèle de la phrase de base? Expliquez votre réponse avec précision. |
| 45 | Reconstruisez les phrases de base ayant servi à construire la phrase suivante. Dans sa cachette, le voleur croyait être à l'abri des regards indiscrets, mais il n'a pas échappé à la vigilance des policiers patrouillant dans le secteur. |
| 46 | Expliquez à un élève de quatrième secondaire comment le recours à la phrase de base permet de corriger l'erreur que contient la phrase suivante. Servez-vous de la phrase pour illustrer votre réponse. *Lors d'une entrevue télévisée, les participantes au Rallye des Gazelles ont décrit au public les défis qu'ont représentés pour elles cette aventure extraordinaire dans le désert du Sahara. |
| 47 | Pourquoi enseigner aux élèves le recours à la phrase de base? En d'autres mots, dans quelles situations les élèves devraient-ils utiliser la phrase de base? |

ANNEXE B

ANALYSE D'UNE LEÇON

Analyse des bons coups et des moins bons coups

Une clé USB vous a été remise. Elle comprend le film de classe d'une leçon que vous avez donnée pendant la première moitié de votre stage. Nous vous demandons de l'analyser.

Vous devez relever vos « **bons coups** » et vos « **moins bons coups** » : vous n'avez pas de limite quant aux nombres de bons/moins bons coups que vous pouvez relever.

Pour chacun d'eux, (1) **dites pourquoi** vous estimez qu'il s'agit d'un bon/moins bon coup et (2) **expliquez comment** vous en êtes arrivé(e) à cette situation en classe.

Pour chacun des bons/moins bons coups que vous avez sélectionnés, vous pouvez, **si vous le souhaitez**, préciser ce que vous aimeriez **faire autrement**.

Nous vous demanderons de présenter votre analyse à l'équipe de recherche, en montrant les extraits que vous avez sélectionnés. Ensuite, l'équipe vous demandera de commenter d'autres extraits de son choix.

| Repère temporel | Bon coup | Moins bon coup | Pourquoi est-ce un bon/moins bon coup ? C'est un bon moins bon coup car... | Comment suis-je arrivé(e) à cette situation ? Je suis arrivé(e) à cette situation en... | Si j'avais la chance de faire les choses autrement, je... |
|-----------------|----------|----------------|--|--|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

ANNEXE C

EXEMPLE DE RÉPONSES AU TEST DE CONNAISSANCES

| Question | Réponses d'Annie au test de connaissances |
|----------|---|
| 31 | Le gn est constitué d'un nom généralement accompagné d'un déterminant. Il peut comprendre des expansions comme un gadj, une psub, un gadv, un attribut (sujet), etc. Ces expansions ne sont pas obligatoires. |
| 33 | GN 1: les sensations fortes GN 2: ces nouveaux manèges Gn 3: un grand nombre de visiteurs (visiteurs étant un autre gn dans un gprép qui complète un gn) Gn 4: La Ronde Gn 5: cet été |
| 34 | le temps ne se compte pas et le soleil oui (même si nous n'avons pas plusieurs soleil dans notre système solaire). Ainsi, l'un est partitif et l'autre non. |
| 36 | Pour trouver le prédicat, il faut d'abord identifier le sujet par l'encadrement par c'est...qui (le fonctionnaire). Le complément du nom peut porter à confusion. Il ne sera sûrement pas inclus dans la réponse des élèves. Ainsi, la prochaine étape est de faire la différence entre les deux. Pour ce faire, on peut utiliser l'effacement. Le prédicat (dormait) ne s'efface pas, alors que le groupe «congédié par le responsable du département, oui. Ensuite, il faut utiliser la manipulation du déplacement pour identifier «sur son lieu de travail» comme un complément de phrase et non un complément du verbe |
| 38 | Complément de phrase |
| 40 | Lorsque l'on reconstruit les phrases de bases d'une relative, on retrouve un groupe qui se répète dans les deux phrases. Le groupe de la deuxième phrase est alors effacé et la p2 est insérée au groupe de la p1. La relative est introduite par qui. Lorsque l'on reconstruit une complétive on se retrouve avec deux phrases distinctes et l'une d'elles remplace qqun/qqch ou à qqun/à qqch dans le groupe verbal. La complétive est introduite par que. |
| 41 | Je ne veux pas répondre |
| 42 | Je ne veux pas répondre |
| 43 | Je ne souhaite pas répondre |
| 44 | Je ne souhaite pas répondre |
| 45 | P1: le voleur se croyait à l'abri des regards indiscrets dans sa cachette. P2: il n'a pas échappé à la vigilance des policiers. P3: les policiers patrouillaient dans le secteur |

| | |
|----|--|
| 46 | <p>Pour corriger l'erreur, on peut revenir à la phrase de base. Il faut d'abord identifier le sujet : [les participantes au rallye des gazelles]. Ensuite, on peut identifier le complément de phrase puisqu'il est déplacé [lors d'une entrevue télévisée]. Ce qui nous reste fait partie du prédicat. Comme il y a deux verbes, on est en présence d'une subordonnée. Il faut donc identifier groupe verbal qui se rattache au sujet préalablement identifié: [ont décrit au public les défis]. Ce qui reste fait partie de la Psub. Pour s'assurer qu'elle ne contient pas d'erreur, on peut la reconstruire: [cette aventure extraordinaire dans le désert du Sahara a représenté un défi pour elles.]. Maintenant, on est en mesure de voir que l'antécédant de «qu» est le gn complexe [cette aventure extraordinaire dans le désert du Sahara]. Ainsi, on peut corriger le temps verbal de p2. On passe de [ont représentées] à [a représenté].</p> |
| 47 | <p>Le recours à la phrase de base doit être enseigné aux élèves comme un moyen fiable de vérification. Elle permet de faire le ménage dans une phrase et d'y voir plus clair. La phrase de base peut être utilisée lorsque la phrase est trop compliquée pour l'élève et que les antécédants sont difficile à identifier.</p> |

ANNEXE D

EXTRAIT D'UN SYNOPSIS

Synopsis de Maude

NIVEAU SCOLAIRE : 3^e secondaire

UQAM-Maude-XX mars XXXX (Mercredi, 1^{ère} période)

Film A - (durée : 29 :56), film-UQAM-Maude-20XX-03-XX

| Repères T | Approche didactique | Objet de savoir | Matériel | Configuration | Description | Commentaires |
|-----------------|---------------------|-----------------|----------|---------------|---|---|
| 0 :00 à 10 :44 | Gestion de classe | | | | <p>Au tableau : Bonjour</p> <p>-Dictée</p> <p>-Le Cercle</p> <p>La stagiaire donne les dates pour les examens et les exposés oraux.</p> <p>6 :15 à 7 :34 : retour sur la dictée passage sur le fait que ça compte ou pas.</p> <p>La stagiaire demande aux élèves de sortir une feuille mobile et un crayon.</p> | |
| 10 :40 à 29 :36 | Dictée | Grammaire | | | <p>La stagiaire donne la dictée. Elle leur laisse 5 minutes pour corriger la dictée.</p> <p>À 22 :00 : bout intéressant parallèle entre le son F et la lettre f.</p> <p>À 25 :00 le I n'est pas toujours écrit avec un i.</p> <p>À 27 :00 : passage intéressant sur le mot hommage.</p> | <p>J'ai écrit un courriel à Maude pour lui demander de m'envoyer le texte de la dictée si elle l'a encore.</p> <p>5 minutes pour corriger très bref!</p> <p>Surtout que le vocabulaire me semble assez difficile.</p> |
| 29 :36 à 29 :56 | Transition | | | | La stagiaire récupère les copies | |

ANNEXE E

EXTRAIT D'UNE TRANSCRIPTION

Extrait transcription Maude

S (6 :31) Marianne quelle lettre qui va ici ?

E (6 :34) un R

S (6 :35) Un R

E (6 :38) madame, est-ce qu'il faut toute réécrire ?

S (6 :39) non, juste l'erreur (inaudible)

E (7 :39) madame (inaudible)

S (7 :44) est-ce que c'est UN mission ou UNE mission ?

E (7 :47) ah oui (inaudible)

S (7 :49) on ne l'accorde pas lui (inaudible)

E (7 :52) madame

S (7 :56) ouais, j'arrive. (elle efface le tableau) (8 :06) (elle écrit : elle s'est fixé qqchose)

S [Un élève semble la suivre au tableau] (8 :25) elle a fixé quoi ?

E (8 :28) réponse inaudible

S (8 :29) (Elle écrit : des contrées... puis ajoute sillonnée) (8 :35) Elle a sillonnées ? Des contrées placé avant donc féminin pluriel (elle fait une flèche de sillonnées à contrées et encercle le ÉES de contrées).

Elle efface le tableau

E (9 :08) question inaudible (c'est quoi ça...reste inaudible)

S (9 :10) Ok. C'est un déterminant, devant (inaudible)

E (9 :13) ah ok...(inaudible)

S (9 :30) (Elle écrit au tableau : Son œuvre s'est enrichie)

(Message à l'intercom)

S (10 :33) Euh, pour la phrase là des contrées qu'elle a sillonnées – qu'elle a sillonnées, (elle écrit des contrées qu'elle a sillonné) Je veux pas vous dire la réponse, mais... (10 :48) là, je l'écris pas comme il le faut.

E (10 :50) Madame, c'est facile là

S (10 :52) Ok. Elle a sillonné, qu'est-ce qu'elle a sillonné ?

E (10 :56) les contrées

S (10 :56) les contrées (elle souligne les contrées) Les contrées c'est quel genre de complément ?

E (11 :01) féminin pluriel

S (11 :02) mais c'est un complément direct ou indirect ?

E (11 :05) indirect

S (11 :06) indirect ?

E (11 :07) non

S (11 :08) direct et y'est placé avant (elle fait une flèche entre sillonné et contrée) et c'est féminin pluriel. (inaudible)

E (11 :20) est-ce que c'est juste un n ? (elle parle de sillonné)

S (11 :21) non 2 N, c'est féminin pluriel (reste inaudible)

E (11 :28) pas de virgule ?

S (11 :29) non

S (11 :46) ouvrez votre cahier de devoir 163, je vais passer en même temps

(Gestion du devoir)

S (12 :42) un (inaudible) est-ce que c'est un ou une ?

S (14 :44) pourquoi il y aurait un E majuscule ?

(aucune réponse audible)

(Gestion de classe/Transition)

S (24 :41) ça c'est des outils que vous pouvez écrire sur votre feuille de notes. On va se donner des outils, des marqueurs de relation, des rappels, oui, écrivez sur vos feuilles de notes comme ça vous allez vous en rappelez, euh, pour l'écriture (24 :52) un texte explicatif vous allez avoir à faire un paragraphe d'introduction, 2 paragraphes de développement et un paragraphe de conclusion. (Gestion de classe)

(25 :12) Dans chaque paragraphe, sauf l'introduction (Gestion de classe), dans chaque paragraphe, sauf l'introduction, on débute par des marqueurs de relation qu'on appelle des organisateurs textuels.

(25 :28) J'aimerais ça qu'on s'en donne plusieurs pour que vous ayez des idées dans votre texte d'abord.

ANNEXE F

EXEMPLES D'INTERVENTIONS TIRÉES DES INTERACTIONS VERBALES

Cours de Maude (Transcription Annexe E)

| | | | |
|---------|---|---------------|---------------------|
| 6 :31 | 1. Marianne quelle lettre qui va ici ?? | F/quest | SF/éval |
| 6 :35 | 2. Un R | F/validation | SF/aucun |
| 6 :39 | 3. non, juste l'erreur | F/consignes | SF/aucun |
| 7 :44 | 4. est-ce que c'est UN mission ou UNE mission ? | F/quest | SF/éval |
| 7 :49 | 5. on ne l'accorde pas lui | F/explication | SF/affirmation |
| 8 :25 | 6. (elle écrit : elle s'est fixé qqchse) elle a fixé quoi ? | F/quest | SF/éval |
| 8 :29 | 7. (Elle écrit : des contrées... puis ajoute sillonnée) (8 :35) Elle a sillonnées ?? Des contrées placé avant donc féminin pluriel (elle fait une flèche de sillonnées à contrées et encercle le ÉES de contrées). | F/explication | SF/exemple planifié |
| 9 :10 | 8. Ok. C'est un déterminant , devant | F/explication | SF/affirmation |
| 10 :33 | 1. Euh, pour la phrase là des contrées qu'elle a sillonnées – qu'elle a sillonnées, (elle écrit des contrées qu'elle a sillonné) Je veux pas vous dire la réponse, mais... (10 :48) là, je l'écris pas comme il le faut, | F/quest | SF/méta |
| 10 :52 | 9. Ok. Elle a sillonné, qu'est-ce qu'elle a sillonné ? | F/quest | SF/éval |
| 10 :56 | 10. les contrées (elle souligne les contrées) | F/validation | SF/aucun |
| 10 :57 | 11. Les contrées c'est quel genre de complément ? | F/quest | SF/éval |
| 11 :02 | 12. mais c'est un complément direct ou indirect ? | F/quest | SF/éval |
| 11 :06 | 13. indirect ? | F/quest | SF/éval |
| 11 :008 | 14. Direct | F/explication | SF/affirmation |
| 11 :08 | 15. et y'est placé avant (elle fait une flèche entre sillonné et contrée) et c'est féminin pluriel . (inaudible) | F/explication | SF/exemple planifié |
| 11 :21 | 16. Non, 2 N | F/validation | SF/contre |
| 11 :22 | 17. c'est féminin pluriel (reste inaudible) | F/explication | SF/exemple |

| | | | |
|--------|--|---------------|-----------|
| | | | planifié |
| 11 :29 | 18. Non | F/validation | SF/contre |
| 12 :42 | 19. un (inaudible) est-ce que c'est un ou une ? | F/quest | SF/éval |
| 14 :44 | 20. pourquoi il y aurait un E film CB? | F/quest | SF/méta |
| | | | |
| 24 :41 | 21. ça c'est des outils que vous pouvez écrire sur votre feuille de notes. On va se donner des outils, des marqueurs de relation , des rappels, oui, écrivez sur vos feuilles de notes comme ça vous allez vous en rappelez, euh, pour l'écriture (24 :52) un texte explicatif vous allez avoir à faire un paragraphe d'introduction, 2 paragraphes de développement et un paragraphe de conclusion | F/consignes | SF/aucun |
| 25 :12 | 22. Dans chaque paragraphe, sauf l'introduction (Gestion de classe), dans chaque paragraphe, sauf l'introduction, on débute par des marqueurs de relation qu'on appelle des organiseurs textuels . (25 :28) J'aimerais ça qu'on s'en donne plusieurs pour que vous ayez des idées dans votre texte d'abord. | F/explication | SF/aucun |

ANNEXE G

SYNOPSIS DE L'ENTREVUE D'AUTOCONFRONTATION

Extrait Synopsis entrevue Gaël

| Repère temporel | Description | Objet de savoir | Rapport à | Contexte | Commentaire |
|--------------------|--|-----------------|------------------------------|------------------|-------------|
| 36 :00 à 40 :07 | <p>Dans questionnaire : G a écrit j'y vais rapidement, j'y vais dans n'importe quel ordre.</p> <p>G aurait commencé avec des phrases plus simples (à un seul complément). Il avoue qu'il n'avait pas enseigné « pose la question » alors que c'est la consigne de son exercice (trouver un cd ou un CI). Il avait enseigné quelqu'un ou qqchose.</p> <p>Il n'aurait pas fait cet exercice là comme ça, c'est un document de l'enseignant associé. Il se rend compte qu'il ne peut pas enseigner avec le matériel des autres comme avec le sien.</p> <p>«Quand je corrige, je ne suis pas au même niveau qu'eux, je comprends.» Les élèves ne sont pas rendus là. Ça devient un réflexe, mais ils n'ont pas encore ce réflexe.</p> | CV | Style d'apprentissage élèves | Matériel utilisé | |

| | | | | | |
|--------------------|---|---|------------------------------|--------------------------|---|
| 40 :08 | <p>Chercheuse lui demande pourquoi pas à l'aise avec l'exercice</p> <p>G aurait préféré un document qui exige de faire étapes, « trouve le complément, remplace-le, réécris la phrase... »</p> | CV | | | |
| 40 :27 à 41 :30 | <p>Que pense-t-il des verbes soulignés? Des infinitifs?</p> <p>Il trouve ça ok de cibler ces verbes en particulier</p> | | | | |
| 41 :40 à 42 :03 | <p>Avais-tu anticipé les difficultés des élèves?</p> <p>Il a regardé le document avant. Il n'aimait pas ce devoir, et les élèves ne l'ont pas fait.</p> | | Opinion sur matériel utilisé | | |
| 42 :04 à 43 :54 | <p>Pourquoi tu vas rapidement avec le devoir?</p> <p>[Consigne: « Exercer la mécanique pour poser les questions afin de faire la différence entre CD et CI »]</p> <p>Il va rapidement parce que c'est un devoir, que théoriquement ça devrait être déjà fait et réfléchi. Il s'aperçoit qu'ils n'ont pas compris car c'est trop dur, mais il continue tout de même la correction rapidement pour ceux qui ont compris.</p> | CD CI | ? | Compréhension des élèves | Note audio de la chercheuse: La consigne est intéressante pour le rapport à de l'enseignant associé |
| 44 :00 à 46 :48 | <p>Correction du devoir à haute voix</p> <p>G dit que ça ne se corrige pas comme ça, il faut réfléchir. Il y a plusieurs façons d'identifier. Si c'était à refaire, il aimerait un support visuel (smart board) pour montrer les étapes : phrase transformée + manipulations.</p> | CD CI Phrase transformée Manipulations | | Manque de temps | |

ANNEXE H

LISTE DE CODES POUR LES TYPES DE MÉTALANGAGE

| Fonctions syntaxiques | Code possible |
|---------------------------------|------------------------------|
| Fonction | Fonction |
| | Fonction de la phrase |
| Sujet | Sujet |
| | Sujet de phrase |
| | S de P |
| Prédicat | Prédicat |
| | Prédicat de phrase |
| | Pr de P |
| Complément de phrase | Complément de phrase |
| | Complément de P |
| | C de P |
| Complément du nom | Complément du nom |
| | CN |
| | Complément de N |
| Complément de l'adjectif | Complément de l'adjectif |
| | CA _{adj} |
| Complément du verbe | Complément du verbe |
| | Complément de verbe |
| | CV |
| Complément indirect | Complément indirect |
| | Complément indirect du verbe |
| | CI |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Complément direct | Complément direct |
| | Complément direct du verbe |
| | CD |
| | CD du verbe |
| | CD du verbe X (le stagiaire nomme le verbe) |
| Attribut du sujet | Attribut du sujet |
| | Attribut du S |
| Attribut du complément direct | Attribut du complément direct |
| | Attribut du CD |
| Modificateur du verbe | Modificateur du verbe |
| | Modificateur de verbe |
| Modificateur de l'adjectif | Modificateur de l'adjectif |
| | Modificateur de l'adj |

| Groupes syntaxiques | Code possible |
|------------------------------|--------------------------|
| Noyau | Noyau |
| Groupe | Groupe |
| | Groupes syntaxiques |
| Groupe nominal | Groupe nominal |
| | GN |
| | Groupe du nom |
| Groupe prépositionnel | Groupe prépositionnel |
| | Groupe de la préposition |
| | GPrép |
| Groupe adjectival | Groupe adjectival |
| | Groupe de l'adjectif |
| | GAdj |
| Groupe adverbial | Groupe adverbial |
| | Groupe de l'adverbe |
| | GAdv |
| Groupe verbal | Groupe verbal |

| | |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| | Groupe du verbe |
| | GV |
| Groupe du verbe à l'infinitif | Groupe du verbe à l'infinitif |
| | GVinf |
| Expansion | Expansion |
| Expansion du verbe | Expansion du verbe |
| | Expansion du V |
| Expansion du nom | Expansion du nom |
| | Expansion de N |
| Phrase subordonnée | Phrase subordonnée |
| | Psub |
| | Sub |
| | Subordonnée |
| | Phrase subordonnée relative |
| | Subordonnée relative |
| | Relative |
| | Phrase subordonnée complétive |
| | Subordonnée complétive |
| | Complétive |
| | Complétive en que |

| Catégories de mots | Codes |
|--------------------|--------------------------|
| Adjectif | Adjectif |
| | Adj |
| | Adjectif classifiant |
| | Adjectif qualifiant |
| Adverbe | Adverbe |
| | Adv |
| Déterminant | Déterminant |
| | Déterminant possessif |
| | Déterminant démonstratif |

| | |
|---------------------|---------------------------------------|
| | Déterminant partitif |
| | Dét |
| Verbe | Verbe |
| | Verbe X (le stagiaire nomme le verbe) |
| | Verbe attributif |
| | Verbe transitif |
| | Verbe intransitif |
| | Verbe transitif direct |
| | Verbe transitif indirect |
| | Verbe transitif à deux compléments |
| Nom | Nom |
| | Nom propre |
| | Nom commun |
| Pronom | Pronom |
| | Pronom personnel |
| | Pronom impersonnel |
| Conjonction | Conjonction |
| | Conjonction de subordination |
| | Conjonction de coordination |
| Coordonnant | Coordonnant |
| Subordonnant | Subordonnant |
| Préposition | Préposition |
| | Prép |

ANNEXE I

SOURCES DE NON-CONFORMITÉ DU MÉTALANGAGE

| Sources | Exemple |
|---|--|
| Imprécision (expliquer) | « Complément » (sans préciser s'il s'agit d'un complément de phrase ou d'un complément de verbe) |
| Terminologie relevant de la grammaire traditionnelle | « Verbe d'état » « PPS » |
| Utilisation de la fonction syntaxique au lieu du groupe syntaxique | « Le sujet a un nom comme noyau » |
| Utilisation de la fonction syntaxique au lieu de la catégorie de mots | « Aller est un prédicat » |
| Utilisation du groupe syntaxique au lieu de la fonction syntaxique | « Donnez-moi le sujet, le GV et le CP » |
| Utilisation du groupe syntaxique au lieu de la catégorie de mots | « Le GV s'accorde avec le donneur d'accord » |
| Utilisation de la catégorie de mots au lieu de la fonction syntaxique | « Dans la phrase : Le garçon parle à sa mère. <i>Parle à sa mère</i> a la fonction de verbe » |
| Utilisation de la catégorie de mot au lieu du groupe syntaxique | « Dans la phrase : Le chat joue avec une souris. <i>Joue avec une souris</i> est le verbe » |
| Se trompe de mots avec reprise | « Le nom euh. Le GN » |
| Se trompe de mots sans reprise | L'enseignant réfère à un terme en disant que c'est un adjectif bien qu'il vienne de démontrer que c'est un adverbe et non un adjectif, on sent qu'il se trompe uniquement de mot |

| | |
|--|--|
| Reprise d'un terme utilisé par un élève | « Complément du sujet » |
| Noyau d'une fonction syntaxique | « Noyau du prédicat » |
| Mauvaise (explication) analyse | Analyser un GPrep comme un GN « <i>depuis ce matin</i> , GN, on va le garder comme ça, juste vous rappeler que ... » |
| Erreur de généralisation | Affirmer qu'un CD est toujours un GN |
| Formulation inhabituelle | L'enseignant utilise un terme inhabituel. Par exemple, il utilise le terme « rôle » pour parler de la fonction syntaxique. |

ANNEXE J

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTS

PROJET DE RECHERCHE

Mobilisation des savoirs et des compétences en grammaire et en didactique de la grammaire vers les pratiques d'enseignement de l'écriture chez les étudiants en enseignement du français au secondaire

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Isabelle GAUVIN

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

Adresse postale : Université du Québec à Montréal

Département de didactique des langues

Faculté des sciences de l'éducation

Case postale 8888, succursale Centre-ville

Montréal, Québec

H3C 3P8

Adresse courriel : gauvin.isabelle@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à un projet de recherche dont le titre est *Mobilisation des savoirs et des compétences en grammaire et en didactique de la grammaire vers les pratiques d'enseignement de l'écriture chez les étudiants en enseignement du français au secondaire*. Cette étude vise essentiellement à documenter l'utilisation des connaissances grammaticales des étudiants en enseignement du français au secondaire lors de situations

d'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Les descriptions contribueront, à plus long terme, à améliorer les programmes de formation à l'enseignement du français.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du *Fonds de recherche société et culture du Québec* ainsi que du *ministère de l'Éducation*.

PROCÉDURE(S)

Au début de votre stage, vous serez amené à compléter un questionnaire qui vise à cerner votre perception de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Ce questionnaire devra être complété en présence d'un assistant de recherche, à un moment qui vous conviendra. Il sera possible de le compléter en moins de 45 minutes. Les réponses au questionnaire seront vues uniquement par l'équipe de recherche; votre identité sera scrupuleusement préservée lors de la diffusion des résultats.

Votre participation consistera essentiellement à être filmé : vous êtes invités à placer vous-même une caméra à l'arrière de la classe au début de chacun des cours que vous donnerez à un groupe de votre choix, et ce, pendant toute la durée de votre stage. L'équipe de recherche n'interviendra pas dans la planification ou le déroulement des leçons. Il vous sera également demandé de nous remettre une copie des documents utilisés en classe (extraits de manuel, feuilles d'exercices, etc.). L'intégralité des films sera vue uniquement par l'équipe de recherche et jamais présentée au public : seuls des extraits, qui ne peuvent vous présenter sous un jour défavorable, pourront être diffusés à des fins de recherche ou de formation.

Pendant le stage, nous vous demanderons d'enregistrer en format audio MP3 les discussions formelles que vous aurez avec votre maître associé à propos du déroulement de votre stage. Pour nous, une discussion « formelle » correspond à une discussion que vous planifiez (ce qui exclut ce qui est couramment et familièrement nommé « discussion de couloir »). L'enregistrement de ces discussions servira à fournir des informations à propos de vos savoirs et de vos compétences en grammaire et en didactique de la grammaire. Seules les transcriptions écrites d'extraits pourront être diffusées à des fins de recherche ou de formation. La transcription ne permettra pas de vous identifier.

Vous serez également invité à participer à un entretien d'environ 75 minutes à la fin de votre stage. Cet entretien servira à présenter votre démarche d'enseignement et à y porter un regard réflexif. L'entretien sera audiocapté en format MP3. Seules les transcriptions écrites d'extraits pourront être diffusées à des fins de recherche ou de formation. La transcription ne permettra pas de vous identifier.

Notez que les données recueillies dans le cadre de la recherche ne seront pas partagées avec votre maître associé, votre superviseur de stage ou aucun autre membre de votre institution d'enseignement. Ainsi, votre participation à la recherche ne peut en aucun cas avoir une incidence sur la réussite de votre stage.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances à propos de la formation des enseignants à la didactique de la grammaire et de l'écriture. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Tout au plus, vous pourrez ressentir une nervosité au moment de la collecte des données, sans doute occasionnée par la présence de la caméra. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question du questionnaire ou de l'entretien que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis à votre sujet sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements (films et entrevues). Le matériel de recherche (questionnaire, films et MP3) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ces données seront détruites 2 ans après la publication du dernier article.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les

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

COMPENSATION FINANCIÈRE

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

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Isabelle Gauvin, au numéro (514) 987-3000 #7875 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Marc Bélanger, au numéro (514) 987-3000 #5021. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 #7753.

REMERCIEMENTS

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

SIGNATURES :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'équipe de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de

participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

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

OUI

NON

J'accepte que mon entretien avec l'équipe de recherche et mes discussions avec mon maître associé soient enregistrés, sachant que seules les transcriptions écrites pourront être diffusées dans le cadre de rencontres scientifiques ou de la formation et sachant que je ne pourrai être identifié :

OUI

NON

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

OUI

NON

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

OUI

NON

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

OUI

NON

Signature du participant : _____ Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

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

Date : _____

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

ANNEXE K

CERTIFICAT ÉTHIQUE



Madame Isabelle Gauvin Professeure Département de didactique des langues

Objet :

Rapport annuel d'avancement du projet : «Mobilisation des savoirs et des compétences en grammaire et en didactique de la grammaire vers les pratiques d'enseignement de l'écriture chez les étudiants en enseignement du français au secondaire»

N/Réf. 2012-S-701271 Chère madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique le 27 avril 2012, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (2012) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide 27 avril 2015.

Vient s'ajouter en 2013-14 à l'équipe de recherche l'étudiante Renée Lemay (maîtrise en didactique des langues) qui réalisera son projet de

mémoire dans le cadre de ce projet. Le projet de mémoire s'intitule provisoirement : «L'utilisation du métalangage chez de futurs enseignants du secondaire : le cas des catégories grammaticales et fonctions syntaxiques.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les modifications importantes¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Le prochain rapport annuel d'avancement de projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) est attendu pour le 27 mars 2015².

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

La présidente

Maria Nengeh Mensah, Ph.D. Professeure

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

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

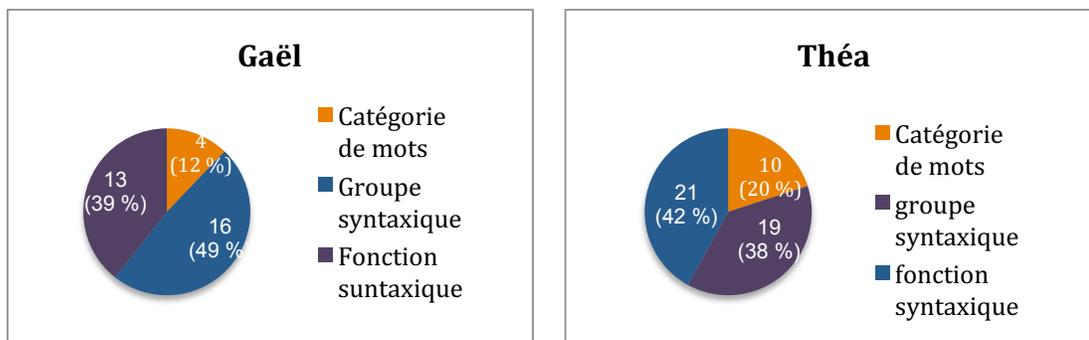


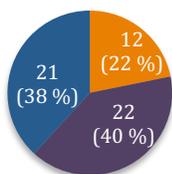
ANNEXE L

PARTICULARITÉ DU MÉTALANGAGE DE CHAQUE STAGIAIRE

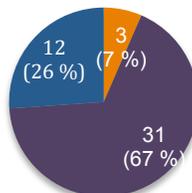
Les pages suivantes présentent en détail les résultats individuels des stagiaires. Afin de faciliter la lecture de cette annexe, nous avons choisi de ne pas présenter successivement un portrait pour chaque stagiaire (Gaël, puis Théa, puis Fannie, etc.), mais plutôt un portrait regroupé pour chacun des graphes et des tableaux présentés dans le chapitre résultats (pour le graphe 1, les résultats de Gaël, puis de Théa, etc.; pour le graphe 2, les résultats de Gaël, puis de Théa, etc.).

Figure 4.L.1 Nombre de termes utilisés dans le test de connaissances selon le type de métalangage dans le test de connaissance

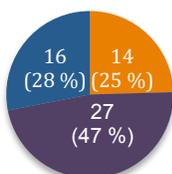


Fannie

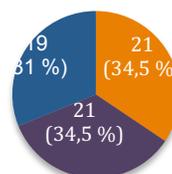
- Catégorie de mots
- groupe syntaxique
- fonction syntaxique

Annie

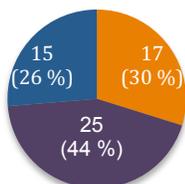
- catégorie de mots
- groupe syntaxique
- fonction syntaxique

Josianne

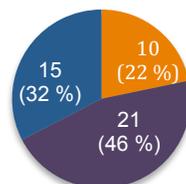
- catégorie de mots
- groupe syntaxique
- fonction syntaxique

Manuel

- catégorie de mots
- groupe syntaxique
- fonction syntaxique

Maude

- catégorie de mots
- groupe syntaxique
- fonction syntaxique

Patrick

- catégorie de mots
- groupe syntaxique
- fonction syntaxique

Figure 4.L.2 Nombre de termes utilisés dans le test de connaissances selon leur conformité

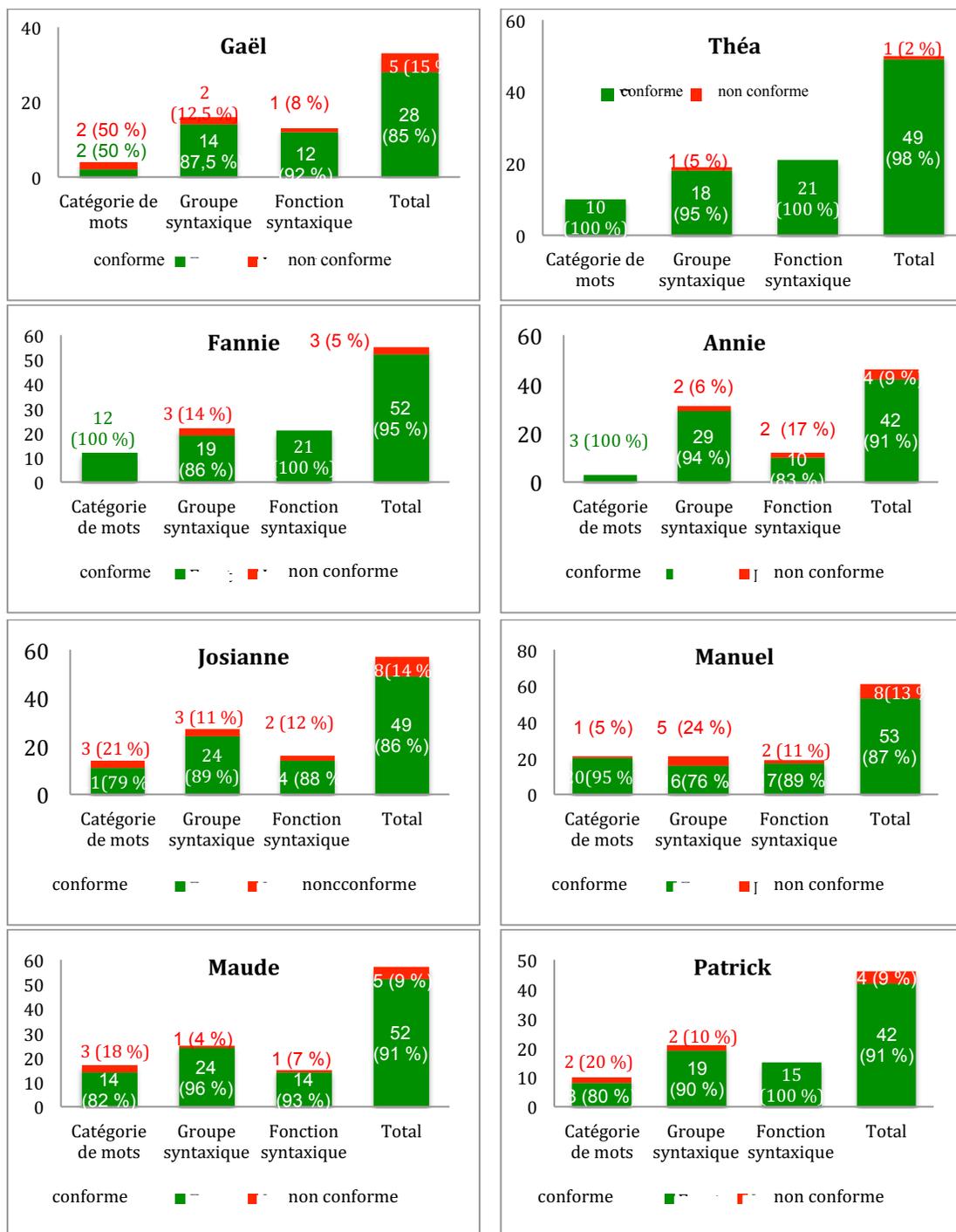


Tableau 4.L.1 Sources de non-conformité du métalangage utilisé par les stagiaires dans le test de connaissances

i) Gaël

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|---------------|
| 1. Formulation inhabituelle | 1/5 (20 %) | 0 | 0 | 1/5 (20 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 0 | 1/5 (20 %) | 0 | 1/5 (20 %) |
| 3. Confusion entre la catégorie de mots et le groupe syntaxique | 1/5 (20 %) | 0 | ne s'applique pas | 1/5 (20 %) |
| 4. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 1/5 (20 %) | 0 | 1/5 (20 %) |
| 5. Généralisation | 0 | 0 | 1/5 (20 %) | 1/5 (20 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | 2/5 (40 %) | 2/5 (40 %) | 1/5 (20 %) | 5 |

ii) Théa

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|----------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 1/1 (100 %) | 0 | 1/1 (100 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | | 1/1 (100 %) | | 1 |

iii) Fannie

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|----------------|
| 1. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | ne s'applique pas | 3/3 (100 %) | 0 | 3/3 (100 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | | 3/3 (100 %) | | 3 |

iv) Annie

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| 1. Formulation inhabituelle | 0 | 1/4 (25,0 %) | 0 | 1/4 (25,0 %) |
| 2. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | ne s'applique pas | 1/4 (25,0 %) | 1/4 (25,0 %) | 2/4 (50,0 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 0 | 0 | 1/4 (25,0 %) | 1/4 (25,0 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | 0 | 2/4 (50,0 %) | 2/4 (50,0 %) | 4 |

v) Josianne

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| 1. Formulation inhabituelle | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) | 1/8 (12,5 %) |
| 2. Confusion entre la catégorie de mots et le groupe syntaxique | 3/8 (37,5 %) | 2/8 (25,0 %) | ne s'applique pas | 5/8 (62,5 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) | 1/8 (12,5 %) |
| 4. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 1/8 (12,5 %) | 0 | 1/8 (12,5 %) |
| Nombre total termes non-conformes | 3/8 (37,5 %) | 3/8 (37,5 %) | 2/8 (25,0 %) | 8 |

vi) Manuel

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| 1. Formulation inhabituelle | 0 | 5/8 (62,5 %) | 1/8 (12,5 %) | 6/8 (75,0 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 1/8 (12,5 %) | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) | 1/8 (12,5 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | 1/8 (12,5 %) | 5/8 (62,5 %) | 2/8 (25,0 %) | 8 |

vii) Maude

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|---------------|
| 1. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | ne s'applique pas | 1/5 (20 %) | 0 | 1/5 (20 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 2/5 (40 %) | 0 | 0 | 2/5 (40 %) |
| 3. Confusion entre la catégorie de mots et le groupe syntaxique | 1/5 (20 %) | 0 | ne s'applique pas | 1/5 (20 %) |
| 4. Erreur d'analyse | 0 | 0 | 1/5 (20 %) | 1/5 (20 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | 3/5 (60 %) | 1/5 (20 %) | 1/5 (20 %) | 5 |

viii) Patrick

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| 1. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | ne s'applique pas | 2/4 (50,0 %) | 0 | 2/4 (50,0 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 2/4 (50,0 %) | 0 | 0 | 2/4 (50,0 %) |
| Nombre total de termes non-conformes | 2/4 (50,0 %) | 2/4 (50,0 %) | 0 | 4 |

Figure 4.L.3 Nombre de termes utilisés lors de l'enseignement selon le type de métalangage

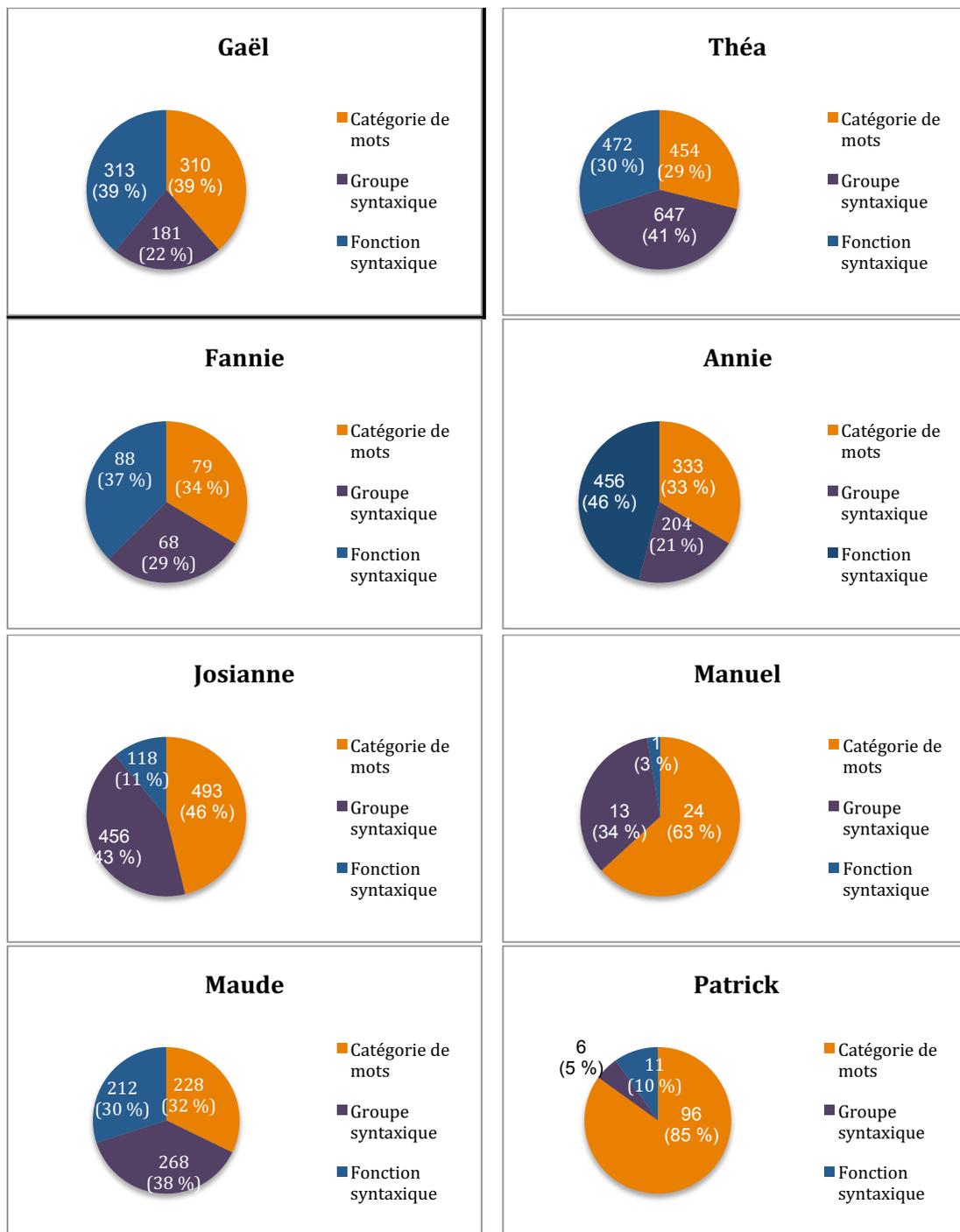


Figure 4.L.4 Nombre d'interventions avec ou sans métalangage

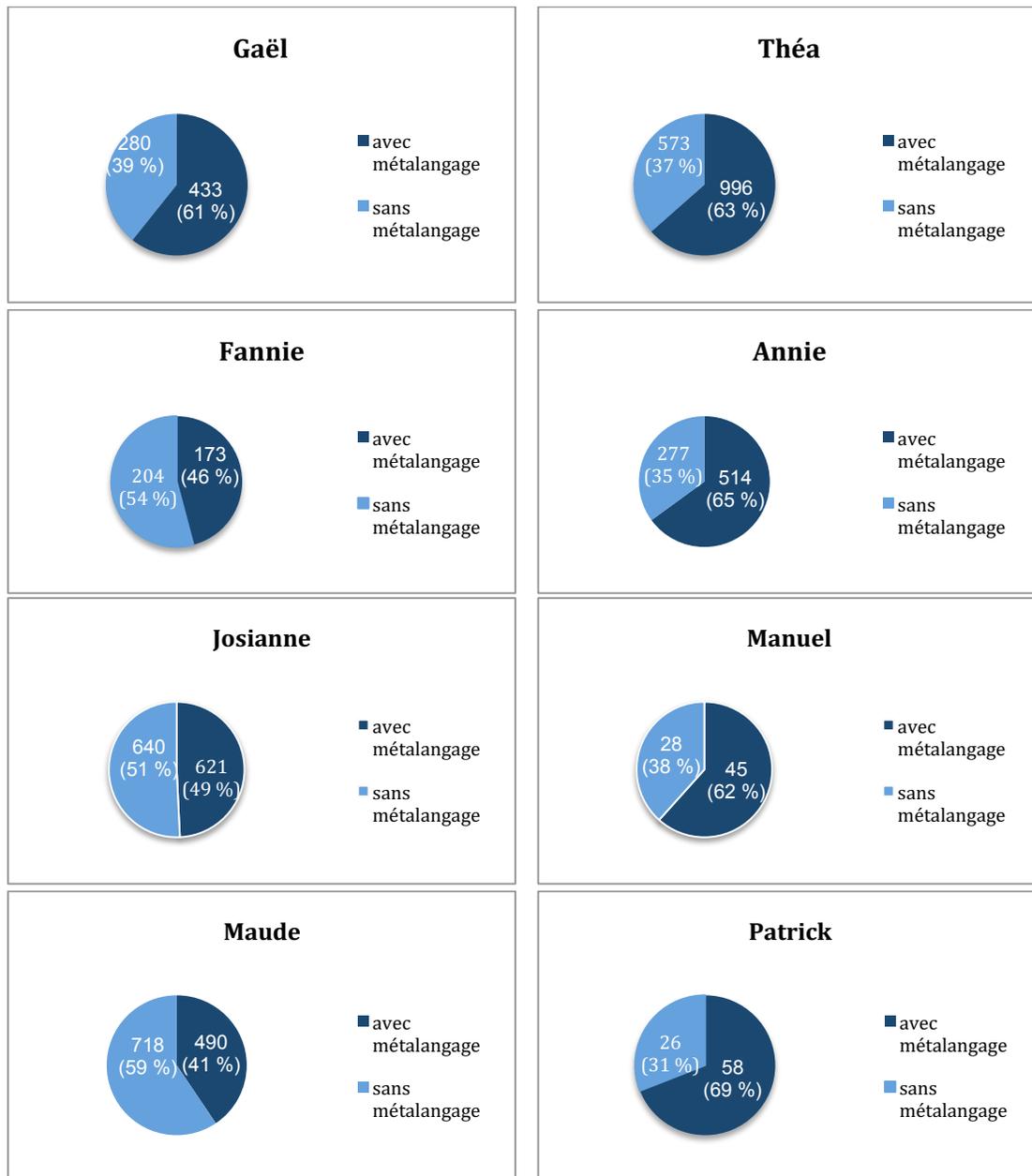
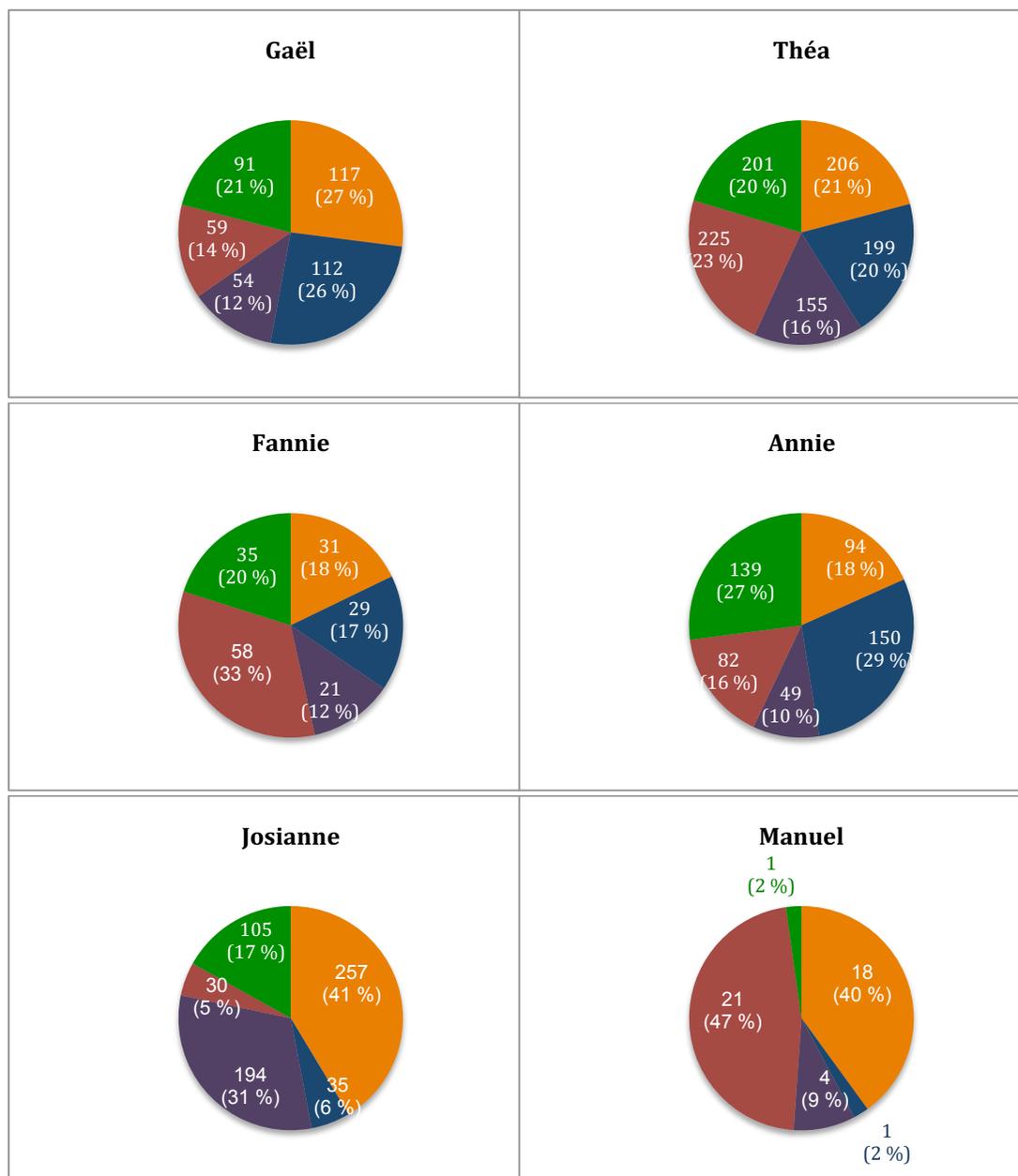


Figure 4.L.5 Nombre d'interventions avec métalangage selon le type de métalangage

Légende :

- catégories de mots uniquement
- fonctions syntaxiques uniquement
- groupes syntaxiques uniquement
- métalangage autre
- plus d'un type de méta



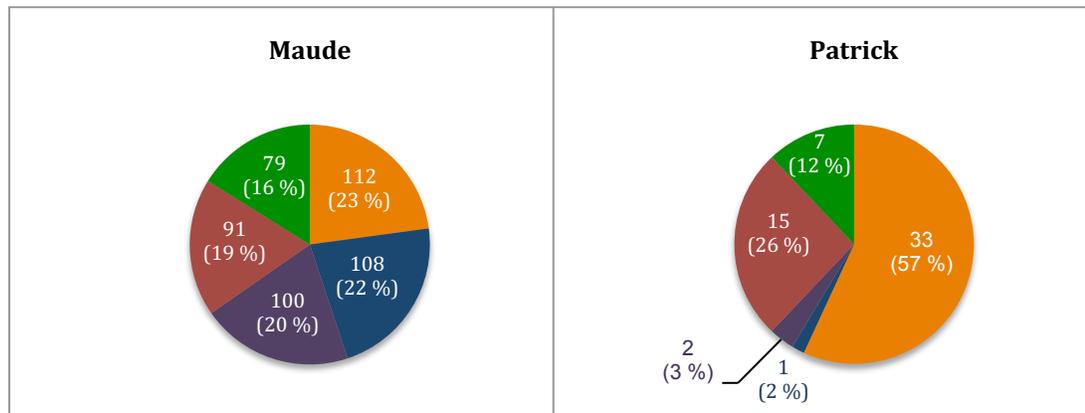
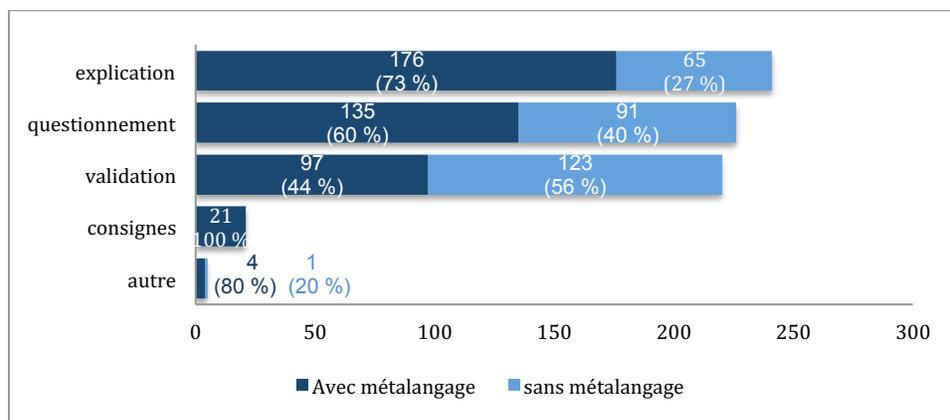
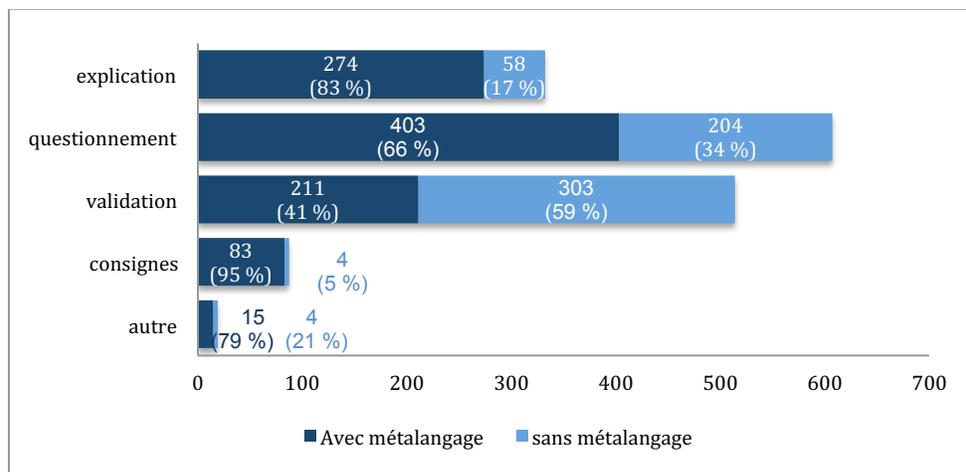


Figure 4.L.6 Nombre d'interventions sans métalangage selon la forme de l'intervention

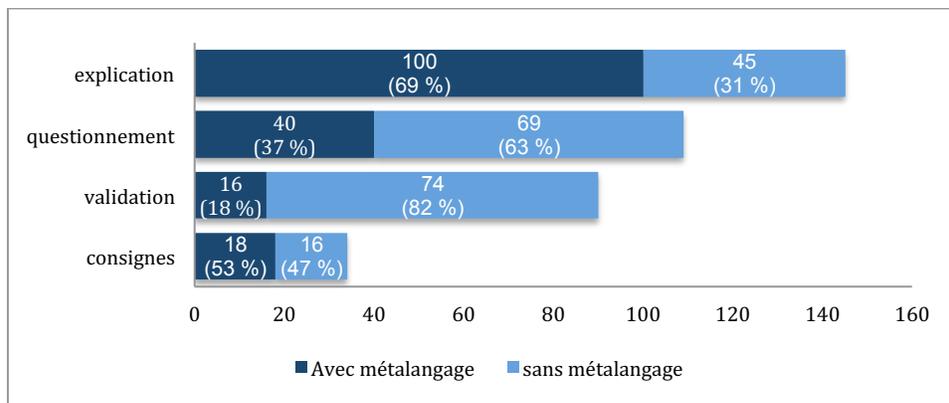
i) Gaël



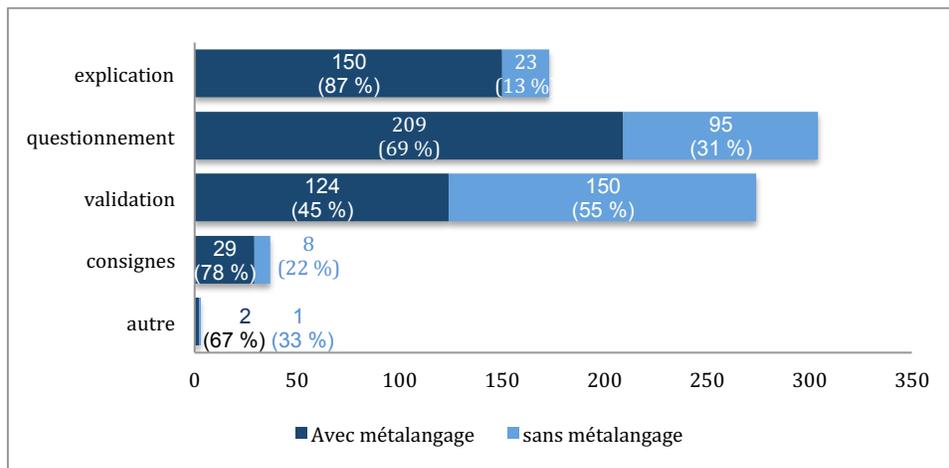
ii) Théa



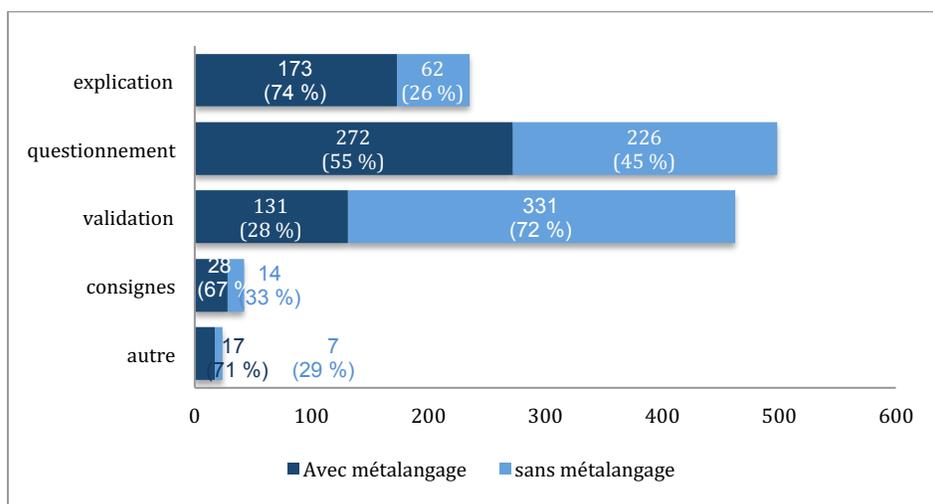
iii) Fannie



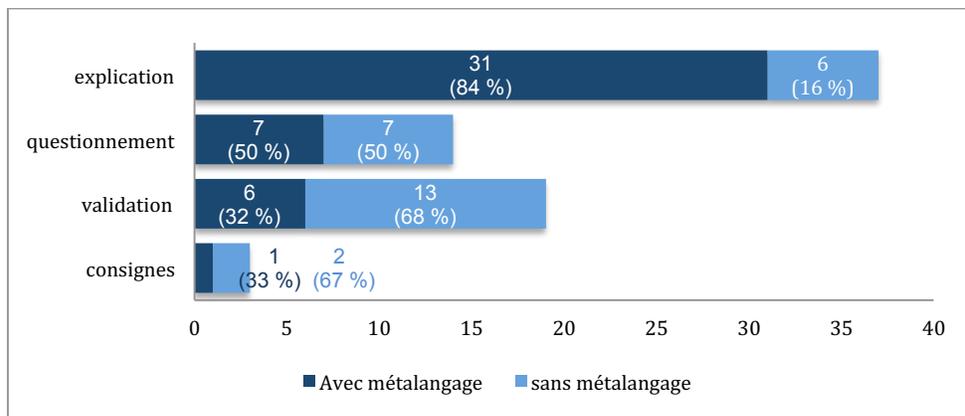
iv) Annie



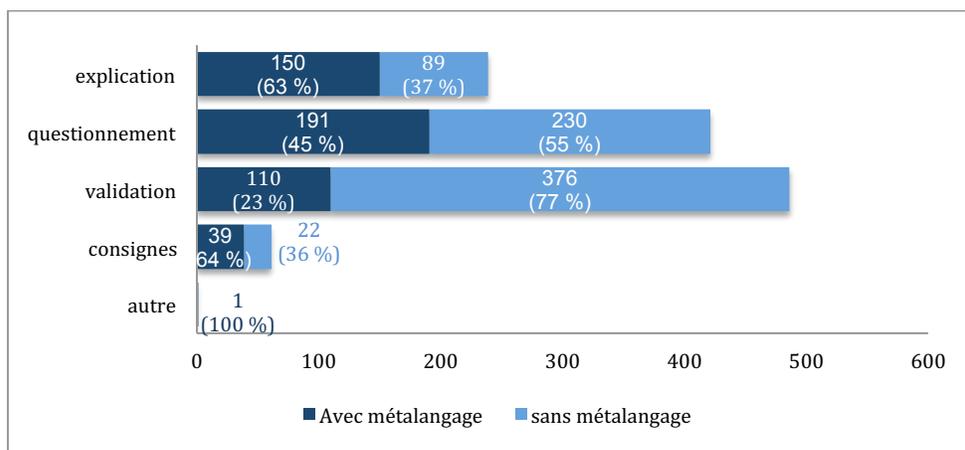
v) Josianne



vi) Manuel



vii) Maude



viii) Patrick

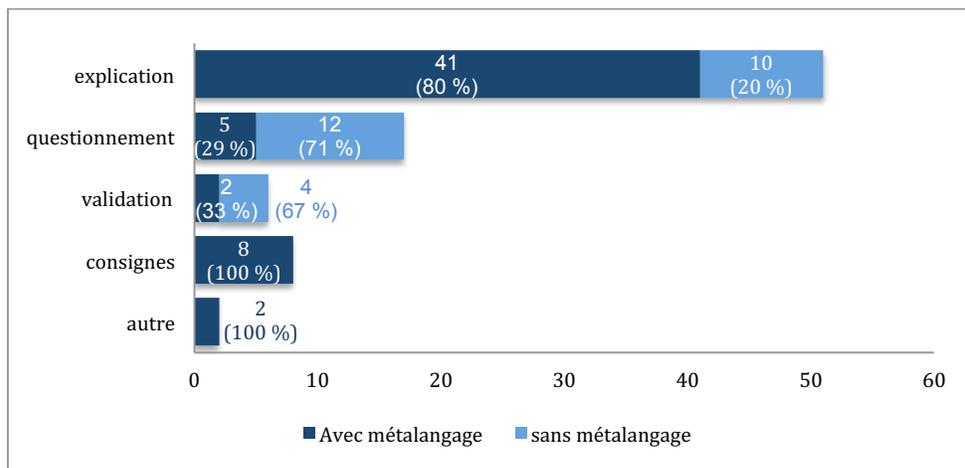
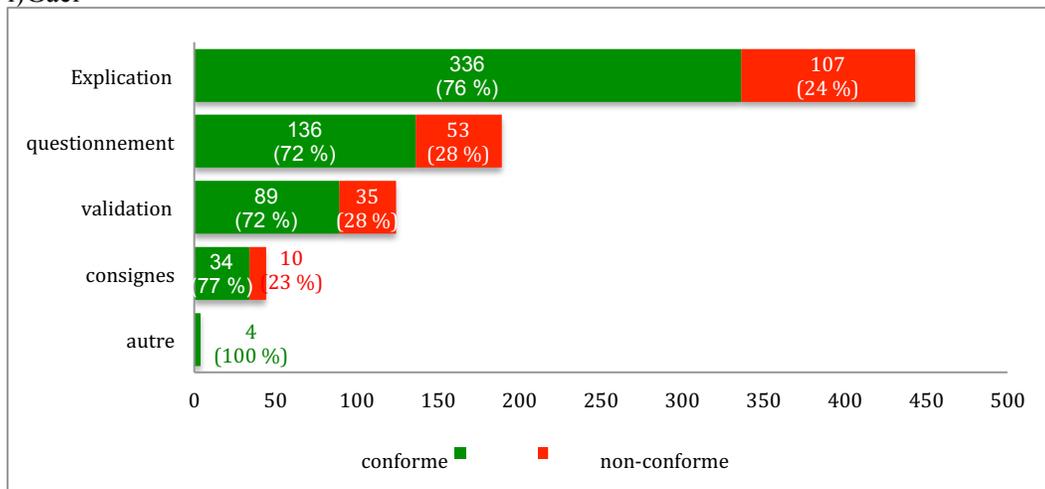


Figure 4.L.7 Nombre de termes utilisés lors de l'enseignement selon leur conformité

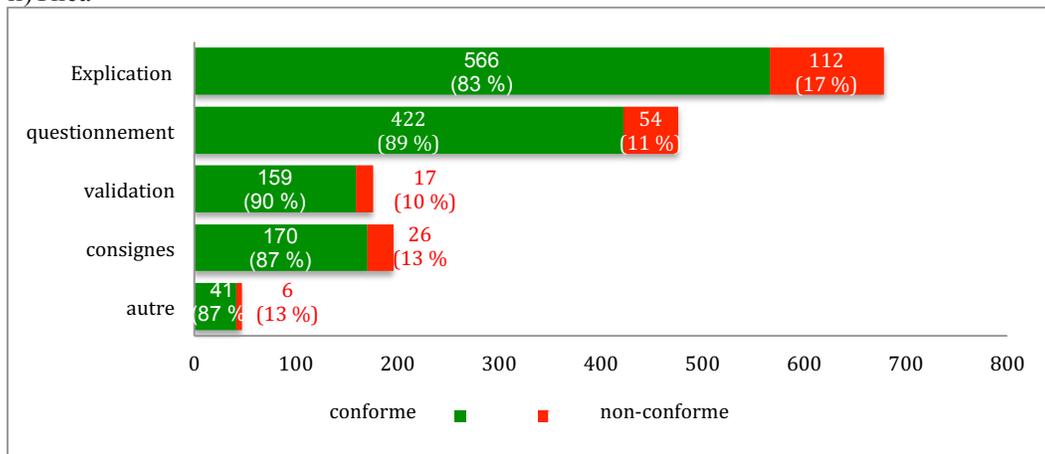


Figure 4.L.8 Conformité du métalangage selon les types d'intervention

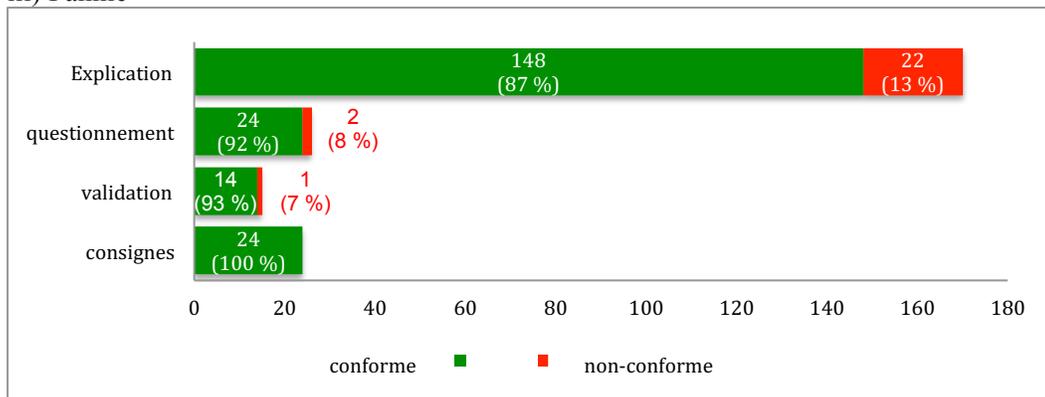
i) Gaël



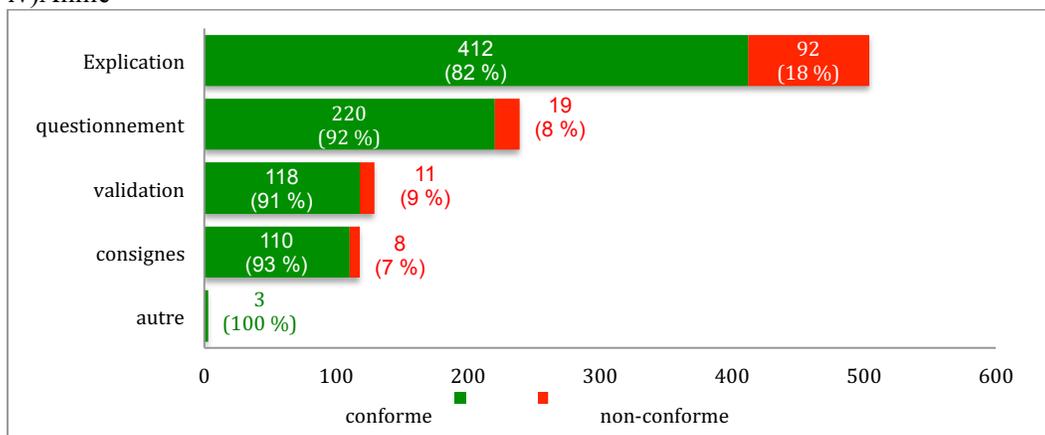
ii) Théa



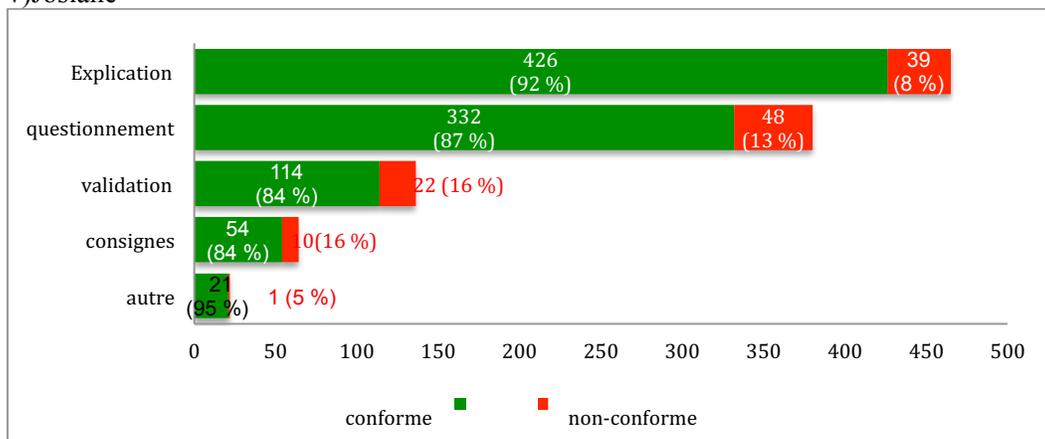
iii) Fannie



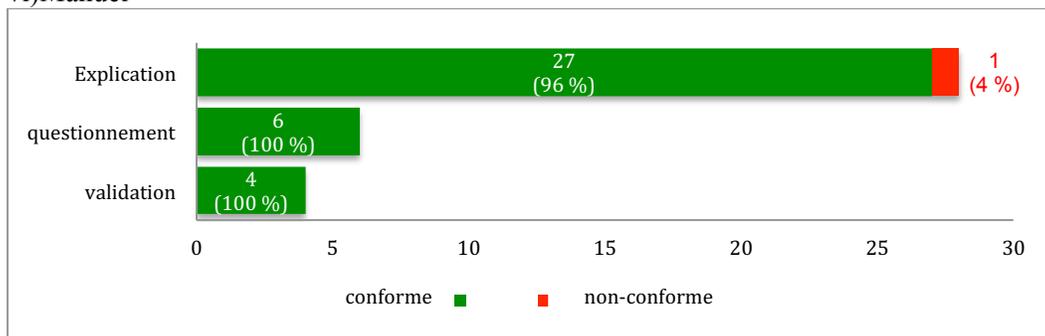
iv) Annie



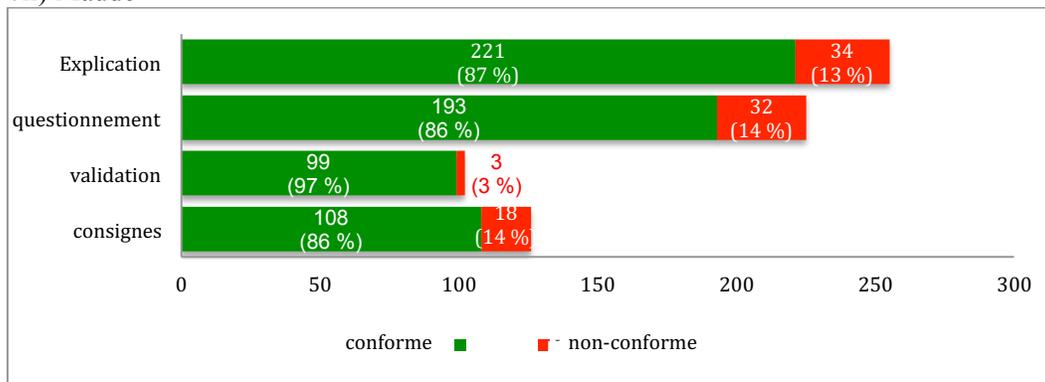
v) Josiane



vi) Manuel



vii) Maude



viii) Patrick

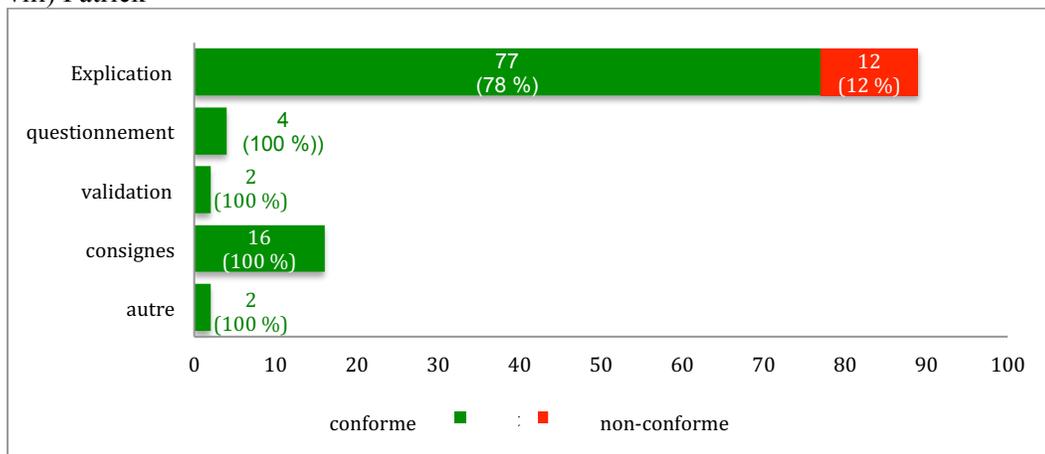


Tableau 4.L.2 Sources de non-conformité du métalangage dans l'enseignement

i) Gaël

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|--------------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 36/205 (17,6 %) | 2/205 (0,9 %) | 65/205 (31,7 %) | 103/205 (50,2 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 31/205 (14,6 %) | 0 | 0 | 31/205 (14,6 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 10/205 (4,9 %) | 3/205 (1,5 %) | 12/205 (5,9 %) | 25/205 (12,2 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie du mot et le groupe syntaxique | 0 | 6/205 (2,9 %) | Ne s'applique pas | 6/205 (2,9 %) |
| 5. Confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 2/205 (1 %) | 0 | 2/205 (1 %) |
| 6. Généralisation | 0 | 3/205 (1,5 %) | 9/205 (4,4 %) | 12/205 (5,9 %) |
| 7. Confusion entre la catégorie du mot et la fonction syntaxique | 2/205 (1 %) | Ne s'applique pas | 5/205 (2,4 %) | 7/205 (3,4 %) |
| 8. Formulation inhabituelle | 2/205 (1 %) | 0 | 4/205 (2 %) | 6/205 (3,0 %) |
| 9. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 1/205 (0,5 %) | 0 | 0 | 1/205 (0,5 %) |
| 10. Le stagiaire se trompe de mots (sans se corriger ensuite) | 1/205 (0,5 %) | 2/205 (1 %) | 0 | 3/205 (1,5 %) |
| 11. Utilisation d'un terme inventé | 1/205 (0,5 %) | 1/205 (0,5 %) | 2/205 (1 %) | 4/205 (2 %) |
| 12. Utilisation d'un terme générique | 3/205 (1,5 %) | 1/205 (0,5 %) | 0 | 4/205 (2 %) |
| 13. Terme erroné utilisé par un élève et repris par le stagiaire | 0 | 0 | 1/205 (0,5 %) | 1/205 (0,5 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 87 | 20 | 98 | 205 |

ii) Théa

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 16/215 (7,4 %) | 11/215 (5,1 %) | 27/215 (12,5 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 46/215 (21,4 %) | 47/215 (21,9 %) | 0 | 93/215 (43,3 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 12/215 (5,6 %) | 6/215 (2,8 %) | 2/215 (0,9 %) | 20/215 (9,3 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie du mot et le groupe syntaxique | 1/215 (0,5 %) | 7/215 (3,3 %) | Ne s'applique pas | 8/215 (3,8 %) |
| 5. Confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 30/215 (13,9 %) | 10/215 (4,7 %) | 40/215 (18,6 %) |
| 6. Généralisation | 0 | 1/215 (0,5 %) | 15/215 (7 %) | 16/215 (7,5 %) |
| 7. Confusion entre la catégorie du mot et la fonction syntaxique | 2/215 (0,9 %) | Ne s'applique pas | 2/215 (0,9 %) | 4/215 (1,8 %) |
| 8. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 1/215 (0,5 %) | 1/215 (0,5 %) | 2/215 (0,9 %) | 4/215 (1,8 %) |
| 9. Le stagiaire se trompe de mots (sans se corriger ensuite) | 1/215 (0,5 %) | 1/215 (0,5 %) | 1/215 (0,5 %) | 3/215 (1,4 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 63/215 (29,3 %) | 109/215 (50,7 %) | 43/215 (20 %) | 215 |

iii) Fannie

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 0 | 9/25 (36,0 %) | 9/25 (36,0 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 0 | 1/25 (4,0 %) | 0 | 1/25 (4,0 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 0 | 0 | 2/25 (8,0 %) | 2/25 (8,0 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie du mot et le groupe syntaxique | 5/25 (20,0 %) | 0 | Ne s'applique pas | 5/25 (20,0 %) |
| 5. Confusion entre la catégorie du mot et la fonction syntaxique | 0 | Ne s'applique pas | 1/25 (4,0 %) | 1/25 (4,0 %) |
| 6. Formulation inhabituelle | 6/25 (24,0 %) | 0 | 0 | 6/25 (24,0 %) |
| 7. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 0 | 0 | 1/25 (4,0 %) | 1/25 (4,0 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 11/25 | 1/25 | 13/25 | 25 |

iv) Annie

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|--------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 0 | 61/130 (46,9 %) | 61/130 (46,9 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 4/130 (3,1 %) | 0 | 0 | 4/130 (3,1 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 2/130 (1,5 %) | 0 | 9/130 (6,9 %) | 11/130 (8,5 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie du mot et le groupe syntaxique | 39/130 (30,0 %) | 0 | Ne s'applique pas | 39/130 (30,0 %) |
| 5. Confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 2/130 (1,5 %) | 0 | 2/130 (1,5 %) |
| 6. Généralisation | 0 | 4/130 (3,1 %) | 0 | 4/130 (3,1 %) |
| 7. Confusion entre la catégorie du mot et la fonction syntaxique | 3/130 (2,3 %) | Ne s'applique pas | Ne s'applique pas | 3/130 (2,3 %) |
| 8. Formulation inhabituelle | 1/130 (0,8 %) | 1/130 (0,8 %) | 0 | 2/130 (1,5 %) |
| 9. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 0 | 1/130 (0,8 %) | 0 | 1/130 (0,8 %) |
| 10. Le stagiaire se trompe de mots (sans se corriger ensuite) | 0 | 0 | 2/130 (1,5 %) | 2/130 (1,5 %) |
| 11. Utilisation d'un terme inventé | 0 | 0 | 1/130 (0,8 %) | 1/130 (0,8 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 49/130 | 8/130 | 73/130 | 130 |

v) Josiane

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|-------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 30/120 (25,0 %) | 2/120 (1,7 %) | 32/120 (26,7 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 0 | 83/120 (69,2 %) | 0 | 83/120 (69,2 %) |
| 3. Confusion entre la catégorie du mot et le groupe syntaxique | 3/120 (2,5 %) | 0 | Ne s'applique pas | 3/120 (2,5 %) |
| 4. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 2/120 (1,7 %) | 0 | 0 | 2/120 (1,7 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 5/120 | 113/120 | 2/120 | 120 |

vi) Manuel

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|----------------------------|-------------------|---------------------|----------------------------|
| 1. Erreur d'analyse | 1 (100 %) | 0 | 0 | 1 (100 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 1 (100 %) | 0 | 0 | 1 (100 %) |

vii) Maude

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 2/87 (2,3 %) | 49/87 (56,3 %) | 12/87 (13,8 %) | 63/87 (72,4 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 2/87 (2,3 %) | 2/87 (2,3 %) | 0 | 4/87 (4,6 %) |
| 3. Erreur d'analyse | 6/87 (6,9 %) | 1/87 (1,1 %) | 0 | 7/87 (8,0 %) |
| 4. Confusion entre groupe syntaxique et fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 1/87 (1,1 %) | 0 | 1/87 (1,1 %) |
| 5. Confusion entre la catégorie du mot et la fonction syntaxique | 3/87 (3,4 %) | Ne s'applique pas | 5/87 (5,7 %) | 8/87 (9,1 %) |
| 6. Formulation inhabituelle | 0 | 1/87 (1,1 %) | 0 | 1/87 (1,1 %) |
| 7. Le stagiaire se trompe de mots (en se corrigeant ensuite) | 1/87 (1,1 %) | 0 | 1/87 (1,1 %) | 2/87 (2,3 %) |
| 8. Terme erroné utilisé par un élève et repris par le stagiaire | 0 | 1/87 (1,1 %) | 0 | 1/87 (1,1 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 14/87 (16,1 %) | 55/87 (63,2 %) | 18/87 (20,7 %) | 87 |

viii) Patrick

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|--|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 1/12 (8,3 %) | 0 | 0 | 1/12 (8,3 %) |
| 2. Erreur d'analyse | 5/12 (41,7 %) | 0 | 0 | 5/12 (41,7 %) |
| 3. Formulation inhabituelle | 0 | 0 | 5/12 (41,7 %) | 5/12 (41,7 %) |
| 4. Le stagiaire se trompe de mots (sans se corriger ensuite) | 1/12 (8,3 %) | 0 | 0 | 1/12 (8,3 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 7 | 0 | 5 | 12 |

Figure 4.L.9 Type de métalangage utilisé par les stagiaires lors de leur entrevue d'autoconfrontation

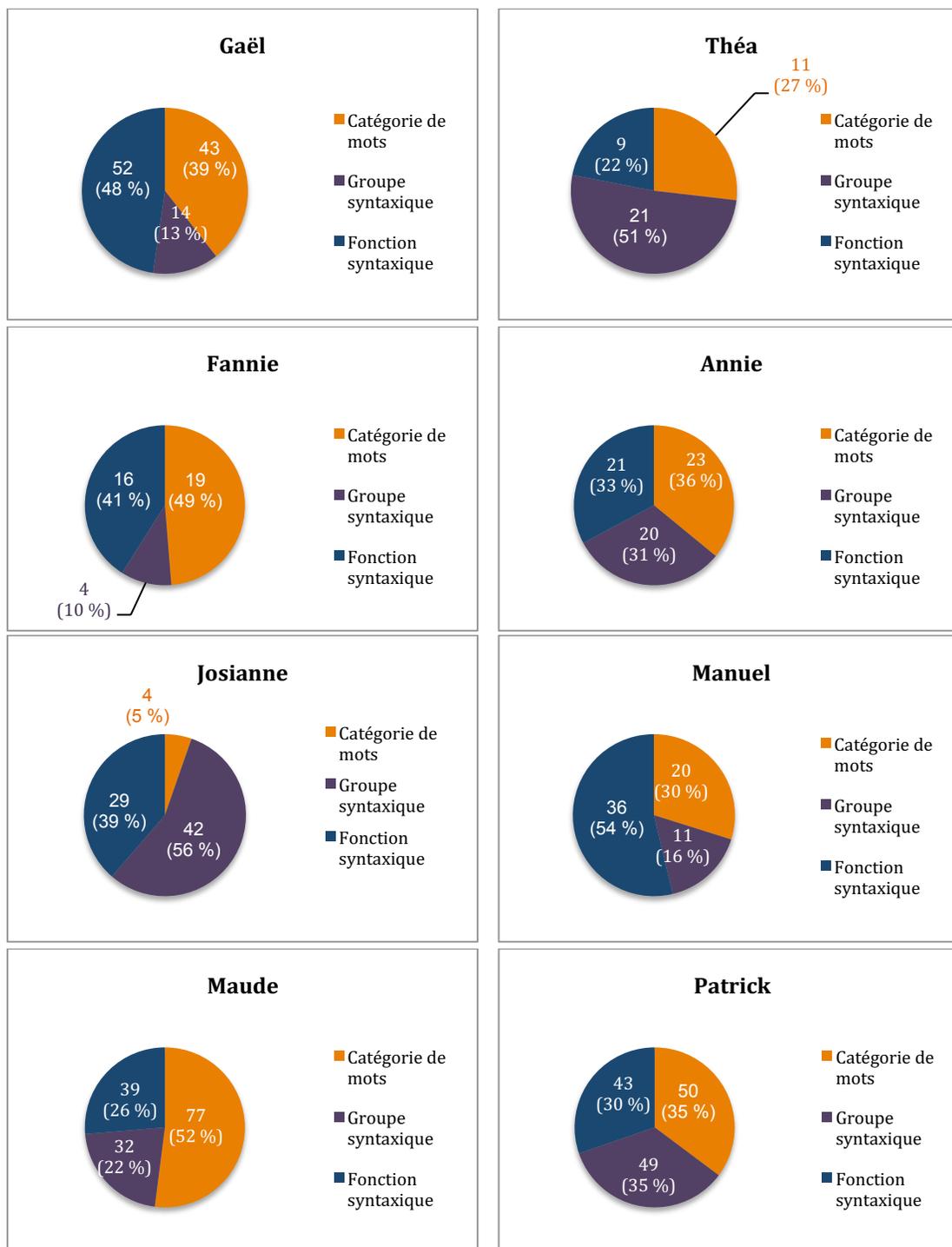
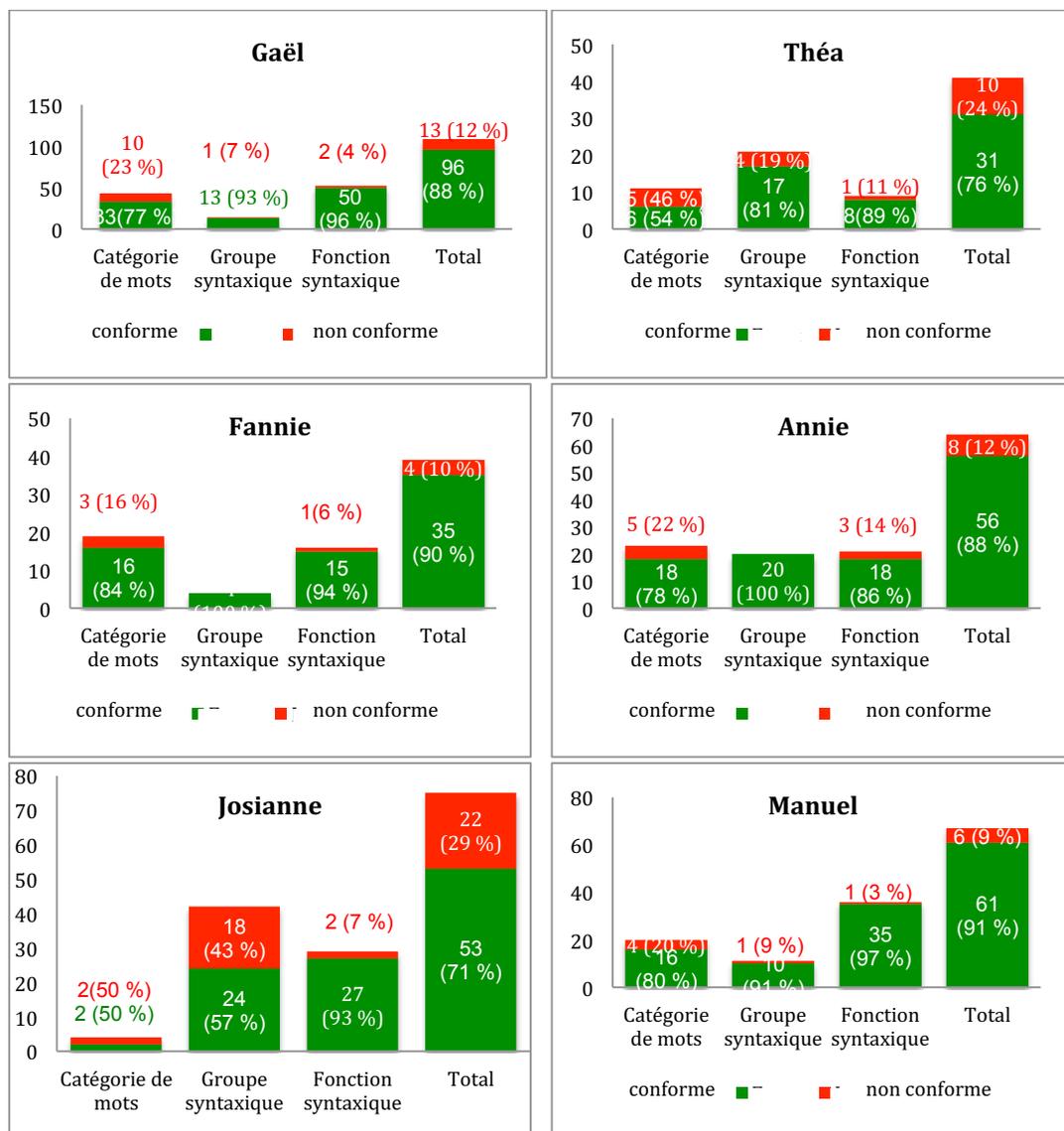


Figure 4.L.10 Conformité du métalangage dans l'entrevue d'autoconfrontation



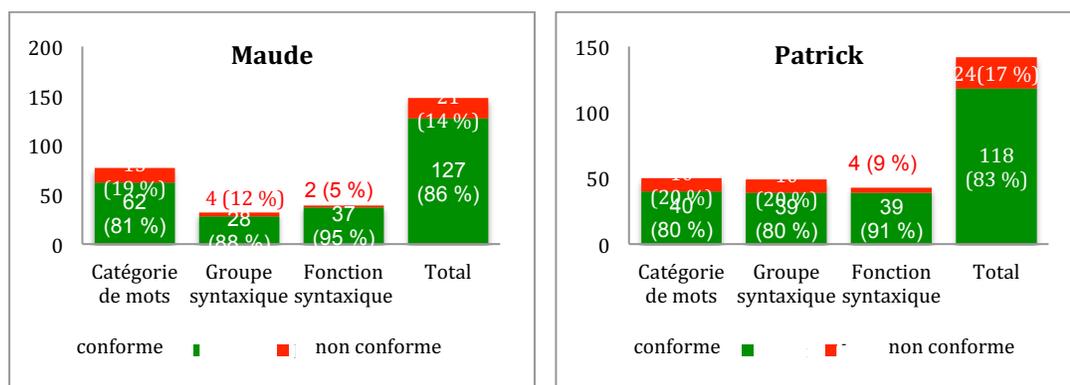


Tableau 4.L.3 Source de non-conformité du métalangage pour l'entrevue d'autoconfrontation

i) Gaël

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|---------------|
| 1. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 1/13 (7,7 %) | 0 | 1/13 (7,7 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 1/13 (7,7 %) | 0 | 0 | 1/13 (7,7 %) |
| 3. Utilisation de la catégorie de mot pour le groupe syntaxique | 5/13 (38,5 %) | 0 | Ne s'applique pas | 5/13 (38,5 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 2/13 (15,4 %) | Ne s'applique pas | 0 | 2/13 (15,4 %) |
| 5. Formulation inhabituelle | 1/13 (7,7 %) | 0 | 0 | 1/13 (7,7 %) |
| 6. Erreur d'analyse | 1/13 (7,7 %) | 0 | 2/13 (15,4 %) | 3/13 (23,1 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 10 | 1 | 2 | 13 |

ii) Théa

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-------------|
| 1. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 3/10 (30 %) | 1/10 (10 %) | 4/10 (40 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 5/10 (50 %) | 0 | 0 | 5/10 (50 %) |
| 3. Utilisation de la catégorie de mot pour le groupe syntaxique | 0 | 1/10 (10 %) | Ne s'applique pas | 1/10 (10 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 5/10 (50 %) | 4/10 (40 %) | 1/10 (10 %) | 10 |

iii) Fannie

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|---------------|
| 1. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 3/4 (75,0 %) | Ne s'applique pas | 1/4 (25,0 %) | 4/4 (100,0 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 3 | 0 | 1 | 4 |

iv) Annie

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| 1. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 3/8 (37,5 %) | 0 | 0 | 3/8 (37,5 %) |
| 2. Utilisation de la catégorie de mot pour le groupe syntaxique | 1/8 (12,5 %) | 0 | Ne s'applique pas | 1/8 (12,5 %) |
| 3. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 0 | Ne s'applique pas | 1/8 (12,5 %) | 1/8 (12,5 %) |
| 4. Formulation inhabituelle | 1/8 (12,5 %) | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) |
| 5. Erreur d'analyse | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) | 1/8 (12,5 %) |
| 6. Le stagiaire se trompe de mot mais se reprend | 0 | 0 | 1/8 (12,5 %) | 1/8 (12,5 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 5 | 0 | 3 | 8 |

v) Josianne

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 3/22 (13,6 %) | 1/22 (4,5 %) | 4/22 (18,1 %) |
| 2. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 5/22 (22,7 %) | 1/22 (4,5 %) | 6/22 (27,2 %) |
| 3. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 0 | 10/22 (45,5 %) | 0 | 10/22 (45,5 %) |
| 4. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 2/22 (9,1 %) | Ne s'applique pas | 0 | 2/22 (9,1 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 2/22 (9,1 %) | 18/22 (81,8 %) | 2/22 (9,1 %) | 22/22 (100,0 %) |

vi) Manuel

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| 1. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 2/6 (33,3 %) | 0 | 0 | 2/6 (33,3 %) |
| 2. Utilisation de la catégorie de mot pour le groupe syntaxique | 1/6 (16,7 %) | 0 | Ne s'applique pas | 1/6 (16,7 %) |
| 3. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 1/6 (16,7 %) | Ne s'applique pas | 0 | 1/6 (16,7 %) |
| 4. Formulation inhabituelle | 0 | 1/6 (16,7 %) | 1/6 (16,7 %) | 2/6 (33,3 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 4 | 1 | 1 | 6 |

vii) Maude

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 3/21 (14,3 %) | 4/21 (19,0 %) | 1/21 (4,8 %) | 8/21 (38,1 %) |
| 2. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 6/21 (28,6 %) | 0 | 0 | 6/21 (28,6 %) |
| 3. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 0 | Ne s'applique pas | 1/21 (4,8 %) | 1/21 (4,8 %) |
| 4. Erreur d'analyse | 5/21 (23,8 %) | 0 | 0 | 5/21 (23,8 %) |
| 5. Le stagiaire se trompe de mot mais se reprend | 1/21 (4,8 %) | 0 | 0 | 1/21 (4,8 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 15 | 4 | 2 | 21 |

viii) Patrick

| Source de non-conformité | Catégorie de mots | Groupe syntaxique | Fonction syntaxique | Total |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| 1. Utilisation d'un terme imprécis | 0 | 4/24 (16,7 %) | 0 | 4/24 (16,7 %) |
| 2. Confusion entre le groupe syntaxique et la fonction syntaxique | Ne s'applique pas | 6/24 (25,0 %) | 0 | 6/24 (25,0 %) |
| 3. Utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle | 3/24 (12,5 %) | 0 | 0 | 3/24 (12,5 %) |
| 4. Utilisation de la catégorie de mot pour le groupe syntaxique | 3/24 (12,5 %) | 0 | Ne s'applique pas | 3/24 (12,5 %) |
| 5. Confusion entre la catégorie de mots et la fonction syntaxique | 2/24 (8,3 %) | Ne s'applique pas | 1/24 (4,2 %) | 3/24 (12,5 %) |
| 6. Formulation inhabituelle | 2/24 (8,3 %) | 0 | 3/24 (12,5 %) | 5/24 (20,8 %) |
| Nombre total de termes non conformes | 10 | 10 | 4 | 24 |

ANNEXE M

LISTE DU MÉTALANGAGE UTILISÉ PAR LES STAGIAIRES

| Catégories de mots | Groupes syntaxiques | Fonctions syntaxiques |
|--|-----------------------------|--|
| adj | Antécédent | attribut |
| adjectif | Antécédent du pronom | attribut du sujet |
| adv | circonstancielle | attribut du complément direct |
| adverbe | complétive | attribut verbe «le stagiaire nomme le verbe» |
| adverbe interrogatif | complétive de phrase | le verbe» |
| attributif (verbe attributif) | complétive en que | attribution |
| auxiliaire | complétive interrogative | CD |
| catégorie | constituants | CD du verbe «nom du verbe» |
| catégorie grammaticale | expansion | CI |
| classe | expansion du verbe | Complément |
| classe de mots | extension | Complément au verbe |
| commun | GAdj | Complément de l'adjectif |
| coordonnant | GAdv | complément de la préposition |
| coordonnants principaux | GN | complément de phrase |
| conjonction | GN complexe | complément de verbe |
| conjonction de coordination | GN direct | complément direct |
| conjonction de subordination | GNS | complément direct du verbe «le stagiaire nomme le verbe» |
| det | GN sujet | complément du nom |
| déterminant | GPrép | complément du sujet |
| déterminant complexe | groupe | complément du verbe |
| déterminant démonstratif | groupe adjectival | complément indirect |
| déterminant indéfini | groupe adverbial | CP |
| déterminant partitif | groupe complément de phrase | CP de la phrase |
| indirect (pour verbe transitif indirect) | groupe de l'adjectif | CV |
| intransitif | groupe de mots | Fonction |
| marqueur | groupe du nom | Fonction de la phrase |
| marqueur de comparaison | groupe du nom sujet | modificateur |
| marqueur de conséquence | groupe du verbe | modificateur de l'adjectif |
| marqueur de modalité | groupe facultatif | modificateur de l'adverbe |
| marqueur de relation | groupe nominal | modificateur du verbe |
| N | groupe obligatoire | modificateur du verbe «le stagiaire nomme le verbe» |
| nature | groupe prépositionnel | prédicat |
| Nom | groupe sujet | |
| | groupe syntaxique | |

| | | |
|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| Nom commun | groupe verbal | sujet |
| nom composé | groupe verbal infinitif | sujet de la phrase |
| nom propre | groupe verbe | sujet de la subordonnée |
| organisateur textuel | GV | sujet du verbe |
| participe passé | GVinf | |
| participe passé adjectif | GV infinitif | |
| participa passé employé seul | GV prédicat | |
| participe sans auxiliaire | GXCP | |
| participe utilisé seul | GXS | |
| PPS | Noyau | |
| prep | Noyau de la subordonnée | |
| préposition | Noyau de verbe | |
| pron | Noyau du GN | |
| pronom | noyau du groupe nominal | |
| pronom attribut | noyau du groupe verbe | |
| pronom relatif | noyau du prédicat | |
| pronom de reprise | noyau du sujet | |
| pronom de reprise sans antécédent | noyau du sujet de phrase | |
| pronom démonstratif | P | |
| pronom direct | Phrase circonstancielle | |
| pronom du complément direct | phrase complétive | |
| pronom du verbe | phrase complexe | |
| pronom personnel | phrase impérative | |
| pronom relatif | phrase matirce | |
| pronom substitut | phrase principale | |
| pronom sujet | Phrase subordonnée | |
| rôle | Phrase subordonnée | subordonnée |
| subordonnant | Phrase circonstancielle | |
| subordonnant circonstanciel | Phrase subordonnée relative | |
| subordonnant interrogatif | prépositionnel | |
| transitif | Psub | |
| transitif direct | Psub relative | |
| V | Relative | |
| v int | Relative en que | |
| v.tr | Subordonnée | |
| verbe | Subordonnée circonstancielle | |
| verbe attributif | Subordonnée complément de phrase | |
| verbe conjugué | Subordonnée complétive | |
| verbe d'action | Subordonnée complétive | |
| verbe d'état | Subordonnée interrogative | |
| verbe de la phrase | Subordonnée infinitive | |
| verbe direct | Subordonnée interrogative | |
| verbe du prédicat | subordonnée participiale | |
| verbe infinitif | subordonnée relative | |
| verbe intransitif | | |
| verbe principal | | |
| verbe pronominal | | |
| verbe transitif | | |
| verbe transitif à deux compléments | | |

| | | |
|--|--|--|
| verbe transitif direct verbe transitif indirect verbe «nom du verbe» | | |
|--|--|--|

RÉFÉRENCES

Altman, P. (2000). 1-M@nuel. Une nouvelle génération de manuels scolaires. *Revue de L'EPI*, 99, 77-82.

Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: Analyse et pratiques en classe. Dans É. Falardeau, C. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 203-218). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2009). L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif: Circulation entre deux domaines de la discipline « français ». Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 231-266): Presses universitaires de Rennes.

Beauchemin. M. (2015, 5 mars). Couillard déplore les ratés de l'enseignement du français. *La Presse*. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201503/05/01-4849518-couillard-deploire-les-rates-de-lenseignement-du-francais.php>

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008a). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal, Québec : Beauchemin.

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008b). Description grammaticale et transposition didactique: Le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux, printemps* (71), 29-57.

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.

Canelas-Trevisi, S. (1998). Manipuler des phrases et en parler: action et (méta)langage en classe de français. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières en enseignement du français: Actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 69-90). Berne : Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne: Peter Lang.

Chartrand, S.-G. (1998). Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang.

Chartrand, S.-G. (2011). Les prescriptions pour l'enseignement de la grammaire et leurs effets: Le cas du québec. *Le français aujourd'hui*, 173, 45-53.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, 2e édition*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Chartrand, S.-G. et De Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : Quels critères pour quelles finalités?. *Enjeux*, 84, 5-31.

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A., Riverin, P. et Guénette, L. (2012). Pour plus de rigueur et de constance dans l'utilisation des termes grammaticaux dès le primaire. *Vivre le primaire*, 25(2), 27-29.

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : État des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, 42-49.

Chaves Da Cunha, J. C. (2001). Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 37-47.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. et Bosch, M. (2014). Didactic transposition in mathematics education. Dans S. Lerman (dir.), *Encyclopedia of mathematics education*. Dordrecht : Spinger.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. La Haye : Mouton & Co.

Cogis, D., Élalouf, M.-L. et Brinker, V. (2009). La notion de « groupe » dans la phrase: Une mise à l'épreuve en formation. *Repères*, 39, 57-81.

David, J. et Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 54, 17-31.

David, J. et Morin, M.-F. (2008). Écritures rapprochées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture et formation des enseignants* (p. 7-29). Namur: Presses Universitaires de Namur. Diptyque n° 13.

De Pietro, J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école: Le cas de la suisse francophone. Dans C. Vargas (dir.), *Langues et études de la langue: Approches linguistiques et didactiques* (p. 81-91). Aix-en-Provence: Université de Provence.

De Pietro, J.-F. (2010). Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement. *Québec français*, 156, 82-84.

Dion-Viens, D. (2018, 1^{er} novembre). Échec massif pour les futurs profs à l'examen de français. *Le journal de Québec*. Récupéré de <https://www.journaldequebec.com/2018/11/01/echec-massif-pour-les-futurs-profs-a-lexamen-de-francais>

Dion-Viens, D. (2017, 28 juin). Encore plus de cégépiens faibles en français. *Le journal de Québec*. Récupéré de <https://www.journaldequebec.com/2017/06/28/encore-plus-de-cegepiens-faibles-en-francais>

Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409- 428.

Dispy, M. (2010). Cinq questions sur les pratiques d'enseignement grammatical et l'usage des métalangues dans l'enseignement fondamental en communauté française de Belgique. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, 50-53.

Dubois, J. et al. (2012). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse de doctorat). Université Laval.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud P. (dir.). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours des dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.

Gagnon, O. (2014). Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 55-68.

Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire - de l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical- points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement-apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Gauvin I. (2014). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*. Rencontre de suivi FRQSC/Action concertée. Québec, Canada

Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R., et Simard, D. (2013). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : Une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. *Pratiques*.

Gauvin, I. et Aubertin, P. (2014). Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : Un aperçu. *SHS Web of Conferences*, 8, 977-994.

Gauvin, I., Lemay, R. et Aubertin, P. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire*. (2013-ER-164739).

Gomila, C. (2004). Pratiques d'enseignements de la langue au cp: Quelle place pour les savoirs grammaticaux dans l'enseignement de la lecture? Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Provence: Publications de l'université de Provence.

Huot, H (1999). Le statut du manuel dans l'enseignement actuel. Dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français* (p. 29-39). Caen : CRDP Basse-Normandie.

Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.

Lebrun, M. et Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Provence: Publications de l'université de Provence.

Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: Pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat). Université Laval.

Lord, M-A. et Élalouf, M-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire – pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique Inc.

Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire: français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1995). *Le français, enseignement secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Paillé P. et Muchielli, A.(2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Panchout-Dubois, M. et Tardin, C. (2010). Quelle compatibilité entre les traditions grammaticales des différents pays francophones? L'exemple de l'adaptation de moyens d'enseignement français en Suisse romande. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, 53-58.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.

Plane, S. (1999). Le manuel outil d'enseignement, outil d'apprentissage. Dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, Caen : CRDP Basse-Normandie

Radio-Canada. (2017, 18 septembre). Faut-il s'inquiéter du niveau de français des futurs enseignants? Ici. Radio-Canada. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1056614/francais-etudiants-enseignants-echec-test-examen-tecfee>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e éd. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Rey-Debove, J. (1978/1997). *Le métalangage étude linguistique du discours sur le langage*. Paris : Armand Colin.

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Ronveaux, C. (2009). Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. Dans S. Canelas-Trevis, M.-C. Guernier, G. S. Cordeiro et D.-L. Simon (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (p. 153-179). Grenoble : ELLUG.

Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après 13 ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Scali, D. (2018, 7 mai). La qualité du français en déclin au secondaire. *Le journal de Montréal*. Récupéré de <https://www.journaldemontreal.com/2018/05/07/la-qualite-du-francais-en-declin-au-secondaire>

Schneuwly, B. (2005/1995). De l'utilité de la «transposition didactique». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français*. Paris: Nathan pédagogie.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. et Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 77-93.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Deban, C. (dir.) (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Swiggers, P. (2000). Le champ de la morphologie française : Bilan des études et perspectives de recherche. *Modèles linguistiques*, 42, 14-32.

Touratier, C. (2002). *Morphologie et morphématique : Analyses en morphème*. Nouvelle édition [en ligne]. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, 2002 (généralisé le 05 mai 2019). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pup/473>>. ISBN : 9782821827653. DOI : 10.4000/books.pup.473.

Touzin, C. (2017, 18 septembre). Test de français : échec massif des futurs enseignants. *La Presse*. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201709/18/01-5134229-test-de-francais-echec-massif-des-futurs-enseignants.php>

Van der Maren, J. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.

Vargas, C. (1995). *Grammaire pour enseigner /2 la phrase verbale: Les fonctions et les catégories*. Paris : Armand Colin.

Vargas, C (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* (p. 13-36). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.