

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES D'ÉLÈVES DE PREMIÈRE SECONDAIRE SUR LES NOTIONS DE
COMPLÉMENT DIRECT ET DE COMPLÉMENT INDIRECT

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

SAMUEL LEBLANC

JANVIER 2025

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.12-2023). 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

La rédaction de ce mémoire de maitrise m'a fait vivre toutes sortes d'émotions : parfois positives, parfois moins positives. Je me suis rapidement rendu compte que le moteur qui me faisait avancer était le support que je recevais. Pour cette raison, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à mon moral durant ce parcours difficile, mais je tiens surtout à remercier spécialement quelques personnes qui ont eu un impact majeur dans mon cheminement.

À Isabelle. Merci pour ton aide inestimable qui m'a permis d'avancer jour après jour. Merci pour ta disponibilité et tes précieux conseils qui m'ont fait grandir en tant qu'étudiant, en tant que jeune chercheur, mais aussi en tant qu'être humain. Merci de m'avoir compris et de m'avoir accompagné au meilleur de tes capacités. Merci pour ta confiance : sans toi, je n'en serais pas là où j'en suis aujourd'hui.

Aux directions d'école, aux enseignant.e.s et aux élèves qui ont participé à mon projet. Merci de m'avoir fait confiance et merci pour votre indispensable contribution à la recherche. Sans vous, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

À Antoine. Merci pour tes précieux conseils et ton support. Un merci particulier pour l'aide statistique tellement nécessaire.

À ma famille. Merci de m'avoir fait comprendre la valeur de l'éducation et merci de me supporter dans ce long de parcours académique. Sans vous, rien de cela n'aurait été possible.

Et à toi Béatrice. Merci de m'avoir supporté dans les hauts comme dans les bas. Je suis conscient que cette rédaction de mémoire n'a pas été facile pour toi et j'en serai éternellement reconnaissant. Sache que ton support et celui de Romy ont été essentiels à mon travail. Merci énormément!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique	2
1.1 L'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage	2
1.2 L'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage de notions grammaticales	4
1.2.1 Les connaissances antérieures implicites et explicites.....	4
1.2.2 L'inventaire des connaissances antérieures sur des notions connues	7
1.3 Les notions de complément direct et de complément indirect : transition entre le primaire et le secondaire.....	9
1.3.1 Les notions de complément direct et indirect au primaire	10
1.3.2 Les notions de complément direct et indirect au secondaire.....	11
1.4 L'objectif de recherche	12
CHAPITRE 2 Cadre théorique.....	13
2.1 Les outils grammaticaux	13
2.1.1 Le modèle de la P de base.....	14
2.1.2 Les manipulations syntaxiques	16
2.2 Le CD et le CI : une question de construction verbale.....	21
2.3 Le complément direct du verbe.....	23
2.4 Le complément indirect du verbe.....	28
2.5 Les objectifs spécifiques	32
CHAPITRE 3 Méthodologie	34
3.1 La collecte de données	34
3.1.1 L'échantillon	34
3.1.2 Le protocole de collecte de données	35
3.1.2.1 L'échéancier de collecte de données.....	36
3.1.2.2 Le déroulement de la passation du test	36

3.1.2.3	Les instruments utilisés pour collecter les données	37
3.2	L'analyse des données.....	43
3.2.1	Le traitement qualitatif.....	44
3.2.2	Les statistiques descriptives.....	47
3.3	Les limites de la recherche.....	47
CHAPITRE 4 Résultats		49
4.1	La performance au test.....	49
4.1.1	Les résultats relatifs à l'identification du complément verbal	49
4.1.1.1	Les résultats relatifs à l'identification du complément verbal pour l'exercice 1	50
4.1.1.2	Les résultats relatifs à l'identification du complément verbal pour l'exercice 2	52
4.1.2	Les résultats relatifs à l'identification de la construction du verbe.....	54
4.1.3	Les résultats relatifs à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal	56
4.1.4	Les résultats relatifs à l'utilisation des manipulations syntaxiques de remplacement	59
4.1.4.1	Les résultats relatifs à l'utilisation de la manipulation syntaxique de remplacement par <i>quelqu'un/quelque chose</i> et ses variantes.....	59
4.1.4.2	Les résultats relatifs à l'utilisation de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom	62
4.1.5	Les résultats relatifs à la combinaison de l'ensemble des procédures présentées.....	64
4.2	L'analyse des réponses incorrectes au test.....	67
4.2.1	Les résultats relatifs à l'identification du complément direct	69
4.2.2	Les résultats relatifs à l'identification du complément indirect	74
4.2.3	Les résultats relatifs à l'identification d'un complément direct et d'un complément indirect.....	80
4.2.4	Les résultats relatifs à l'identification de l'absence de complément.....	83
CHAPITRE 5 Discussion		85
5.1	Les connaissances antérieures relatives à l'identification du complément verbal	85
5.2	Les connaissances antérieures relatives à l'identification de la construction du verbe.....	87
5.3	Les connaissances antérieures relatives à l'application des manipulations syntaxiques de remplacement	88
5.4	Les connaissances antérieures relatives à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal	90
5.5	Les connaissances antérieures relatives à la combinaison de l'ensemble des procédures	91
5.6	La synthèse et les implications pour l'enseignement de la notion de complément de verbe	93
CONCLUSION		95
ANNEXE 1 Formulaires de consentement		97
ANNEXE 2 Certificat d'approbation éthique		106
ANNEXE 3 Consignes pour l'exercice 1 et 2.....		107
ANNEXE 4 Test A et B : exercice 1 et 2		109

ANNEXE 5 Modification au texte de l'exercice 2142

ANNEXE 6 Différence statistique entre les deux versions.....143

BIBLIOGRAPHIE.....148

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes du CD.....	45
Figure 2. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes du CI	46
Figure 3. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes du CD et CI d'un verbe ditransitif.....	46
Figure 4. Les taux d'identification du complément verbal dans l'exercice 1 par statut d'identification....	50
Figure 5. Les taux d'identification des compléments dans l'exercice 1 en fonction du type et du statut d'identification	51
Figure 6. Les taux d'identification du complément verbal dans l'exercice 2 par statut d'identification....	52
Figure 7. Les taux d'identification des compléments dans l'exercice 2 en fonction du type et du statut d'identification	53
Figure 8. Les taux d'identification de la construction du verbe de manière générale en fonction du statut d'identification	54
Figure 9. Les taux d'identification des constructions de verbe en fonction du type et du statut d'identification	56
Figure 10. Les taux de reconstruction de l'ordre de base dans le GV pour les trois phrases	57
Figure 11. Les taux de reconstruction de l'ordre de base dans le GV en fonction des particularités et du statut d'identification	58
Figure 12. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par quelqu'un/quelque chose et ses variantes pour l'ensemble des phrases	60
Figure 13. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par quelqu'un/quelque chose et ses variantes en fonction du type de complément.....	61
Figure 14. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom pour l'ensemble des phrases	62
Figure 15. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom en fonction du type de complément	64
Figure 16. Les taux relatifs aux identifications 1 et 2 par statut d'identification.....	65
Figure 17. Les taux d'identification des compléments pour l'identification 1 et 2 en fonction du type et du statut d'identification	66
Figure 18. Les taux de progression et de régression de l'identification des compléments en fonction du type de complément	67

Figure 19. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications de CD	69
Figure 20. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 4 ...	70
Figure 21. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 6 ...	71
Figure 22. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 7 ...	72
Figure 23. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 12 .	73
Figure 24. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 13 .	74
Figure 25. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications de CI	75
Figure 26. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 1	76
Figure 27. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 2	77
Figure 28. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 5	78
Figure 29. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 9	79
Figure 30. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 10 ...	80
Figure 31. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications des deux compléments	81
Figure 32. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications des deux compléments dans la phrase 3	82
Figure 33. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications des deux compléments dans la phrase 8	83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. La comparaison des savoirs relatifs aux notions de CD et CI en 6e année primaire	10
Tableau 2. La comparaison des savoirs relatifs aux notions de CD et CI au secondaire	11
Tableau 3. Les différents modèles de la P de base	15
Tableau 4. Les manipulations syntaxiques répertoriées selon la grammaire	17
Tableau 5. Les caractéristiques de plusieurs fonctions syntaxiques en lien avec les manipulations syntaxiques	20
Tableau 6. Les caractéristiques de la fonction complément direct du verbe	26
Tableau 7. Les caractéristiques de la fonction complément indirect du verbe	31
Tableau 8. La répartition des élèves de l'échantillon.....	35
Tableau 9. L'échéancier de la passation du test	36
Tableau 10. Les caractéristiques des compléments verbaux à inclure dans les phrases de l'exercice 1....	37
Tableau 11. Les caractéristiques à inclure dans les phrases de l'exercice 1	38
Tableau 12. Les caractéristiques des verbes de l'exercice 2	40
Tableau 13. Les codes fermés et exemples de réponses d'élèves codées.....	44
Tableau 14. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes pour un verbe intransitif	47
Tableau 15. Le nombre de réponses associées à chacun des types de construction verbale selon le complément présent dans la phrase	55
Tableau 16. Les identifications correctes, incorrectes et les absences de réponse en fonction du type de complément pour l'identification 1 et 2.....	66
Tableau 17. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications de l'absence de complément.....	84

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CC	Complément circonstanciel
CD	Complément direct
CI	Complément indirect
GN	Groupe nominal
CP	Complément de phrase
GPrép	Groupe prépositionnel
GV	Groupe verbal
GX	Groupe syntaxique
O	Objet
P	Phrase
P	Prédicat
PSub	Phrase subordonnée
S	Sujet
V	Verbe
→	Se construit

RÉSUMÉ

Ce mémoire tente de décrire les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect, plus précisément de décrire leurs connaissances antérieures relatives à l'identification d'un complément verbal, à l'identification de la construction d'un verbe, à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et à l'application des manipulations syntaxiques de remplacement.

Lorsqu'ils entrent à l'école secondaire, les élèves arrivent avec un bagage de connaissances hétérogènes, notamment parce qu'ils proviennent de différentes écoles primaires et parce qu'ils ont reçu des enseignements de différent.es enseignant.es. Puisque les notions de complément direct et de complément indirect sont des notions grammaticales transitoires entre l'école primaire et l'école secondaire (MELS, 2009 ; MELS, 2011) et que les nouvelles connaissances relatives à la notion de complément verbal que les élèves de première secondaire devront acquérir au cours de leur scolarité secondaire s'appuieront sur leurs connaissances antérieures (Tardif, 1992) à ce sujet, nous avons jugé essentiel de documenter ces connaissances.

Les données utilisées dans le cadre de ce mémoire ont été recueillies auprès de dix classes d'élèves de première secondaire selon un devis de type descriptif simple (Fortin et Gagnon, 2022 ; Thouin, 2014). Notre instrument de collecte consiste en un test comportant deux exercices : l'exercice 1 contenant treize phrases isolées dans lesquelles on retrouve quatorze compléments verbaux et l'exercice 2 dans lequel on retrouve dix compléments verbaux dans un texte continu. Pour l'exercice 1, les élèves doivent identifier les quatorze compléments verbaux et, pour quatre des treize phrases, doivent aussi identifier la construction du verbe, reconstruire l'ordre de base dans le groupe verbal et appliquer les manipulations syntaxiques de remplacement. Pour l'exercice 2, les élèves doivent identifier les compléments verbaux dans un texte.

Les résultats montrent des connaissances antérieures limitées pour l'identification d'un complément verbal, l'identification de la construction d'un verbe, la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et l'application des manipulations syntaxiques de remplacement, et ce, tant pour le complément direct que pour le complément indirect. Cependant, nous avons relevé que les connaissances antérieures de ces élèves sur l'identification de la construction d'un verbe étaient plus importantes que pour les autres tâches demandées, ce qui nous laisse croire que les enseignant.es de français du secondaire devraient s'appuyer sur ces connaissances lors de l'enseignement des notions de complément direct et de complément indirect.

Mots clés : Didactique de la grammaire, enseignement de la grammaire, connaissances antérieures, complément verbal, complément direct, complément indirect

INTRODUCTION

Les notions de complément direct (CD) et de complément indirect (CI) du verbe sont importantes pour les élèves d'abord parce qu'elles leur permettent de mieux comprendre la structure du groupe verbal, mais surtout, de manière très pratique, parce qu'elles sont impliquées dans l'application des règles d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* et du participe passé des verbes occasionnellement pronominaux. Ces notions de CD et de CI sont présentées pour la première fois aux élèves en sixième année primaire et leur enseignement se poursuit jusqu'en cinquième secondaire (MELS, 2009 ; MELS, 2011). Le fait que l'amorce de telles notions soit faite au primaire demande, lorsque les élèves arrivent en première secondaire, qu'un travail de réactivation des connaissances antérieures par l'enseignant.e de français soit fait afin de s'assurer que tous les élèves de sa classe, provenant de diverses écoles primaires, poursuivent l'enseignement de ces notions avec une base similaire. Ainsi, il apparaît primordial de connaître les connaissances antérieures des élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect. Or, à notre connaissance, aucune étude n'a porté sur ce sujet au Québec. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de documenter ces connaissances.

Le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, définit l'importance des connaissances antérieures pour l'apprentissage et, plus précisément, l'importance de ces connaissances pour l'apprentissage de notions grammaticales telles que le complément direct et le complément indirect. À notre connaissance, aucune étude n'a porté sur les connaissances antérieures d'élèves québécois à propos de ces notions. Le deuxième chapitre, le cadre théorique, définit les concepts centraux de notre mémoire tels que les outils de la grammaire moderne, le complément direct et le complément indirect. Ces définitions mènent à la formulation de nos cinq sous-objectifs de recherche. Le troisième chapitre, la méthodologie, présente la manière dont les données ont été collectées et analysées en plus de présenter certaines limites de notre recherche. Les résultats et la discussion, les chapitres suivants, présentent de manière détaillée les données récoltées et leur analyse pour ensuite être mis en lien avec ce que nous connaissons déjà sur le sujet. Une conclusion vient mettre en lumière les résultats saillants de ce mémoire.

CHAPITRE 1

Problématique

Lorsque les élèves entrent à l'école secondaire, ils arrivent avec un bagage de connaissances hétérogènes, notamment parce qu'ils proviennent de différentes écoles primaires : malgré les prescriptions ministérielles, ils ont reçu un enseignement varié dispensé par plusieurs enseignants.e.s. Ainsi, il apparaît pertinent de documenter les connaissances acquises au primaire de ces élèves, car les nouvelles connaissances qu'ils pourront acquérir en première secondaire dépendront de leurs connaissances antérieures¹ (Tardif, 1992), notamment leurs connaissances grammaticales. Afin d'assurer un passage efficace du primaire vers le secondaire, il est donc important de documenter les connaissances antérieures des élèves dans l'apprentissage en général (1.1), dont celles qui ont trait à la grammaire (1.2). Parmi les connaissances antérieures qui méritent d'être documentées en première secondaire, nous verrons que celles qui concernent la notion de complément verbal (1.3) sont essentielles, notion transitoire entre le primaire et le secondaire (MELS, 2009; MELS, 2011).

1.1 L'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage

Selon les théories issues de la psychologie cognitive, les connaissances antérieures jouent un rôle clé dans l'apprentissage. En effet, l'apprentissage y est défini, selon Jones, Palincsar, Ogle et Car (1987), par « l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures » (Tardif, 1992, p.37). L'ouvrage phare *Pour un enseignement stratégique* (Tardif, 1992) a permis de diffuser largement que les connaissances antérieures sont indispensables à l'apprentissage, car elles représentent un élément essentiel à l'établissement de liens. Mais, il ne s'agit pas d'avoir n'importe quelles connaissances pour établir des liens, ces connaissances doivent être reliées à l'objet sur lequel portent ses nouvelles informations. La congruence, c'est-à-dire le fait que les nouvelles informations qui sont présentées à l'apprenant coïncident avec ses connaissances antérieures, est connue comme étant un facteur important pour l'apprentissage de nouvelles connaissances, car les nouvelles informations qui sont congrues aux connaissances antérieures sont mieux retenues et mieux rappelées (van Kesteren, Krabbendam et Meeter, 2018; Ziori, Pothos et Dienes, 2014). D'ailleurs, les connaissances antérieures facilitent les étapes du traitement de l'information, soit l'encodage, la consolidation et la récupération, car elles fournissent une structure pouvant accueillir les nouvelles informations (van Kesteren, Krabbendam et Meeter, 2018 ;

¹ Bien que le terme *antérieures* ne soit plus le terme privilégié pour décrire les connaissances acquises préalablement, nous avons priorisé au terme *initiales* parce qu'il réfère à l'ensemble des connaissances acquises préalablement et non pas seulement aux premières connaissances acquises. Aussi, il faut savoir que ce projet s'encre en psychologie cognitive, d'où ce choix conceptuel.

Shing et Brod, 2016). Même lorsque les nouvelles informations ne sont pas conformes aux connaissances antérieures, des bénéfiques sont possibles pour la mémoire associative (van Kesteren, Krabbendam et Meeter, 2018). Ainsi, les connaissances antérieures permettent, lorsqu'elles sont activées, de former un réseau de connaissances solide avec les nouvelles informations (van Kesteren, Krabbendam et Meeter, 2018). Il ne s'agit pas de simplement activer les connaissances antérieures de n'importe quelle manière pour qu'il y ait apprentissage : elles doivent être activées adéquatement, dans un contexte fournissant suffisamment d'informations pour relever les connaissances antérieures pertinentes, et, durant l'encodage, pour qu'elles laissent une trace en mémoire (Moscovitch & Craik, 1976; Bransford et Johnson, 1972; Craik et Tulving, 1975 dans Shing et Brod, 2016). Il est également à noter que, selon le stade de développement cognitif de l'élève, ce dernier a besoin de plus ou de moins de support pour activer ses connaissances antérieures et ainsi traiter adéquatement les nouvelles informations (Shing et Brod, 2016). En effet, le développement du lobe préfrontal a une influence sur l'aide requise par un élève pour relever les informations pertinentes emmagasinées en mémoire : le développement immature de ce lobe nuit à l'usage adéquat des connaissances antérieures (Shing et Brod, 2016). Donc, il apparaît que sans de telles connaissances antérieures, il serait plus difficile d'établir des liens, donc plus difficile d'apprendre. Par exemple, si les nouvelles informations reçues portent sur une réparation très technique d'une partie d'un moteur d'automobile, mais que l'apprenant ne connaît pas les termes techniques employés par l'enseignant.e, alors il sera très difficile pour lui de traiter l'information reçue, donc d'établir des liens. Ainsi, tel que mentionné par Tardif (1992) : « essentiellement, on ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà. » (Tardif, 1992, p. 39).

Ce n'est pas parce qu'un apprenant possède des connaissances antérieures qu'elles sont nécessairement exactes : en effet, il arrive que certaines connaissances antérieures aient des limites (Giordan, 1998; Pellaud, Eastes, & Giordan, 2005; Meyer, 2004; Gauvin 2011). Dans un tel cas de figure, la transformation de ces connaissances en des connaissances complètes, plus opérationnelles s'effectue par le processus de déconstruction-reconstruction. Gauvin (2011) explique que ce processus est réalisable par un dispositif d'enseignement qui conduira l'élève vers une prise de conscience que sa connaissance antérieure n'est pas optimale ou opérationnelle ce qui, en retour, lui permettra de mieux l'adapter. La prise de conscience de l'apprenant est déclenchée par ce que Pellaud, Giordan et Eastes (2007) appellent une « perturbation cognitive ». C'est cette perturbation cognitive qui ouvrira la porte à la transformation de la connaissance antérieure afin qu'elle devienne opérationnelle ou plus véridique. Ainsi, les connaissances antérieures sont importantes, voire essentielles à l'apprentissage : elles devront être parfois déconstruites lorsqu'elles sont incomplètes afin de viser une reconstruction plus complète pour fournir une base solide à l'établissement de liens avec les nouvelles connaissances.

Étant donné le rôle primordial des connaissances antérieures dans l'apprentissage et parce que nous postulons que les élèves arrivent au secondaire avec des connaissances variées puisqu'ils proviennent de milieux scolaires différents, il est utile de s'intéresser à ces connaissances dès l'entrée au secondaire, notamment à celles en grammaire.

1.2 L'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage de notions grammaticales

Si les connaissances antérieures sont importantes pour l'apprentissage en général, elles le sont tout autant pour l'apprentissage de notions grammaticales puisqu'elles serviront d'éléments essentiels à l'établissement de liens avec les nouvelles informations. En grammaire, les connaissances antérieures sont envisagées de deux manières : les connaissances implicites du locuteur et les connaissances explicites apprises à l'école dans les années précédentes (1.2.1). Plusieurs recherches ont permis d'établir les connaissances des élèves sur certaines notions grammaticales (1.2.2) : ces inventaires sont précieux pour mieux comprendre le développement des connaissances grammaticales, qu'elles soient implicites ou explicites.

1.2.1 Les connaissances antérieures implicites et explicites

Selon Boivin (2007), le modèle théorique de la grammaire générative décrit la grammaire interne du locuteur, c'est-à-dire sa compétence linguistique de locuteur natif. À l'intérieur de cette compétence se trouvent des connaissances implicites et explicites. Les connaissances implicites d'un locuteur réfèrent à toutes les règles grammaticales reliées à sa langue qu'il connaît implicitement. Les connaissances implicites permettent aux locuteurs, entre autres, de converser dans une langue en utilisant le lexique et la syntaxe appropriée. Ces connaissances sur le lexique et la syntaxe leur permettent aussi de déterminer si une phrase est grammaticale ou agrammaticale. Cette détermination est possible grâce au jugement de grammaticalité. Une phrase est dite grammaticale lorsqu'elle respecte les règles grammaticales de la langue en question et, dans le cas inverse, la phrase est dite agrammaticale. Par exemple, si un locuteur du français se retrouve devant la phrase écrite suivante : *Les élèves agités n'écoutent pas leur enseignant*, il ne rencontrera aucune difficulté à affirmer que cette phrase est grammaticale en français. Ce locuteur se sert alors de son jugement de grammaticalité pour affirmer que la phrase est grammaticale et c'est son intuition grammaticale qui lui a permis de poser ce jugement.

Ce jugement de grammaticalité est essentiel, entre autres, dans l'application adéquate des manipulations syntaxiques². En effet, la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes ainsi que la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom qui permettent l'identification de compléments de verbe requièrent de porter un jugement de grammaticalité puisque, pour confirmer l'identification, il est essentiel que le locuteur émette ce jugement sur les phrases formées à partir de ces remplacements. Par exemple, si les manipulations syntaxiques de remplacement sont effectuées sur la phrase *L'enseignant présente les exercices de grammaire*, nous obtenons les phrases suivantes : *L'enseignant présente quelque chose* et *L'enseignant les présente*. Ensuite, pour confirmer que l'identification du complément de verbe est juste, le locuteur doit être en mesure de juger que les phrases obtenues sont grammaticales. Bien que le locuteur soit capable de poser un jugement de grammaticalité, il sera difficile pour lui de l'expliquer (Kak, 1992 dans Boivin, 2007). En effet, le jugement de grammaticalité repose notamment sur des connaissances implicites, donc il est difficile à verbaliser pour le locuteur puisque ces connaissances sont intériorisées. Ce qui permet au locuteur d'émettre un tel jugement de grammaticalité est ce qu'on appelle l'intuition grammaticale, qui est le reflet de sa compétence linguistique. La compétence linguistique, d'abord définie par Chomsky (1957), représente « l'ensemble des connaissances qu'un locuteur possède sur sa langue » (p. 4). Alors, l'intuition grammaticale d'un locuteur reflète ce savoir implicite qui lui permet de générer une infinité d'énoncés.

Ainsi, pour une notion grammaticale donnée, il est possible de déterminer, avec certaines limites, les connaissances implicites du locuteur. Par exemple, un locuteur natif du français, pour la notion de complément verbal, est en mesure d'affirmer si un verbe requiert un complément ou non, autrement dit s'il accepte une construction intransitive, transitive directe, transitive indirecte ou ditransitive³. Il saura, par exemple, que *étudier quelque chose* (par exemple, *étudier la linguistique*) est grammatical, mais pas **étudier de quelque chose* ou **étudier à quelque chose*. Ce même locuteur peut également déterminer la position des compléments verbaux, et ce, qu'ils soient sous forme de groupes syntaxiques, de pronoms ou de phrases subordonnées. Par exemple, dans les constructions ditransitives telles que *donner ce cadeau à son amie*, le locuteur est en mesure de déterminer lequel des deux compléments doit se trouver plus près du verbe, dans ce cas-ci *ce cadeau*, et lequel des deux compléments doit se trouver plus loin de ce même verbe, dans ce cas-ci *à son amie*. Autrement dit, le locuteur arrive intuitivement à saisir la relation de proximité entre le verbe et ses compléments. De la même manière, il pourra déterminer l'ordre des pronoms compléments verbaux dans leur position préverbale. Si nous reprenons le même groupe verbal

² Les manipulations syntaxiques sont traitées dans la section 2.1.2 du cadre théorique.

³ La notion de transitivité verbale est traitée dans la section 2.2 du cadre théorique.

(*donner ce cadeau à son amie*), une fois les compléments verbaux pronominalisés, nous obtenons le groupe verbal *le lui donner*. Le locuteur est en mesure de déterminer lequel des deux compléments doit se trouver plus près du verbe, dans ce cas-ci *lui*, et lequel doit se trouver plus loin du verbe, dans ce cas-ci *le* (*le lui donner* et non **lui le donner*). Bref, sans connaissances implicites, il serait impossible pour un locuteur de générer une infinité d'énoncés et de déterminer la grammaticalité d'un énoncé. Donc, les connaissances grammaticales implicites sont essentielles pour l'apprentissage de notions grammaticales. Ces connaissances grammaticales ne sont généralement pas apprises à l'école, mais de manière non consciente, donc sans enseignement explicite. Le rôle de l'enseignement grammatical à l'école est, entre autres choses, de rendre ces connaissances implicites explicites, conscientes et de les corriger s'il y a lieu.

Pour ce qui est des connaissances explicites, elles réfèrent principalement aux connaissances grammaticales apprises à l'école par les apprenants. Ce type de connaissances peut être verbalisé et contrôlé par l'apprenant de façon intentionnelle (Nadeau et Fisher, 2011). Par exemple, selon le document ministériel *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), les élèves devraient avoir fait un apprentissage systématique de l'identification de la fonction complément direct à la fin de la première secondaire et devraient avoir fait un apprentissage systématique de l'identification de la fonction complément indirect à la fin de la deuxième secondaire. Ces deux apprentissages, à leur moment respectif, deviennent alors des connaissances explicites pour ces élèves du secondaire. Ainsi, à la fin de la première secondaire, un élève devrait être en mesure de verbaliser, de manière intentionnelle, des identifications de compléments directs dans des phrases en ayant recours à toutes les autres connaissances qu'il possède sur la notion de complément direct (ex.: les manipulations syntaxiques, les caractéristiques de ce complément, etc.). Toutes les connaissances grammaticales qu'un élève a apprises à l'école sont considérées comme des connaissances grammaticales explicites, car elles peuvent toutes être verbalisées et contrôlées de façon intentionnelle. Ces connaissances grammaticales explicites, tout comme les connaissances implicites, sont essentielles dans l'apprentissage de notions grammaticales, car elles pourront permettre l'établissement de liens avec de nouvelles informations grammaticales qui seront présentées en agissant à titre de connaissances grammaticales antérieures. Par exemple, lors de l'apprentissage de la notion de complément indirect, l'élève pourra se servir de ses connaissances antérieures sur la notion de complément direct afin d'établir des liens avec les nouvelles informations grammaticales, ce qui lui permettra ultimement d'apprendre la notion de complément indirect. Bref, les connaissances grammaticales explicites sont essentielles à l'apprentissage de notions grammaticales parce qu'elles peuvent agir à titre de connaissances antérieures, donc sont essentielles à l'établissement de liens avec les nouvelles informations.

Les connaissances implicites et explicites peuvent agir à titre de connaissances antérieures nécessaires à l'apprentissage. Pour les connaissances implicites, le jugement de grammaticalité est une connaissance antérieure servant de point d'ancrage à de nouveaux apprentissages. En effet, cette connaissance est un outil essentiel pour faire des apprentissages grammaticaux, car elle constitue une étape de l'application des manipulations syntaxiques. Pour les connaissances explicites, toutes les connaissances grammaticales antérieures de l'élève serviront de point d'ancrage aux nouveaux apprentissages. En effet, les connaissances grammaticales permettent l'établissement de liens avec les nouvelles informations, donc permettent de nouveaux apprentissages.

Outre ce que le ministère de l'Éducation (MELS, 2009 ; MELS, 2011) nous indique par rapport aux notions présumément apprises par les élèves à un moment précis, qu'est-ce que la recherche nous dit à propos des connaissances grammaticales réellement apprises par les élèves ? Que sait-on à propos de leurs connaissances implicites et de leurs connaissances explicites ?

1.2.2 L'inventaire des connaissances antérieures sur des notions connues

Si les connaissances antérieures sont importantes pour l'apprentissage de notions grammaticales, alors les connaissances grammaticales des élèves devraient être bien documentées. Idéalement, l'enseignant.e devrait être en mesure d'avoir un portrait de ce que savent les élèves à propos d'une notion grammaticale donnée afin de planifier adéquatement son enseignement. Malheureusement, les connaissances grammaticales ne sont pas si bien documentées, surtout pour certaines notions. Ainsi, nous croyons que les enseignant.es se basent sur leur expérience et sur ce qui est indiqué dans la progression des apprentissages (MELS, 2009; MELS, 2011) pour présumer les connaissances antérieures des élèves. Mais est-ce que les élèves sont réellement rendus à ce niveau présumé ? Nous présentons ici un bref aperçu des connaissances antérieures sur des notions grammaticales, notamment sur le complément de verbe.

Quelques recherches portant sur la notion de sujet se sont intéressées au repérage de du groupe syntaxique exerçant cette fonction. Celles-ci montrent que les élèves qui terminent l'école primaire et qui débutent l'école secondaire ne maîtrisent pas tout à fait cette connaissance (Brissaud et Cogis, 2002; Brossard et Lambelin, 1985; Gauvin, 2011; Bélanger, 2017; Beaulne, 2016). En effet, les élèves accordent souvent le verbe avec ce qui le précède immédiatement (Brissaud et Cogis, 2002), donc identifient le sujet selon sa position initiale dans la phrase ou selon des critères pragmatiques (ex. : sujet animé) (Brossard et Lambelin, 1985). Aussi, ils n'appliquent pas adéquatement les manipulations syntaxiques pour identifier le sujet ce qui fait en sorte que son identification est souvent erronée (Gauvin, 2011 ; Bélanger, 2017 ; Beaulne, 2016). Pour la notion du nom, les résultats d'une recherche montrent que les élèves auraient

recours principalement à la majuscule et aux traits sémantiques ([+/- concret] et [+/- animé]) pour identifier les noms dans des ensembles de mots et, dans le texte, ils auraient recours à ces deux indices en plus de la sémantique (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987). La même étude précise que l'identification de noms dans un texte est généralement plus difficile que dans un ensemble de mots. De plus, les noms monocatégoriels sont mieux identifiés que les transcatégoriels (appartenant à plus d'une classe grammaticale) et les noms concrets, faciles à conceptualiser, sont mieux identifiés que les noms abstraits, plus difficiles à conceptualiser (ex. : *méchanceté*) (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987). Quant à la notion d'adjectif, les résultats d'une étude montrent que, même à la fin de l'école primaire, elle demeure imprécise chez les élèves (Fisher, 1997). Cela est représenté par le fait qu'ils identifient difficilement les adjectifs classifiants, et ce, à tous les niveaux scolaires du deuxième cycle primaire (Fisher, 1997). Ils éprouvent également des difficultés avec l'identification des adjectifs transcatégoriels et des adjectifs variables à l'oral (Fisher, 1997 ; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987). Finalement, les études s'étant intéressées au verbe montrent que cette catégorie grammaticale est une importante source d'erreurs orthographiques dans les textes d'élèves du primaire (Angoujard, 1996). Ces élèves commettent de nombreuses erreurs lorsqu'ils utilisent le passé composé dans leurs écrits, surtout lorsque le sujet est éloigné du verbe, soit par un écran soit par une inversion (Guyon, 1997). Cette difficulté avec les verbes se poursuit à l'école secondaire, car les verbes du premier groupe à l'infinitif sont orthographiés incorrectement (Brissaud, 1999; Ernst, 1994; Préfontaine, 1973; Milot, 1976) parce qu'ils sont souvent confondus avec le participe passé ou d'autres réalisations du son /e/ en finale (Dolla et Establet, 1973; Brissaud, 1999).

La notion de complément de verbe, quant à elle, a été nettement moins documentée que les autres notions grammaticales. En effet, à notre connaissance, une seule recherche a porté précisément sur ce sujet. Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) ont documenté la capacité d'élèves de 2P (5-6 ans) à 6P (9-10 ans) à identifier le groupe syntaxique exerçant la fonction complément direct. Les chercheuses voulaient documenter les caractéristiques que les élèves attribuaient à cette fonction, les difficultés rencontrées par les élèves concernant cette fonction et l'évolution des élèves par rapport à cette fonction au cours de leur scolarité primaire. Pour ce faire, elles ont fait passer à tous les élèves un test comportant 27 phrases. Des 27 phrases, une seule ne comportait pas de complément direct (*Beaucoup de jeunes se passionnent pour la télévision*) et trois phrases comportaient un complément direct réalisé par un pronom. Deux de ces trois phrases comportaient un pronom en position préverbale (*Ce livre nous passionne* et *Les fraises, Jean les aime*) et l'autre comportait également un pronom en position préverbale, mais dont l'antécédent était en position postverbale (*Grand-mère les gâte, ses petits-enfants.*). Les élèves devaient souligner le groupe syntaxique exerçant la fonction de complément verbal de chacune des phrases, mais

deux consignes ont été séparées également dans les deux écoles : une consigne sémantique et une consigne syntaxique. La consigne sémantique mettait l'accent sur le sens de la fonction, c'est-à-dire qu'on demande aux élèves d'identifier le ou les mots qui complètent l'idée exprimée par le verbe. La consigne syntaxique mettait, quant à elle, l'accent sur le caractère non effaçable et le caractère non déplaçable du groupe exerçant la fonction. Les élèves ont obtenu des résultats différents selon leur niveau et selon le type de consigne qui leur avait été donné. Tous niveaux confondus, les élèves qui avaient la consigne sémantique ont obtenu, en moyenne, de meilleurs résultats que ceux qui avaient la consigne syntaxique. Pour ce qui est des moyennes par niveau, les résultats sont assez variés et vont de 38% pour les élèves de 3P (6-7 ans) avec la consigne syntaxique à 81% pour les élèves de 6P (9-10 ans). Si nous analysons les résultats, il est possible de constater que la consigne sémantique permet aux élèves d'identifier correctement davantage de compléments directs. Avec ce type de consigne, les élèves de la 4P obtiennent un résultat dépassant les 60% d'identifications correctes (64%). Pour la consigne syntaxique, il faut attendre jusqu'en 5P pour voir un résultat de 60%. En 6P, l'écart entre les résultats se resserre puisque les élèves ayant reçu la consigne sémantique obtiennent un résultat de 81% et les élèves ayant reçu la consigne syntaxique un résultat de 77%. Donc, globalement, les élèves suisses maîtrisent minimalement l'identification de la fonction complément direct à partir de la 4P ou 5P (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987). Paret (1992) glisse également un mot sur la notion de complément verbal, sans qu'elle soit le thème central de sa recherche. En effet, elle mentionne que les élèves allophones du secondaire (2^e à la 5^e) éprouvent certaines difficultés avec les compléments verbaux : ils ont tendance à omettre des compléments obligatoires (ex. : **Je retrouve* plutôt que *Je retrouve le sourire*) ou à utiliser le type de complément erroné (ex. : **Je me rappelle de cette soirée* plutôt que *Je me rappelle cette soirée*) (Paret, 1992). La chercheuse note aussi que les élèves allophones éprouvent des difficultés quant aux prépositions commandées par le verbe : ils choisissent souvent une préposition erronée (ex. : **traiter sur quelque chose* plutôt que *traiter de quelque chose*) (Paret, 1992). Quant à la notion de complément indirect, elle n'a pas été documentée à ce jour, laissant un vide scientifique pour cette fonction.

Étant donné l'importance des connaissances grammaticales antérieures des élèves dans l'apprentissage de nouvelles notions grammaticales, il apparaît essentiel de dresser un portrait des connaissances apprises par les élèves à propos des notions de compléments verbaux, considérant l'actuel vide en recherche à ce sujet.

1.3 Les notions de complément direct et de complément indirect : transition entre le primaire et le secondaire

La notion de complément verbal est une notion qui est transitoire entre l'école primaire et l'école secondaire, c'est-à-dire que l'enseignement des notions de complément direct et de complément indirect

est amorcé à l'école primaire et est poursuivi à l'école secondaire (MELS, 2009 ; MELS, 2011). Nous présenterons les caractéristiques des compléments verbaux qui sont amorcées au primaire (1.3.1) ainsi que celles qui sont poursuivies au secondaire (1.3.2).

1.3.1 Les notions de complément direct et indirect au primaire

Le document ministériel *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) présente les savoirs à enseigner en lien avec les compléments verbaux : le complément direct (CD) et le complément indirect (CI). Le tableau comparatif suivant (cf. *Tableau 1*) présente les connaissances relatives au complément direct et indirect que les élèves du primaire doivent avoir acquises à la fin de leur 6^e année selon le ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2009). Il est important de noter que toutes ces connaissances ne sont pas réinvesties de manière autonome à la fin de la sixième année puisque « L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant » (MELS, 2009, p.7).

Tableau 1. La comparaison des savoirs relatifs aux notions de CD et CI en 6e année primaire

Complément direct (CD)	Complément indirect (CI)
« observer les caractéristiques du complément direct du verbe » : sa position, son caractère généralement obligatoire et sa dépendance syntaxique au verbe. (p.46)	« observer les caractéristiques du complément indirect » : sa position, son caractère généralement obligatoire et sa dépendance syntaxique au verbe. (p.47)
« connaître des manipulations pour identifier un complément direct du verbe » : son remplacement par <i>quelqu'un/quelque chose</i> après le verbe ou par un pronom comme <i>le, la, les, l'</i> devant le verbe et son non-effacement et son non-dédoublément (p.47)	« connaître des manipulations pour identifier un complément indirect » : son remplacement par préposition + <i>quelqu'un/quelque chose</i> après le verbe sauf quand il s'agit d'un lieu ou par un pronom comme <i>leur, lui</i> avant le verbe et son non-effacement et son non-dédoublément (p.47)
« observer des constructions possibles d'un complément direct du verbe » : le GN et les pronoms <i>le, la, les, l'</i> (p.47)	« observer des constructions possibles d'un complément indirect » : une préposition suivie d'un groupe de mots ou d'un pronom et les pronoms <i>leur, lui</i> (p.47)
Identifier des groupes du nom ayant pour fonction complément direct du verbe (p.48)	NA
« remplacer un groupe du nom complément direct par les pronoms <i>le, la, les, l'</i> » (p.52)	« remplacer un groupe de mots complément indirect par les pronoms <i>lui, leur</i> » (p.52)
« remplacer un pronom complément direct [...] par le groupe de mots qu'il remplace ou qu'il pourrait remplacer » (p.52)	« remplacer un pronom [...] complément indirect par le groupe de mots qu'il remplace ou qu'il pourrait remplacer » (p.52)
« trouver des phrases qui contiennent des pronoms compléments de verbe comme <i>en, y, me, te, se, nous, vous</i> et identifier s'il s'agit d'un complément direct ou complément indirect en reformant la phrase de base » (p.52)	« trouver des phrases qui contiennent des pronoms compléments de verbe comme <i>en, y, me, te, se, nous, vous</i> et identifier s'il s'agit d'un complément direct ou complément indirect en reformant la phrase de base » (p.52)
« cerner un groupe du nom complément direct en le remplaçant par un pronom » (p.52)	NA

Ainsi, une amorce de la notion de complément direct et de la notion de complément indirect est faite en 6^e année primaire, puisque les élèves, même s'ils ne sont pas en mesure de réaliser ces actions de manière autonome, ont reçu un enseignement suffisant pour avoir une base en ce qui a trait à la notion de complément direct et de complément indirect. Bref, les élèves de 6^e année apprennent à remarquer les caractéristiques et à trouver les compléments direct et indirect du verbe. Cependant, l'apprentissage de ces

notions n'est pas complété. Tel que mentionné dans le document ministériel *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009), l'enseignement de certains pronoms compléments est réservé aux enseignants du secondaire : « Les autres pronoms comme *en, nous, vous*, qui peuvent occuper les fonctions complément direct ou complément indirect, seront vus au secondaire. » (MELS, 2009, p. 49) Ainsi, au terme de leur scolarité primaire, il est possible de penser que les élèves ont acquis certaines connaissances sur les notions de CD et CI, connaissances qui agiront à titre de connaissances antérieures pour l'apprentissage de nouvelles connaissances à l'école secondaire. Ce sont ces connaissances que nous voulons documenter.

1.3.2 Les notions de complément direct et indirect au secondaire

Dans le document ministériel *Progression des apprentissages au secondaire* (PDA) (MELS, 2011), les notions de complément direct et de complément indirect sont également présentes. De manière générale, on précise que l'apprentissage systématique de l'identification du complément direct du verbe, ce qui signifie la connaissance et l'utilisation adéquate de cette notion, se fait dès la fin de la première secondaire. À partir de la quatrième secondaire, l'élève devrait, selon le ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2011), être en mesure d'identifier adéquatement et de manière autonome et complète le complément direct du verbe. Cela dit, cet apprentissage se fait par étapes et le tableau suivant (cf. *Tableau 2*) présente ce que les élèves du secondaire devraient maîtriser à la fin de l'année scolaire spécifiée en ce qui a trait à la notion de CD et de CI.

Tableau 2. La comparaison des savoirs relatifs aux notions de CD et CI au secondaire

Complément direct (CD)	Complément indirect (CI)
Fin 1 ^{re} à fin 4 ^e : « Reconnaître ou utiliser les diverses constructions du GV; déterminer les fonctions [du] verbe suivi d'une expansion complément direct du verbe » (p.57-58) <ul style="list-style-type: none"> • Fin 1^{re} : GN (recours à la manipulation de pronominalisation) ou le pronom • Fin 1^{re} : le GVinf • Fin 2^e à fin 4^e : PSub complétive 	Fin 1 ^{re} à fin 3 ^e : « Reconnaître ou utiliser les diverses constructions du GV; déterminer les fonctions [du] verbe suivi d'une expansion complément indirect du verbe » (p.57-58) <ul style="list-style-type: none"> • Fin 1^{re} à fin 2^e : Prép + GN • Fin 1^{re} à fin 2^e : le GPrép (recours à la manipulation de pronominalisation) • Fin 2^e : le pronom • Fin 3^e : CI coordonnés • Fin 3^e : l'ordre approprié des pronoms dans le GV • Fin 3^e : PSub complétive
Fin 1 ^{re} à la fin 3 ^e : Identifier la fonction CD réalisée par l'expansion du verbe (p.61)	Fin 1 ^{re} à la fin 3 ^e : Identifier la fonction CI réalisée par l'expansion du verbe (p.61)

Ainsi, la complétion de l'apprentissage des notions complément direct et complément indirect du verbe est faite au secondaire. Dès la première secondaire, les élèves apprennent à reconnaître, à utiliser et à

identifier les réalisations prototypiques (GN et GPrép) des deux fonctions verbales. Ensuite, en deuxième secondaire, les autres réalisations, les non-prototypiques, sont apprises, surtout pour la fonction complément indirect, fonction dont l'apprentissage se fait légèrement en retard comparativement à la fonction complément direct. C'est à la fin de la 4^e secondaire que tous les apprentissages sont faits pour les deux fonctions, l'apprentissage de la réduction de la phrase subordonnée complétive complément direct d'un verbe infinitif étant le seul apprentissage lors de cette année scolaire.

Avec ce qui a été présenté ci-haut, notamment les tableaux (cf. *Tableau 1* et *Tableau 2*) qui montrent les notions à apprendre pour les élèves du primaire et du secondaire relativement aux notions de CD et de CI, il est possible d'affirmer que l'apprentissage de ces notions grammaticales est partagé entre l'école primaire et l'école secondaire, puisque l'amorce se fait à la fin de la scolarité primaire, en 6^e année, et l'apprentissage se poursuit jusqu'au deuxième cycle du secondaire, en 4^e secondaire. Ainsi, à leur arrivée au secondaire, les élèves doivent se servir de leurs connaissances antérieures, apprises au primaire, pour établir des liens avec de nouvelles informations qui leur seront présentées à propos de ces fonctions et finaliser l'apprentissage de celles-ci.

1.4 L'objectif de recherche

Étant donné l'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage en général et, plus précisément, l'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage de notions grammaticales, étant donné le peu de documentation sur les connaissances des élèves à propos des fonctions complément direct et complément indirect du verbe, étant donné que l'apprentissage de ces fonctions grammaticales se fait à la fois à l'école primaire et à l'école secondaire et que ces connaissances antérieures sont fondamentales pour un enseignement de ces fonctions, il apparaît pertinent de *documenter les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect.*

CHAPITRE 2

Cadre théorique

Ce chapitre a pour objectif de décrire les différents concepts qui sont soulevés par la question de recherche. En effet, afin de documenter les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect (cf. Section 1.4), nous avons besoin de convoquer le cadre de la grammaire moderne. Pour ce faire, nous référerons principalement à trois grammaires : Boivin et Pinsonneault (2020), Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), Riegel, Pellat et Rioul (2018). Ces trois ouvrages ont été retenus parce qu'ils sont majeurs et reconnus en didactique du français au Québec. De plus, ce sont des ouvrages qui offrent des approches distinctes. Boivin et Pinsonneault (2020) est une grammaire qui privilégie une approche linguistique des contenus grammaticaux ; elle est utilisée dans la formation des enseignant.e.s au Québec et propose des transpositions didactiques pour l'enseignement du français au secondaire. Chartrand et coll. (1999) est une grammaire qui privilégie une approche scolaire des contenus grammaticaux ; elle propose des transpositions didactiques pour les élèves du secondaire. Riegel, Pelat et Rioul (2018) est une grammaire qui privilégie une approche linguistique non transposée. Ainsi, avec ces trois ouvrages, nous avons suffisamment de points de vue différents sur les concepts dont il est question.

Nous examinerons dans un premier temps les outils grammaticaux de la grammaire moderne (2.1), outils qui permettent de décrire la langue et d'en analyser son fonctionnement. Nous présenterons ensuite la notion de construction verbale (2.2), déterminante pour appréhender celles de complément direct (2.3) ainsi que le complément indirect (2.4) du verbe.

2.1 Les outils grammaticaux

La grammaire moderne est, selon Boivin et Pinsonneault (2020), « [...] une grammaire linguistique qui se concentre principalement sur la syntaxe et la morphologie, tout en incluant certains aspects sémantiques et pragmatiques » et son rôle est de « [...] décrire le registre standard du français » (p. 2). Pour faciliter cette description du registre standard du français, des outils ont été mis à notre disposition, dont le modèle de la P de base (2.1.1) et les manipulations syntaxiques (2.1.2).

2.1.1 Le modèle de la P de base

Le modèle de la P de base⁴ (Boivin et Pinsonneault, 2020), également appelé modèle de base (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) ou structure canonique (Riegel, Pellat et Rioul, 2018), est un modèle théorique qui propose une structure de base pour analyser les phrases. Selon Boivin et Pinsonneault (2020), ce modèle de P de base veut qu'une phrase soit constituée, dans cet ordre, d'un groupe nominal (GN), d'un groupe verbal (GV) et, facultativement, d'un autre groupe syntaxique (GX). L'ordre des constituants auquel ce modèle fait référence est l'ordre de base, soit GN-GV-GX. Ainsi, selon ces mêmes autrices, le modèle de la P de base est représenté de la manière suivante : $P \rightarrow GN-GV-(GX)$, les parenthèses indiquant le caractère facultatif du GX. Il est important de comprendre que le GN, dans cette représentation, constitue la réalisation prototypique du groupe qui occupe la fonction de sujet de P. Effectivement, une phrase subordonnée⁵ peut également réaliser la fonction de sujet de P. Quant à la fonction prédicat de P, elle ne peut être réalisée que par un groupe verbal. La fonction complément de P, fonction facultative qui est représentée par GX dans ce modèle, peut aussi être réalisée par différents groupes syntaxiques ou par une phrase subordonnée (PSub).

Il est également possible de voir ce modèle de la P de base représenté par les fonctions dans la phrase. Effectivement, Chartrand et coll. (1999) présentent le modèle de base de la manière suivante : $P \rightarrow S-P-(CP)$. Cette représentation, qui indique que le modèle de base est constitué minimalement de la fonction sujet (S), de la fonction prédicat (P) et facultativement de la fonction complément de phrase (CP), ne présente pas les réalisations prototypiques des fonctions dans la phrase sous forme de groupes syntaxiques, contrairement à celle de Boivin et Pinsonneault (2020), mais décrit plutôt la phrase comme une suite de fonctions obligatoires (S et P) pouvant être accompagnées d'une fonction facultative (CP).

La structure canonique de Riegel, Pellat et Rioul (2018), quant à elle, est représentée par un mélange de fonctions syntaxiques et de catégories grammaticales : (CC) - Sujet - (CC) - Verbe - (CC) - Complément(s)/Attribut - (CC). En effet, on retrouve trois fonctions syntaxiques soit celle de sujet, de complément circonstanciel (CC) et de complément ou attribut ainsi qu'une catégorie grammaticale, le verbe. À la différence des deux autres représentations, celle-ci présente non seulement le caractère facultatif du complément de phrase (complément circonstanciel), mais également son caractère mobile. Cette structure canonique ne tient donc pas compte de l'ordre de base, puisque le complément de phrase

⁴ Nous avons retenu les termes *P de base* (Boivin et Pinsonneault, 2020) pour désigner le modèle théorique de la phrase de base.

⁵ Un groupe verbal infinitif (GVinf) peut aussi réaliser la fonction sujet de P, mais ce groupe syntaxique n'est pas considéré par les autres autrices. Ce groupe est catégorisé comme une phrase subordonnée infinitive.

peut se retrouver dans différentes positions, contrairement aux deux autres modèles où cette fonction occupait une position fixe en fin de phrase. Il est également à noter que cette structure présente, contrairement aux deux autres, les compléments ou l'attribut que le verbe commande. Le *tableau 3* présente les différentes représentations des modèles de la P de base selon les grammaires consultées.

Tableau 3. Les différents modèles de la P de base

Boivin et Pinsonneault (2020)	Chartrand et coll. (1999)	Riegel, Pellat et Rioul (2018)
GN-GV-(GX)	S-P-(CP)	(CC)-Sujet-(CC)-Verbe-(CC)- Complément(s)/Attribut-(CC)

Bien que tous ces modèles décrivent la même P de base, plusieurs différences sont présentes, notamment le choix de représentation avec seulement des réalisations catégorielles (première colonne), seulement des fonctions (deuxième colonne) ou un mélange des deux (troisième colonne). Pour une raison de transparence et pour nous accorder avec les prescriptions ministérielles, nous adoptons le modèle de base de Chartrand et coll. (1999) dans le cadre de ce mémoire. Ce modèle correspond davantage à la réalité des classes au Québec parce qu'il présente la phrase comme un ensemble de fonctions syntaxiques, approche qui est priorisée par les enseignant.es. Effectivement, notre savoir d'expérience nous permet d'affirmer que les enseignant.es conçoivent leurs enseignements à partir des fonctions syntaxiques pour ensuite décrire les différentes réalisations possibles de ces fonctions. De plus, un modèle comme celui de Boivin et Pinsonneault (2020) qui présente des réalisations prototypiques peut amener certains élèves à croire que ces réalisations sont les seules possibles alors que ce n'est pas le cas pour les fonctions de sujet de P (Gauvin, 2014) et de complément de phrase. Donc, choisir un tel modèle pourrait impliquer de déconstruire des connaissances erronées (ex. : l'élève pourrait croire que la fonction sujet ne peut être réalisée que par un GN) et de reconstruire des connaissances justes (ex. : faire comprendre à l'élève que la fonction sujet peut être réalisée par une PSub ou un GVinf) pour certains élèves (cf. Section 1.1) alors que choisir un modèle tel que celui de Chartrand et coll. (1999) éviterait ce problème. Pour ce qui est de la structure de Riegel, Pellat et Rioul (2018), le mélange entre fonction syntaxique et catégorie grammaticale n'est pas optimal pour les élèves puisqu'il risque de créer une confusion entre ces deux concepts, sans compter que la nomenclature (ex. : complément circonstanciel) n'est pas adaptée à celle employée dans les classes au Québec.

L'ordre des deux fonctions à l'intérieur de la phrase n'est pas le seul ordre de base. En effet, le groupe verbal a également une structure interne de base. Tel que présenté dans le modèle de Tellier (2016) et celui de Riegel, Pellat et Rioul (2018), le verbe précède son objet (V-O), son complément ou son attribut (Verbe - (CC) - Complément(s)/Attribut - (CC)) dans l'ordre de base du groupe verbal. Ainsi, les compléments verbaux, dans leur ordre de base, sont en position postverbale. Donc, un groupe verbal dont

les compléments verbaux sont pronominalisés (ex. : *Romy le veut* pour *Romy veut le jouet*) ne respecte pas l'ordre de base étant donné qu'ils se trouvent en position préverbale. Cet ordre de base dans le groupe verbal est important surtout pour l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes (cf. Section 2.1.2).

Le modèle de la P de base est un outil essentiel en grammaire moderne, outil qui peut être utile pour résoudre les problèmes que les élèves peuvent rencontrer en écriture ou en lecture. En effet, selon Boivin (2012), la reconstruction de la P de base peut permettre de résoudre plusieurs problèmes liés à la grammaire, notamment se rendre compte de l'absence d'un complément verbal requis par le verbe (ex. : **Louis est content parce que Paul va lui apporter*), choisir le pronom relatif adéquat introduisant la PSub relative (ex. : **La personne que je suis fier est exceptionnelle*), accorder correctement le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (ex. : **Quelle partie elle a joué !*), accorder correctement le verbe (ex. : **Quand reviendrons mes amies ?*), etc. Elle peut également aider les élèves en lecture, notamment au niveau de la compréhension en reconstruisant les phrases complexes en P de base (Boivin, 2012).

Ainsi, il apparaît que le modèle de la phrase de base est un outil essentiel en grammaire moderne. Non seulement il est fort utile pour décrire et analyser une phrase, mais il peut également être fort utile lors de l'application des manipulations syntaxiques.

2.1.2 Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques sont, tout comme le modèle de la P de base, un outil de la grammaire moderne. Elles se définissent par « des interventions effectuées sur des mots, des groupes, des phrases subordonnées et sur des P afin de les analyser » (Chartrand et coll., 1999, p. 66). Elles représentent « un concept-clé » pour l'analyse grammaticale en grammaire moderne (Boivin et Pinsonneault, 2020, p. 9). Elles permettent, selon Boivin et Pinsonneault (2020), de délimiter un groupe syntaxique, d'identifier les fonctions grammaticales au niveau de la phrase, d'identifier les fonctions grammaticales de certains groupes syntaxiques, de dériver les types et les formes de phrases. Nous verrons plus loin qu'elles sont notamment utiles pour l'identification des compléments de verbe (cf. Sections 2.2.1 et 2.2.2).

Les ouvrages ne s'entendent pas sur le nombre de manipulations syntaxiques, Chartrand et coll. (1999) en recensent cinq : l'effacement, le déplacement, le remplacement, l'addition et l'encadrement. Pour Boivin et Pinsonneault (2020), il en existe quatre : le déplacement, le remplacement, l'effacement et l'ajout, bien que, dans les faits, elles font aussi référence dans leurs descriptions à l'encadrement. L'encadrement par *c'est... qui* étant pour elles une manipulation propre à l'identification du sujet de P qui consiste en la

combinaison de deux manipulations : l'ajout et le déplacement. Quant à la grammaire de Riegel, Pellat et Rioul (2018), quatre tests⁶ y sont recensés : la substitution, l'effacement, l'addition et le déplacement. Dans cette grammaire, l'encadrement n'est pas présenté. Le *tableau 4* présente les manipulations répertoriées dans les trois différentes grammaires nommées.

Tableau 4. Les manipulations syntaxiques répertoriées selon la grammaire

	Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999)	Boivin et Pinsonneault	Riegel, Pellat et Rioul (2018)
Effacement	X	X	X
Déplacement	X	X	X
Remplacement	X	X	X (Substitution)
Addition	X	X (Ajout)	X
Encadrement	X		

Selon le tableau ci-haut, le nombre de manipulations syntaxiques répertorié par la majorité des grammaires choisies (deux des trois grammaires) est de quatre. De plus, avec ces quatre manipulations (effacement, déplacement, remplacement/substitution, addition/ajout), il est possible d'inclure l'encadrement en le décrivant comme une opération qui comprend deux manipulations syntaxiques (l'addition/ajout et le déplacement). Ainsi, par souci d'économie, nous adopterons les quatre manipulations syntaxiques suivantes :

- l'effacement;
- le déplacement;
- le remplacement;
- l'addition⁷.

La manipulation syntaxique d'effacement est une manipulation qui vise à « supprimer un mot ou un groupe dans une P » (Chartrand et coll., 1999, p. 66). Cette manipulation a deux utilisations principales : déterminer si un constituant est obligatoire ou facultatif, et repérer le noyau d'un groupe du nom sujet (Chartrand et coll., 1999). Au niveau de la phrase, cela veut dire que si le groupe de mots sélectionné est supprimé et qu'il en résulte une phrase agrammaticale, alors il doit obligatoirement être réalisé. Par exemple, si nous prenons la phrase *Les amies de Mathilde portent un imperméable les jours de pluie*, et que nous appliquons la manipulation syntaxique d'effacement sur le groupe *Les amies de Mathilde*, le résultat est une phrase agrammaticale (**Portent un imperméable les jours de pluie*). Nous obtenons le même résultat si nous appliquons, cette fois, la manipulation sur le groupe *portent un imperméable*, c'est-

⁶ Les auteurs font référence aux manipulations syntaxiques avec le terme *test* : le test de substitution, le test d'effacement et d'addition et le test de déplacement (Riegel, Pellat et Rioul, 2018, p. 214-215).

⁷ Nous avons choisi le terme *addition* plutôt que le terme *ajout* parce qu'il est le terme employé par deux des trois grammaires consultées.

à-dire une phrase agrammaticale (**Les amies de Mathilde les jours de pluie*). Si le groupe de mots sélectionné peut être supprimé parce qu'il en résulte une phrase grammaticale, alors on peut dire qu'il est facultatif. Par exemple, si nous reprenons la même phrase (*Les amies de Mathilde portent un imperméable les jours de pluie*), et que nous appliquons la manipulation syntaxique d'effacement sur le groupe *les jours de pluie*, le résultat est alors une phrase grammaticale (*Les amies de Mathilde portent un imperméable*), ce qui veut dire que ce groupe ne doit pas obligatoirement être réalisé.

La manipulation syntaxique de déplacement est une manipulation qui vise à « déplacer un mot ou une suite de mots » (Boivin et Pinsonneault, 2020). Cette manipulation a deux utilisations principales : participer à l'identification de la fonction d'un groupe syntaxique et déterminer les bornes d'un groupe syntaxique (Chartrand et coll., 1999). Au niveau de la phrase, cela veut dire que, si le groupe de mots sélectionné est déplacé et que le résultat de ce déplacement donne une phrase grammaticale, alors on peut supposer que ce groupe réalise la fonction complément de phrase⁸. Par exemple, si nous prenons une phrase *Ce chien aboie lors des pannes d'électricité*, et que nous appliquons la manipulation syntaxique de déplacement sur le groupe mots *lors des pannes d'électricité*, le résultat est une phrase grammaticale (*Lors des pannes d'électricité, ce chien aboie* ou *Ce chien, lors des pannes d'électricité, aboie*). Au contraire, si le groupe de mots sélectionné n'est pas déplaçable parce que le résultat de ce déplacement donne une phrase agrammaticale, alors il y a deux possibilités : soit le groupe de mots ne délimite pas correctement une fonction syntaxique (ex. : *des pannes d'électricité* ou *aboie lors des pannes*) soit le groupe de mots réalise une fonction syntaxique obligatoire. En effet, s'il réalise la fonction sujet de P ou la fonction prédicat de P, alors son déplacement entraîne une phrase agrammaticale. Par exemple, si nous reprenons la même phrase (*Ce chien aboie lors des pannes d'électricité*), et que nous appliquons la manipulation syntaxique de déplacement sur le groupe de mots *Ce chien*, le résultat est une phrase agrammaticale (**Aboie ce chien lors des pannes d'électricité* ou **Aboie lors des pannes d'électricité*). Le déplacement ne permet pas seulement d'identifier des fonctions dans la phrase, il peut aussi être considéré comme une propriété de certaines fonctions, quoique cette propriété n'est pas suffisante à elle seule pour les caractériser. Par exemple, elle est une des propriétés du complément direct (CD) et du complément indirect (CI), puisque les groupes syntaxiques réalisant ces fonctions ne sont pas déplaçables (ex. : *Rosalie parle à Émile*/**Rosalie à Émile parle*).

⁸ Il est à noter que le déplacement peut se faire à trois endroits seulement : en tête de phrase, entre le sujet de P et le prédicat de P et en fin de phrase. Cela veut donc dire que le déplacement, généralement, ne peut pas s'effectuer à l'intérieur d'un groupe syntaxique réalisant les fonctions sujet de P et prédicat de P. Cela dit, tel qu'illustré dans la structure canonique de Riegel, Pellat et Rioul (2018), le complément de phrase peut, dans certains cas, se déplacer à l'intérieur du groupe verbal, entre le verbe et son complément ou son attribut.

La manipulation syntaxique de remplacement est une manipulation qui vise à « remplacer un mot ou un groupe dans une P » (Chartrand et coll., 1999). Cette manipulation a quatre utilisations principales : repérer des groupes syntaxiques ou des phrases subordonnées qui réalisent la fonction complément du nom (ex. : *La voiture rouge roule très vite* → *La voiture bleue roule très vite*), repérer des déterminants (ex. : *La voiture rouge roule très vite* → *Cette voiture rouge roule très vite*), délimiter des groupes syntaxiques (ex. : *La voiture rouge roule très vite* → *Elle roule très vite*) et identifier plusieurs fonctions (ex. : *La voiture rouge roule très vite* → *Elle roule très vite*). La manipulation syntaxique de remplacement est une manipulation pertinente pour identifier des groupes syntaxiques ou des phrases subordonnées qui réalisent diverses fonctions par, entre autres, la pronominalisation. Autrement dit, il s'agit d'une manipulation décisive pour l'identification de nombreux groupes syntaxiques réalisant diverses fonctions, dont un groupe syntaxique réalisant la fonction sujet de P (ex. : *La voiture rouge roule très vite* → *Elle roule très vite*), un groupe syntaxique réalisant la fonction complément direct du verbe (CD) (ex. : *Béatrice aime les fleurs* → *Béatrice les aime*), un groupe syntaxique réalisant la fonction complément indirect du verbe (CI) (ex. : *Rosalie parle à Émile* → *Rosalie lui parle*) et un groupe syntaxique réalisant la fonction attribut du sujet (ex. : *La pizza est bonne* → *La pizza l'est*). Au niveau de la phrase, cette manipulation syntaxique, comme il vient d'être mentionné, permet d'identifier un groupe syntaxique (ou une PSub) réalisant la fonction le sujet de P, ce qui veut dire que ce dernier est remplaçable par un pronom alors que ce n'est pas le cas, de manière générale, pour la fonction complément de P⁹. Pour ce qui est de la fonction prédicat de P, le remplacement n'est pas pertinent (Chartrand et coll., 1999).

La manipulation syntaxique d'ajout est une manipulation qui vise à « ajouter un mot ou une suite de mots » (Boivin et Pinsonneault, 2020). Cette manipulation a trois utilisations principales : déterminer si un adjectif est qualifiant (ex. : *Ce concours international est difficile* → **Ce concours très international est difficile*.) ou classifiant (ex. : *Ce concours international est très difficile*), identifier un groupe syntaxique ou une phrase subordonnée réalisant la fonction sujet de P et identifier un groupe exerçant la fonction complément (Chartrand et coll., 1999). Au niveau de la phrase, cette manipulation syntaxique, comme il vient d'être mentionné, permet d'identifier la réalisation du sujet de P, donc la réalisation de cette fonction est identifiable par l'ajout de *c'est ... qui* ou *ce sont ... qui* en guise de bornes (ex. : *Ce sont les amis de Mathilde qui chantent*). Pour les deux autres fonctions dans la phrase (prédicat de P et complément de P), elle est non pertinente pour leur identification (Chartrand et coll., 1999). La manipulation syntaxique d'ajout, selon Chartrand et coll. (1999), ne permet pas seulement d'identifier le groupe réalisant la

⁹ Certains groupes réalisant la fonction complément de P, ceux exprimant un lieu, peuvent être pronominalisés (Boivin et Pinsonneault, 2020). Par exemple, *Les fêtards ont acheté de la bière dans un dépanneur* peut se transformer en *Les fêtards y ont acheté de la bière*.

fonction sujet de P, elle peut aussi aider à l'identification du complément du verbe, puisque les compléments direct et indirect acceptent l'encadrement par *c'est ... que/ce sont ... que* (ex. : *Rosalie parle à Émile* → *C'est à Émile que Rosalie parle* et *Rosalie fait ses devoirs* → *Ce sont ses devoirs que Rosalie fait*)¹⁰.

Le *tableau 5*, inspiré de celui de Chartrand et coll. (1999), présente plusieurs fonctions syntaxiques qui ont un lien avec notre objet d'étude¹¹ en les caractérisant à l'aide des quatre manipulations syntaxiques présentées ci-dessus. Les manipulations syntaxiques présentées en caractères gras indiquent leur caractère décisif pour l'identification de la fonction dont il est question, c'est-à-dire que le résultat de leur application confirme l'identité de la fonction.

Tableau 5. Les caractéristiques de plusieurs fonctions syntaxiques en lien avec les manipulations syntaxiques

	Effacement	Déplacement	Remplacement	Ajout
Sujet de P (<i>Jean mange une pomme</i>)	Non effaçable (* <i>[] mange une pomme</i>)	Non déplaçable (* <i>Mange une pomme Jean</i>)	Remplaçable par un pronom (<i>[L] mange une pomme</i>)	Encadrable par <i>c'est ... qui/ce sont ... qui</i> (<i>C'est Jean qui mange une pomme</i>)
Prédicat de P (<i>Jean mange une pomme</i>)	Non effaçable (* <i>Jean []</i>)	Non déplaçable (* <i>Mange une pomme Jean</i>)	NA	NA
Complément de P (<i>Je mangerai une pomme demain</i>)	Effaçable (<i>Je mangerai une pomme []</i>)	Déplaçable (<i>Demain, Je mangerai une pomme</i>)	NA	NA
Attribut du sujet (<i>La pizza est bonne</i>)	Non effaçable (* <i>La pizza est []</i>)	Non déplaçable (* <i>Bonne la pizza est</i>)	Souvent remplaçable par les pronoms <i>le, en</i> (<i>La pizza l'est</i>)	NA
Complément direct du verbe (<i>J'achèterai ces pommes</i>)	Généralement non effaçable (* <i>J'achèterai []</i>)	Non déplaçable (* <i>Ces pommes j'achèterai</i>)	Remplaçable par les pronoms <i>le/la/les/l', en</i> devant le verbe ; <i>cela, ça</i> après le verbe (<i>Je les achèterai</i>) Remplaçable par <i>quelqu'un/quelque chose</i> (<i>J'achèterai quelque chose</i>)	Encadrable par <i>c'est ... que/ce sont ... que</i> (<i>Ce sont ces pommes que j'achèterai</i>)
Complément indirect du verbe (<i>Elles iront à l'activité</i>)	Généralement non effaçable (* <i>Elles iront []</i>)	Non déplaçable (* <i>À l'activité elles iront</i>)	Remplaçable par les pronoms <i>lui/leur, en, y</i> avant le verbe (<i>Elles y iront</i>) Remplaçable par <i>Prép+quelqu'un/Prép+quelque chose, quelque part</i> (<i>Elles iront quelque part</i>)	Encadrable par <i>c'est ... que/ce sont ... que</i> (<i>C'est à l'activité qu'elles iront</i>)

¹⁰ Même si cet ajout est présenté par Chartrand et coll. (1999) comme un outil pour identifier les compléments verbaux, nous l'avons écarté de nos définitions du complément direct (cf. Section 2.3) et du complément indirect (cf. Section 2.4) parce qu'elle est la seule grammaire à présenter cet ajout et qu'il ne s'agit pas d'une manipulation décisive pour leur identification.

¹¹ Nous nous limitons aux fonctions syntaxiques afin d'illustrer notre propos.

Le *tableau 5* montre que les manipulations syntaxiques servent à identifier plusieurs fonctions grammaticales. Parmi ces fonctions, on retrouve les fonctions *complément direct du verbe* et *complément indirect du verbe*. Elles peuvent aussi permettre d'identifier la classe à laquelle appartient un verbe, sa construction verbale selon un sens donné.

2.2 Le CD et le CI : une question de construction verbale

Il est important de comprendre qu'un complément verbal est réalisé par un groupe syntaxique ou une phrase subordonnée « [...] qui dépend du verbe à un double titre [: syntaxiquement et sémantiquement] » (Riegel, Pellat et Rioul, 2018, p. 392). Ce qui détermine le ou les compléments dépendants du verbe est sa construction. En effet, la construction du verbe, le nombre de compléments qu'il sélectionne ainsi que leur réalisation syntaxique, indique la classe à laquelle il appartient (Boivin et Pinsonneault, 2020). Boivin et Pinsonneault (2020) dénombrent cinq classes de verbes¹² : les verbes transitifs directs, les verbes transitifs indirects, les verbes ditransitifs, les verbes intransitifs et les verbes attributifs. Toutes les classes de verbes n'étant pas reliées aux notions de complément direct (CD) et de complément indirect (CI) ne seront pas définies dans le cadre de ce mémoire à des fins d'économie d'espace. Donc, uniquement les classes relatives à la transitivité (intransitive, transitive directe, transitive indirecte et ditransitive) seront définies dans cette section.

La classe des verbes intransitifs comprend des verbes qui ne permettent pas la présence de complément verbal, donc qui ne permettent ni de complément direct ni de complément indirect. Par exemple, le verbe *naitre*, dans un de ses sens¹³, est un verbe intransitif puisqu'il ne permet pas la présence d'un complément verbal. Dans la phrase *L'enfant nait*, le verbe *nait* n'a aucun complément verbal et n'en permet aucun, donc appartient à la classe intransitive.

La classe des verbes transitifs directs comprend tous les verbes qui requièrent et permettent un complément direct. Par exemple, le verbe *dévaster* est un verbe transitif direct, puisqu'il requiert un complément direct. Dans la phrase *Le feu a dévasté la ville entière*, le complément direct du verbe *a dévasté* est réalisé par le groupe nominal (GN) *la ville entière*. Cela dit, certains verbes transitifs directs existent en emploi intransitif, c'est-à-dire que le complément direct est sous-entendu et qu'il n'est pas réalisé. Par exemple, dans la phrase *Elle mange*, le verbe *manger*, qui est transitif direct, est ici en emploi

¹² Bien que la phrase subordonnée soit absente dans la définition de Riegel, Pellat et Rioul (2018), cette réalisation est répertoriée dans les deux autres ouvrages consultés (Chartrand et coll., 1999 ; Boivin et Pinsonneault, 2020).

¹³ Le verbe *naitre*, selon le dictionnaire *Usito*, a plusieurs acceptions dont certaines sont associées à la classe intransitive et d'autres à la classe transitive indirecte.

intransitif, puisqu'il est sous-entendu qu'elle mange quelque chose. Donc, tel que mentionné dans la définition de Riegel, Pellat et Rioul (2018), il y a un lien sémantique entre le verbe et son complément, dans le cas présent, le complément direct. Les autres réalisations possibles de la fonction complément direct seront présentées ultérieurement (cf. Section 2.3).

La classe des verbes transitifs indirects comprend des verbes qui requièrent et permettent un complément indirect. Par exemple, le verbe *obéir* est un verbe transitif indirect, puisqu'il requiert un complément indirect. Dans la phrase *Le chien obéit à son maître*, le complément indirect du verbe *obéit* est réalisé par le groupe prépositionnel (GPrép) *à son maître*. La différence entre un verbe transitif direct et un verbe transitif indirect est le groupe syntaxique accepté par chacune de ces classes. En effet, un verbe transitif direct acceptera uniquement un complément direct, dont la réalisation prototypique est un groupe nominal (GN), alors que le verbe transitif indirect acceptera uniquement un complément indirect, dont la réalisation prototypique est un groupe prépositionnel (GPrép). Les autres réalisations possibles de la fonction complément indirect seront présentées ultérieurement (cf. Section 2.4).

La classe des verbes ditransitifs comprend des verbes qui requièrent à la fois un complément direct et un complément indirect ou deux compléments indirects. Par exemple, le verbe *demander*, dans un de ses sens¹⁴, est un verbe ditransitif puisqu'il requiert un complément direct et un complément indirect. Dans la phrase *Le gouvernement demande un rapport à la ville*, le complément direct du verbe *demande* est réalisé par le groupe nominal (GN) *un rapport* et le complément indirect par le groupe prépositionnel (GPrép) *à la ville*.

À partir des différentes classes de verbes présentées ci-dessus, il est possible de constater que les fonctions complément direct et complément indirect du verbe sont centrales à la notion de transitivité. De plus, il est important de préciser qu'un locuteur peut savoir implicitement, grâce à son intuition euristique (Bajric, 2005), quelle est la construction d'un verbe selon le contexte, donc à quelle classe celui-ci appartient. Effectivement, les connaissances implicites de locuteur natif permettent de classer les verbes selon leur transitivité, mais permettent aussi de juger de l'acceptabilité d'une construction. C'est la raison pour laquelle la notion de transitivité est essentielle à la compréhension des compléments verbaux. Le locuteur peut s'appuyer sur ses connaissances implicites à propos de la transitivité verbale pour mieux comprendre les fonctions de CD et de CI.

¹⁴ Le verbe *demander*, selon le dictionnaire *Usito*, a plusieurs acceptions dont une est associée à la classe transitive directe et l'autre à la classe ditransitive.

2.3 Le complément direct du verbe

Le complément direct du verbe (CD) est une fonction syntaxique qui se trouve dans le groupe verbal (GV). La fonction complément direct du verbe est, comme son nom l'indique, associée à un verbe. Cette notion, avec celle de complément indirect du verbe (cf. Section 2.4), est regroupée sous la notion plus générale de complément verbal. Le CD peut être réalisé par un groupe syntaxique ou une phrase subordonnée qui dépendent toujours syntaxiquement et sémantiquement du verbe qu'ils complètent (Riegel, Pellat et Rioul, 2018). La notion de complément direct du verbe est décrite et expliquée différemment selon l'ouvrage consulté. Aux trois grammaires précédemment utilisées s'ajoutent les informations qui se retrouvent dans la progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009) et au secondaire (MELS, 2011) en ce qui a trait à la fonction de CD ainsi que des ouvrages approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (Chartrand et Simard, 2011 ; Vandal, 2012 ; Bayette, Côté, Diotte, George et Glémaud, 2009) afin de rester près de ce qui est enseigné dans les classes au Québec. Ces ouvrages ont été retenus parce qu'ils sont les plus utilisés pour la formation à la didactique de la grammaire au Québec.

Selon Boivin et Pinsonneault (2020), un complément direct est une fonction grammaticale « [...] qui se réalise de façon prototypique comme un GN » (Boivin et Pinsonneault, 2020, p. 73). Mis à part le GN, le complément direct peut être réalisé par une phrase subordonnée (PSub). Tel que nous l'avons présenté dans la section portant sur les manipulations syntaxiques (cf. Section 2.1.2), les fonctions syntaxiques sont définies par un ensemble de propriétés. Selon Boivin et Pinsonneault (2020), le groupe syntaxique réalisant la fonction CD possède quatre propriétés :

1. il est non effaçable¹⁵ ;
2. il est non déplaçable ;
3. il est remplaçable par un pronom ;
4. il ne permet pas le dédoublement.

Selon Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), le complément direct du verbe est une fonction remplie par un groupe syntaxique dans le groupe verbal. Ce groupe syntaxique dépend du verbe et a une construction directe, donc sans préposition. Les groupes syntaxiques pouvant remplir la fonction de CD sont le groupe nominal (GN), le pronom (Pro), le groupe verbal infinitif (GVinf) et la subordonnée complétive (PSub compl.). Selon Chartrand et coll. (1999), le groupe syntaxique remplissant la fonction CD possède quatre caractéristiques :

¹⁵ Il est généralement non effaçable, mais certains verbes dans certains contextes précis, acceptent que le complément direct soit effacé. Il s'agit de l'emploi intransitif de certains verbes transitifs.

1. il est remplaçable par les pronoms *le/la/les, en, cela* et *ça* ;
2. il est non déplaçable à l'extérieur du groupe verbal ;
3. il permet l'encadrement par *c'est ... que* ;
4. il est généralement non effaçable¹⁶.

Selon Riegel, Pellat et Rioul (2018), le complément d'objet direct (COD)¹⁷ est un complément directement relié au verbe, il n'est pas introduit par une préposition. Il dépend du verbe auquel il est relié de deux façons : syntaxiquement et sémantiquement. Il dépend syntaxiquement du verbe dans la mesure où il fait partie du même groupe syntaxique que le verbe, le groupe verbal. Il dépend sémantiquement du verbe dans la mesure où il apporte une information supplémentaire, dont la réalisation syntaxique peut être obligatoire ou facultative selon le verbe, venant compléter le sens du verbe. Le complément d'objet direct peut être réalisé par un groupe nominal (GN), un pronom (Pro) ou une proposition¹⁸. Selon Riegel, Pellat et Rioul (2018), le groupe syntaxique réalisant la fonction COD possède quatre caractéristiques :

1. il est non déplaçable ;
2. il est remplaçable par les pronoms *le/la/les* et *en* ;
3. il permet l'encadrement par *c'est ... que* ;
4. il permet généralement la passivation de la phrase dans laquelle il se trouve.

Dans les documents *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) et *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) proposé par le MÉQ, nous retrouvons plusieurs références à la notion de complément direct du verbe telles que présentées dans notre problématique (cf. Section 1.3.1 et Section 1.3.2.). On y présente le CD comme une fonction obligatoire, qui est dépendante syntaxiquement au verbe. On mentionne également que cette fonction peut être réalisée par un groupe du nom (GN), un pronom (Pro), un groupe verbal infinitif (GVinf) et une subordonnée complétive (PSub compl.). De plus, on présente les différentes manipulations que l'élève doit maîtriser pour identifier cette fonction, ce qui peut caractériser le groupe syntaxique réalisant la fonction CD :

1. il est remplaçable par *quelqu'un/quelque chose* ;
2. il est remplaçable par un pronom ;
3. il est non effaçable ;
4. il ne permet pas le dédoublement.

Les grammaires ne sont pas les seuls ouvrages à traiter la notion de complément direct du verbe. En effet, cette notion est souvent présente dans le matériel didactique, notamment les manuels scolaires et les

¹⁶ Certains verbes transitifs directs s'emploient sous leur forme absolue, c'est-à-dire que le complément direct peut être supprimé sans complètement changer le sens de la phrase et sans la rendre agrammaticale. Il s'agit de l'emploi intransitif de verbes transitifs directs (Boivin et Pinsonneault, 2020).

¹⁷ Il s'agit du nom donné au complément direct (CD) en grammaire traditionnelle.

¹⁸ Il s'agit du terme linguistique employé par Riegel, Pellat et Rioul (2018) pour désigner une phrase subordonnée (PSub).

cahiers d'exercices. Même si on ne retrouve aucune trace de la notion de complément direct du verbe dans le manuel, le cahier d'activités de *Clicmots* dédié aux élèves de 6^e année du primaire¹⁹ (Vandal, 2012) définit cette notion et en donne certaines caractéristiques. Ce cahier d'activités approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec présente le complément direct comme une fonction occupée par un mot ou un groupe de mots qui complète un verbe non attributif. On ajoute que ce mot ou ce groupe de mots n'est pas lié au verbe par une préposition et qu'il peut se trouver sous la forme d'un groupe du nom (GN) ou d'un pronom (Pro). On caractérise également la fonction à l'aide des manipulations syntaxiques de remplacement et de dédoublement, parce qu'on mentionne que le mot ou le groupe de mots qui occupe cette fonction est remplaçable par *quelqu'un* ou *quelque chose* ou par un pronom (*le, la, les* ou *l'*) et qu'il ne permet pas le dédoublement.

Dans la grammaire scolaire de Chartrand et Simard (2011) dédiée aux élèves du primaire et approuvée par le ministère de l'Éducation du Québec, la notion de complément direct est brièvement présentée. On y mentionne que « Le complément direct est généralement un groupe du nom placé après le verbe », que ce dernier ne peut pas être déplacé et peut être remplacé par un pronom (*le, la, l', les, ça* ou *en*) (Chartrand et Simard, 2011, p. 109-110).

Dans le manuel scolaire *Entracte*, manuel approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec et dédié aux élèves de cinquième secondaire, on y présente les différentes réalisations et les caractéristiques du complément direct du verbe. Les réalisations de ce complément verbal qui sont présentées sont le groupe nominal (GN), le pronom (Pro), le groupe infinitif (GInf) et la phrase subordonnée complétive (PSub compl.). Quant aux caractéristiques, elles sont en lien avec les différentes manipulations syntaxiques (cf. section 2.1.2). On y mentionne que la fonction permet le remplacement par un pronom (*le, la, les, l'* et *en*), permet le remplacement par *quelqu'un, quelque chose, cela* et *ça* et ne permet pas son déplacement en dehors du groupe verbal (Bayette, Côté, Diotte, George et Glémaud, 2009).

Bien que les trois grammaires, les progressions des apprentissages et les ouvrages approuvés par le MEQ présentent des définitions différentes de la même fonction, certaines caractéristiques sont communes. Le *tableau 6* résume les caractéristiques présentées ci-haut dans les différents ouvrages.

¹⁹ Nous faisons référence ici à la 6^e année primaire, car notre mémoire porte sur les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire, donc la notion de complément verbal ne devait pas avoir été enseignée aux élèves par leur enseignant.e de première secondaire avant la passation de notre test.

Tableau 6. Les caractéristiques de la fonction complément direct du verbe

	Ouvrages grammaticaux			MEQ	Ouvrages approuvés par le MEQ		
	Boivin et Pinsonneault (2020)	Chartrand et al. (1999)	Riegel, Pellat et Rioul (2018)	Ministère de l'Éducation (2009, 2011)	Primaire		Secondaire
					Clicmots (Vandal, 2012)	Chartrand et Simard (2011)	Entracte (Bayette, Côté, Diotte, George et Glémaud, 2009)
Fonction grammaticale	Oui	Oui		Oui	Oui		Oui
Manipulations syntaxiques	Non effaçable	Non effaçable		Non effaçable			
	Non déplaçable	Non déplaçable	Non déplaçable			Non déplaçable	Non déplaçable
	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom
				Remplaçable par <i>quelqu'un</i> ou <i>quelque chose</i>	Remplaçable par <i>quelqu'un</i> ou <i>quelque chose</i>		Remplaçable par <i>quelqu'un</i> ou <i>quelque chose</i>
	Ne permet pas le dédoublement			Ne permet pas le dédoublement	Ne permet pas le dédoublement		
		Permet encadrement par <i>c'est ... que</i>	Permet encadrement par <i>c'est ... que</i>				
			Permet la passivation				
Réalisations	GN	GN	GN	GN	GN	GN	GN
	Pro	Pro	Pro	Pro	Pro		Pro
		GVinf		GVinf			GVinf
	PSub	PSub	PSub	PSub			PSub

Si nous regroupons les points communs des ouvrages consultés, le complément direct du verbe, pour la majorité des ouvrages, est une fonction grammaticale. Cette fonction peut être réalisée par un groupe nominal (GN), un pronom (Pro) ou par une phrase subordonnée (PSub). Finalement, le groupe syntaxique réalisant cette fonction est non déplaçable et remplaçable par un pronom.

Compte tenu de l'importance du modèle de la P de base (cf. Section 2.1.1), des manipulations syntaxiques (cf. Section 2.1.2), de la construction verbale et des définitions des différents ouvrages présentés précédemment, la définition retenue pour la notion de complément direct du verbe dans le cadre de ce mémoire est la suivante : le complément direct du verbe (CD) est une fonction grammaticale dans le groupe verbal (GV) qui est commandée par un verbe transitif direct ou ditransitif. Cette fonction peut être réalisée par un groupe nominal (GN), un pronom (Pro), un groupe verbal infinitif (GVinf) ou par une phrase subordonnée (PSub). La réalisation du CD peut être identifiée par l'application de deux manipulations syntaxiques décisives lorsque la phrase dans laquelle elle se trouve correspond au modèle de la P de base et que la structure interne du groupe verbal est respectée. Ces deux manipulations sont le

remplacement par un pronom (*le, la, les, l', cela, ça et en*) et le remplacement par *quelqu'un/quelque chose*.

Cette définition tient compte du modèle de la P de base, de la structure interne du GV, des manipulations syntaxiques, des constructions verbales, mais aussi des points communs entre les définitions des trois grammaires, des progressions d'apprentissage et des ouvrages approuvés par le MEQ. De plus, elle tient compte de l'enseignement qui se fait présentement dans les classes de français langue d'enseignement (FLens) au Québec. Effectivement, bien que seulement trois des ouvrages consultés mentionnent la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* pour le complément direct, cette manipulation est bien implantée dans les classes au Québec comme en témoignent un document ministériel (MELS, 2009) et le site d'Alloprof²⁰. En effet, selon cette ressource en ligne très consultée par les élèves et les enseignant.es québécois.es, le complément direct du verbe peut être identifié à l'aide de ce remplacement : « L'expansion du verbe qui occupe la fonction de complément direct du verbe peut être remplacée par *quelqu'un* ou *quelque chose*. » (Alloprof). D'ailleurs ce remplacement, bien que présenté dans le document ministériel *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009), ne se retrouve pas dans son équivalent du secondaire (MELS, 2011). Il est important d'ajouter que la correspondance entre la phrase analysée et le modèle de la P de base facilite l'application de cette manipulation syntaxique, ce qui en fait un outil très important pour l'identification du complément direct. Quelques choix didactiques ont également eu un impact sur cette définition. Même si le pronom (Pro) est une catégorie grammaticale pouvant réaliser le noyau d'un groupe nominal (GN) (ex. : *Il [(GN) les] écrit*) au même titre qu'un nom (N) (ex. : *Il écrit [(GN) ces livres]*), il est préférable pour les élèves que cette réalisation soit nommée de manière distincte puisque c'est une pratique bien ancrée dans les classes québécoises et se retrouve de la même manière dans presque tous les ouvrages consultés. Nous avons choisi d'inclure le groupe verbal infinitif (GVinf) dans les réalisations possibles du CD même si seulement trois ouvrages le recensent, puisque cette réalisation est présente dans les progressions d'apprentissages (MELS 2009 ; MELS, 2011). Nous avons fait le choix de présenter uniquement les manipulations syntaxiques décisives pour l'identification du groupe syntaxique réalisant la fonction CD parce que les autres manipulations pourraient entraîner des identifications erronées. Par exemple, plusieurs ressources mentionnent le caractère non effaçable du CD. Or, nous savons que certains contextes permettent l'effacement du CD (ex. : *Cet auteur écrit des livres depuis plus de trois ans* → *Cet auteur écrit depuis plus de trois ans*). Cette caractéristique changeante en fonction du contexte pourrait conduire certains élèves vers une

²⁰ Lien vers le site web : <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-fonction-complement-direct-du-verbe-cd-f1253>

identification erronée du CD : ils pourraient penser que le groupe syntaxique *des livres* ne réalise pas la fonction CD parce que ce groupe est effaçable.

2.4 Le complément indirect du verbe

Le complément indirect du verbe (CI) est une fonction syntaxique qui se trouve dans le groupe verbal (GV) et est, comme son nom l'indique, associée à un verbe. Cette notion, avec celle de complément direct du verbe (cf. Section 2.2.1), est regroupée sous la notion plus générale de complément verbal. Le CI peut être réalisé par un groupe syntaxique ou une phrase subordonnée, mais les groupes ou les phrases subordonnées dépendent toujours syntaxiquement et sémantiquement du verbe qu'ils complètent (Riegel, Pellat et Rioul, 2018). La notion de complément indirect du verbe est décrite et expliquée différemment selon l'ouvrage consulté. Les mêmes ouvrages qui ont été choisis pour définir le complément direct (cf. Section 2.3) sont également utilisés pour définir le complément indirect.

Selon Boivin et Pinsonneault (2020), un complément indirect est une fonction grammaticale « [...] qui se réalise de façon prototypique comme un GPrép » (Boivin et Pinsonneault, 2020, p. 74). Mis à part le GPrép, le complément indirect peut être réalisé par une phrase subordonnée (PSub). Tel que nous l'avons présenté dans la section portant sur les manipulations syntaxiques (cf. Section 2.1.2), les fonctions syntaxiques se caractérisent par les différentes manipulations. Selon Boivin et Pinsonneault (2020), le groupe syntaxique réalisant la fonction CI possède quatre caractéristiques :

1. il est non effaçable²¹ ;
2. il est non déplaçable ;
3. il est remplaçable par un pronom ;
4. il ne permet pas le dédoublement.

Selon Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), le complément indirect du verbe est une fonction remplie par un groupe syntaxique dans le groupe verbal. Ce groupe syntaxique dépend du verbe et a une construction indirecte, donc avec une préposition. Les groupes syntaxiques pouvant remplir la fonction de CI sont le groupe prépositionnel (GPrép), le pronom (Pro), la subordonnée complétive (PSub compl.) et le groupe adverbial (GAdv). Selon Chartrand et coll. (1999), le groupe syntaxique réalisant la fonction CI possède quatre caractéristiques :

1. il est remplaçable par les pronoms *lui/leur, en* et *y* ;
2. il est non déplaçable à l'extérieur du groupe verbal ;
3. il permet l'encadrement par *c'est ... que* lorsqu'il est sous forme de pronom personnel conjoint ;

²¹ Il peut être effaçable dans une construction ditransitive lorsque ce dernier est sous-entendu (Boivin et Pinsonneault, 2020).

4. il est généralement non effaçable²².

Selon Riegel, Pellat et Rioul (2018), le complément d'objet indirect est un complément indirectement relié au verbe, il est introduit par une préposition. Il dépend du verbe auquel il est relié de deux façons : syntaxiquement et sémantiquement. Il dépend syntaxiquement du verbe dans la mesure où il fait partie du même groupe syntaxique que le verbe, donc du groupe verbal. Il dépend sémantiquement du verbe dans la mesure où il apporte une information supplémentaire, dont la réalisation syntaxique peut être obligatoire ou facultative selon le verbe, venant ainsi compléter le sens du verbe. Le complément d'objet indirect peut être introduit par plusieurs prépositions. Bien que nous ayons mentionné que les fonctions syntaxiques se caractérisent par les différentes manipulations syntaxiques (cf. Section 2.1.2), Riegel, Pellat et Rioul (2018) fonctionnent différemment pour caractériser le CI. En effet, les auteurs précisent que cette fonction, à cause du fait qu'elle est introduite par une préposition, peut être plus facilement confondue avec un complément de phrase²³. Pour cette raison, ils caractérisent le CI à l'aide des rapports sémantique et syntaxique. Cette fonction entretient un rapport sémantique avec le verbe, c'est-à-dire qu'elle complète le sens du verbe. Par exemple, le verbe *parvenir* a un aboutissement en son sens et le CI vient compléter ce sens en précisant cet aboutissement (ex. : *Elle est parvenue au sommet*). Elle entretient aussi un rapport syntaxique avec le verbe puisque sa réalisation est dictée par le verbe. Par exemple, le verbe *obéir* exige complément indirect comportant la préposition *à* (ex. : *Les corps obéissent à la pesanteur*). Riegel, Pellat et Rioul (2018) ajoutent que la pronominalisation d'un complément d'objet indirect par les formes conjointes *lui, leur, y, en* est possible (ex. : *Elle participe à l'activité* → *Elle y participe*). La pronominalisation par les formes disjointes *lui, elle, eux* précédée de la préposition commandée par le verbe est également possible (ex. : *Elle pense à ses amis* → *Elle pense à eux*).

Dans les documents *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) et *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011) proposés par le MÉQ, nous retrouvons plusieurs références à la notion de complément indirect du verbe telles que présentées dans notre problématique (cf. Section 1.3.1 et Section 1.3.2.). On y présente le complément indirect comme une fonction obligatoire, qui est dépendante syntaxiquement au verbe. On mentionne également que cette fonction peut être réalisée par un groupe prépositionnel, un pronom et une subordonnée complétive. De plus, on présente les différentes manipulations que l'élève doit maîtriser pour son identification, ce qui peut caractériser le groupe réalisant la fonction CI :

²² Les verbes tels que *penser, parler, s'avancer, voter*, etc. permettent l'effacement du complément indirect (Chartrand et al., 1999).

²³ Dans la grammaire, le complément de phrase est nommé complément circonstanciel (Riegel, Pellat et Rioul (2018)).

1. il est remplaçable par *préposition + quelqu'un/quelque chose* ;
2. il est remplaçable par un pronom ;
3. il est non effaçable ;
4. il ne permet pas le dédoublement.

Le cahier d'activités de *Clicmots* (Vandal, 2012) nous offre une définition de la notion de CI ainsi que certaines de ses caractéristiques. Il présente le complément indirect comme une fonction occupée par un mot ou un groupe de mots qui complète un verbe non attributif. On ajoute que ce mot ou ce groupe de mots est lié au verbe par une préposition et qu'il peut se trouver sous la forme d'une préposition accompagnée d'un groupe du nom (Prép+GN) ou d'un pronom (Pro). On caractérise également la fonction à l'aide des manipulations syntaxiques de remplacement et de dédoublement, parce qu'on mentionne que le mot ou le groupe de mots qui occupe cette fonction est remplaçable par *préposition + quelqu'un* ou *quelque chose* ou par un pronom (*lui, leur, en* ou *y*) et qu'il ne permet pas le dédoublement.

Dans la grammaire scolaire de Chartrand et Simard (2011), la notion de complément indirect est brièvement présentée. On y mentionne que « Le complément indirect est généralement un groupe du nom précédé d'une préposition comme *à, de, etc.*, et placé après le verbe », que ce dernier ne peut pas être déplacé et peut être généralement remplacé par un pronom (*lui, leur, en* ou *y*) (Chartrand et Simard, 2011, p. 109-110).

Dans le manuel scolaire *Entracte*, on retrouve les différentes réalisations ainsi que certaines caractéristiques du complément indirect du verbe. Les réalisations présentées sont le groupe prépositionnel (GPrép), le pronom personnel ou relatif (Pro), le groupe adverbial (GAdv) et la phrase subordonnée (PSub). Quant aux caractéristiques, elles sont en lien avec les différentes manipulations syntaxiques (cf. Section 2.1.2). On y mentionne que la fonction permet le remplacement par un pronom (*lui, leur, y, et en*), permet le remplacement par une préposition accompagnée de certains pronoms (*lui, elle, eux, elles, cela* et *ça*) et ne permet pas son déplacement en dehors du groupe verbal (Bayette, Côté, Diotte, George et Glémaud, 2009).

Bien que les trois grammaires, les progressions des apprentissages et les ouvrages approuvés par le MEQ présentent des définitions différentes de la même fonction, certaines caractéristiques sont communes. Le *tableau 7* résume les caractéristiques présentées ci-haut dans les différents ouvrages.

Tableau 7. Les caractéristiques de la fonction complément indirect du verbe

	Ouvrages grammaticaux			MEQ	Ouvrages approuvés par le MEQ		
	Boivin et Pinsonneault (2020)	Chartrand et al. (1999)	Riegel, Pellat et Rioul (2018)	Ministère de l'Éducation (2009, 2011)	Primaire		Secondaire
					Clicmots (Vandal, 2012)	Chartrand et Simard (2011)	Entracte (Bayette, Côté, Diotte, George et Glémaud, 2009)
Fonction grammaticale	Oui	Oui		Oui	Oui		Oui
Manipulations syntaxiques	Non effaçable	Non effaçable		Non effaçable			
	Non déplaçable	Non déplaçable				Non déplaçable	Non déplaçable
	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom	Remplaçable par un pronom
				Remplaçable par <i>préposition + quelque 'un/quelque chose</i>	Remplaçable par <i>préposition + quelque 'un/quelque chose</i>		
	Ne permet pas le dédoublement			Ne permet pas le dédoublement	Ne permet pas le dédoublement		
		Permet encadrement par <i>c'est ... que</i>					
Réalisations	GPrép	GPrép		GPrép	Prép+GN	Prép+GN	GPrép
	Pro	Pro		Pro	Pro		Pro
		GAdv					GAdv
	PSub	PSub		PSub			PSub

Le complément indirect du verbe, pour la majorité des ouvrages consultés, est une fonction grammaticale. Cette fonction peut être réalisée par un groupe prépositionnel (GPrép), un pronom (Pro) ou par une phrase subordonnée (PSub). Finalement, les caractéristiques principales de la réalisation de cette fonction sont qu'elle est généralement non déplaçable et remplaçable par un pronom.

Compte tenu de l'importance du modèle de la P de base (cf. Section 2.1.1), des manipulations syntaxiques (cf. Section 2.1.2), des constructions verbales et des définitions des différents ouvrages présentés précédemment, la définition retenue pour la notion de complément indirect du verbe dans le cadre de ce mémoire est la suivante : le complément indirect du verbe (CI) est une fonction grammaticale dans le groupe verbal (GV) qui est commandée par un verbe transitif indirect ou ditransitif. Cette fonction peut être réalisée par un groupe prépositionnel (GPrép), un pronom (Pro) ainsi qu'une phrase subordonnée (PSub). La réalisation du CI peut être identifiée par l'application de deux manipulations syntaxiques décisives lorsque la phrase dans laquelle elle se trouve correspond au modèle de la P de base et que la structure interne du groupe verbal est respectée. Ces deux manipulations sont le remplacement par un

pronom (*lui, leur, en et y*) et le remplacement par la préposition commandée par le verbe accompagnée de *quelqu'un/quelque chose*.

Cette définition tient compte du modèle de la P de base, de l'ordre de base des groupes syntaxiques dans le GV, des manipulations syntaxiques, des constructions verbales, des points communs entre les définitions des ouvrages présentés ci-haut. De plus, elle tient compte de l'enseignement qui se fait présentement dans les classes de français langue d'enseignement (FLens) au Québec. Effectivement, bien que seulement deux des ouvrages consultés mentionnent la manipulation syntaxique de remplacement par *préposition + quelqu'un/quelque chose* pour le complément indirect, cette manipulation est bien implantée dans les classes au Québec comme en témoigne la PDA (MELS, 2009) et le site d'Alloprof²⁴ comme nous l'avons souligné dans la section dédiée au complément direct (cf. Section 2.3). Le complément indirect du verbe, selon ce site, peut être identifié à l'aide de ce remplacement : « L'expansion du verbe qui occupe la fonction de complément indirect du verbe peut être remplacée par l'une des expressions suivantes : préposition (à, de, par, en, ...) + *quelqu'un* ou *quelque chose*;/ de + *quelque part*;/ *quelque part* » (Alloprof). Quelques choix didactiques ont été faits lors de la conception de cette définition. Pour la même raison que nous avons évoquée pour le CD (cf. Section 2.3), il est préférable pour les élèves que le pronom (Pro) soit répertorié comme une réalisation distincte du groupe prépositionnel (GPrép). Nous avons également fait le choix de présenter uniquement les manipulations syntaxiques décisives pour l'identification du groupe réalisant la fonction CI parce que les autres manipulations pourraient entraîner des identifications erronées.

2.5 Les objectifs spécifiques

Les définitions des notions de complément direct et de complément indirect que nous avons fournies nous amènent à nous questionner sur les connaissances qu'ont les élèves de première secondaire sur les différentes parties de ces définitions. Ainsi, notre recherche visera à documenter les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect. Plus spécifiquement, nous désirons documenter ces connaissances antérieures sur ces deux fonctions en relevant la capacité des élèves à :

1. identifier un complément verbal ;
2. identifier la construction d'un verbe (ex. : manger *quelque chose*) ;
3. effectuer les manipulations syntaxiques de remplacement (par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes, par un pronom) pour l'identification d'un complément verbal ;

²⁴ Lien vers le site web : <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-fonction-complement-indirect-du-verbe-ci-f1255>

4. reconstruire l'ordre de base des groupes syntaxiques dans le GV lorsque nécessaire ;
5. combiner ces procédures.

Le prochain chapitre détaillera l'approche méthodologique utilisée.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Notre recherche vise à recueillir des données empiriques permettant de décrire les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct (CD) et de complément indirect (CI). Pour ce faire, nous avons adopté une approche méthodologique qualitative (Fortin et Gagnon, 2022). Nous précisons ce point en présentant notre méthodologie pour notre collecte de données (3.1) et pour notre analyse (3.2). Pour conclure, nous précisons les limites de nos choix méthodologiques (3.3).

3.1 La collecte de données

En accord avec un devis de type descriptif simple (Fortin et Gagnon, 2022 ; Thouin, 2014), notre recherche tire ses données d'un test administré à dix classes d'élèves de première secondaire. D'abord, nous décrivons notre échantillon (3.1.1) pour poursuivre avec la présentation du protocole de collecte de données (3.1.2).

3.1.1 L'échantillon

Notre échantillon est composé d'élèves de première secondaire (12-13 ans) provenant de classes ordinaires qui suivent un cours de français langue d'enseignement (FLens) au Québec. Parmi les trois écoles dans lesquelles nous avons récolté nos données, une est située à Montréal et les deux autres sont situées dans la région de la Montérégie. Des dix classes ayant reçu le test, deux proviennent de l'école située à Montréal et ont la même enseignante, huit proviennent des deux écoles de la Montérégie et sont réparties parmi trois enseignant.es : trois classes pour un enseignant, trois classes pour un autre enseignant et deux classes pour une enseignante. Des trois écoles, deux sont publiques et une est privée. Les deux écoles publiques ont un indice de milieu socioéconomique (IMSE) semblable (IMSE de 5,55 pour la première et de 4,17 pour la deuxième ; les deux écoles se trouvant respectivement au rang décile 3 et 1 (MELS, 2023). Le *tableau 8* présente la répartition des élèves de notre échantillon selon les écoles, les enseignant.es et les classes.

Pour permettre la passation de notre test dans les classes, des enseignant.es ont été recruté.es. Ce recrutement s'est fait avec des conseillères pédagogiques et des enseignant.es avec lesquels notre directrice de recherche collabore dans le cadre d'un autre projet ainsi que par un contact privilégié avec une école privée. Donc, nous avons pu entrer en contact avec des enseignant.es provenant du milieu public et du

milieu privé. Notre échantillonnage est donc de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2022), puisqu'il est composé d'enseignant.es choisi.es pour leur disponibilité et leur emplacement.

Un formulaire de consentement a été dûment rempli par tous.les les enseignant.es et tous.les les élèves qui ont participé à notre étude (cf. Annexe 1). Ce formulaire est en conformité avec le certificat d'approbation éthique remis par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal à Isabelle Gauvin pour son projet de recherche « Effets d'un enseignement intégré de la grammaire du français et de l'anglais en classe de français langue d'enseignement » (cf. Annexe 2), projet dans lequel s'inscrit notre recherche. Du nombre total d'élèves des dix classes (207), nous avons retiré ceux et celles dont les parents n'ont pas consenti à la participation à la recherche (35). Ce retrait nous a donné un échantillon de 172 élèves dont le *tableau 8* présente la répartition.

Tableau 8. La répartition des élèves de l'échantillon

École	Enseignant.e	Classe	Nombre d'élèves
École 1	Enseignant 1	Classe 1	19
		Classe 2	10
		Classe 3	23
	Enseignant 2	Classe 4	10
		Classe 5	11
		Classe 6	6
École 2	Enseignante 3	Classe 7	29
		Classe 8	26
École 3	Enseignante 4	Classe 9	20
		Classe 10	18

Ces classes sont composées, en moyenne, de 23 élèves, mais certaines classes sont plus nombreuses atteignant un maximum de 36 élèves. Pour notre échantillon (n=172), le nombre de filles (n=89) est plus important que le nombre de garçons (n=79). Nous avons également trois participant.es qui ont préféré ne pas répondre à la question et un.e participant.e ayant mentionné appartenir à un autre genre. La première langue apprise par les élèves est principalement le français (n=134), mais nous retrouvons aussi l'anglais (n=16). Certains élèves mentionnent avoir deux langues premières dont le français ou l'anglais (n=7) ou ont une langue première différente du français et de l'anglais (n=15). Parmi ces langues, nous retrouvons notamment l'espagnol (n=3), le gujarati (n=3) et le punjabi (n=3). Étant donné le petit nombre d'élèves ne déclarant pas le français comme langue première, nous ne considérons pas cette variable.

3.1.2 Le protocole de collecte de données

Pour notre recherche de type descriptif (Fortin et Gagnon, 2022 ; Thouin, 2014), nous avons fait le choix de faire une seule prise de données. Nous présenterons l'échéancier de collecte de données (3.1.2.1), le

déroulement de la passation du test (3.1.2.2) ainsi que les instruments utilisés pour collecter les données (3.1.2.3).

3.1.2.1 L'échéancier de collecte de données

La collecte de données s'est effectuée en un seul temps, soit lors de la passation du test. Ce test étant d'une durée d'une heure, une seule période scolaire (75 minutes) était nécessaire. La première passation a été effectuée au mois de novembre 2023 et la dernière au mois de février 2024. Cela veut donc dire que la collecte s'est échelonnée sur un peu moins de trois mois en incluant le congé des fêtes. La raison pour laquelle la collecte ne s'est pas déroulée au même moment pour toutes les classes est que nous devons nous conformer aux horaires et disponibilités des quatre enseignant.es sans trop perturber leur planification annuelle. De plus, les grèves enseignantes qui ont eu lieu à l'automne 2023 ont perturbé notre échéancier. Le *tableau 9* présente les moments de passation du test pour chacune des classes participantes.

Tableau 9. L'échéancier de la passation du test

École	Enseignant.e	Classe	Date de passation
École 1	Enseignant 1	Classe 1	Lundi 20 novembre 2023
		Classe 2	Lundi 20 novembre 2023
		Classe 3	Lundi 20 novembre 2023
	Enseignant 2	Classe 4	Mardi 13 février 2024
		Classe 5	Mardi 13 février 2024
		Classe 6	Mardi 13 février 2024
École 2	Enseignante 3	Classe 7	Jeudi 18 janvier 2024
		Classe 8	Mercredi 24 janvier 2024
École 3	Enseignante 4	Classe 9	Mercredi 7 février 2024
		Classe 10	Mercredi 7 février 2024

Nous avons fait passer le test aux élèves lors du cours de FLens pour chacune des classes participantes. Les notions de complément direct et de complément indirect n'avaient pas été enseignées aux élèves avant la passation du test. Cela nous permettait de nous assurer que nous récoltions bien les connaissances antérieures apprises avant la première secondaire.

3.1.2.2 Le déroulement de la passation du test

Le test, qui est en format électronique, a été envoyé aux enseignant.es avant notre visite afin qu'ils.elles puissent transmettre le test aux élèves par leur mode de communication électronique habituel (*Microsoft Teams* ou *Google Classroom*). Les élèves n'avaient pas accès au test avant la période de passation. Au moment de la passation, nous nous présentions en classe pour expliquer le déroulement de la période. Les enseignant.es avaient réservé un chariot d'ordinateurs portables afin que les élèves puissent répondre aux questions du test. Au début de la période, nous nous présentions et nous expliquions la raison pour

laquelle nous étions présents en classe. Ensuite, nous expliquions les consignes de l'exercice 1 aux élèves à l'aide d'un support visuel (*PowerPoint*) (cf. Annexe 3), et ce, de manière détaillée (cf. Section 3.1.2.3). Avec l'aide de l'enseignant.e, nous distribuions un ordinateur portable par élève. Ils.elles disposaient de trente minutes pour compléter individuellement l'exercice 1, après quoi nous les arrêtons pour commencer l'explication des consignes de l'exercice 2. Les explications des consignes de l'exercice 2 étaient faites de la même manière que pour l'exercice 1, c'est-à-dire à l'aide d'un support visuel (*PowerPoint*) (cf. Annexe 3). Nous expliquions les consignes de manière détaillée aux élèves tel que mentionné dans la section suivante (cf. Section 3.1.2.3). Ensuite, les équipes (de deux ou trois élèves) préalablement formées au hasard étaient affichées pour que les élèves puissent se regrouper. Puisqu'un seul ordinateur par équipe était nécessaire pour l'exercice 2, nous demandions aux élèves de n'en garder qu'un par équipe. Les élèves disposaient de trente minutes pour compléter l'exercice 2, après quoi nous les arrêtons pour finaliser la période. À la fin de chaque exercice, nous nous assurons que les réponses des élèves avaient bien été envoyées et enregistrées. À la fin de chaque période, nous prenons le temps de remercier les élèves et l'enseignant.e pour leur participation et nous aidions l'enseignant.e à ramasser les ordinateurs portables pour les remettre à leur place dans le chariot.

3.1.2.3 Les instruments utilisés pour collecter les données

Pour collecter des données à propos des connaissances antérieures sur la notion de complément verbal, nous avons conçu un test sur *Google Forms* qui permet de relever ces connaissances antérieures, notamment à ce qui a trait au complément direct et au complément indirect. La raison pour laquelle nous avons fait le choix de *Google Forms* est qu'il s'agit d'un logiciel avec lequel les enseignant.es sont habitués.es de travailler, donc il était plus facile pour nous de nous assurer que le partage du test se faisait correctement avant notre visite. Deux versions de ce même test, une version A et une version B (cf. Annexe 4), ont été conçues de manière similaire. Le test comporte deux exercices : l'exercice 1 et l'exercice 2. L'exercice 1 comporte treize phrases que nous avons créées de toutes pièces dans lesquelles nous retrouvons 14 compléments verbaux (7 compléments directs et 7 compléments indirects). Parmi ces treize phrases, une inclut un verbe intransitif, cinq un verbe transitif direct, cinq un verbe transitif indirect et deux un verbe ditransitif. Tous ces verbes sont conjugués à un mode personnel. Pour construire toutes ces phrases, nous avons dressé une liste des caractéristiques relatives aux compléments verbaux que nous voulions voir apparaître. Le *tableau 10* présente ces caractéristiques.

Tableau 10. Les caractéristiques des compléments verbaux à inclure dans les phrases de l'exercice 1

Caractéristiques	Réalisation
Types de compléments	Aucun (1) Complément direct (5)

	Complément indirect (5) Complément direct et complément indirect (2)
Genres des groupes réalisant les compléments	Masculin (6) Féminin (5) Indéterminé (3)
Nombres des groupes réalisant les compléments	Singulier (6) Pluriel (7) Indénombrable (1)
Positions des compléments	Postverbal (10) Préverbal (4)
Réalisations des compléments	GN (5) GPrép (5) Pro (4)

Nous voulions que tous les types de compléments soient présents dans le test afin de pouvoir documenter les connaissances antérieures des élèves à propos de chacun d'eux. Nous voulions aussi que la réalisation de ces compléments soit répartie le plus équitablement possible entre les deux genres (masculin et féminin) et les deux nombres (singulier et pluriel). Cela dit, trois pronoms ont un genre indéterminé en raison de l'absence de leurs antécédents et un groupe nominal a un nombre indéterminé (*beaucoup de progrès*). Afin de vérifier si les élèves ne font qu'identifier ce qui suit le verbe, nous voulions inclure les deux positions possibles du complément verbal, soit la position postverbale et la position préverbale. Finalement, pour les groupes réalisant la fonction de complément direct et de complément indirect, nous voulions inclure uniquement les principales réalisations, puisque, selon le document ministériel *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), les élèves ne sont en mesure d'identifier, à la fin de la première secondaire, que les réalisations suivantes des compléments verbaux : le groupe nominal, le pronom, le groupe verbal infinitif et le groupe prépositionnel. À la fin de la sixième année primaire, les élèves ne sont en mesure d'identifier que le groupe nominal complément direct, le groupe prépositionnel complément indirect et le pronom complément direct ou indirect, et ce, avec l'aide de l'enseignant.e (MELS, 2009).

Une fois les caractéristiques des compléments verbaux dressées, nous avons fait le même exercice, mais, cette fois, pour les phrases. Ainsi, nous avons dressé une liste des caractéristiques que nous voulions que nos treize phrases comportent. Le *tableau 11* présente ces caractéristiques.

Tableau 11. Les caractéristiques à inclure dans les phrases de l'exercice 1

Aspects contrôlés	Précisions
L'ordre des constituants	S-P (4) S-P-CP (2) CP-S-P (3) S-P(CP) (3) P-S-CP (1)
Le type de phrase	Déclarative (10) Interrogative (3)
La forme de phrase	Positive (11) Négative (2)

	Neutre/Active/Personnelle (13)
La transitivité verbale	Intransitif (1) Transitif direct (5) Transitif indirect (5) Ditransitif (2)
Le genre du groupe réalisant la fonction sujet de P	Masculin (6) Féminin (5) Indéterminé (2)
Le nombre du groupe réalisant la fonction sujet de P	Singulier (7) Pluriel (6)
Le mode et le temps de verbe	Indicatif présent (4) Indicatif imparfait (1) Indicatif futur simple (6) Indicatif passé simple (2)

Étant donné le nombre limité de phrases, nous avons dû faire des choix quant aux caractéristiques que nous voulions voir apparaître. De plus, si nous voulions être en mesure de comparer les données récoltées par certaines phrases (ex. : comparer les données entre deux phrases comportant un verbe transitif direct pour vérifier si une réalisation est mieux identifiée qu'une autre), les structures syntaxiques devaient être comparables. Donc, étant donné le nombre restreint de phrases, nous ne pouvions pas inclure trop de variabilité de structure. Nous avons retenu cinq ordres différents pour nous assurer que les constituants de la phrase aient différents emplacements. L'ordre S-P(CP) est un ordre qui intègre le complément de phrase à l'intérieur du prédicat (ex. : *Beaucoup de gens tiennent, depuis la récession, à leurs faibles économies*). Il a été retenu, malgré qu'il ne soit pas recensé dans la plupart des grammaires, puisqu'il se trouve dans les écrits authentiques tels que les romans et les journaux. Ainsi, nous estimions raisonnable d'inclure cet ordre dans notre exercice, puisque les élèves le rencontrent dans leurs lectures. De plus, il nous permet de faire un écran entre le verbe et son ou ses compléments, c'est-à-dire d'intercaler un groupe de mots entre les constituants du groupe verbal (ex. : *De nombreux Québécois tiennent, depuis les élections, à leurs dignes représentants*), ce qui peut nous apporter des informations pertinentes quant à la capacité des élèves à identifier un complément verbal. Deux types de phrases ont été retenus pour notre test : déclaratif et interrogatif. Il s'agit, selon nous, des types de phrases que les élèves retrouvent le plus souvent, donc nous tenions à les inclure. Nous avons exclu les phrases de type exclamative parce que la structure de ce type de phrase ne différait pas suffisamment des phrases de type déclarative, donc n'apporteraient aucune information supplémentaire quant à nos objectifs. Pour ce qui est des phrases de type impératif, nous les avons également exclues parce que leur sujet n'est pas réalisé, ce qui diffère des autres types présents dans notre test. De plus, sachant que les élèves ont une tendance à associer le complément direct à un groupe nominal (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987), nous tenions à ce que nos phrases comportent des sujets réalisés, notamment sous forme de GN, car il s'agit de la réalisation prototypique du complément direct. Nous avons mis l'accent sur une seule variation entre deux formes de phrases (les phrases étant toutes neutres, actives et personnelles) : positive et négative. Nous tenions à ce que certains verbes soient encadrés d'une négation pour vérifier si les élèves incluent la négation suivant le verbe, donc

précédant le complément verbal. Nous avons inclus les quatre transitivités verbales étant donné que nous voulions documenter la capacité des élèves à repérer le ou les compléments verbaux dans une phrase et la capacité des élèves à noter l'absence de complément verbal dans une phrase. Nous avons également fait varier le genre et le nombre du sujet et nous avons réparti ces genres et ces nombres de manière presque égale tel que présenté dans le *tableau 11*. Le genre indéterminé est associé aux deux pronoms, *leur* et *les*, dont l'antécédent n'est pas présenté dans la phrase. Pour les modes et les temps verbaux, nous avons choisi de nous concentrer sur l'indicatif et les temps simples, car nous n'avions que treize phrases et si nous avions choisi d'inclure d'autres modes et les temps complexes, il aurait fallu inclure également les temps simples associés à ces temps complexes pour tous les modes (ex. : indicatif présent et indicatif passé composé) afin d'isoler les variables de mode verbal et de temps verbal. Le choix de treize phrases est expliqué par le fait que nous ne voulions pas surcharger les élèves avec un nombre de phrases trop important, mais nous voulions aussi avoir suffisamment de phrases pour faire ressortir des données essentielles à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Ainsi, nous avons trouvé un équilibre pour qu'un élève puisse compléter l'exercice en trente minutes.

Pour la création l'exercice 2, nous avons procédé d'une manière un peu différente. Puisqu'il avait comme objectif de vérifier la compétence des élèves à repérer des compléments verbaux dans un texte continu, nous avons opté pour un texte authentique. Nous avons récupéré le texte *Un quart de l'Amazonie disparu à jamais* dans le journal en ligne *Le Curieux*, un journal d'actualité québécois destiné aux jeunes. Nous avons fait deux modifications à ce texte de 222 mots pour qu'il réponde à nos objectifs et sous objectifs de recherche. D'abord, nous avons remplacé tous les verbes à des temps composés par des verbes à des temps simples pour les mêmes raisons que celles que nous avons évoquées pour l'exercice 1. Ensuite, nous nous sommes assurés d'avoir une certaine variabilité dans les types et les réalisations des compléments verbaux. Cela nous a amenés à modifier et à ajouter certaines phrases. Au total, nous avons ajouté trois phrases et nous en avons modifié quatre. Les trois phrases ajoutées nous ont permis d'ajouter sept compléments verbaux : quatre pronoms, deux groupes du nom et un groupe prépositionnel. Quant aux quatre phrases modifiées, elle nous ont permis d'insérer des verbes dont les compléments verbaux correspondaient davantage à nos objectifs (ex. : ajouter un verbe dont le complément direct est un groupe verbal infinitif) et de changer des verbes à des temps composés pour des verbes à des temps simples (cf. Annexe 5). Le *tableau 12* présente la répartition des transitivités verbales et des réalisations des compléments verbaux présents dans cet exercice.

Tableau 12. Les caractéristiques des verbes de l'exercice 2

Aspects contrôlés	Précisions
La transitivité verbale	Intransitif (2)

	Transitif direct (3)
	Transitif indirect (2)
	Ditransitif (3)
Les réalisations des compléments verbaux	GN (2)
	GPrép (2)
	Pro (5)
	GVinf (1)
	PSub (1)

Le nombre de phrases est plutôt bien réparti entre les quatre types de transitivité. Cependant, les réalisations des compléments verbaux sont majoritairement des pronoms. La nature d'un texte authentique fait en sorte que, pour éviter les répétitions, les pronoms sont davantage utilisés. Malgré cette prépondérance des pronoms, nous avons tout de même inclus quatre autres réalisations, dont deux réalisations qui n'étaient pas présentes dans l'exercice 1 et qui nous apparaissaient importantes d'inclure. La première réalisation est le groupe verbal infinitif (GVinf). Cette réalisation fait partie de celles que les élèves doivent être en mesure de reconnaître ou d'utiliser à la fin de la première secondaire (MELS, 2011) et c'est précisément pour cette raison que nous voulions l'inclure dans notre test. La seconde réalisation est la phrase subordonnée complétive (PSub). L'inclusion de cette réalisation dans l'exercice, bien que sa reconnaissance ne soit pas maîtrisée par les élèves avant la fin de la deuxième secondaire (MELS, 2011), nous apparaissait pertinente parce qu'elle est souvent présente dans les textes authentiques. De plus, cela nous permet de vérifier si les élèves sont en mesure d'user de leurs intuitions grammaticales pour identifier des réalisations qui ne leur ont pas été explicitement enseignées et de vérifier s'ils sont en mesure de transférer leurs connaissances vers ces réalisations non enseignées.

Tout comme l'exercice 1, deux versions de l'exercice 2 ont été conçues : la version A et la version B. La version A étant le texte *Un quart de l'Amazonie disparu à jamais*, la version B devait être conçue à partir de ce texte afin que les deux textes soient le plus similaires possible. Pour ce faire, nous avons choisi le thème des réseaux sociaux et nous avons repris les mêmes verbes aux mêmes modes et aux mêmes temps que dans la version A pour chacune des phrases qui comportent des verbes dont les élèves devaient identifier les compléments. De plus, nous avons repris la même structure pour chacune de ces phrases. Cela fait en sorte que nous avons la même répartition des transitivités verbales et la même répartition des réalisations des compléments verbaux. Les réalisations des compléments verbaux sont également similaires, car elles ont la même structure que dans la version A.

Une validation statistique des deux versions (A et B) de l'exercice 1 a été faite par un étudiant au doctorat dans le cadre du projet de recherche d'Isabelle Gauvin dans lequel s'inscrit le nôtre (cf. Annexe 6). Pour ce faire, nous avons administré l'exercice 1 à 220 élèves provenant de treize classes et de quatre écoles de la même manière que nous l'avons décrit dans la section 3.1.2.2. Une fois les réponses des élèves obtenues,

nous avons compilé le nombre de réponses correctes et de réponses incorrectes pour chacune des versions. Pour vérifier si la différence du nombre de réponses correctes et incorrectes entre les deux versions est attribuable au test ou au hasard, nous avons procédé à un test de khi-carré. Nous n'avons trouvé qu'une différence significative entre les deux versions de ce test pilote sur un cas (*Mon père et ma mère arriveront dans une petite ville au centre de la Chine / Mon amie et son frère arriveront dans une grande gare à l'achalandage important*) et nous croyons que cette différence est due au choix de la préposition. Donc, nous avons corrigé la situation en choisissant la même préposition pour le groupe verbal exerçant la fonction complément du nom dans les deux versions (*Mon père et ma mère arriveront dans une petite ville à la jonction du pont / Mon amie et son frère arriveront dans une grande gare à l'achalandage important*). Ainsi, nous croyons que nos deux versions de l'exercice 1 sont équivalentes sur le plan statistique, puisque toutes les autres phrases nous montrent que la différence entre les deux versions n'est pas attribuable au test (cf. Annexe 6).

Pour attribuer aléatoirement les deux versions (A et B) aux élèves d'une classe, nous nous sommes servis des listes d'élèves fournies par les enseignants et d'un logiciel en ligne de randomisation de listes. Nous avons entré le nom de chaque élève dans l'ordre qu'ils apparaissaient sur la liste de classe dans le logiciel de randomisation de listes, puis nous avons demandé au logiciel de nous dresser une nouvelle liste de noms, mais, cette fois, de manière aléatoire. Ainsi, nous nous retrouvions avec une liste de noms d'élèves dans un ordre aléatoire. Nous attribuions successivement la version A et la version B en descendant cette liste. De cette manière, les deux versions étaient attribuées aux élèves de manière aléatoire pour chacune des classes participantes.

Le test en ligne que nous avons conçu comprend deux parties qui demandent d'exécuter des tâches différentes. La première partie, l'exercice 1 (cf. Annexe 4), demandait aux élèves, pour chacune des treize phrases présentées, de copier et coller le ou les compléments du verbe en caractères gras s'il en possédait et d'identifier le type de ce ou ces compléments en cochant une des quatre cases données (aucun complément, CD, CI, 2 compléments). Si nous prenons la phrase *Y **jouera**-t-elle tous les mardis soir de l'été*, la première tâche demandée aux élèves était de copier-coller *y* et la deuxième tâche demandée était de cocher la case associée à *CI*. Les données récoltées à partir de ces tâches nous ont permis de documenter dans quelle mesure des élèves de première secondaire sont capables d'identifier des compléments directs et indirects dans des phrases isolées et d'identifier le type de complément qu'ils avaient repéré. Pour quatre des treize phrases de l'exercice 1, des tâches supplémentaires étaient demandées aux élèves. Ils devaient, pour chacune de ces quatre phrases, identifier la construction du verbe en gras (ex. : ***jouera** à quelque chose*), reconstruire la phrase de base (cf. Section 2.1.1) (ex. : *Elle jouera*

au soccer tous les mardis soir de l'été), appliquer la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un* ou *quelque chose* et ses variantes sur la phrase de base préalablement reconstruite (cf. Section 2.2.2) (ex. : *Elle jouera à quelque chose tous les mardis soir de l'été*), appliquer la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom sur la phrase de base préalablement reconstruite (cf. Section 2.2.2) (ex. : *Elle y jouera tous les mardis soir de l'été*) pour finalement identifier à nouveau le complément du verbe en caractères gras leur donnant ainsi la possibilité de corriger leur réponse à la suite de la réflexion engendrée par les manipulations syntaxiques (ex. : *y*). Les données récoltées à partir de ces tâches nous permettent de documenter dans quelle mesure des élèves de première secondaire sont capables d'identifier la construction d'un verbe dans une phrase donnée, de reconstruire la phrase de base, d'appliquer les manipulations syntaxiques de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes ainsi que par un pronom et de corriger leur réponse à partir des réflexions engendrées par ces différentes tâches supplémentaires.

Le deuxième exercice présentait un texte aux élèves dans lequel on leur demandait d'identifier le ou les compléments de chacun des dix verbes en caractères gras et, pour chacun de ces compléments, de préciser le groupe syntaxique ou la phrase subordonnée qui le réalise ainsi que le type de complément comme dans l'exemple suivant : *leur* (pronom, CI) - *une petite somme* (GN, CD). Pour cet exercice, les élèves ont été placés en équipe de deux ou trois selon le nombre d'élèves dans la classe. Les données récoltées à partir de cette tâche nous permettent de documenter dans quelle mesure des élèves de première secondaire sont en mesure d'identifier des compléments de verbe dans un texte, d'identifier le type de complément qu'ils avaient repéré et d'identifier le groupe syntaxique du complément qu'ils avaient repéré. Dans le cadre de ce mémoire et pour répondre à nos objectifs de recherche, seules les réponses concernant l'identification du complément verbal, l'identification de la construction du verbe, la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal, l'utilisation des manipulations syntaxiques de remplacement et la combinaison de l'ensemble de ces procédures ont été retenues.

3.2 L'analyse des données

Les données récoltées consistent en l'identification du complément verbal pour toutes les phrases des deux exercices (1 et 2). Pour quatre des treize phrases de l'exercice 1, les données récoltées consistent en l'identification de la construction du verbe, en la reconstruction de l'ordre de base dans le GV²⁵, en

²⁵ Bien que le test ait été conçu avec la tâche de reconstruction de la phrase de base, pour répondre à l'un de nos sous-objectifs de recherche (cf. Section 2.X) et parce que la reconstruction de la phrase de base n'est pas nécessaire pour l'application des manipulations syntaxiques et l'identification des compléments verbaux, nous avons choisi de récolter les données relatives à la reconstruction de l'ordre de base dans le GV.

l'utilisation de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes, en l'utilisation de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom et en une deuxième identification du complément verbal. Pour les dix phrases de l'exercice 2, nous avons uniquement récolté des données concernant l'identification du complément verbal. Nous avons effectué une analyse de données qualitatives pour documenter les connaissances des élèves sur les notions de complément direct et de complément indirect, conformément à notre objectif de recherche (cf. Section 1.4) et plus spécifiquement à nos questions spécifiques de recherche (cf. Section 2.3).

3.2.1 Le traitement qualitatif

Afin de déterminer si les identifications des compléments verbaux étaient correctes ou incorrectes, nous avons utilisé un codage fermé (Van Der Maren, 2004). Nous avons également utilisé un codage fermé (Van Der Maren, 2004) pour déterminer si l'identification des constructions verbales, les reconstructions de l'ordre de base dans le groupe verbal, les manipulations syntaxiques de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes ainsi que les manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom étaient correctes ou incorrectes. Notre système de codage est composé de deux codes pour l'ensemble des tâches mentionnées ci-haut, à l'exception de l'identification des constructions verbales : une réponse correcte (1) et une réponse incorrecte (0). Pour l'identification des constructions verbales, nous voulions garder l'information déjà présente dans les choix de réponse, donc les codes sont calqués des choix de réponse. Les absences de réponses n'ont pas été codées, mais elles ont été comptabilisées (cf. Section 3.2.2). Le *tableau 13* présente les codes pour chacune des tâches exécutées par les élèves ainsi que des exemples de réponses d'élèves codées à partir des codes correspondants. La phrase qui agit à titre d'exemple dans le *tableau 13* est *À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme.*

Tableau 13. Les codes fermés et exemples de réponses d'élèves codées

	Identification	Construction	Ordre de base dans le GV	Remplacement par <i>qqn/qqch</i> et ses variantes	Remplacement par un pronom
Codes fermés	0 : Incorrecte	1 : [aucun complément]	0 : Incorrecte	0 : Incorrecte	0 : Incorrecte
	1 : Correcte	2: quelqu'un ou quelque chose 3: prép + quelqu'un ou quelque chose [ou] quelque part 4: quelqu'un ou quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose	1 : Correcte	1 : Correcte	1 : Correcte

		5: prép + quelqu'un ou quelque chose [+] prép + quelqu'un ou quelque chose			
Exemples fermés	0 : <i>une petite somme</i> 1 : <i>leur - une petite somme</i>		0 : (aucun changement à la P) 1 : <i>Sammy devait une petite somme à qqn à cause d'un problème de paie.</i>	0 : <i>Sammy leur devait qqch</i> 1 : <i>Sammy devait qqch à qqn</i>	0 : <i>Sammy leur devait une petite somme</i> 1 : <i>Sammy leur en devait une</i>

Nous avons choisi d'écartier un code pour les réponses partiellement correctes pour plusieurs raisons. La raison principale est que ce code, à lui seul, ne nous apporte que très peu d'informations supplémentaires. En effet, ce code nous demande d'ajouter des précisions quant à la nature de cette réponse partiellement exacte. Nous avons plutôt procédé en recodant les réponses incorrectes par un code ouvert (Van Der Maren, 2004). Le lexique de ce codage a donc émergé des réponses des élèves. Pour ce faire, nous avons décrit chacune des réponses incorrectes des élèves et nous les avons ensuite regroupées dans quelques codes qui englobaient ces réponses. De cette manière, nous apportons les précisions qu'aurait nécessitées un code pour les réponses partiellement exactes. La *figure 1* présente les codes ouverts pour les identifications incorrectes des compléments directs, la *figure 2* pour les identifications incorrectes des compléments indirects et la *figure 3* pour les identifications incorrectes des compléments verbaux d'un verbe ditransitif. Des exemples de réponses d'élèves codées à partir des codes correspondants sont également présentés dans ces figures.

Figure 1. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes du CD
Vous **faites**, depuis le début de l'année fiscale, peu de revenus.

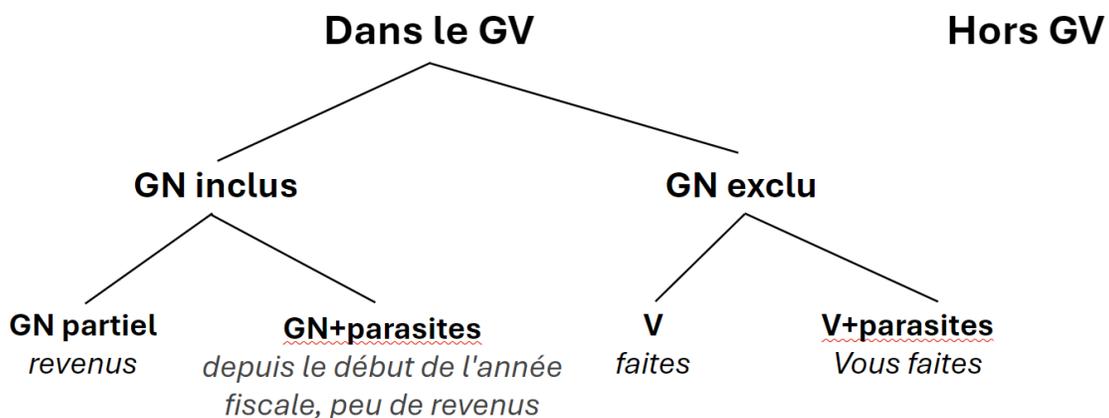


Figure 2. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes du CI

Beaucoup de gens **tiennent**, depuis la récession, à leurs faibles économies.

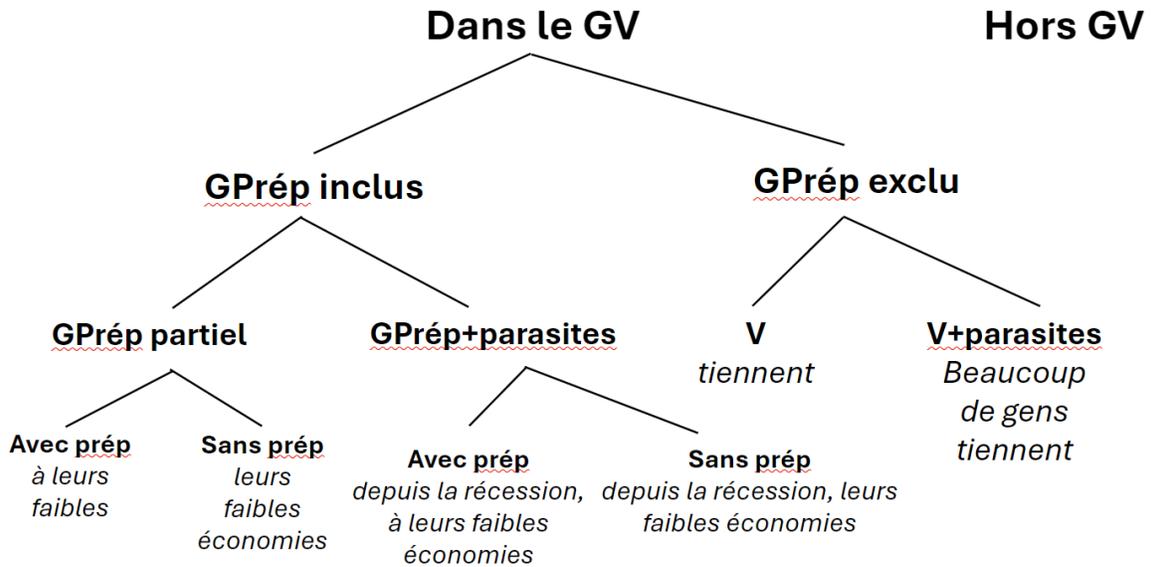
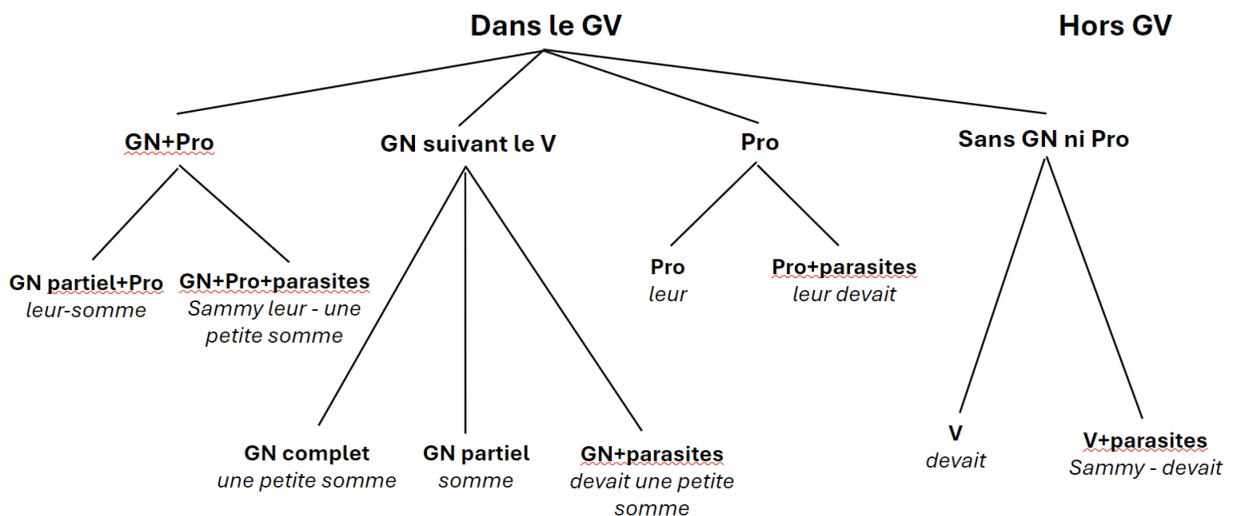


Figure 3. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes du CD et CI d'un verbe ditransitif

À cause d'un problème de paie, Sammy leur **devait** une petite somme.



Pour les codes concernant les identifications incorrectes de l'absence de complément des verbes intransitifs, nous avons relevé les éléments clés de la phrase que les élèves avaient identifiés comme étant le complément verbal. Le *tableau 14* présente les codes ouverts pour les identifications incorrectes de l'absence de complément d'un verbe intransitif.

Tableau 14. Les codes ouverts pour les identifications incorrectes pour un verbe intransitif

Romy partira une fois la partie complétée.	
Codes ouverts	Exemples
Sujet	<i>Romy</i>
Verbe	<i>partira</i>
Complément de phrase	<i>une fois la partie complétée</i>
GN ou nom après le verbe	<i>la partie terminée</i>
Autres	<i>une</i>

Lorsque le codage qualitatif des données a été terminé, nous avons relevé les fréquences d'apparition de chacun de nos codes fermés (les absences de réponse, les réponses incorrectes, les réponses correctes). Ces fréquences nous permettent, sur le plan descriptif, de présenter nos données, mais c'est le codage ouvert qui nous permet d'apporter des précisions à cette présentation descriptive des données en nous éclairant sur les potentielles difficultés des élèves au niveau de l'identification des compléments verbaux.

3.2.2 Les statistiques descriptives

Une fois les données codées, nous avons relevé les fréquences d'apparition des réponses correctes et incorrectes ainsi que les fréquences d'absence de réponse pour l'identification des compléments verbaux, l'identification des constructions verbales, les reconstructions de l'ordre de base dans le groupe verbal et les manipulations syntaxiques de remplacement. Nous avons également relevé les fréquences d'apparition de chacun de nos codes qui ont émergé de notre codage ouvert (cf. Section 3.2.1) pour l'identification des compléments directs, des compléments indirects, des compléments des verbes ditransitifs et de l'absence de complément des verbes intransitifs. Ces fréquences nous permettent de présenter nos données sur le plan descriptif.

3.3 Les limites de la recherche

Notre recherche comporte quelques limites méthodologiques qui valent la peine d'être soulevées. D'abord, le temps alloué aux élèves pour la passation du test était peut-être un peu court ou le test était peut-être un peu long. Plusieurs élèves n'ont pas été en mesure de répondre aux dernières questions de l'exercice 1 parce qu'ils ont manqué de temps. Il aurait été préférable leur accorder plus de temps pour compléter l'exercice 1 ou de le raccourcir en se concentrant sur moins de notions afin que le nombre de réponses aux dernières questions soit plus important. Aussi, les phrases de cet exercice sont passablement complexes sur le plan linguistique. Effectivement, notre désir de vouloir inclure une variété importante de réalisations et de structures de phrase a mené à la réalisation de phrases telles que *Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité*. D'ailleurs, certaines phrases de l'exercice 1, quoiqu'elles n'aient pas montré de différence significative sur le plan statistique, montrent une différence sur le plan linguistique. Le complément de phrase de la phrase *Y jouera-t-elle toute la durée de la récréation de l'après-midi* issue de

la version A est plus complexe que la phrase *Y jouera-t-elle tous les mardis soirs de l'été* issue de la version B.

CHAPITRE 4

Résultats

Ce chapitre comprend deux sections. La première section présente les résultats au test sur le plan quantitatif et descriptif et documente les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire relatives à l'identification du complément verbal, à l'identification de la construction du verbe, à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal, à l'utilisation des manipulations syntaxiques de remplacement ainsi qu'à la combinaison de ces procédures, et ce, tant dans des phrases isolées que dans un texte (4.1). La deuxième section présente les résultats de l'analyse qualitative des réponses incorrectes des élèves pour l'identification du complément verbal afin de brosser un portrait global des difficultés d'élèves de première secondaire à identifier le complément verbal (4.2).

4.1 La performance au test

Il est important de rappeler que le test comporte deux exercices. L'exercice 1 est constitué de treize phrases pour lesquelles les élèves devaient identifier le complément verbal. De plus, pour quatre des treize phrases, les élèves devaient également identifier la construction du verbe, reconstruire l'ordre de base dans le GV, recourir à la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et recourir à la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom. L'exercice 2 est constitué d'un texte dans lequel les élèves devaient identifier le complément verbal pour dix verbes déterminés. Notre codage permet d'indiquer si l'identification est correcte, incorrecte ou absente.

Nous présentons les résultats selon la tâche qui était demandée à l'élève et, pour chacune de ces tâches, nous présentons les résultats de manière globale pour ensuite les présenter en fonction du type de complément. Il est important de noter que, malgré qu'elles n'apparaissent pas dans les figures, les absences de réponses sont nombreuses pour l'ensemble des tâches demandées aux élèves. Nous présentons le nombre de non-réponses pour chacune des tâches dans la section qui lui est dédiée. Selon les informations que nous avons recueillies auprès des élèves, ces absences de réponse sont dues à plusieurs facteurs, dont le manque de temps ou un manque de motivation.

4.1.1 Les résultats relatifs à l'identification du complément verbal

Cette section présentera d'abord les résultats pour l'exercice 1 (4.1.1.1) et ensuite les résultats pour l'exercice 2 (4.1.1.2). L'exercice 1 permettait treize identifications pour les 172 élèves, donc pour un total

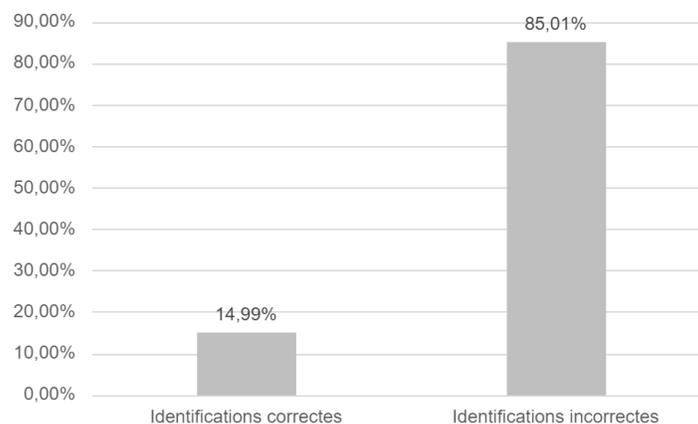
de 2236 identifications (172 élèves x 13 identifications). L'exercice 2, quant à lui, permettait dix identifications, mais, puisque les élèves étaient en équipe de deux ou trois, nous obtenons un total de 620 identifications (62 équipes x 10 identifications).

4.1.1.1 Les résultats relatifs à l'identification du complément verbal pour l'exercice 1

Dans cette section, les résultats seront présentés pour l'ensemble des réponses des élèves pour ensuite être présentés selon le type de complément verbal (absence de complément, complément direct, complément indirect et deux compléments).

De manière générale, les élèves arrivent à identifier peu de compléments verbaux dans des phrases isolées. D'ailleurs, il est important de noter que les résultats présentés dans cette section ne comprennent pas les 688 absences de réponse sur une possibilité de 2236 réponses (30,77%). Parmi les 1548 identifications récoltées, les élèves ont identifié correctement le complément verbal à 232 reprises et l'ont identifié incorrectement à 1316 reprises. La *figure 4* présente les taux d'identification du complément verbal par statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 4. Les taux d'identification du complément verbal dans l'exercice 1 par statut d'identification

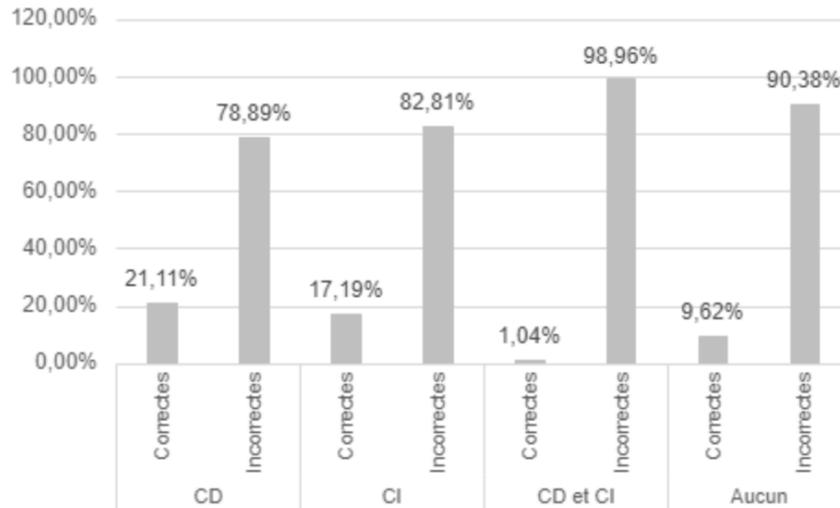


La *figure 4* montre que les élèves ont identifié correctement moins de 15% des compléments verbaux et que plus des trois quarts des identifications faites par les élèves (85,01%), donc la vaste majorité des identifications, étaient incorrectes.

Pour l'identification en fonction du type de complément, les résultats sont, somme toute, semblables ceux obtenus pour l'identification des compléments verbaux de manière générale. La *figure 5* présente les taux

d'identification des compléments dans l'exercice 1 en fonction du type et du statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 5. Les taux d'identification des compléments dans l'exercice 1 en fonction du type et du statut d'identification



Pour le complément direct, parmi les 860 identifications possibles, nous avons 339 abstentions de réponse (39,42%). Pour les 521 réponses récoltées, les élèves ont identifié correctement le complément direct à 110 reprises (21,11%) et l'ont identifié incorrectement à 411 reprises (78,89%). Pour le complément indirect, parmi les 860 identifications possibles, nous avons 226 abstentions de réponse (26,28%). Pour les 634 réponses récoltées, les élèves ont identifié correctement le complément indirect à 109 reprises (17,19%) et l'ont identifié incorrectement à 525 reprises (82,81%). Pour les verbes comportant un complément direct et un complément indirect, parmi les 344 identifications, nous avons 55 abstentions de réponses (15,99%). Pour les 289 réponses récoltées, les élèves ont identifié correctement les deux compléments à 3 reprises (1,04%) et les ont identifiés incorrectement à 286 reprises (98,96%). Finalement, pour les verbes ne comportant aucun complément, parmi les 172 identifications, nous avons 68 abstentions de réponse (39,53%). Pour les 104 réponses récoltées, les élèves ont identifié correctement l'absence de complément verbal à 10 reprises (9,62%) et l'ont identifié incorrectement à 94 reprises (90,38%).

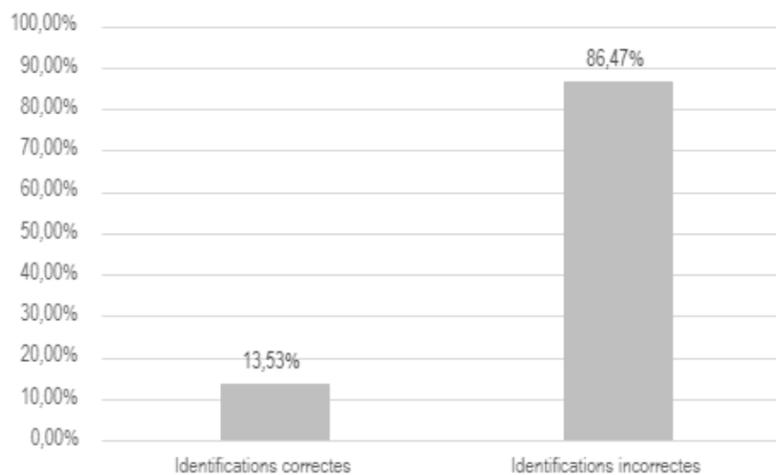
En somme, la figure montre que l'identification de l'absence de complément et l'identification de deux compléments n'est pas maîtrisée par les élèves dans l'exercice 1. Elle montre également que l'identification des compléments directs et indirects est mieux maîtrisée que les deux autres identifications.

4.1.1.2 Les résultats relatifs à l'identification du complément verbal pour l'exercice 2

Dans cette section, les résultats seront présentés pour l'ensemble des réponses des élèves pour ensuite être présentés selon le type de complément verbal (absence de complément, complément direct, complément indirect et deux compléments).

De manière générale, les élèves arrivent à identifier peu de compléments verbaux dans un texte. D'ailleurs, il est important de noter que les résultats présentés dans cette section ne comprennent pas les 184 absences de réponse sur une possibilité de 620 (29,68%). Parmi les 436 identifications, les élèves ont identifié correctement le complément verbal à 59 reprises (13,53%) et l'ont identifié incorrectement à 377 reprises (86,47%). La *figure 6* présente les taux d'identification du complément verbal par statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

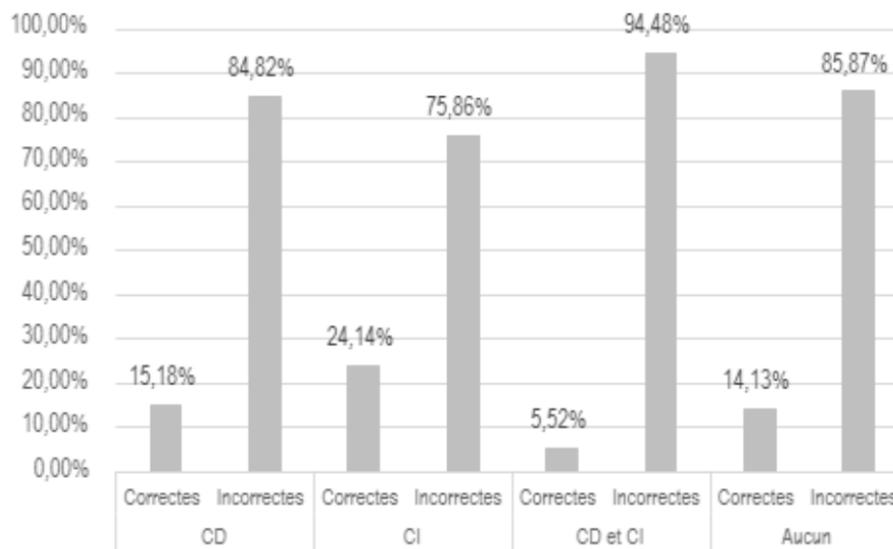
Figure 6. Les taux d'identification du complément verbal dans l'exercice 2 par statut d'identification



La *figure 6* montre que les élèves ont identifié correctement peu de compléments verbaux et que plus des trois quarts des identifications faites par les élèves (86,47%) étaient incorrectes. On constate que ces résultats sont très similaires avec ceux obtenus pour l'identification de compléments verbaux dans des phrases isolées (cf. Section 4.1.1.1).

Pour l'identification en fonction du type de complément, les résultats sont, somme toute, semblables ceux obtenus pour l'identification des compléments verbaux de manière générale. La *figure 7* présente les taux d'identification des compléments dans l'exercice 2 en fonction du type et du statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 7. Les taux d'identification des compléments dans l'exercice 2 en fonction du type et du statut d'identification



Pour les 186 identifications possibles du complément direct, nous avons obtenu 74 abstentions de réponse (39,78%). Parmi les 112 réponses récoltées (186-74), 17 (15,18%) sont des identifications correctes du complément direct et 95 (84,82%) sont des identifications incorrectes. Concernant le complément indirect, sur 124 identifications possibles, 37 réponses ont été omises (29,84%). Parmi les 87 réponses recueillies (124-37), 21 (24,14%) sont des identifications correctes et 66 (75,86%) sont incorrectes. En ce qui concerne les verbes ayant à la fois un complément direct et un complément indirect, sur les 186 identifications possibles, 41 réponses sont manquantes (22,04%). Sur les 145 réponses récoltées (186-41), les élèves ont correctement identifié les deux compléments à 8 reprises (5,52%) et de manière incorrecte à 137 reprises (94,48%). Enfin, pour les verbes sans complément, parmi les 124 identifications possibles, 32 ont été laissées sans réponse (25,81%). Sur les 92 réponses obtenues (124-32), les élèves ont identifié correctement l'absence de complément verbal à 13 reprises (14,13%) et incorrectement à 79 reprises (85,87%).

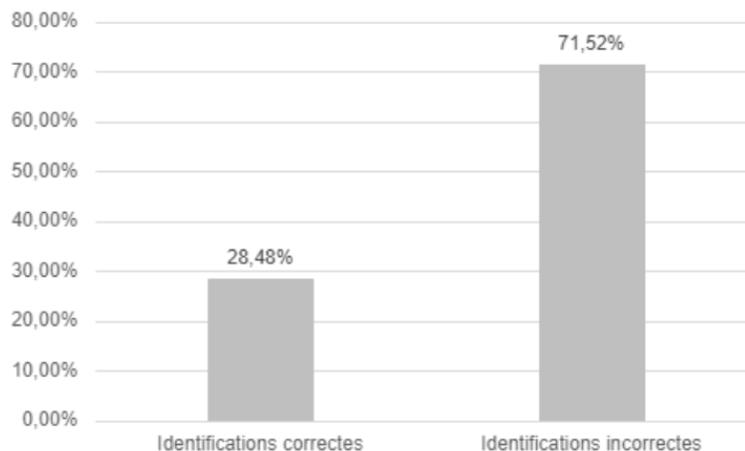
En somme, la figure montre que l'identification de l'absence de complément, l'identification de deux compléments et l'identification du complément direct ne sont pas maîtrisées par les élèves dans l'exercice 2. Elle montre également que l'identification des compléments indirects est l'identification la plus maîtrisée parmi toutes les autres. Cette légère différence avec l'exercice 1 sera discutée dans le chapitre suivant (cf. Section 5.1.2).

4.1.2 Les résultats relatifs à l'identification de la construction du verbe

Cette section présentera les résultats pour l'exercice 1 relatifs à l'identification de la construction du verbe. L'exercice 1 demandait aux élèves de cocher la réponse qu'ils jugeaient bonne parmi les cinq choix de construction suivants : *[aucun complément]*, *quelqu'un/quelque chose*, *prép+quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part*, *quelqu'un/quelque chose [+]* *prép+quelqu'un/quelque chose* ou *prép+quelqu'un/quelque chose [+]* *prép+quelqu'un/quelque chose*. Cette question permettait quatre identifications pour les 172 élèves, donc pour un total de 688 identifications (172 élèves x 4 identifications). Les résultats seront présentés pour l'ensemble des réponses des élèves pour ensuite être présentés selon le type de complément verbal (absence de complément, complément direct, complément indirect et deux compléments).

De manière générale, les élèves arrivent à identifier peu de constructions de verbes dans des phrases isolées. D'ailleurs, il est important de noter que les résultats présentés dans cette section ne comprennent pas les 214 absences de réponse sur une possibilité de 688 (31,10%). Parmi les 474 identifications, les élèves ont identifié correctement la construction du verbe à 135 reprises et l'ont identifiée incorrectement à 339 reprises. La *figure 8* présente les taux d'identification de la construction du verbe par statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 8. Les taux d'identification de la construction du verbe de manière générale en fonction du statut d'identification



La *figure 8* montre que la majorité des identifications des constructions de verbe sont incorrectes même si un peu moins du tiers des identifications sont correctes. Nous pouvons aussi constater que les élèves semblent meilleurs pour identifier la construction d'un verbe que pour identifier le complément verbal

parce qu'ils identifient correctement presque deux fois plus de constructions correctement que de compléments (cf. Section 4.1.1.1 et 4.1.1.2).

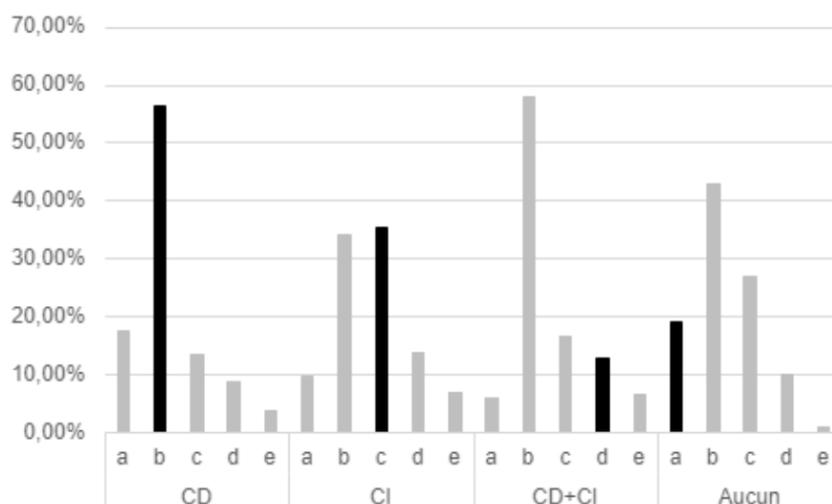
Toutefois, les résultats obtenus sont différents selon le type de complément. Les fréquences sont présentées dans le *tableau 15*, tableau qui indique le nombre de réponses associées à chacune des constructions selon le type de complément présent dans la phrase, pour ensuite être présentées sous forme de taux dans la *figure 9*. Nous vous rappelons que quatre identifications de la construction étaient à faire (une identification par type) pour les 172 élèves, d'où les résultats sur 172.

Tableau 15. Le nombre de réponses associées à chacun des types de construction verbale selon le complément présent dans la phrase

	[aucun complément]	<i>quelqu'un/quelque chose</i>	<i>prép+quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part</i>	<i>quelqu'un/quelque chose [+]</i> <i>prép+quelqu'un/quelque chose</i>	<i>prép+quelqu'un/quelque chose [+]</i> <i>prép+quelqu'un/quelque chose</i>	Absences de réponse	TOTAL
CD	18 / 172	58 / 172	14 / 172	9 / 172	4 / 172	69 / 172	172/172
CI	10 / 172	35 / 172	36 / 172	14 / 172	7 / 172	70 / 172	172/172
CD+CI	10 / 172	98 / 172	28 / 172	22 / 172	11 / 172	3 / 172	172/172
∅	19 / 172	43 / 172	27 / 172	10 / 172	1 / 172	72 / 172	172/172

Le *tableau 15* montre que pour les phrases qui comportent un complément direct et pour les phrases qui comportent un complément indirect, les élèves qui ont répondu à la question ont majoritairement identifié la bonne construction (respectivement à 58 et 36 reprises), même si, pour le complément indirect, cette majorité est très faible. Ce n'est pas la même chose pour les phrases qui comportent à la fois un complément direct et un complément indirect ainsi que les phrases qui ne comportent aucun complément, puisque les élèves ont identifié majoritairement la construction transitive directe (*quelqu'un/quelque chose*). Si nous présentons ces résultats sous forme de taux, nous retrouvons la *figure 5* dans laquelle les constructions sont identifiées à l'aide des lettres de l'alphabet de la manière suivante : *a* ([aucun complément]), *b* (*quelqu'un/quelque chose*), *c* (*prép+quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part*), *d* (*quelqu'un/quelque chose [+]* *prép+quelqu'un/quelque chose*) et *e* (*prép+quelqu'un/quelque chose [+]* *prép+quelqu'un/quelque chose*). Il est important de noter que les 214 absences de réponses (31,10%) ne sont pas présentes dans cette figure afin de nous concentrer sur les constructions qui ont été choisies par les élèves.

Figure 9. Les taux d'identification des constructions de verbe en fonction du type et du statut d'identification



La figure 9 montre que, pour l'identification des constructions de verbe, les réponses des élèves sont variables en fonction du type de complément. Pour les verbes transitifs directs, les élèves ont identifié correctement la construction pour la vaste majorité des occurrences (56,31%). Pour les verbes transitifs indirects, les élèves ont identifié correctement la construction pour une faible majorité des occurrences (35,29%), puisqu'ils ont également identifié en grand nombre une construction transitive directe (34,31%). Pour les verbes ditransitifs, les élèves ont identifié correctement une faible proportion des occurrences (13,02%), l'identification dominante étant la construction transitive directe (57,99%). Pour les verbes intransitifs, les élèves ont identifié correctement près du cinquième des occurrences (19%), la construction dominante étant la construction transitive directe (43%).

4.1.3 Les résultats relatifs à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal

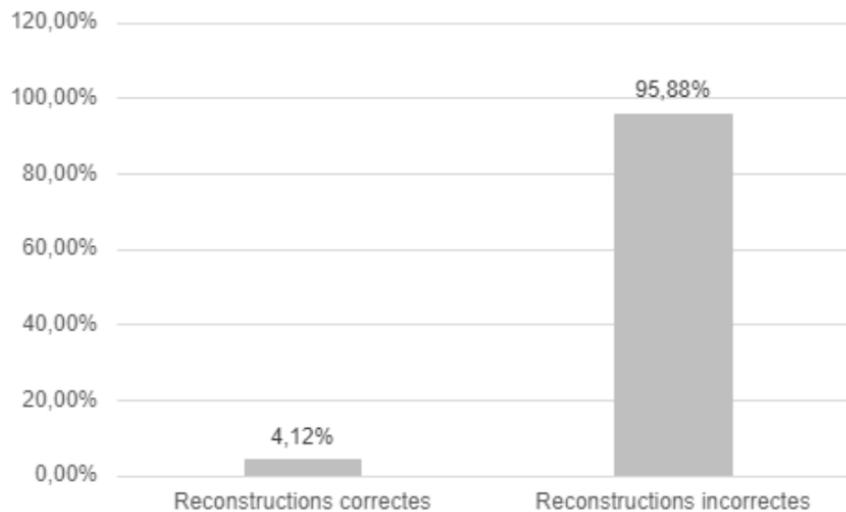
Cette section présentera les résultats relatifs à la reconstruction de l'ordre de base dans le GV, reconstruction qui n'était demandée que dans l'exercice 1. Nous avons choisi de ne présenter que les reconstructions qui avaient un impact sur l'identification du complément verbal et non pas la reconstruction complète de la P de base, puisque la raison principale de cette reconstruction est l'application correcte des manipulations syntaxiques pour l'identification du complément verbal. Des quatre reconstructions en phrase de base qui étaient demandées aux 172 élèves, nous en avons retenu trois dont le ou les compléments verbaux ne suivaient pas directement le verbe²⁶, donc pour un total de 516

²⁶ La phrase qui n'a pas été retenue a une construction verbale intransitive, donc il n'y avait pas de reconstruction de l'ordre dans le GV à effectuer, puisque le GV n'était composé que d'un verbe et que le CP suivait directement le verbe.

reconstructions (172 élèves x 3 reconstructions). Les trois reconstructions étaient demandées pour des phrases avec des particularités différentes : une comporte une reprise pronominale du sujet après le verbe, une comporte un marqueur de négation après le verbe et une comporte un complément indirect en position préverbale.

De manière générale, il est possible de constater que les élèves éprouvent de la difficulté à reconstruire l'ordre de base dans le GV, notamment lorsque les compléments verbaux ne suivent pas directement le verbe. D'ailleurs, il est important de noter que les résultats présentés dans cette section ne comprennent pas les 176 absences de réponse (34,11%). Parmi 340 reconstructions obtenues sous forme de réponse ouverte, 14 étaient correctes et 326 étaient incorrectes. La *figure 10* présente les taux de reconstruction pour les trois phrases par statut de reconstruction pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 10. Les taux de reconstruction de l'ordre de base dans le GV pour les trois phrases



La *figure 10* montre que les élèves, pour les trois phrases concernées, peinent à replacer le GV dans son ordre de base, car la vaste majorité des reconstructions récoltées sont incorrectes.

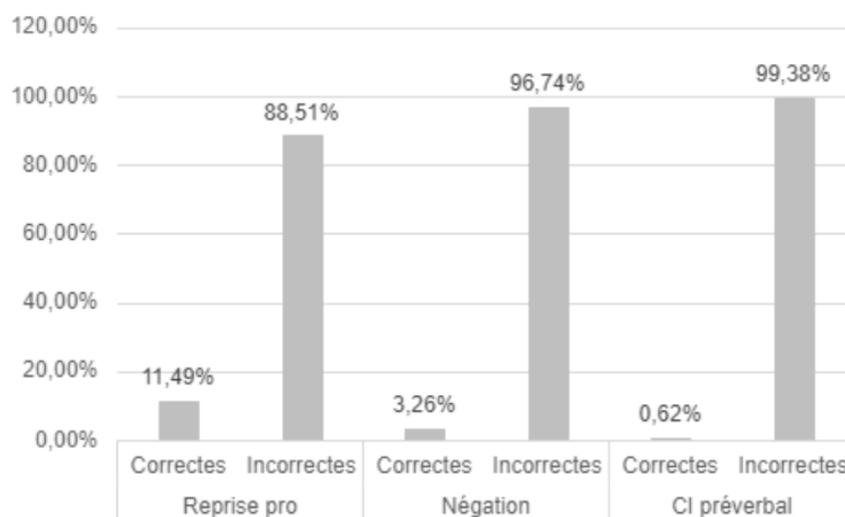
Les phrases comportant une reprise pronominale du sujet après le verbe sont les suivantes : *Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité?* et *La fillette, qui est cachée derrière le bureau, dit-elle une absurdité?* D'emblée, il est possible de constater que ces phrases doivent être transformées en phrases déclaratives pour éliminer la reprise pronominale du sujet qui se trouve directement après le verbe (*Cette accusée, qui est présumée coupable, dit la vérité* et *La fillette, qui est cachée derrière le bureau, dit une absurdité*). Parmi les 87 reconstructions obtenues, les élèves ont reconstruit correctement l'ordre de base du GV à 10 reprises (11,49%) et l'ont reconstruit incorrectement à 77 reprises (88,51%).

Les phrases comportant un marqueur de négation après le verbe sont les suivantes : *Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne pensa pas à un autre exutoire* et *La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne pensa pas à un stratagème différent*. Les élèves, pour éliminer le signe de négation suivant directement le verbe, devaient transformer ces phrases négatives en phrases positives (*Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte pensa à un autre exutoire* et *La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue pensa à un stratagème différent*). Sur les 92 reconstructions récoltées, les élèves ont correctement reconstruit l'ordre de base du GV à 3 reprises (3,26%) et incorrectement à 89 reprises (96,74%).

Enfin, les phrases comportant un complément indirect en position préverbale sont les suivantes : *À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme* et *Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur devait une petite heure*. Pour remettre ces groupes verbaux dans leur ordre de base, les élèves devaient replacer le complément indirect *leur* en position postverbale (*À cause d'un problème de paie, Sammy devait une petite somme à quelqu'un* et *Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl devait une petite heure à quelqu'un*). Autrement dit, les élèves devaient remplacer le pronom préverbal par un groupe prépositionnel postverbal. Parmi les 161 reconstructions, une seule était correcte alors que les 160 autres étaient incorrectes.

La *figure 11* présente les taux de reconstruction de l'ordre de base du GV en fonction des particularités des phrases dont nous venons de discuter et du statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 11. Les taux de reconstruction de l'ordre de base dans le GV en fonction des particularités et du statut d'identification



La *figure 11* montre que les élèves éprouvent moins de difficultés à reconstruire l'ordre de base dans le GV avec des phrases comportant une reprise pronominale du sujet après le verbe qu'avec des phrases comportant une négation suivant le verbe ou avec un CI préverbal. Dans tous les cas, les élèves ne semblent pas maîtriser la reconstruction de l'ordre de base dans le GV, notamment pour les phrases qui comportent un CI en position préverbale où seulement une reconstruction était correcte.

4.1.4 Les résultats relatifs à l'utilisation des manipulations syntaxiques de remplacement

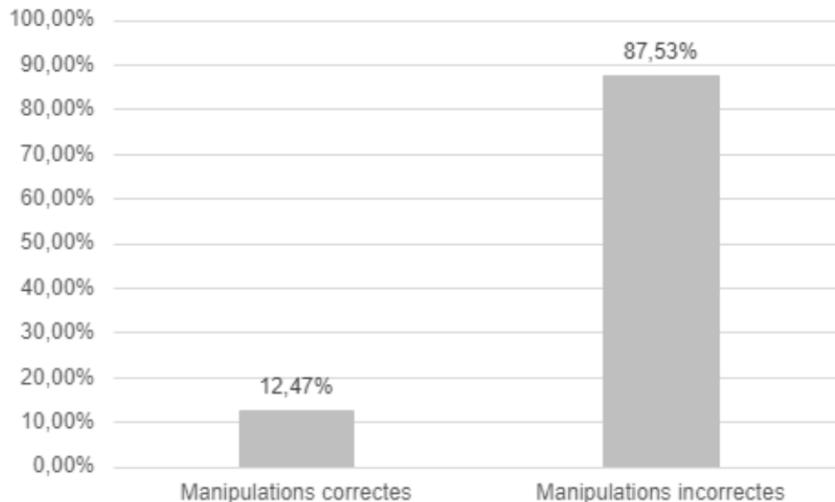
Cette section présentera les résultats relatifs à la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes (4.1.4.1) ainsi qu'à la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom (4.1.4.2), manipulations qui n'étaient demandées que dans l'exercice 1. Au total, huit manipulations syntaxiques étaient demandées aux 172 élèves : quatre manipulations syntaxiques de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes ainsi que quatre manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom. Nous avons récolté un total de 1376 manipulations (172 élèves x 8 reconstructions). Les manipulations étaient demandées pour des phrases avec des verbes ayant une transitivité différente : un verbe transitif direct, un verbe transitif indirect, un verbe ditransitif et un verbe intransitif.

4.1.4.1 Les résultats relatifs à l'utilisation de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes

Cette section présentera d'abord les résultats relatifs à la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes de manière générale pour ensuite présenter les résultats en fonction du type de complément verbal (aucun complément, complément direct, complément indirect, complément direct et indirect). Au total, quatre manipulations syntaxiques étaient demandées aux 172 élèves, donc pour un total de 688 manipulations (172 élèves x 4 reconstructions).

Lorsque nous regroupons tous les types de compléments verbaux ensemble, il est possible de constater que les élèves éprouvent de la difficulté à appliquer la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes de manière générale. D'ailleurs, il est important de noter que les résultats présentés dans cette section excluent les 319 absences de réponse sur les 688 possibilités de réponse (46,37%). Parmi 369 manipulations obtenues sous forme de réponses ouvertes, 46 étaient correctes (12,47%) et 323 étaient incorrectes (87,53%). La *figure 12* présente les taux relatifs aux manipulations pour les quatre phrases par statut de reconstruction pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 12. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes pour l'ensemble des phrases

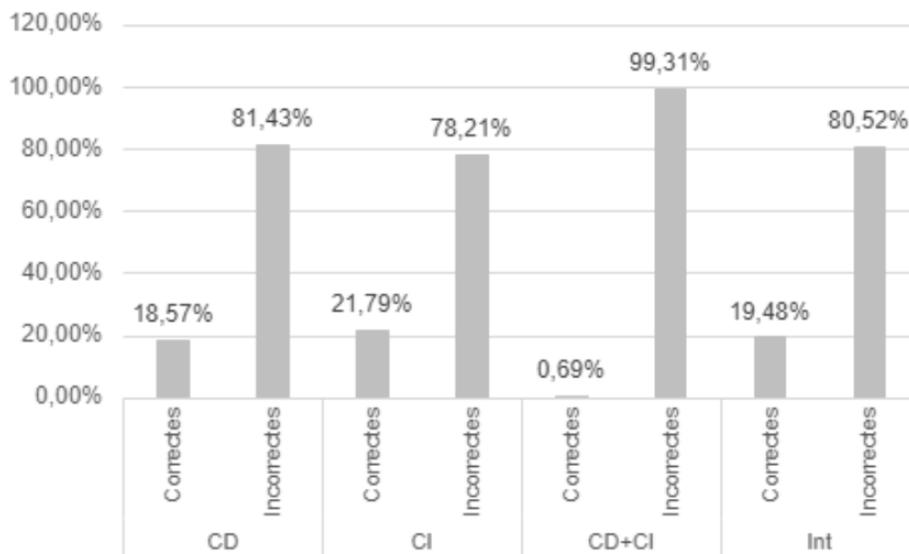


La figure 12 montre que les élèves ont appliqué correctement la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes, pour l'ensemble des phrases, dans un faible pourcentage des cas, ce qui montre qu'ils ont des difficultés importantes à appliquer cette manipulation syntaxique.

Pour l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes en fonction du type de compléments, les résultats sont semblables à ceux obtenus pour l'application de la manipulation de manière générale dans la mesure où la plupart des élèves ne les appliquent pas correctement. Les phrases comportant un verbe transitif direct étaient les suivantes : *Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité?* et *La fillette, qui est cachée derrière le bureau, dit-elle une absurdité?* Les élèves, lors de l'application de la manipulation syntaxique de remplacement, devaient remplacer le complément direct (*la vérité* ou *une absurdité*) par *quelque chose*. Parmi les 70 manipulations obtenues, les élèves ont appliqué correctement la manipulation à 13 reprises (18,57%) et l'ont appliquée incorrectement à 57 reprises (81,43%). Les phrases comportant un verbe transitif indirect étaient les suivantes : *Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne pensa pas à un autre exutoire* et *La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne pensa pas à un stratagème différent*. Les élèves, lors de l'application de la manipulation syntaxique de remplacement, devaient remplacer le complément indirect (*à un autre exutoire* ou *à un stratagème différent*) par *à quelque chose*. Parmi les 78 manipulations, les élèves ont appliqué correctement la manipulation à 17 reprises (21,79%) et l'ont appliquée incorrectement à 61 reprises (78,21%). Quant aux phrases comportant un verbe ditransitif (*À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme* et *Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur devait une petite heure*), les élèves devaient

remplacer le complément direct (*une petite somme* ou *une petite heure*) par *quelque chose* et le complément indirect (*leur*) par *à quelqu'un*. Sur les 144 applications récoltées, une était correcte (0,69%) alors que les 143 autres étaient incorrectes (99,31%). Finalement, les phrases comportant un verbe intransitif (*Joséphine partira une fois le souper terminé* et *Romy partira une fois la partie complétée*) ne demandaient pas aux élèves d'appliquer la manipulation syntaxique, car, pour ces phrases, il n'y a aucun complément verbal à remplacer. Parmi les 77 réponses, 15 étaient correctes (19,48%) et 62 incorrectes (80,52%). La *figure 13* présente les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes en fonction du type de complément et du statut de réponse pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 13. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par quelqu'un/quelque chose et ses variantes en fonction du type de complément



La *figure 13* montre que la majorité des élèves ne semblent pas maîtriser l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes, et ce, peu importe la transitivité du verbe. Toutefois, il faut noter que, pour les verbes ditransitifs (ceux qui comportent à la fois un complément direct et indirect), près de la totalité des élèves n'ont pas été en mesure d'appliquer la manipulation syntaxique de remplacement sur les deux compléments verbaux, ce qui signifie que les élèves ont davantage de difficultés à appliquer cette manipulation dans des phrases comportant des verbes ditransitifs que dans des phrases comportant les autres types de verbes. Un autre constat à faire est que, bien que les taux de réponses correctes soient similaires pour les verbes transitifs directs et indirects, il semble que les élèves est légèrement moins de difficultés à appliquer la manipulation syntaxique de

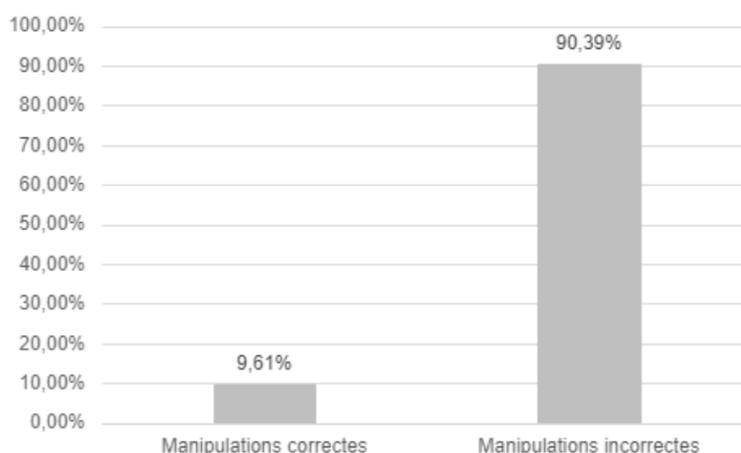
remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes sur des compléments indirects que sur les compléments directs.

4.1.4.2 Les résultats relatifs à l'utilisation de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom

Comme dans la section précédente, les résultats relatifs à la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom de manière générale seront d'abord présentés suivis des résultats en fonction du type de complément verbal. Au total, quatre manipulations syntaxiques étaient demandées aux 172 élèves, donc pour un total de 688 manipulations (172 élèves x 4 reconstructions). Les quatre manipulations étaient demandées pour des phrases avec des verbes ayant une transitivité différente : un verbe transitif direct, un verbe transitif indirect, un verbe ditransitif et un verbe intransitif.

Il est possible de constater que, pour la majorité des élèves, l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom demeure difficile. Les résultats présentés dans cette section ne comprennent pas les 355 absences de réponse sur une possibilité de 688 réponses (51,60%). Des 333 manipulations récoltées, 32 étaient correctes (9,61%) et 301 étaient incorrectes (90,39%). La *figure 14* présente les taux relatifs aux manipulations pour les quatre phrases par statut de reconstruction pour les élèves qui ont répondu à la question.

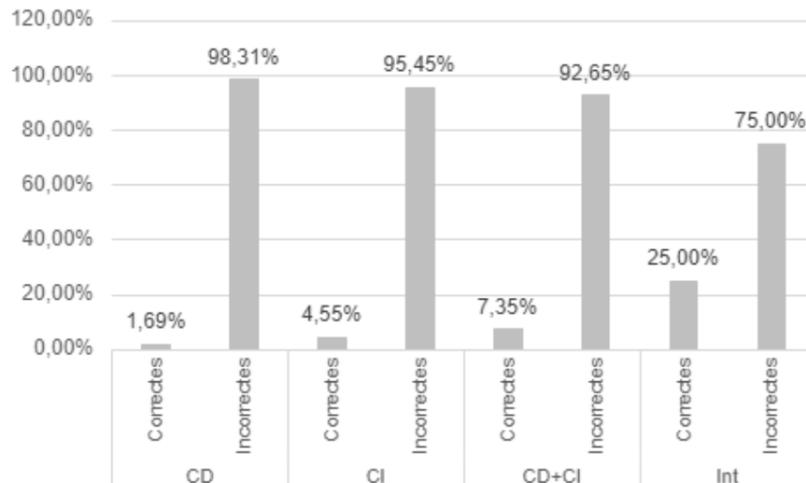
Figure 14. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom pour l'ensemble des phrases



La *figure 14* montre que les élèves éprouvent des difficultés à appliquer correctement la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom pour l'ensemble des phrases, car la vaste majorité des manipulations faites par les élèves sont incorrectes.

Lorsque nous observons les résultats de l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom en fonction du type de compléments, nous ne voyons pas de différence notable avec ceux obtenus pour l'application de la manipulation de manière générale. Pour les phrases comportant un verbe transitif direct (*Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité?* et *La fillette, qui est cachée derrière le bureau, dit-elle une absurdité?*), les élèves devaient remplacer le complément direct (*la vérité* ou *une absurdité*) par *la* ou *en* accompagné de *une*. Sur les 59 manipulations obtenues, une seule était correcte (1,69%) alors que les 58 autres étaient incorrectes (98,31%). Les phrases comportant un verbe transitif indirect (*Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne pensa pas à un autre exutoire* et *La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne pensa pas à un stratagème différent*) demandaient aux élèves de remplacer le complément indirect (*à un autre exutoire* ou *à un stratagème différent*) par *y*. Parmi les 66 manipulations obtenues, les élèves ont appliqué correctement la manipulation à 3 reprises (4,55%) et l'ont appliquée incorrectement à 63 reprises (95,45%). Les phrases comportant un verbe ditransitif étaient les suivantes : *À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme* et *Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur devait une petite heure*. Pour celles-ci, les élèves devaient remplacer le complément direct (*une petite somme* ou *une petite heure*) par *en* accompagné de *une* (ou *la*, car nous avons accepté ce pronom) et laisser le complément indirect (*leur*) tel qu'il était parce qu'il était déjà sous sa forme pronominale. Sur les 136 manipulations récoltées, 10 étaient correctes (7,35%) alors que les 126 autres étaient incorrectes (92,65%). Quant aux phrases comportant un verbe intransitif (*Joséphine partira une fois le souper terminé* et *Romy partira une fois la partie complétée*), les élèves n'avaient aucune manipulation syntaxique à appliquer, puisque le verbe n'avait ni de complément direct ni de complément indirect. Des 72 réponses, 18 ne comportaient aucune manipulation syntaxique (25%) et 54 comportaient une application erronée (75%). La *figure 15* présente les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom en fonction du type de complément et du statut de réponse pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 15. Les taux relatifs aux manipulations syntaxiques de remplacement par un pronom en fonction du type de complément



La figure 15 montre que les élèves peinent à appliquer correctement la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom. Ce qu'il faut noter ici est que le plus haut taux de réponses correctes est atteint par les phrases comportant un verbe intransitif (25%), phrases pour lesquelles les élèves n'avaient aucune manipulation à effectuer. Ce résultat ne peut donc pas être considéré comme de véritables applications réussies. Cela dit, il est intéressant de remarquer que 75% des réponses récoltées pour l'absence de complément comprennent un remplacement par un pronom qui a été effectué sur un autre groupe syntaxique qui exerce une fonction autre que celle de complément verbal. Ainsi, ce résultat vient appuyer le fait que les élèves peinent à appliquer correctement la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom.

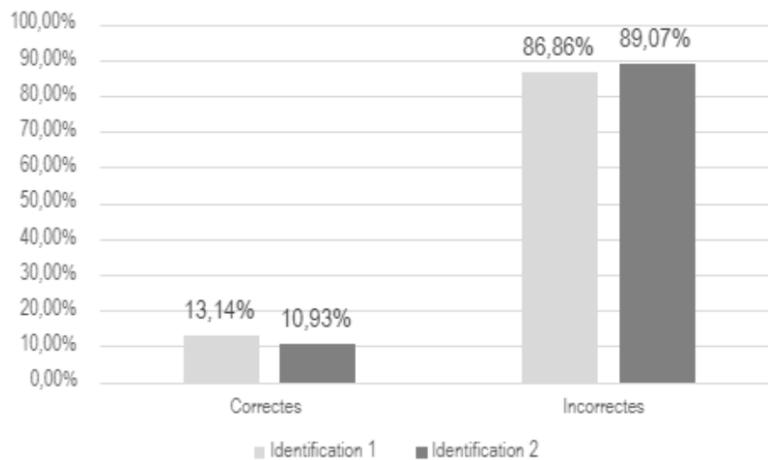
4.1.5 Les résultats relatifs à la combinaison de l'ensemble des procédures présentées

Cette section présentera les résultats relatifs à la combinaison de l'ensemble des procédures que nous avons présentées dans les sections précédentes par la présentation des résultats de la première identification comparativement à ceux de la deuxième identification. Au total, quatre identifications étaient demandées une seconde fois aux 172 élèves ce qui fait une possibilité de 688 identifications (172 élèves x 4 identifications). Les secondes manipulations étaient demandées après la première identification, l'identification de la construction du verbe, la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et l'application des manipulations syntaxiques, ce qui fait en sorte que les élèves ont dû passer par toutes ces étapes avant d'identifier une dernière fois le complément verbal. D'abord, nous présenterons les résultats de manière générale pour ensuite les présenter en fonction du type de complément verbal. Il est important

de noter que, pour les premières identifications, seulement celles des quatre phrases en demandant une seconde sont utilisées dans cette section.

Lorsque nous prenons l'ensemble des résultats obtenus, nous constatons qu'après la combinaison des procédures le taux d'identifications correctes du complément verbal est moins élevé qu'avant la combinaison des procédures. En effet, selon nos résultats, les élèves ont identifié correctement moins de compléments verbaux lors de la seconde identification que lors de la première. Il faut noter que les résultats présentés dans cette section ne comprennent pas les 523 absences de réponse (38%) pour les deux identifications (201 pour la première et 322 pour la deuxième). Parmi 853 identifications obtenues (487 pour la première et 366 pour la deuxième), 64 étaient correctes pour la première identification (13,14%) et 40 pour la deuxième (10,93%). Du côté des identifications incorrectes, 423 ont été recensées pour la première (86,86%) et 326 pour la seconde (89,07%). La *figure 16* présente les taux d'identification pour les quatre phrases par statut d'identification pour les élèves qui ont répondu à la question.

Figure 16. Les taux relatifs aux identifications 1 et 2 par statut d'identification



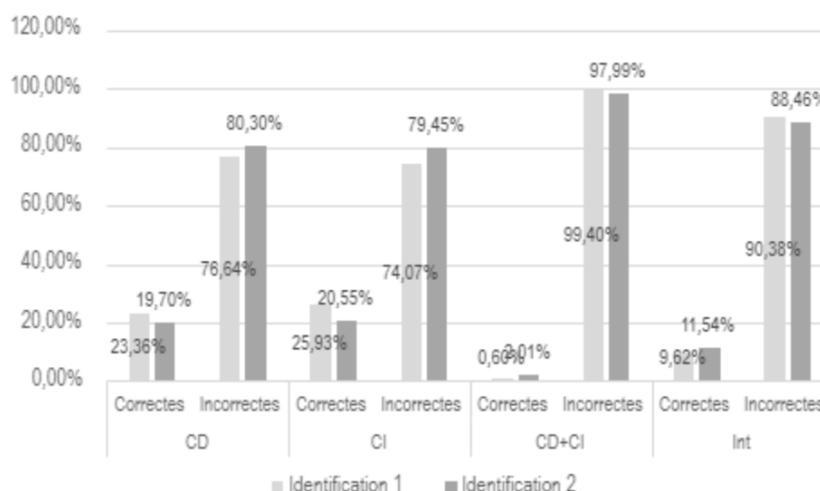
La *figure 16* montre que les élèves semblent avoir plus de difficultés à identifier correctement le complément verbal lors de la deuxième identification que lors de la première. Ainsi, il semble qu'effectuer l'ensemble des procédures pour identifier un complément verbal n'aide pas les élèves à identifier correctement les compléments verbaux.

Le *tableau 16* présente le nombre d'identifications correctes et incorrectes pour chacun des types de compléments ainsi que le nombre d'absences de réponse pour les deux identifications. La *figure 17* avec les taux d'identifications correctes et incorrectes pour les deux identifications suivra ce tableau.

Tableau 16. Les identifications correctes, incorrectes et les absences de réponse en fonction du type de complément pour l'identification 1 et 2

	CD 1	CD 2	CI 1	CI 2	CD+CI 1	CD+CI 2	Int 1	Int 2
Réponses correctes	1	3	28	15	25	13	10	9
Réponses incorrectes	167	146	80	58	82	53	94	69
Absences de réponses	4	23	64	99	65	106	68	94
Total	172	172	172	172	172	172	172	172

Figure 17. Les taux d'identification des compléments pour l'identification 1 et 2 en fonction du type et du statut d'identification

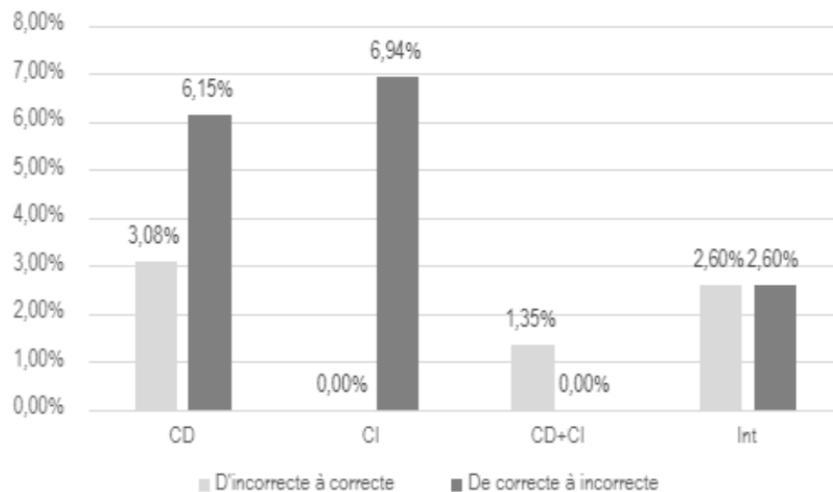


La figure 17 montre que, pour l'identification du complément direct et du complément indirect, la combinaison de l'ensemble des procédures ne semble pas avoir des répercussions favorables sur l'identification des compléments verbaux. Effectivement, les élèves semblent même éprouver davantage de difficultés à identifier correctement le complément direct et le complément indirect après avoir effectué l'ensemble des procédures. Pour l'identification des compléments verbaux des verbes ditransitifs, nous retrouvons la situation inverse : la combinaison de l'ensemble des procédures semble permettre aux élèves d'identifier correctement légèrement plus de duos de compléments verbaux. Nous retrouvons une situation similaire pour les verbes sans complément dans la mesure où la combinaison de l'ensemble des procédures semble leur permettre de réaliser davantage l'absence de complément.

Nous avons également relevé le nombre de double identification, c'est-à-dire lorsque la première et la deuxième ont été faites. Donc, cela exclut toutes les personnes qui n'ont pas répondu à l'une des deux identifications. Nous avons comptabilisé celles dont l'identification du complément verbal était incorrecte à la première identification, mais correcte à la seconde identification suivant la complétion de l'ensemble des procédures. Nous dénombrons seulement six duos d'identifications parmi les 362, ce qui représente un

taux de 1,66%. Quant à la situation inverse, donc les identifications correctes à la première identification, mais incorrectes à la seconde identification suivant les procédures, nous en dénombrons onze parmi les 362, ce qui représente un taux de 3,04%. La *figure 18* présente ces taux, mais selon le type de complément.

Figure 18. Les taux de progression et de régression de l'identification des compléments en fonction du type de complément



La *figure 18* montre que, pour la majorité des élèves, la combinaison des procédures ne semble pas affecter leur seconde identification. Cependant, pour l'identification du complément direct et du complément indirect, nous remarquons qu'environ 6% des élèves passent d'une d'une identification correcte à une identification incorrecte après avoir effectué l'ensemble des procédures. Donc, il semble, selon ces résultats, que la combinaison de l'ensemble des procédures puisse nuire à l'identification d'un complément direct ou d'un complément indirect pour certains élèves. Cela dit, pour l'identification des compléments verbaux d'un verbe ditransitif, nous constatons, avec ces résultats, que l'effet négatif de l'application de l'ensemble des procédures semble disparaître, car aucun élève n'est passé d'une réponse correcte à incorrecte. Quant aux verbes intransitifs, la combinaison pourrait avoir autant un effet négatif que positif.

4.2 L'analyse des réponses incorrectes au test

Après avoir présenté les résultats obtenus à partir du test qui nous ont permis de documenter, sur le plan descriptif, les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire relatives à l'identification du complément verbal, à l'identification de la construction du verbe, à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et à l'utilisation des manipulations syntaxiques de remplacement, nous présentons l'analyse qualitative plus approfondie des résultats incorrects. Cette analyse permet de mettre en lumière

les difficultés rencontrées par les élèves lors de la passation du test, nous permettant, du même coup, de documenter dans quelle mesure leurs connaissances antérieures sur les notions de complément direct et de complément indirect sont erronées. Il est important de se rappeler que le test comporte deux exercices. L'exercice 1 est constitué de treize phrases pour lesquelles les élèves devaient identifier le complément verbal. De plus, pour quatre des treize phrases, les élèves devaient également identifier la construction du verbe, reconstruire l'ordre de base dans le GV, recourir à la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et recourir à la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom. L'exercice 2 est constitué d'un texte dans lequel les élèves devaient identifier le complément verbal pour dix verbes déterminés. Notre codage permet d'indiquer si les identifications incorrectes sont faites à l'intérieur du groupe verbal (ex. : *Beaucoup de gens tiennent, depuis la récession, à leurs faibles économies*) ou à l'extérieur du groupe verbal (ex. : *Beaucoup de gens tiennent, depuis la récession, à leurs faibles économies*). Si elles sont faites à l'extérieur du groupe verbal, nous ne les détaillons pas davantage²⁷. Cependant, si elles sont faites à l'intérieur du groupe verbal, nous les détaillons en mentionnant si le groupe syntaxique qui était à identifier est présent ou non. Si le groupe est présent, nous mentionnons s'il est identifié partiellement (de manière incomplète) ou s'il est identifié avec ce que nous appelons des parasites, d'autres mots ou groupes syntaxiques qui ne devraient pas se trouver dans l'identification. Si le groupe n'est pas présent, nous mentionnons si les élèves ont identifié le verbe ou s'ils ont identifié le verbe accompagné de parasites.

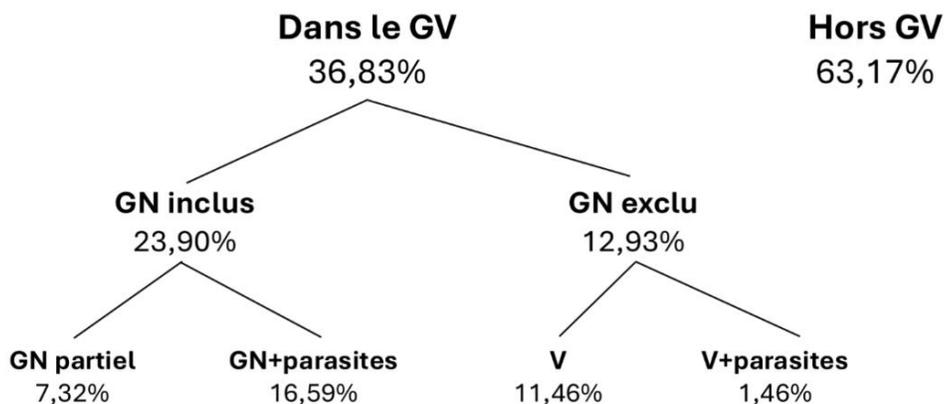
Nous présentons, dans les sections suivantes, les résultats obtenus de manière générale en fonction du type de complément pour ensuite détailler les résultats pour chacune des phrases. Il est important de noter que les résultats présentés dans les prochaines sections ne comportent que ceux récoltés à partir de l'exercice 1 et que les absences de réponse ont été écartées. Selon les informations que nous avons recueillies auprès des élèves, ces absences de réponse sont dues à plusieurs facteurs, mais elles sont notamment dues à un manque de temps pour compléter le test ou à un désir de ne pas répondre à la question pour toutes sortes de raisons, notamment par un manque de motivation.

²⁷ Puisque les objectifs de ce mémoire concernent uniquement le groupe verbal (le complément direct, le complément indirect, la construction du verbe, l'ordre de base dans le GV et les manipulations syntaxiques de remplacement), nous avons pris la décision de ne détailler que les identifications faites à l'intérieur du groupe verbal. Toutefois, nous pensons que les identifications faites hors du GV pourraient permettre d'en apprendre davantage sur les obstacles rencontrés par les élèves et nous croyons que des travaux futurs pourraient explorer la question.

4.2.1 Les résultats relatifs à l'identification du complément direct

Cette section présentera d'abord les résultats relatifs à l'identification du complément direct de manière générale pour ensuite présenter les résultats pour chacune des phrases comportant ce type de complément. Lorsque nous regroupons les cinq phrases, nous dénombrons 410 identifications incorrectes du complément direct dans l'exercice 1. Parmi ces 410 identifications incorrectes, 151 se trouvent dans le groupe verbal (36,83%) et 259 se trouvent hors de ce groupe (63,17%). La *figure 19* présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour l'ensemble des identifications des compléments directs.

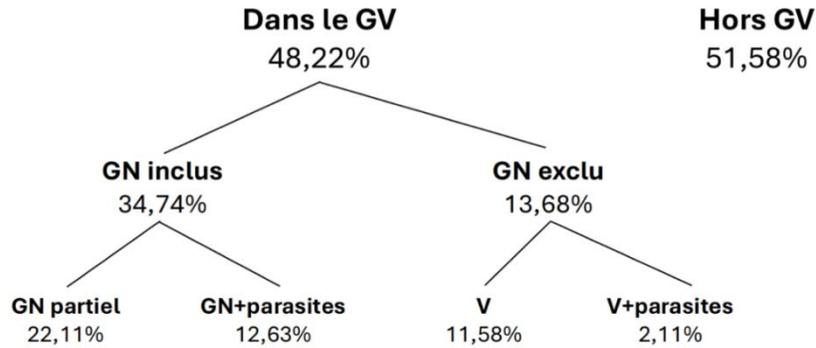
Figure 19. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications de CD



La *figure 19* montre que la majorité des élèves (63,17%) identifient ce qu'ils croient être un complément direct hors du groupe verbal. Ces identifications hors du GV concernent soit le groupe syntaxique exerçant la fonction sujet ou le groupe syntaxique exerçant la fonction complément de phrase. Pour les identifications se trouvant à l'intérieur du groupe verbal, le groupe nominal occupant la fonction complément direct du verbe est majoritairement inclus (23,90%) le plus souvent accompagné de parasites (16,59%). Lorsque le GN est exclu, les élèves identifient principalement le verbe (11,46%).

La phrase 4 (*À la fin de ces cours de langue, nous parlerons le français, l'anglais, l'allemand et l'arabe et D'ici quelques années, nous parlerons l'italien, l'espagnol, le portugais et le mandarin*) a la particularité d'avoir un groupe nominal coordonné qui réalise la fonction complément direct du verbe. Parmi les 95 réponses incorrectes obtenues, 46 se trouvent dans le GV (48,22%) et 49 se trouvent hors du GV (51,58%). La *figure 20* présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément direct de la phrase 4.

Figure 20. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 4

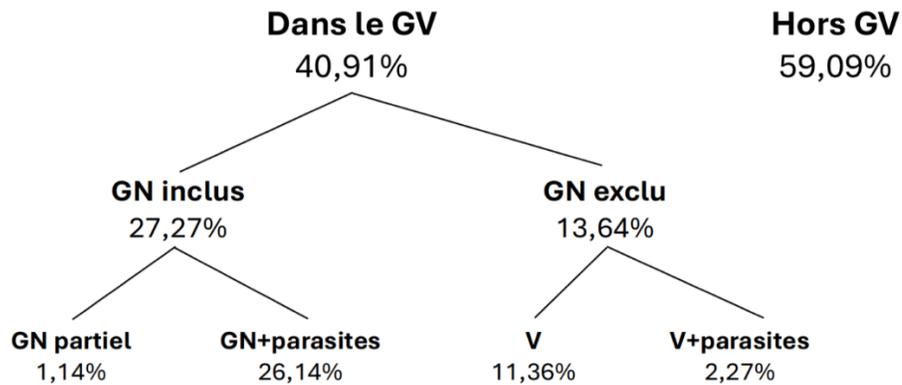


À la fin de ces cours de langue, nous **parlerons** le français, l'anglais, l'allemand et l'arabe.
D'ici quelques années, nous **parlerons** l'italien, l'espagnol, le portugais et le mandarin.

La figure 20 montre que près de la moitié des élèves identifient ce qu'ils croient être le complément direct hors du groupe verbal (51,58%). Ils ont identifié, par exemple, le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*À la fin de ces cours de langues/D'ici quelques années*) ou le groupe exerçant la fonction sujet (*nous*). Toutefois, pour l'autre moitié des élèves l'identification est faite à l'intérieur du GV (48,22%). Dans ces identifications, le groupe nominal occupant la fonction complément direct du verbe est majoritairement inclus (34,74%), et ce, de façon partielle (22,11%) (ex. : *le français, l'anglais/l'italien, l'espagnol*). Lorsque ce GN n'est pas inclus dans l'identification, seul le verbe est identifié (11,58%).

La phrase 6 (*Vous faites, depuis notre première rencontre en mai dernier, beaucoup de progrès et Vous faites, depuis le début de l'année fiscale, peu de revenus*) comprend un groupe nominal dont le déterminant est complexe et ce groupe nominal qui réalise la fonction complément direct du verbe ne suit pas directement le verbe, car le complément de phrase est intercalé entre les deux. Sur les 88 identifications incorrectes, 36 se trouvent dans le GV (40,91%) et 52 se trouvent hors du GV (59,09%). La figure 21 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément direct de la phrase 6.

Figure 21. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 6



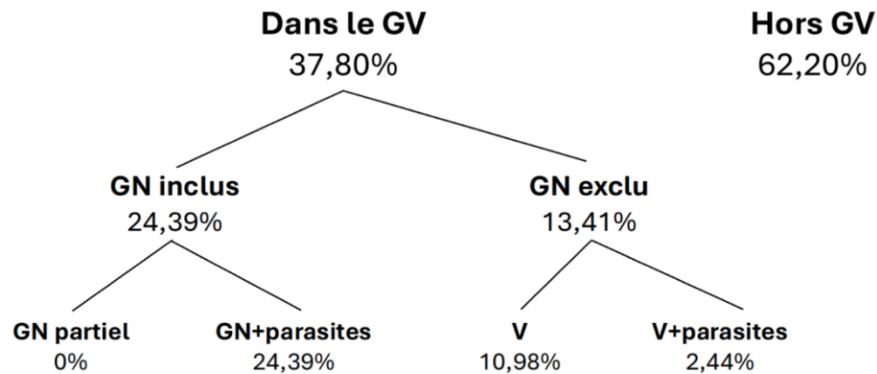
Vous **faites**, depuis notre première rencontre en mai dernier, beaucoup de progrès.

Vous **faites**, depuis le début de l'année fiscale, peu de revenus.

La figure 21 montre que les identifications erronées du complément direct faites par élèves se trouvent majoritairement hors du groupe verbal (59,09%). Le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*depuis notre première rencontre en mai dernier/depuis le début de l'année fiscale*) ou le groupe exerçant la fonction sujet (*vous*) sont de bons exemples de ces identifications. Pour celles qui sont faites à l'intérieur du groupe verbal (40,91%), le groupe nominal occupant la fonction complément direct du verbe est majoritairement inclus (27,27%) avec des parasites (26,14%) (ex. : *depuis notre première rencontre en mai dernier, beaucoup de progrès/depuis le début de l'année fiscale, peu de revenus*). Le reste des identifications dans le groupe verbe sont représentées en majeure partie par le verbe (11,36%).

La phrase 7 (*Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité* et *La fillette, qui est cachée derrière le bureau, dit-elle une absurdité*) contient une reprise pronominale du sujet entre le verbe et son complément direct. Cela fait en sorte que le CD ne suit pas immédiatement verbe, car la reprise pronominale vient agir à titre d'écran entre les deux. Les 82 réponses incorrectes obtenues sont réparties de la manière suivante : 31 se trouvent dans le GV (37,80%) et 51 se trouvent hors du GV (62,20%). La figure 22 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément direct de la phrase 7.

Figure 22. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 7



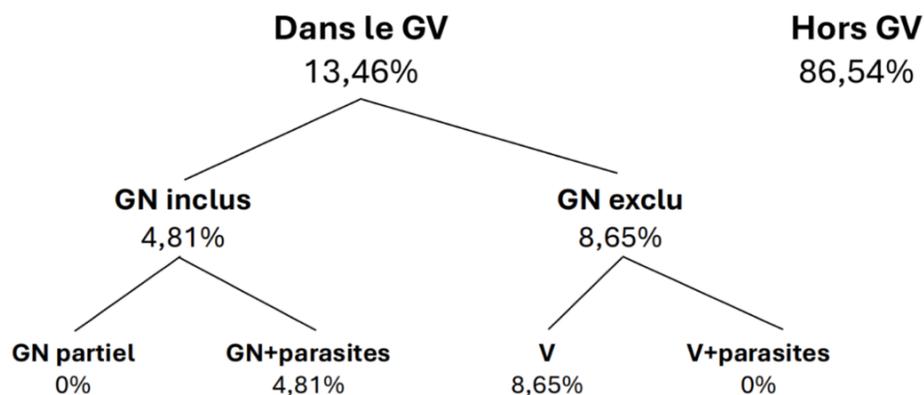
Cette accusée, qui est présumée coupable, **dit**-elle la vérité?

La fillette, qui est cachée derrière le bureau, **dit**-elle une absurdité?

La figure 22 montre que la majorité des identifications faites par les élèves se trouvent hors du groupe verbal (62,20%). Ces identifications sont, par exemple, le groupe exerçant la fonction complément de nom (*qui est présumée coupable/qui est cachée derrière le bureau*) ou le groupe exerçant la fonction sujet (*Cette accusée/La fillette*). Lorsque les élèves font une identification à l'intérieur du groupe verbal (37,80%), le groupe nominal occupant la fonction complément direct du verbe est majoritairement inclus (24,39%), mais il est toujours accompagné de parasites (24,39%) (ex. : *elle la vérité/elle une absurdité*). Dans presque tous les autres cas, les élèves identifient le verbe (10,98%).

La phrase 12 (*La majorité de ces touristes le vivront durant leur voyage et La plupart de ces résidents le vivront durant leur vie*), qui contient un pronom préverbal réalisant la fonction complément direct du verbe, semble avoir causé des difficultés pour bon nombre d'élèves. Effectivement, seulement 14 des 104 réponses incorrectes récoltées se trouvent dans le GV (13,46%) alors que 90 se trouvent hors du GV (86,54%). La figure 23 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément direct de la phrase 12.

Figure 23. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 12



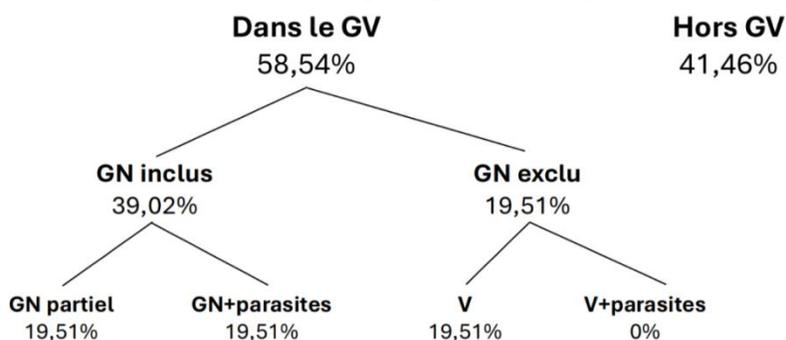
La majorité de ces touristes le **vivront** durant leur voyage.

La plupart de ces résidents le **vivront** durant leur vie.

La figure 23 montre que la vaste majorité des identifications de complément direct faites par les élèves se trouvent hors du groupe verbal (86,54%). Ils ont identifié, par exemple, le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*durant leur voyage/durant leur vie*) ou le groupe exerçant la fonction sujet (*La majorité de ces touristes/La plupart de ces résidents*). Pour celles qui sont faites à l'intérieur du groupe verbal (13,46%), c'est le verbe qui est majoritairement identifié, ce qui signifie que groupe nominal occupant la fonction complément direct est exclu (8,65%) dans la plupart des identifications se trouvant dans le GV. Quant aux quelques identifications qui incluent le GN complément direct, elles sont toutes accompagnées de parasites (4,81%) (ex. : *le vivront durant leur voyage/le vivront durant leur vie*).

La phrase 13 (*Le malin bandit qui croyait avoir fait un bon coup appris de très mauvaises nouvelles et Le valeureux chevalier qui croyait être le plus fort appris d'incroyables histoires*) a la particularité d'avoir le déterminant pluriel *de (d')* comme un constituant de son groupe nominal ayant la fonction complément direct du verbe. Parmi les 41 réponses incorrectes des élèves, 24 se trouvent dans le GV (58,54%) et 17 se trouvent hors du GV (41,46%). La figure 24 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément direct de la phrase 13.

Figure 24. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CD dans la phrase 13



Le malin bandit qui croyait avoir fait un bon coup **apprit** de très mauvaises nouvelles.

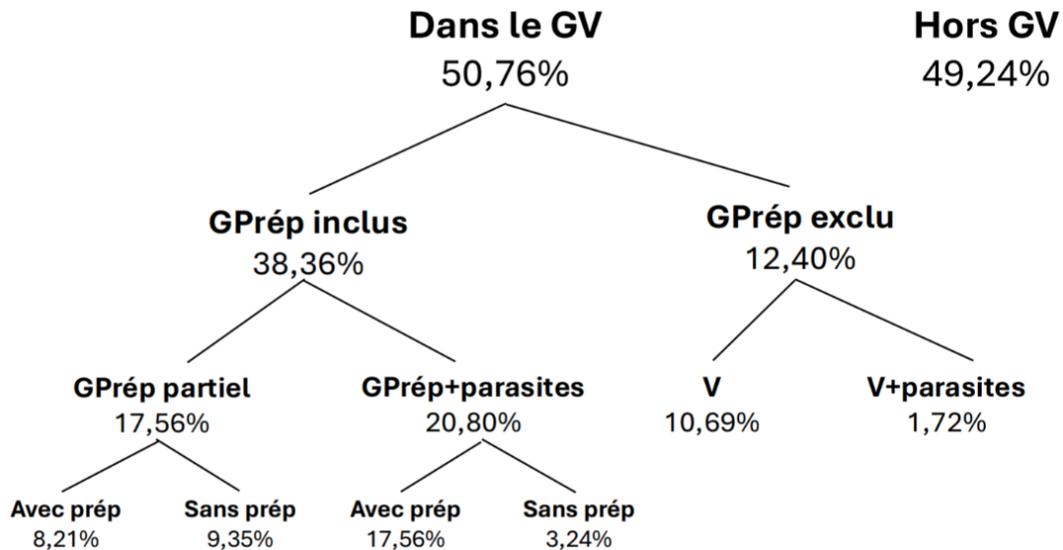
Le valeureux chevalier qui pensait être le plus fort **apprit** d'incroyables histoires.

La figure 24 montre, contrairement à toutes les autres, que la majorité des identifications incorrectes du complément direct sont faites à l'intérieur du groupe verbal (58,54%) et la plupart contiennent le groupe nominal réalisant la fonction complément direct du verbe (39,02%). Les identifications pour lesquelles le GN CD est inclus sont partagées entre l'identification partielle de ce GN (19,51%) (ex. : *mauvaises nouvelles/incroyables histoires*) et l'identification avec des parasites (19,51%) (ex. : *apprit de très mauvaises nouvelles/apprit d'incroyables histoires*). Toutes les autres identifications faites dans le GV sont représentées par le verbe (19,51%). Pour les identifications faites à l'extérieur du groupe verbal (41,46%), elles sont, par exemple, une partie du groupe exerçant la fonction sujet (*Le malin bandit/Le valeureux chevalier* ou *qui croyait avoir fait un bon coup/qui pensait être le plus fort*).

4.2.2 Les résultats relatifs à l'identification du complément indirect

Cette section présentera d'abord les résultats relatifs à l'identification du complément indirect de manière générale pour ensuite présenter les résultats pour chacune des phrases comportant un complément indirect. Les cinq phrases de l'exercice 1 demandant l'identification du complément indirect totalisent 524 identifications incorrectes. De ces 524 identifications incorrectes, 266 se trouvent dans le GV (50,76%) et 258 se trouvent hors du GV (49,24%). La figure 25 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour l'ensemble des identifications des compléments indirects.

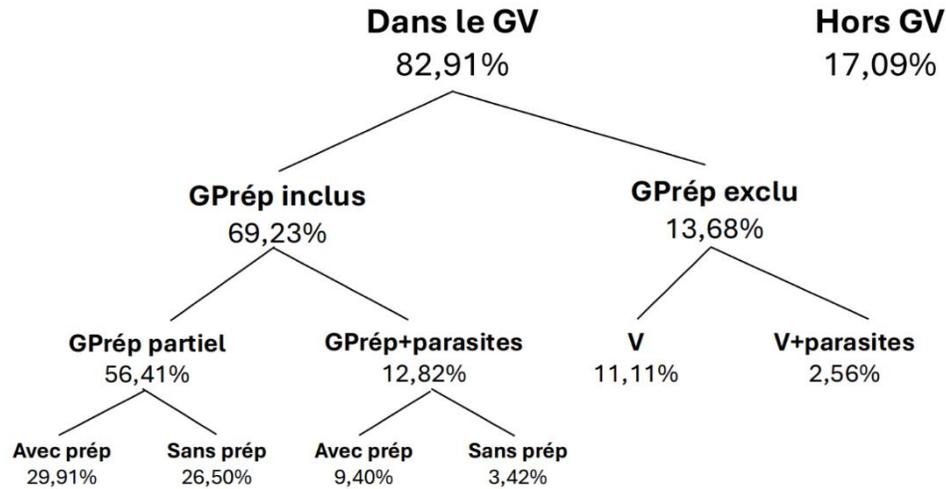
Figure 25. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications de CI



La figure 25 montre que la faible majorité des identifications du complément indirect faites par les élèves se trouvent dans le groupe verbal (50,76%), ce qui ne correspond pas à ce que nous avons observé pour les identifications incorrectes du complément direct (cf. Section 4.2.1). Ces identifications incluent, pour la plupart, le groupe prépositionnel occupant la fonction complément indirect du verbe (38,36%), mais ce dernier est presque identifié autant de façon partielle (17,56%) qu'avec des parasites (20,80%). Cependant, les élèves qui ont identifié le GPrép avec parasites omettent moins souvent la préposition (3,24%) que ceux qui ont identifié partiellement le GPrép (9,35%). Lorsque le groupe syntaxique visé ne fait pas partie de l'identification, les élèves identifient principalement le verbe (10,69%).

La phrase 1 (*Mon père et ma mère arriveront dans une petite ville à la jonction du pont et Mon amie et son frère arriveront dans une grande gare à l'achalandage important*) possède un groupe prépositionnel qui réalise la fonction complément indirect du verbe assez long, car le noyau du groupe nominal est précisé par un GPrép complément du nom. 97 des 117 identifications incorrectes se trouvent dans le GV (82,91%) alors que 20 se trouvent hors du GV (17,09%). La figure 26 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément indirect de la phrase 1.

Figure 26. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 1



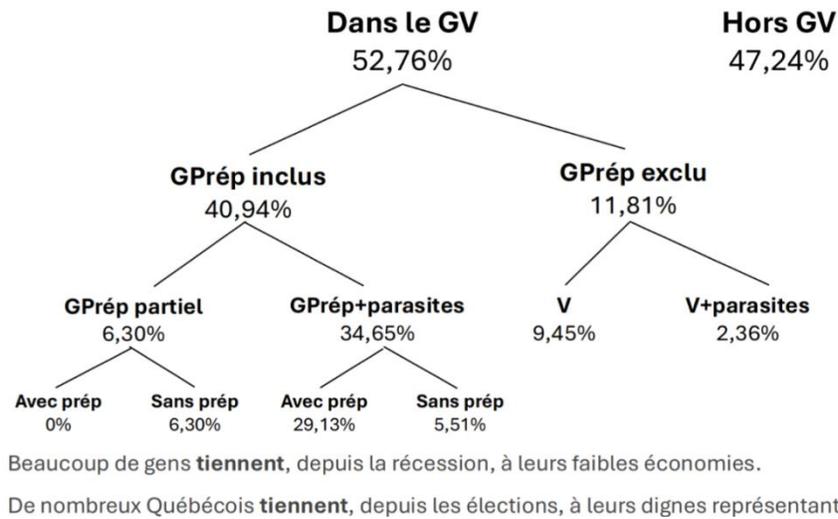
Mon père et ma mère **arriveront** dans une petite ville à la jonction du pont.

Mon amie et son frère **arriveront** dans une grande gare à l'achalandage important.

La *figure 26* montre que la vaste majorité des identifications incorrectes du complément indirect se trouvent tout de même dans le groupe verbal (82,91%). Le groupe prépositionnel occupant la fonction complément indirect est majoritairement inclus (69,23%) dans les identifications et, lorsque c'est le cas, est davantage identifié partiellement (56,41%). En ce qui a trait à la préposition, elle est plus souvent comprise quand le GPrép est accompagné de parasites que quand le GPrép est identifié de façon partielle. Lorsque le groupe prépositionnel est exclu de l'identification (13,68%), seulement le verbe seul apparaît plus souvent (11,11%). Pour ce qui est de celles faites hors du groupe verbal, elles sont, par exemple, le groupe exerçant la fonction sujet (*Mon père et ma mère/ Mon amie et son frère*).

La phrase 2 (*Beaucoup de gens tiennent, depuis la récession, à leurs faibles économies et De nombreux Québécois tiennent, depuis les élections, à leurs dignes représentants*) a la particularité d'avoir son complément de phrase intercalé entre son verbe et son complément indirect, ce qui fait en sorte que le groupe prépositionnel CI ne suit pas directement le verbe. Parmi les 127 identifications incorrectes, 67 se trouvent dans le GV (52,76%) et 60 se trouvent hors du GV (47,24%). La *figure 27* présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément indirect de la phrase 2.

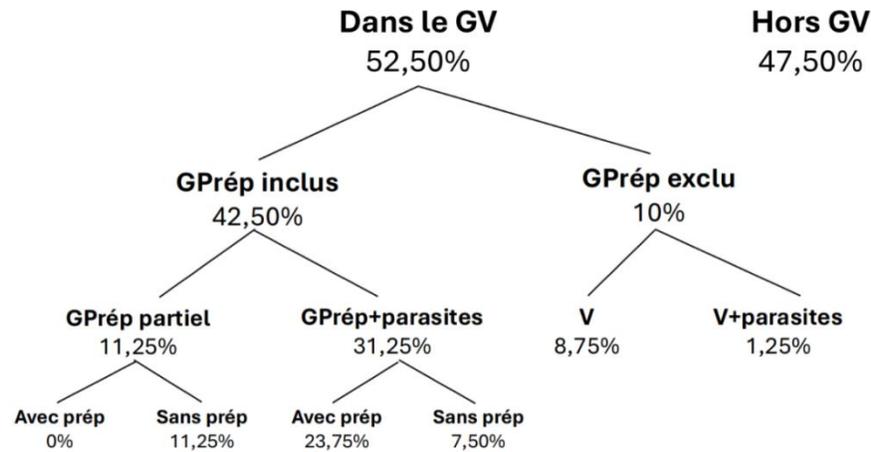
Figure 27. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 2



La figure 27 montre que la faible majorité des identifications de complément indirect faites par les élèves se trouvent dans le groupe verbal (52,76%), le groupe prépositionnel occupant la fonction complément indirect du verbe est majoritairement inclus (40,94%) et, lorsque c'est le cas, il est principalement identifié avec des parasites (34,65%) et avec sa préposition (29,13%) (ex. : *depuis la récession, à leurs faibles économies/depuis les élections, à leurs dignes représentants*). Aussi, il faut noter que toutes les identifications partielles du GPrép (6,30%) ne comprennent pas la préposition. Lorsque le groupe prépositionnel est exclu (11,81%), les élèves identifient, dans la plupart de cas, le verbe seulement (9,45%). Quant aux identifications hors du groupe verbal (47,24%), elles sont, par exemple, le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*depuis la récession/depuis les élections*) ou le groupe exerçant la fonction sujet (*Beaucoup de gens/De nombreux Québécois*).

La phrase 5 (*Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne pensa pas à un autre exutoire et La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne pensa pas à un stratagème différent*) est négative, ce qui fait qu'un marqueur de négation vient s'intercaler entre le verbe et le groupe prépositionnel réalisant la fonction complément indirect du verbe. Des 80 identifications incorrectes obtenues, 42 se trouvent dans le GV (52,50%) et 38 se trouvent hors du GV (47,50%). La figure 28 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément indirect de la phrase 5.

Figure 28. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 5



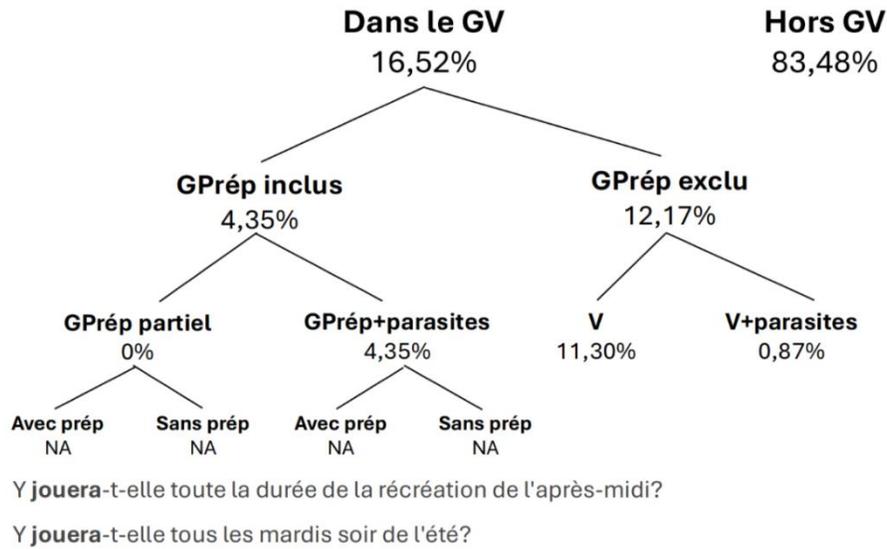
Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne **pensa** pas à un autre exutoire.

La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne **pensa** pas à un stratagème différent.

La figure 28 montre qu'une faible majorité d'identifications incorrectes sont faites à l'intérieur du groupe verbal (52,50%). Le groupe prépositionnel occupant la fonction complément indirect du verbe est davantage présent (42,50%) et, lorsque c'est le cas, il est principalement identifié avec des parasites (31,25%) et avec sa préposition (23,75%) (ex. : *pas à un autre exutoire/pas à un stratagème différent*). Aussi, comme pour la phrase 2, aucun GPrép identifié partiellement comprend la préposition. Les élèves, quand le groupe prépositionnel est exclu (10%), identifient principalement le verbe seulement (8,75%). Pour les identifications se trouvant hors du groupe verbal, elles peuvent être, par exemple, le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*Durant ce jeu d'évasion/La veille de cet important procès*) ou une partie du groupe exerçant la fonction sujet (*cette jeune femme/cette jeune avocate*).

La phrase 9 (*Y jouera-t-elle toute la durée de la récréation de l'après-midi et Y jouera-t-elle tous les mardis soir de l'été*) est complexe dans la mesure où son complément indirect est réalisé par un pronom préverbal en tout début de phrase. Les 115 réponses incorrectes récoltées sont réparties de la manière suivante : 19 se trouvent dans le GV (16,52%) et 96 se trouvent hors du GV (83,48%). La figure 29 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément indirect de la phrase 9.

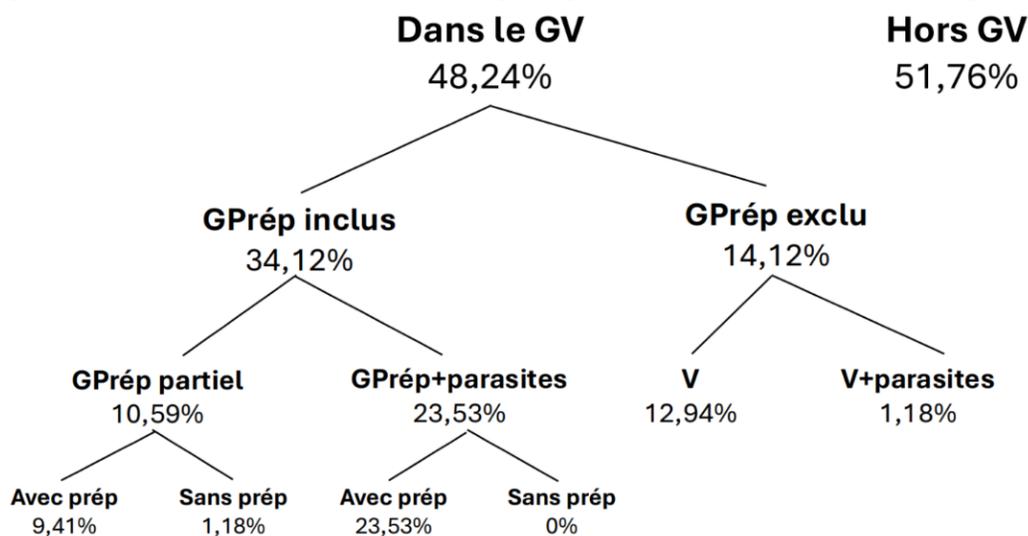
Figure 29. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 9



La figure 29 montre que, contrairement aux phrases comportant un complément indirect, la vaste majorité des identifications incorrectes se trouvent hors du groupe verbal (83,48%). Ces identifications sont, entre autres, le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*toute la durée de la récréation de l'après-midi/tous les mardis soir de l'été*). Quant à celles qui sont faites à l'intérieur du groupe verbal (16,52%), le groupe prépositionnel occupant la fonction complément indirect du verbe est majoritairement exclu (12,17%), car les élèves identifient le verbe seulement (11,30%). Lorsque le GPrép est inclus (4,35%), les identifications comprennent le groupe prépositionnel avec des parasites (4,35%) (ex. : *Y jouera-t-elle*).

La phrase 10 (*Tous les élèves qui fréquentent l'école primaire, durant la récréation, jouent-ils au basketball, au soccer ou au ballon chasseur et Les jeunes qui viennent au parc, au cours de la semaine, jouent-ils au football, au tennis ou au baseball*) possède la particularité d'être composé d'un complément indirect réalisé par un groupe prépositionnel coordonné. Parmi les 85 identifications incorrectes du CI dans cette phrase, 41 se trouvent dans le GV (48,24%) et 44 se trouvent hors du GV (51,76%). La figure 30 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications du complément indirect de la phrase 10.

Figure 30. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications du CI dans la phrase 10



Tous les élèves qui fréquentent l'école primaire, durant la récréation, **jouent**-ils au basketball, au soccer ou au ballon chasseur?

Les jeunes qui viennent au parc, au cours de la semaine, **jouent**-ils au football, au tennis ou au baseball?

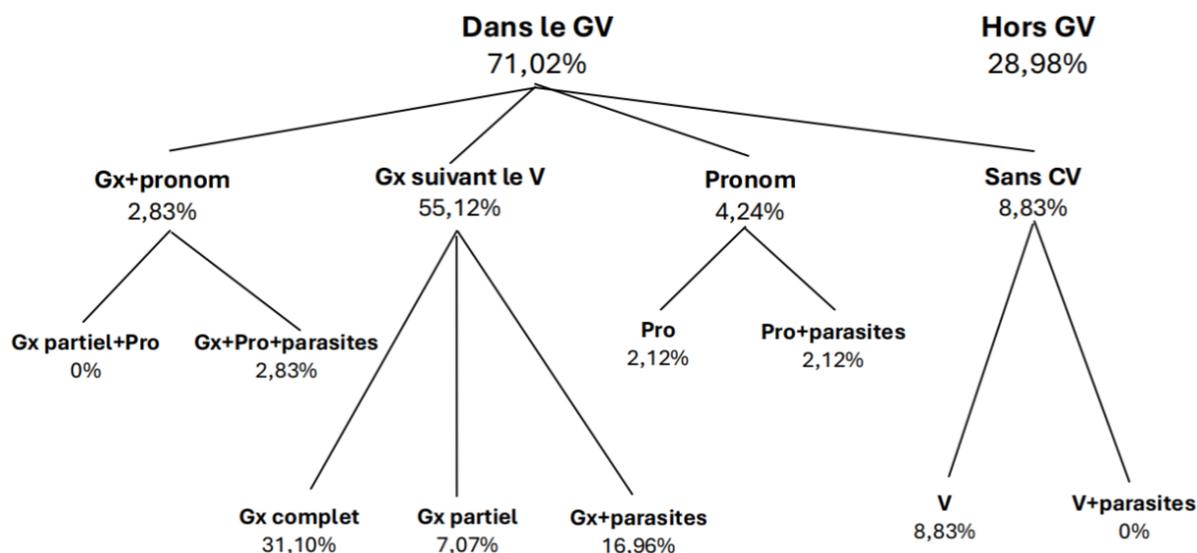
La figure 30 indique que les identifications incorrectes des élèves se trouvent principalement hors du groupe verbal (51,76%). Elles peuvent être représentées par le groupe exerçant la fonction complément de phrase (*durant la récréation/au cours de la semaine*) ou le groupe exerçant la fonction sujet (*Tous les élèves qui fréquentent l'école primaire/Les jeunes qui viennent au parc*). Pour celles qui sont faites à l'intérieur du groupe verbal, le groupe prépositionnel occupant la fonction complément indirect du verbe est majoritairement inclus (34,12%) avec des parasites (23,53%) et sa préposition (23,53%) (ex. : *ils au basketball, au soccer ou au ballon chasseur/ils au football, au tennis ou au baseball*). Le verbe seul (12,94%) représente la majeure partie des identifications incorrectes qui excluent le GPrép (14,12%).

4.2.3 Les résultats relatifs à l'identification d'un complément direct et d'un complément indirect

Cette section présentera d'abord les résultats relatifs à l'identification d'un complément direct et d'un complément indirect de manière générale pour ensuite présenter les résultats pour chacune des deux phrases comportant les deux compléments.

Au total, 283 identifications sont incorrectes pour l'identification du complément verbal dans l'exercice 1 pour les deux phrases dont 201 se trouvent dans le GV (71,02%) et 82 se trouvent hors du GV (28,98%). La figure 31 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour l'ensemble des identifications des deux compléments.

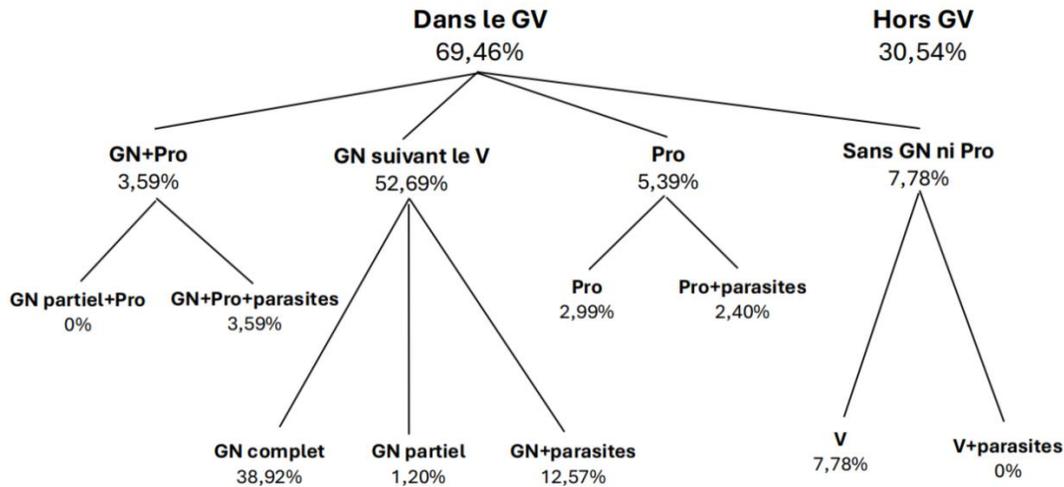
Figure 31. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications des deux compléments



La figure 31 montre que la vaste majorité des identifications incorrectes des deux compléments faites par les élèves se trouvent dans le groupe verbal (71,02%). Parmi celles-ci, le groupe syntaxique suivant le verbe et occupant la fonction complément direct ou complément indirect du verbe est majoritairement inclus (55,12%), et ce, de manière complète (31,10%). Ainsi, plusieurs élèves semblent en mesure d'identifier uniquement le complément verbal suivant le verbe. Lorsque l'identification est faite dans le groupe verbal, mais qu'aucun complément verbal n'est identifié, seul le verbe est identifié (8,83%).

La phrase 3 (*À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme et Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur devait une petite heure*) a la particularité d'avoir un pronom préverbal réalisant la fonction complément indirect du verbe ainsi qu'un groupe nominal postverbal réalisant la fonction complément direct du verbe. Les 167 identifications incorrectes sont réparties de la manière suivante : 116 se trouvent dans le GV (69,46%) et 51 se trouvent hors du GV (30,54%). La figure 32 présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications des deux compléments de la phrase 3.

Figure 32. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications des deux compléments dans la phrase 3



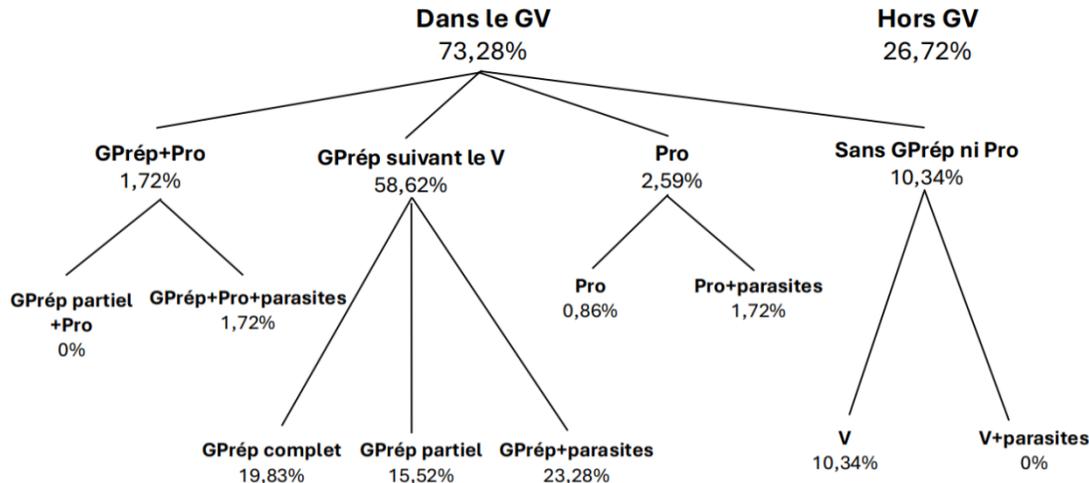
À cause d'un problème de paie, Sammy leur **devait** une petite somme.

Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur **devait** une petite heure.

La *figure 32* montre que la majorité des identifications des élèves sont à l'intérieur du groupe verbal (69,46%) et que l'identification complète du groupe nominal postverbal occupant la fonction de complément direct du verbe (38,92%) est la plus importante. Les quelques élèves qui n'ont identifié ni le GN ni le pronom dans le groupe verbal ont identifié le verbe comme étant le complément verbal de cette phrase (7,78%).

La phrase 8 (*Frédérique, qui est habituellement une personne très bavarde, ne les dira pas à tous leurs amis et Élisabeth, qui est habituellement une personne très fiable, ne les dira pas à tous les invités présents*) possède la même particularité que la phrase 3, mais les fonctions sont inversées. C'est-à-dire que le pronom préverbal réalise la fonction complément direct et le groupe syntaxique (GPrép) réalise la fonction complément indirect. Il faut aussi ajouter qu'elle est négative et qu'un marqueur de négation suit directement le verbe. Parmi les 116 identifications incorrectes, 85 sont dans le GV (73,28%) et 31 sont hors du GV (26,72%). La *figure 33* présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour les identifications des deux compléments de la phrase 8.

Figure 33. Les taux associés à chacune des catégories pour les identifications des deux compléments dans la phrase



Frédérique, qui est habituellement une personne très bavarde, ne les **dira** pas à tous leurs amis.

Élizabeth, qui est habituellement une personne très fiable, ne les **dira** pas à tous les invités présents.

La *figure 33* montre que des résultats similaires à la phrase 3 parce que la vaste majorité des identifications incorrectes sont faites dans le groupe verbal (73,28%) et parce que les élèves identifient principalement le groupe prépositionnel suivant le verbe (58,62%). Cela dit, parmi plusieurs de ces identifications (23,28%), nous retrouvons des parasites (ex. : pas à tous leurs amis/pas à tous les invités présents). Lorsque le GPrép complément indirect et le pronom complément direct sont exclus de l'identification, le verbe seul est identifié (10,34%).

4.2.4 Les résultats relatifs à l'identification de l'absence de complément

Cette section présentera les résultats relatifs à l'identification de l'absence de complément pour la seule phrase du test comportant un verbe intransitif. Puisque, pour cette phrase, il y a absence de complément verbal, les résultats sont présentés sous forme de tableau plutôt que sous forme de figure. Les catégories d'identifications sont également différentes pour permettre une meilleure analyse des réponses des élèves.

Au total, 94 identifications incorrectes ont été relevées pour l'identification de l'absence de complément verbal dans l'exercice 1 pour l'unique phrase comportant un verbe intransitif. De ces 94 identifications incorrectes, 52 sont des identifications du complément de phrase, 16 sont des identifications du sujet, 11 sont des identifications du verbe, 11 sont des identifications d'un nom ou d'un groupe du nom suivant le verbe et 4 sont d'autres identifications. Le *tableau 17* présente les taux associés à chacune des catégories que nous avons identifiées pour l'ensemble des identifications de l'absence de complément.

Tableau 17. Les taux associés à chacune des catégories pour l'ensemble des identifications de l'absence de complément

Joséphine partira une fois le souper terminé. Romy partira une fois la partie complétée.	
Sujet (<i>Joséphine/Romy</i>)	17,02%
Verbe (<i>partira</i>)	11,70%
Complément de phrase (<i>une fois le souper terminé/une fois la partie complétée</i>)	55,32%
GN ou nom après le verbe (<i>le souper terminé/la partie terminée/souper/partie</i>)	11,70%
Autres (ex. : <i>une</i>)	4,26%

Le tableau 17 montre que la majorité des identifications incorrectes faites par les élèves sont des identifications du complément de phrase (55,32%). La deuxième identification incorrecte la plus fréquente est l'identification du sujet (17,02%). Sinon, les élèves identifient le verbe (11,70%) ou un nom ou un GN après le verbe (11,70%). Moins de cinq pour cent des identifications incorrectes ne correspondent pas à ces catégories.

Pour conclure, il semble, selon les résultats que nous vous avons présentés dans cette section, que les élèves de première secondaire éprouvent beaucoup de difficultés à identifier un complément verbal, à identifier la construction d'un verbe, à reconstruire l'ordre de base dans le groupe verbal, à appliquer les manipulations syntaxiques et à combiner l'ensemble de ces procédures. Toutefois, ces difficultés peuvent varier quelque selon la construction du verbe ou, plus largement, de la phrase dont il est question. Le chapitre suivant discute notamment ces variations.

CHAPITRE 5

Discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons de la capacité d'élèves de première secondaire à identifier la notion de complément de verbe. Plus précisément, le présent chapitre nous permettra de répondre à nos cinq questions spécifiques de recherche (cf. Section 2.3) et de documenter les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect en relevant la capacité des élèves à identifier le complément verbal (5.1), à identifier la construction du verbe (5.2), à effectuer les manipulations syntaxiques de remplacement (5.3), à reconstruire l'ordre de base dans le groupe verbal (5.4) et à combiner ces procédures (5.5). Nous terminerons en présentant les implications des résultats pour l'enseignement de la notion de complément de verbe (5.6).

5.1 Les connaissances antérieures relatives à l'identification du complément verbal

À leur entrée à l'école secondaire, les élèves de première secondaire ne maîtrisent pas l'identification du complément verbal. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche ont identifié correctement 14,26% des compléments verbaux lorsque cette tâche leur était demandée. Plus précisément, ils ont identifié correctement, en moyenne, 18,15% des compléments directs (un taux nettement inférieur à 78,63% que Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) avaient observé pour l'identification du complément direct en 6P) et 20,67% des compléments indirects. Bien que nous ne sachions pas si la différence entre le taux d'identifications correctes des CD et des CI est significative, elle est étonnante, puisque les connaissances relatives à l'identification du complément direct sont, selon le document ministériel *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), acquises avant celles relatives à l'identification du complément indirect même si l'apprentissage de celles-ci commence en sixième année primaire pour les deux notions (MELS, 2009). Effectivement, selon le document *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), les élèves, à la fin de la première secondaire, devraient avoir acquis les connaissances leur permettant d'identifier un complément direct alors que celles leur permettant d'identifier un complément indirect devraient toujours être en apprentissage pour être acquises à la fin de la deuxième secondaire (MELS, 2011). Il faut aussi noter qu'au primaire, la notion de groupe prépositionnel n'est pas encore enseignée, mais que ce groupe est présenté comme un groupe nominal précédé d'une préposition (MELS, 2009). De plus, les structures des phrases contenues dans le test étaient les mêmes pour les verbes transitifs direct et indirect. Nous tenons aussi à souligner que le nombre d'absences de réponse est élevé pour cette tâche d'identification (environ 30%), ce qui peut avoir eu un impact sur les résultats. Malgré que nous ayons mentionné que plusieurs élèves ont manqué de temps et de

motivation pour compléter le test, il est également possible de croire que, parmi ces absences de réponse, certaines sont dues à un désir de ne pas répondre par manque de connaissances, par la conscience de ne pas connaître la réponse attendue.

Grâce aux identifications incorrectes, il est possible de mettre en lumière certaines connaissances des élèves. Lorsqu'ils doivent identifier un complément direct, ils font davantage d'identifications hors du groupe verbal (63,17% des identifications incorrectes) que lorsqu'ils doivent identifier un complément indirect (49,24% des identifications incorrectes). Aussi, lorsque leurs identifications se trouvent dans le groupe verbal, elles sont moins nombreuses à comprendre le groupe réalisant la fonction de complément direct (23,90% des identifications incorrectes) que le groupe réalisant la fonction de complément indirect (38,36% des identifications incorrectes). Cela dit, certaines structures syntaxiques ont un impact sur l'exactitude de l'identification, et ce, peut importe la fonction (CD ou CI). En effet, lorsque le complément verbal est un pronom en position préverbale, les élèves ont davantage de difficultés à l'identifier correctement alors que, lorsque le groupe réalisant le complément verbal suit directement le verbe, les élèves ont davantage de facilités à l'identifier correctement. Bref, il semble que les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur l'identification du complément indirect soient, en moyenne, légèrement plus justes que celles sur l'identification du complément direct selon les données que nous avons récoltées. Ces résultats peuvent peut-être être expliqués par la saillance du groupe réalisant la fonction complément indirect, le groupe prépositionnel, comparativement au groupe réalisant la fonction complément direct, le groupe nominal. En effet, il est possible que la présence d'une préposition incite les élèves à identifier le groupe prépositionnel comme complément verbal.

En ce qui concerne les verbes sans complément ou ceux à deux compléments, les élèves, en moyenne, les ont rarement identifiés correctement (respectivement 11,88% et 3,28%). L'analyse des identifications incorrectes nous laisse croire que les élèves ont tendance à identifier ce qui suit le verbe comme complément verbal. Effectivement, pour les verbes intransitifs, les élèves ont majoritairement identifié (55,32%) le complément de phrase qui suit directement le verbe et, pour les verbes à deux compléments, les élèves ont majoritairement identifié (55,12%) le groupe syntaxique (GN ou GPrép) qui suit directement le verbe comme l'unique complément de ce verbe (oubliant ainsi un pronom préverbal). Ces résultats reflètent ceux de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987), car ces chercheuses avaient également constaté que les élèves avaient tendance à identifier ce qui suit le verbe comme le complément verbal. Toutefois, nous aimerions ajouter que, selon nos résultats, il semble que les élèves identifient légèrement plus facilement un pronom préverbal réalisant la fonction complément indirect

qu'un réalisant la fonction complément direct. Encore une fois, la saillance du pronom CI comparativement au pronom CD en est peut-être la cause.

5.2 Les connaissances antérieures relatives à l'identification de la construction du verbe

À leur entrée à l'école secondaire, les élèves de première secondaire, de manière générale, ne maîtrisent pas l'identification de la construction du verbe. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche ont identifié correctement 28,48% des constructions des verbes lorsque cette tâche leur était demandée, ce qui dépasse légèrement le taux lié au hasard (20%), car il s'agissait de questions à choix multiples (5). Cependant, lorsque nous analysons les résultats en fonction du type de construction verbale, nous constatons que les élèves, en moyenne, maîtrisent, du moins partiellement, l'identification des verbes transitifs directs parce que 56,31% des occurrences ont été identifiées correctement alors que ce n'est pas le cas pour les autres types de constructions verbales, notamment pour la construction transitive indirecte (35,29% d'identifications correctes) que les élèves semblent confondre avec la construction transitive directe (34,31% des identifications). Bien que nous ne sachions pas si cette différence est significative, elle nous apparaît étonnante, puisque l'apprentissage des connaissances relatives à la construction transitive directe et à la construction transitive indirecte débute toutes deux en sixième année primaire (MELS, 2009). De plus, les structures des phrases contenues dans le test étaient les mêmes pour les verbes transitifs direct et indirect.

En ce qui concerne les verbes intransitifs ou ditransitifs, les élèves, en moyenne, ont rarement identifié correctement leur construction (respectivement 13,02% et 19%). Il semble que les élèves ont tendance à identifier une construction transitive directe pour ces deux types de transitivité à cause de ce qui suit directement le verbe. Pour le verbe intransitif (*partira*), la plupart des élèves (43%) ont identifié la construction *partira quelqu'un/quelque chose*. Ce résultat nous apparaît surprenant, car le verbe *partir*, en français, possède deux constructions verbales : intransitive (ex. : *Le colis partira aujourd'hui*) et transitive indirecte (ex. : *Les écoliers partiront en vacances*), mais pas de construction transitive directe. De plus, selon le document ministériel *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009), les élèves de sixième année commencent l'apprentissage de la construction verbale intransitive au même moment que les constructions verbales transitives directes et indirectes, ce qui laisse croire qu'ils seraient, du moins en partie, en mesure de distinguer ces différentes constructions. Nous croyons que le groupe réalisant la fonction complément de phrase qui suit directement le verbe (*une fois le souper terminé/une fois la partie complétée*) a peut-être influencé la réponse des élèves simplement parce qu'il ressemble à un groupe nominal et qu'il se trouve en position postverbale. Pour la phrase comportant un verbe ditransitif (*À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme/Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl*

leur devait une petite heure), la plupart des élèves (57,99%) ont identifié la construction *devait quelque chose* plutôt que *devait quelque chose à quelqu'un*. Nous émettons l'hypothèse que le complément direct facilement repérable par le fait qu'il suit directement le verbe (*une petite somme/une petite heure*) a mis fin à toute réflexion sur la construction de ce verbe, puisque les élèves avaient trouvé une construction verbale acceptée en français, donc n'ont pas poursuivi leur réflexion pour trouver un second complément verbal se trouvant en position préverbale. De plus, cette hypothèse s'accorde à la fois avec ce que nous observons dans nos résultats et avec les découvertes de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) parce que ces chercheuses avaient constaté que les élèves cherchaient le complément verbal après le verbe.

5.3 Les connaissances antérieures relatives à l'application des manipulations syntaxiques de remplacement

À leur entrée à l'école secondaire, les élèves de première secondaire, de manière générale, ne maîtrisent pas l'application des manipulations syntaxiques de remplacement pour l'identification des compléments de verbe. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche ont appliqué correctement une manipulation syntaxique de remplacement des compléments directs et indirects dans 11,04% des cas. Plus précisément, ils ont davantage de difficultés à appliquer correctement la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom que d'appliquer correctement la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes. Ce constat est loin d'être généralisable parce que l'application des manipulations syntaxiques de remplacement est la tâche la moins complétée par les élèves. Effectivement, près de la moitié des élèves participants ont omis cette dernière (46,37% pour le remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et 51,60% pour le remplacement par un pronom).

Bien que l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes soit davantage réussie que l'application du remplacement par un pronom, les élèves de première secondaire, de manière générale, ne la maîtrisent pas. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche l'ont effectuée correctement dans 12,47% des cas. De manière détaillée, ils ont appliqué cette manipulation correctement, en moyenne, pour 18,57% des compléments directs et 21,79% des compléments indirects. Ces résultats pourraient être expliqués par la structure des phrases présentées dans cet exercice. La structure de la phrase comportant le complément direct (*Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité?/La fillette, qui est cachée derrière le bureau, dit-elle une absurdité?*) a probablement causé plus de difficultés aux élèves que la phrase comportant un complément indirect (*Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne pensa pas à un autre exutoire/La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne pensa pas à un stratagème*

différent). Nous postulons que, puisque la plupart des élèves n'ont pas reconstruit correctement l'ordre de base dans le GV (cf. Section 4.1.3), la structure de la phrase contenant une phrase subordonnée complément du nom et une reprise pronominale du sujet a pu induire davantage les élèves en erreur lors de l'application de la manipulation syntaxique que la phrase contenant un marqueur de négation postverbal. De plus, il est important de noter que la phrase subordonnée relative complément du nom n'est pas enseignée avant la première secondaire (MELS, 2011) alors que la négation verbale *ne ... pas* est acquise dès la deuxième année primaire. Ainsi, il nous apparaît normal que les élèves maîtrisent davantage des structures de phrases négatives que des structures de phrase comportant des phrases subordonnées, ce qui, en retour, les aiderait à appliquer la manipulation syntaxique de remplacement par *préposition + quelque'un/quelque chose*.

Tout ce qui vient d'être dit à propos de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes pour les CD et les CI peut s'appliquer aussi à la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche l'ont effectuée correctement dans 9,61% des cas. Plus précisément, ils ont appliqué cette manipulation correctement, en moyenne, pour 1,69% des compléments directs et 4,55% des compléments indirects. Les hypothèses que nous avons avancées au paragraphe précédent pour expliquer la différence dans ces résultats s'appliquent également ici : nous retenons essentiellement que les constructions des phrases utilisées dans le test faisaient en sorte qu'il était plus difficile de remplacer par un pronom les phrases contenant un CD, car elles contenaient une phrase subordonnée complément du nom ainsi qu'une reprise pronominale du sujet. Cela a pu induire davantage les élèves en erreur lors de l'application de la manipulation syntaxique, notamment parce que la phrase subordonnée relative complément du nom n'est pas enseignée avant la première secondaire (MELS, 2011).

En ce qui concerne l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes dans des phrases comportant des verbes ditransitifs, les élèves, en moyenne, l'ont appliquée correctement dans très peu de cas (0,69% des cas). La plupart des élèves qui ont tenté d'appliquer la manipulation syntaxique ne l'ont fait que pour le complément direct se trouvant en position postverbale, oubliant ainsi le pronom complément indirect en position préverbale. Un lien entre ces résultats et ceux de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) peut être fait, car ces chercheuses ont relevé la tendance des élèves à chercher le complément direct après le verbe uniquement. Ainsi, il ne nous apparaît pas surprenant que les élèves, pour la vaste majorité, n'aient pas été en mesure d'appliquer correctement la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes sur un complément indirect en position préverbale. De plus, étant donné que le document

ministériel *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) ne fait aucune référence à la possibilité qu'un complément direct soit accompagné d'un complément indirect, cela nous porte à croire qu'il est de la volonté de l'enseignant.e de présenter cette construction ditransitive à ses élèves lors de l'enseignement de la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* et ses variantes, ce qui pourrait apporter des explications au taux d'applications correctes très faible. En effet, il est fort probable que les élèves qui ont participé à cette étude n'aient jamais appliqué cette manipulation à la fois sur un complément direct et indirect pour un même verbe. Nos résultats concernant l'identification de la construction des verbes corroborent cette affirmation étant donné que seulement 19% des élèves ont relevé la construction ditransitive.

Ce qui, à première vue, peut paraître surprenant est que les élèves ont appliqué correctement la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom dans des phrases comportant à la fois un complément direct et un complément indirect dans 7,35% des cas, ce qui est un meilleur taux d'applications correctes que pour les CD seulement (1,69%) ainsi que pour les CI seulement (4,55%). Cette différence est probablement attribuable à deux éléments. D'abord, la phrase comportant un verbe ditransitif (ex. : *À cause d'un problème de paie, Sammy leur devait une petite somme*) était, pour l'application de la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom, syntaxiquement moins complexe que la phrase comportant un verbe transitif direct (ex. : *Cette accusée, qui est présumée coupable, dit-elle la vérité?*) et que la phrase comportant un verbe transitif indirect (ex. : *La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne pensa pas à un stratagème différent*). Effectivement, mis à part le complément de phrase en tête de phrase et le complément indirect en position préverbale qui, pour cette tâche, s'avère un avantage, cette phrase correspond au modèle de la P de base. Ensuite, le complément indirect du verbe est déjà réalisé sous sa forme pronominale, ce qui fait en sorte que les élèves n'avaient qu'à appliquer la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom sur le groupe nominal réalisant la fonction complément direct.

5.4 Les connaissances antérieures relatives à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal

À leur entrée à l'école secondaire, les élèves de première secondaire, de manière générale, ne maîtrisent pas la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche l'ont reconstruit correctement dans 4,12% des cas. Plus précisément, ils ont reconstruit correctement l'ordre dans le GV, en moyenne, dans 11,49% des cas comportant une reprise pronominale

suivant directement le verbe, dans 3,26% des cas comportant des signes de négation encadrant le verbe²⁸ et dans 0,62% des cas comportant un complément indirect en position préverbale. Les taux obtenus pour la reprise pronominale et le complément indirect en position préverbale, bien qu'ils soient faibles, ne nous surprennent pas, car les élèves ont acquis les connaissances relatives au déplacement du pronom sujet en position postverbale en sixième année primaire (MELS, 2009) et ils commencent l'apprentissage des connaissances relatives à la réalisation pronominale du complément indirect en sixième année pour acquérir ces connaissances en deuxième secondaire (MELS, 2011). Ainsi, il nous apparaît normal que la reconstruction de l'ordre dans le GV la plus maîtrisée soit pour une reconstruction pour laquelle les élèves ont déjà les connaissances nécessaires et que la reconstruction la moins maîtrisée soit pour une reconstruction pour laquelle les élèves n'ont que commencé leurs apprentissages. Cependant, le taux de reconstructions correctes pour les cas comportant des signes de négation encadrant le verbe nous surprend, car les élèves, selon le document ministériel *Progression des apprentissages au primaire*, ont acquis, en sixième année, les connaissances leur permettant de comparer la structure des phrases positives et négatives (MELS, 2009). Or, étant donné que bon nombre d'élèves ont inclus le signe de négation postverbal dans leur identification du complément verbal, il nous semble important que les élèves retirent ces signes de négation lors de la reconstruction de l'ordre dans le GV pour identifier le complément verbal, et ce, même si cette structure négative respecte l'ordre de base du GV.

5.5 Les connaissances antérieures relatives à la combinaison de l'ensemble des procédures

À leur entrée à l'école secondaire, les élèves de première secondaire, de manière générale, ne maîtrisent pas la combinaison de l'ensemble des procédures pour identifier un complément verbal, car, comme nous venons de l'expliquer, la plupart ne sont pas en mesure d'identifier correctement la construction du verbe, de reconstruire l'ordre de base dans le GV et d'appliquer les manipulations syntaxiques de remplacement. Avant de justifier ces propos, il est important de se rappeler que le test a été conçu d'une telle façon que les élèves devaient identifier, pour quatre phrases représentant chacune une transitivité verbale (transitive directe, transitive indirecte, ditransitive et intransitive), une première fois le complément verbal pour ensuite effectuer l'ensemble des procédures mentionnées (identifier la construction du verbe, reconstruire l'ordre de base dans le GV et effectuer les manipulations syntaxiques de remplacement) et terminer avec une seconde identification qui confirmait ou infirmait leur première à la suite de la complétion des procédures. En moyenne, les élèves qui ont participé à notre recherche ont identifié correctement une

²⁸ Nous sommes conscients que cette structure verbale respecte l'ordre de base dans le groupe, mais, puisque la tâche qui était demandée aux élèves était de reconstruire la phrase pour qu'elle corresponde au modèle de la P de base et qu'ils ont identifié en grand nombre tout ce qui suivait le verbe incluant le signe de négation, nous avons considéré la conservation de la négation comme une réponse incorrecte.

première fois 13,14% des compléments verbaux et ont identifié une seconde fois (donc après la complétion de l'ensemble des procédures) 10,93% des compléments verbaux. Étrangement, le taux d'identifications correctes à la seconde identification (10,93%), soit celle suivant l'ensemble des procédures, est inférieur à celui de la première identification (13,14%). De manière détaillée, ils ont identifié correctement, après avoir combiné l'ensemble des procédures, 19,70% des compléments directs et 20,55% des compléments indirects. Tous ces taux montrent que l'application de l'ensemble des procédures ne semble pas affecter l'identification ni du complément direct ni du complément indirect. Cela dit, le nombre d'absences de réponse a augmenté d'environ 8% entre les premières identifications (30,77%) et les secondes (38%). Il est important d'ajouter que les élèves qui ont participé à notre étude n'avaient pas reçu d'enseignement sur la notion de complément verbal depuis près d'un an, et ce, si cette notion leur a été enseignée en sixième année primaire²⁹.

Nous avons également constaté que le taux d'identifications correctes pour les compléments directs est passé de 23,36% lors de la première identification à 19,70% lors de la seconde identification, soit celle qui succédait à la complétion de l'ensemble des procédures. Il faut savoir que les taux présentés ici sont les taux obtenus pour une phrase seulement et non pas pour l'ensemble des phrases du test comportant des compléments directs. La phrase concernée est celle qui comporte un verbe transitif direct et pour laquelle nous demandions aux élèves d'appliquer l'ensemble des procédures. Tout ce qui vient d'être dit est aussi applicable pour le taux d'identifications correctes pour les compléments indirects, car il est passé de 25,93% lors de la première identification à 20,55% lors de la seconde identification. Donc, il semble que la reconstruction de l'ordre de base du groupe verbal combinée aux manipulations syntaxiques de remplacement n'a pas eu l'effet que nous avons anticipé. Étant donné que l'application des procédures, de manière générale, n'a pas été faite correctement, il nous est impossible de nous prononcer sur l'efficacité de cette combinaison pour identifier le complément verbal. Cependant, nous pouvons conclure que, de manière générale, les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur ces procédures ne sont pas suffisantes pour l'application correcte de celles-ci qui les mènerait probablement à une identification correcte du complément verbal. Nous émettons l'hypothèse que, puisqu'ils sont en début d'apprentissage pour la majorité de ces procédures, cela les a amenés à ne pas les effectuer correctement, ce qui, en retour, les a orientés vers une identification incorrecte. Ces résultats pourraient également être expliqués par le nombre très restreint de phrases (une pour le CD et une pour le CI) que nous avons décidé

²⁹ De nombreux élèves nous ont informé que la notion de complément verbal ne leur a jamais été enseignée. Il faut se rappeler que les élèves qui ont participé à notre étude étaient en sixième année primaire lors de la pandémie de la COVID-19 au Québec. Certaines mesures ont limité la présence en classe des élèves ce qui a eu un impact sur les notions qui ont été enseignées à ces élèves.

d'inclure pour cette combinaison des procédures, donc il pourrait être intéressant de reproduire cet exercice avec un nombre plus important de phrases.

En contrepartie, nous avons observé que le taux d'identifications correctes pour les compléments d'un verbe ditransitif est passé de 0,60% lors de la première identification à 2,01% lors de la seconde identification, soit celle qui succédait à la complétion de l'ensemble des procédures, et que le taux d'identifications correctes pour l'absence de complément verbal est passé de 9,62% lors de la première identification à 11,54% lors de la seconde identification. Il faut savoir que les taux présentés ici sont également les taux obtenus pour une phrase seulement et non pas pour l'ensemble des phrases du test comportant des verbes ditransitifs et intransitifs comme nous l'avons expliqué dans le paragraphe précédent. Donc, il semble, à première vue, que la reconstruction de l'ordre de base du groupe verbal combinée aux manipulations syntaxiques de remplacement a eu davantage l'effet que nous avions anticipé, contrairement à ce que nous avons observé pour les verbes transitifs directs et transitifs indirects. Par contre, puisque l'application des procédures n'a globalement pas été faite correctement, il nous est impossible de nous prononcer sur l'efficacité de cette combinaison pour identifier les compléments verbaux ou leur absence. Toutefois, nous pouvons émettre l'hypothèse que, pour les verbes ditransitifs et intransitifs, le raisonnement grammatical engendré par la combinaison des procédures pour identifier le complément verbal semble avoir permis à certains élèves de réaliser que leur première identification était incorrecte et de la corriger lors de leur seconde identification. Bien que ces résultats soient encourageants, il est important de demeurer prudent parce qu'ils proviennent d'un nombre très restreint de phrases (une phrase comportant un verbe ditransitif et une phrase comportant un verbe intransitif), ce qui peut avoir eu un impact considérable.

5.6 La synthèse et les implications pour l'enseignement de la notion de complément de verbe

Avec les résultats que nous avons récoltés à partir de notre test, nous observons que les élèves de première secondaire, de manière générale, ne maîtrisent pas l'identification d'un complément verbal, l'identification de la construction d'un verbe, l'application des manipulations syntaxiques de remplacement, la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et la combinaison de l'ensemble de ces procédures pour identifier un complément verbal. Il est important de mentionner que, selon les documents ministériels *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) et *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011), toutes les connaissances que nous avons nommées sont toujours en apprentissage en première secondaire, ce qui veut dire qu'il est normal que les élèves qui ont participé à notre recherche ne maîtrisent pas l'ensemble de ces procédures. Cependant, les taux de réponses correctes relatifs à chacune de ces procédures nous semblent très bas pour des connaissances en

cours d'apprentissage. Seuls les taux relatifs aux identifications correctes de la construction verbale atteignent des pourcentages plus élevés, plus précisément le taux d'identifications correctes de la construction transitive directe qui dépasse les 50%. D'ailleurs, ce qui est surprenant, est que cette identification de la construction d'un verbe ne se trouve dans aucune des grammaires consultées et ne se trouve pas dans les documents ministériels *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009) et *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2011). En nous appuyant sur les résultats que nous avons présentés, nous proposons quelques pistes pour l'enseignement de la notion de complément de verbe au secondaire.

Pour l'enseignement de la notion de complément verbal, il est important de ne tenir aucune connaissance antérieure pour acquise. Les données que nous avons récoltées ont montré que, pour la majorité des élèves, leurs connaissances antérieures relatives à la notion de complément verbal étaient erronées ou simplement absentes. Cela dit, les mêmes données nous ont permis d'observer que ces élèves semblaient avoir des connaissances antérieures plus justes à propos de l'identification de la construction verbale, c'est-à-dire à propos du type de complément verbal qu'un verbe donné doit prendre dans un contexte donné. Ce résultat nous amène à proposer aux enseignant.es de s'appuyer sur ces connaissances antérieures plus justes pour commencer l'enseignement de la notion de complément verbal. Ainsi, nous leur proposons de commencer avec un enseignement sur l'identification de la construction d'un verbe à partir des intuitions de locuteur des élèves, car ce sont ces intuitions qui leur permettent d'identifier correctement la construction. Bien que nos résultats n'aient pas pu montrer l'efficacité de la combinaison des procédures pour identifier un complément verbal, nous recommandons cette méthode, car elle permet aux élèves d'avoir une réflexion grammaticale complète sur le verbe et ses compléments, réflexion qui, pour certains élèves, semble avoir mené à de secondes identifications correctes pour les verbes ditransitifs et intransitifs. Donc, nous proposons aux enseignant.es d'enseigner chacune des étapes séparément pour ensuite montrer aux élèves de quelle manière les combiner afin de créer un outil grammatical efficace permettant l'identification des compléments directs et indirects. Il est également important de permettre aux élèves de s'exercer sur des phrases de différentes structures et de différentes complexités, car comme Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) l'ont postulé, les élèves, surtout au primaire, se font souvent enseigner la notion de complément direct avec des structures de phrase très simples (ex. : GN-V-GN) et réfère à ces structures pour identifier le complément verbal. Ainsi, il nous apparaît important qu'ils aient l'opportunité de s'exercer sur d'autres structures pour qu'ils acquièrent d'autres référents pour l'identification du complément direct et du complément indirect.

CONCLUSION

Notre recherche contribue à fournir des données empiriques sur les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire à propos des notions de complément direct et de complément indirect, des données qui, à notre connaissance, n'avaient pas encore été relevées au Québec. Plus précisément, elle permet de décrire ces connaissances antérieures relatives à l'identification du complément verbal, à l'identification de la construction d'un verbe, à la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et à l'application des manipulations syntaxiques de remplacement. Les élèves de première secondaire étant au début de l'apprentissage de ces notions grammaticales (MELS, 2009 ; MELS, 2011), il est normal que les résultats que nous avons obtenus montrent que leurs connaissances antérieures, de manière générale, sont très limitées. Cependant, les résultats ont également montré que ces mêmes élèves en début d'apprentissage avaient des connaissances antérieures plus importantes sur l'identification de la construction du verbe que pour les autres tâches demandées. Cela nous laisse penser que les enseignant.es du secondaire devraient s'appuyer sur ces connaissances antérieures plus solides lors de l'enseignement des notions de complément direct et de complément indirect. D'autres recherches devront être menées pour vérifier cette hypothèse.

Par ailleurs, notre recherche s'étant surtout concentrée sur l'identification du complément direct et du complément indirect, nos résultats concernant l'identification de la construction du verbe, la reconstruction de l'ordre de base dans le groupe verbal et l'application des manipulations syntaxiques de remplacement demeurent fragiles à cause du nombre restreint de cas figure. Des recherches supplémentaires à ce sujet nous semblent nécessaires afin de tirer de véritables conclusions.

Même si nous avons tenté de contrôler le plus de variables possible afin de créer un test permettant de relever les connaissances antérieures sur les notions de complément direct et de complément indirect, notre test n'est pas parfait. Avec les résultats que nous avons observés, nous croyons qu'il aurait été plus judicieux de nous concentrer sur un nombre moins important de variables afin de diminuer la taille du test ce qui, en retour, aurait probablement diminué le nombre d'absences de réponse. Ainsi, nous aurions récolté davantage de données sur une même variable ce qui nous aurait permis de dresser un portrait plus clair de la situation réelle et nous aurions pu mieux calibrer le niveau de complexité des phrases considérant l'état de leurs connaissances.

Pour toutes ces raisons, il nous apparaît essentiel que d'autres recherches s'intéressent aux connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément

indirect, notamment celles concernant l'identification de la construction du verbe. Il serait tout aussi intéressant de s'intéresser à ces mêmes connaissances chez les élèves de sixième année primaire, ce qui permettrait notamment de comparer les connaissances acquises en fin de scolarité primaire avec celles retenues en début de scolarité secondaire. En effet, ces descriptions nous apparaissent prometteuses pour l'enseignement des notions de complément direct et de complément indirect.

ANNEXE 1

Formulaires de consentement

Formulaire de consentement - enseignant.e

Formulaire d'information et de consentement à la recherche

* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail *

Projet de recherche

Les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect

Vous êtes invité.e à prendre part à une étude réalisée dans le cadre du mémoire de maîtrise de Samuel Leblanc, étudiant de 2e cycle en didactique des langues à l'UQAM. Ce projet est également supervisé par Isabelle Gauvin, professeure titulaire au département de didactique des langues à l'UQAM.

Ce formulaire électronique vise à vous informer sur le projet et à recueillir votre consentement à participer.

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Samuel LEBLANC, étudiant à la maîtrise à l'UQAM (leblanc.samuel.2@uqam.ca)

Directrice du mémoire : Isabelle GAUVIN, professeure titulaire à l'UQAM (gauvin.isabelle@uqam.ca)

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

Information sur le projet de recherche

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Cette étude, dont le titre est *Les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect*, vise essentiellement à documenter les connaissances apprises au primaire par les élèves sur la notion de complément de verbe, notion au programme de vos élèves. La direction de votre établissement a donné son accord à ce projet.

Nous croyons fermement que cette démarche contribuera, à terme, aux apprentissages de vos élèves. La recherche favorisera également l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de la grammaire et, éventuellement, contribuera à vous outiller grâce à l'élaboration de stratégies d'enseignement novatrices.

PROCÉDURE

Cette étape de la recherche vise à remplir le test qui servira à documenter les connaissances des élèves sur les compléments de verbes en français.

Ce test comprend deux parties. La première partie consiste en l'identification de compléments de verbes et en la correction d'erreurs : cette tâche ressemble à ce que les élèves font normalement en classe. La seconde partie du test consiste en une activité d'écriture réalisée en équipes de deux élèves. Pour cette partie, les interactions entre les élèves seront enregistrées (enregistrement audio seulement) afin de documenter leurs réflexions.

Un.e assistant.e de recherche sera présent.e en classe afin d'aider dans la présentation du projet de recherche et des consignes du test, et d'aider dans la manipulation du matériel d'enregistrement.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité, de vous-même et de vos élèves, les enregistrements, qui seront transcrits, ainsi que les réponses aux tests seront anonymisés afin que rien ne puisse permettre de vous identifier. Les données ainsi obtenues ne vous seront pas communiquées et ne pourront pas servir à l'évaluation des élèves dans le cadre du cours de français : elles seront utilisées uniquement par l'équipe de recherche. Vous n'aurez accès à aucun document utilisé par l'équipe de recherche pour la collecte des données (par exemple : le présent formulaire, les résultats des tests, les enregistrements). L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé dans un laboratoire de recherche pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du dernier article.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à votre participation à ce projet. Les activités proposées aux élèves sont similaires à ce qu'ils ou elles rencontrent dans une journée de classe ordinaire ; la qualité de votre enseignement ne sera pas compromise par la recherche. Soyez assuré.e que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez vous-même et chez vos élèves durant votre participation.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps, sans justification ni pénalité.

En acceptant de participer à cette étude, vous acceptez que l'équipe de recherche utilise aux fins de la présente recherche (articles, conférences, communications scientifiques et formations) les données recueillies, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement. Sachez que les enregistrements ne seront jamais diffusés sans votre consentement et que votre anonymat sera toujours conservé.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

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 (numéro de certificat : 2022-3424). Vous pouvez contacter le chercheur principal par courriel au

leblanc.samuel.2@uqam.ca et la directrice du mémoire au gauvin.isabelle@uqam.ca, pour toute inquiétude ou question additionnelle sur le projet, ou sur vos droits en tant que participant.e à la recherche.

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 coordonnateur du Comité d'éthique de la recherche à l'UQAM au (514) 987-3000 #7753 ou par courriel au cierreh@uqam.ca.

Enfin, si vous pensez que vos droits sont lésés, vous pouvez communiquer avec l'Ombudsman de l'UQAM au (514) 987-3151 ou par courriel au ombudsman@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet, et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez l'indiquer à la fin du formulaire.

Autorisation

Je, soussigné.e, reconnais avoir lu et compris le présent formulaire de consentement et consens volontaire à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur responsable a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour comprendre le projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. 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, et qu'il me suffit d'en informer un membre de l'équipe.

2. Nom de l'enseignant.e *

3. Nom de l'école où vous enseignez *

4. Groupe(s) participant à la recherche *

5. Consentement à la participation *

Une seule réponse possible par ligne.

OUI NON

J'accepte
que les
élèves de
ma classe
qui y ont
consenti
participent
à la
recherche.

6. **Suivi des résultats du projet ***

Une seule réponse possible par ligne.

	OUI	NON
Je souhaite être informé.e des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Formulaire de consentement - élève

Formulaire d'information et de consentement à la recherche

* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail *

Mémoire de maîtrise

Les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect

Votre enfant est invité.e à prendre part à une étude réalisée dans le cadre du mémoire de maîtrise de Samuel Leblanc, étudiant de 2e cycle en didactique des langues à l'UQAM. Ce projet est également supervisé par Isabelle Gauvin, professeure titulaire au département de didactique des langues à l'UQAM.

Ce formulaire électronique vise à vous informer sur le projet et à recueillir votre consentement à la participation de votre enfant.

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Samuel LEBLANC, étudiant à la maîtrise à l'UQAM (leblanc.samuel.2@uqam.ca)

Directrice du mémoire : Isabelle GAUVIN, professeure titulaire à l'UQAM (gauvin.isabelle@uqam.ca)

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

Information sur le projet de recherche

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Cette étude, dont le titre est *Les connaissances antérieures d'élèves de première secondaire sur les notions de complément direct et de complément indirect*, vise essentiellement à documenter les connaissances apprises au primaire par les élèves sur la notion de complément de verbe, notion au programme de votre enfant. La direction de votre établissement a donné son accord à ce projet.

Nous croyons fermement que cette démarche contribuera, à terme, aux apprentissages de votre enfant. La recherche favorisera également l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de la grammaire et, éventuellement, contribuera à outiller les enseignant.e.s grâce à l'élaboration de stratégies d'enseignement novatrices.

PROCÉDURE

L'étape de la recherche à laquelle votre enfant est invité.e à participer est la collecte de données qui consiste à remplir un test en ligne.

Ce test comprend deux parties. La première partie consiste en l'identification de compléments de verbes et en la correction d'erreurs : cette tâche ressemble à ce que les élèves font normalement en classe. La seconde partie du test consiste en une activité d'identification de compléments et est réalisée en équipes de deux élèves. Pour cette partie, les interactions entre les élèves seront enregistrées (enregistrement audio seulement) afin de documenter leurs réflexions.

Un.e assistant.e de recherche sera être présent.e en classe afin d'aider dans la présentation du projet de recherche et des consignes du test, et d'aider dans la manipulation du matériel d'enregistrement.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité de votre enfant, les enregistrements, qui seront transcrits, ainsi que les réponses aux tests seront anonymisés afin que rien ne puisse permettre d'identifier votre enfant. Les données ainsi obtenues ne seront pas communiquées aux enseignant.e.s et ne pourront pas servir à l'évaluation des élèves dans le cadre du cours de français : elles seront utilisées uniquement par l'équipe de recherche. Les enseignant.e.s n'auront accès à aucun document utilisé par l'équipe de recherche pour la collecte des données (par exemple : le présent formulaire, les résultats des tests, les enregistrements). L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé dans un laboratoire de recherche pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la publication du dernier article.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il ou elle rencontre dans une journée de classe ordinaire ; la qualité de l'enseignement ne sera pas compromise par la recherche. Soyez assuré.e que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il ou elle demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Les enfants ne participant pas au projet pourront tout de même participer aux activités avec leurs pairs, mais ne seront pas enregistré.e.s, et leurs réponses aux tests seront détruites.

En acceptant que votre enfant participe à cette étude, vous acceptez que l'équipe de recherche utilise aux fins de la présente recherche (articles, conférences, communications scientifiques et formations) les données recueillies, à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement. Sachez que les enregistrements ne seront jamais diffusés sans votre consentement et que l'anonymat de votre enfant sera toujours conservé.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

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 (numéro de certificat : 2022-3424). Vous pouvez contacter le chercheur principal par courriel au leblanc.samuel.2@uqam.ca et la directrice du mémoire au gauvin.isabelle@uqam.ca, pour toute inquiétude ou question additionnelle sur le projet, ou sur vos droits en tant que participant.e à la recherche.

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 coordonnateur du Comité d'éthique de la recherche à l'UQAM au (514) 987-3000 #7753 ou par courriel au ciereh@uqam.ca.

Enfin, si vous pensez que vos droits ainsi que ceux de votre enfant sont lésés, vous pouvez communiquer avec l'Ombudsman de l'UQAM au (514) 987-3151 ou par courriel au ombudsman@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet, et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez l'indiquer à la fin du formulaire.

Autorisation parentale

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

2. Nom de l'enfant *

3. Nom de l'école fréquentée par l'enfant *

4. Groupe de l'enfant *

5. Nom du parent *

6. **Consentement à la participation ***

Une seule réponse possible par ligne.

	OUI	NON
J'accepte que mon enfant complète un test portant sur la notion de complément de verbe sachant que les données seront traitées de manière anonyme et confidentielle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis conscient.e que la deuxième partie des tests sera enregistrée, et j'accepte que la voix de mon enfant soit entendue, sachant que les données seront transcrites et anonymisées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'accepte que des extraits sous forme de transcription écrite soient diffusés à des fins de recherche et de formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'accepte que des extraits sous forme audio soient diffusés à des fins de recherche et de formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. **Suivi des résultats du projet ***

Une seule réponse possible par ligne.

OUI NON

**Je souhaite
être
informé.e
des
résultats de
la
recherche
lorsqu'ils
seront
disponibles.**

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

ANNEXE 2

Certificat d'approbation éthique



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2022-3424
Date : 2022-05-31

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Isabelle Gauvin
Unité de rattachement : Département de didactique des langues
Titre du protocole de recherche : Effets d'un enseignement intégré de la grammaire du français et de l'anglais en classe de français langue d'enseignement
Source de financement (le cas échéant) : CRSH
Date d'approbation initiale du projet : 2021-05-25

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : Carla Barroso da Costa
Cochercheurs externes : Joël Thibeault (Université d'Ottawa)
Auxiliaires de recherche: Samuel Leblanc (UQAM)

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées rapidement au comité.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **2023-05-01**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Louis-Philippe Auger
Coordonnateur du CIEREH

ANNEXE 3

Consignes pour l'exercice 1 et 2

EXERCICE 1

Pour chacune des phrases, vous devez :

a) Copier-coller le(s) complément(s), si le **verbe en gras** en possède;
***Si le verbe n'a aucun complément, vous devez écrire aucun complément**
***Si le verbe a deux compléments, vous devez les écrire tous les deux, séparés par un tiret -**

b) Identifier le type de complément en cochant la case appropriée.

Rappel

CD : complément direct

CI : complément indirect

Exemple. L'enseignante **écrit** une lettre à son ancienne élève.

Phrase 1 *
Complément(s) :

une lettre - à son ancienne élève

Phrase 1 *
Type de complément(s) :

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

EXERCICE 1

Pour chacune des phrases, vous devez :

c) Identifier la construction du **verbe en gras** dans la phrase;

d) Reconstruire la phrase de base;

e) Copier-coller la phrase reconstruite en remplaçant le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou la combinaison des deux;

f) Copier-coller la phrase reconstruite en pronominalisant le(s) complément(s);

g) Copier-coller le(s) complément(s) tel(s) que présenté(s) dans la phrase de départ qui comprend le verbe en gras (et non pas dans la phrase reconstruite).

***Si le verbe n'a aucun complément, vous devez écrire aucun complément**

***Si le verbe a deux compléments, vous devez les écrire tous les deux, séparés par un tiret -**

Rappel

La phrase de base est une phrase déclarative, positive, active, neutre et personnelle. De plus, ses constituants sont dans l'ordre :

1. sujet
2. prédicat (dans l'ordre : verbe + complément(s))
3. complément de phrase (constituant non obligatoire)

Exemple : L'enseignante de français écrit-elle, depuis plus de deux ans, ce livre?

Phrase 1 *
Construction du verbe dans cette phrase :
écrit...

- [aucun complément]
- quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose
- quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

Phrase 1 *
Reconstruction de la phrase de base :
Écrire la phrase reconstruite au complet et, si le complément n'est pas précisé dans sa forme complète, en inventer un.
Votre réponse L'enseignante de français écrit ce livre depuis plus de deux ans.

Phrase 1 *
Manipulation syntaxique de remplacement :
Écrire la phrase reconstruite au complet en intégrant le remplacement par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.
Votre réponse L'enseignante de français écrit quelque chose depuis plus de deux ans.

Phrase 1 *
Manipulation syntaxique de pronominalisation :
Écrire la phrase reconstruite au complet en intégrant la pronominalisation du(des) complément(s).
Votre réponse L'enseignante de français l'écrit depuis plus de deux ans.

Phrase 1 *
Complément(s) :
... tel(s) que présenté(s) dans la phrase de départ (et non pas dans la phrase reconstruite).
Votre réponse ce livre

EXERCICE 2

En équipe de deux, vous devez :

- Copier-coller le(s) complément(s) de chaque **verbe en gras**. S'il y en a plusieurs, les séparer par un tiret - ;
- Indiquer entre parenthèses, après chaque complément, sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou CI].

Pour cela, vous devez échanger avec votre coéquipier ou votre coéquipière afin de justifier vos choix.

- *Si un verbe n'a pas de complément, vous devez écrire « aucun complément ».**
- *Si un verbe a deux compléments, vous devez les écrire tous les deux (avec leur catégorie et leur fonction entre parenthèses), séparés par un tiret - .**

La popularité grandissante des réseaux sociaux

Un texte de Bernard Lathière

2011

Un réseau social est un site internet qui permet aux utilisateurs de partager et d'échanger

Les experts des changements climatiques le **répètent** à la population chaque année.

leur **nombre** pour être plus de la même manière. Depuis l'invention du premier réseau social en 1997, le nombre de ces réseaux **augmente**. Les utilisateurs qui **dependent** de la plateforme informationnelle **affluent** que cette augmentation importante est due à un flux de partage grandissant. Cela dit, ces partages ne sont pas tous bons pour la santé mentale.

répètent

Recopier (ou copier-coller) le(s) complément(s).

Indiquer entre parenthèses : la classe ou le groupe (pronom, GN, GPrép, etc.), et la fonction (CD ou CI).

le (pronom CD) - à la population (GPrép CI);

ANNEXE 4

Test A et B : exercice 1 et 2

TEST A

Exercice 1 (30 minutes)

Cet exercice vise à vérifier tes connaissances sur les compléments de verbe et est à compléter individuellement. Tu disposes de 30 minutes pour compléter l'ensemble des numéros.

Les consignes sont présentées au début de l'exercice et seront affichées à l'avant de la classe avec un exemple. Chaque question est obligatoire (tu dois fournir une réponse).

Nous tenons à te rappeler que toutes tes réponses ne seront pas remises à ton enseignant.e, et elles seront anonymisées, c'est-à-dire qu'elles ne permettront pas de t'identifier. Ton adresse courriel est nécessaire pour valider que nous avons une seule copie du test par élève : elle ne sera pas utilisée pour t'identifier.

Merci de répondre de ton mieux afin de nous aider à améliorer l'enseignement du français au Québec!

* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail *

2. École *

3. Prénom et nom *

4. Groupe *

5. Âge *

6. Genre *

Une seule réponse possible.

Fille

Garçon

Autre

Je préfère ne pas répondre

7. Première langue apprise à la maison *

Une seule réponse possible.

- Français
 Anglais
 Autre : _____

Exercice 1 - Identification du complément

L'exercice 1 comprend 13 phrases. Pour chacune des phrases, tu dois :

- a) Copier-coller le(s) complément(s) du **verbe en gras** s'il en possède;
b) Identifier le type de complément en cochant la case appropriée.

Pour les phrases 3, 5, 7 et 11, tu dois également :

- c) Identifier la construction du **verbe en gras** dans la phrase;
d) Reconstruire la phrase de base;
e) Utiliser la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou la combinaison des deux;
f) Utiliser la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom (pronominalisation);
g) Copier-coller le(s) complément(s) du verbe.

VOIR L'EXEMPLE À L'AVANT DE LA CLASSE.

Phrase 1. Mon père et ma mère **arriveront** dans une petite ville à la jonction du pont.

8. Phrase 1

- a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

9. Phrase 1

- b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 2. Beaucoup de gens **tiennent**, depuis la récession, à leurs faibles économies.

10. Phrase 2

- a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

11. Phrase 2

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 3. À cause d'un problème de paie, Sammy leur **devait** une petite somme. [C'est la raison pour laquelle les propriétaires étaient déçus.]

12. Phrase 3

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

13. Phrase 3

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

14. Phrase 3

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

devait + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
 quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
 quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

15. Phrase 3

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

16. Phrase 3

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

17. Phrase 3

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

18. Phrase 3

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*À cause d'un problème de paie, Sammy leur **devait** une petite somme.*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 4. À la fin de ces cours de langue, nous **parlerons** le français, l'anglais, l'allemand et l'arabe.

19. Phrase 4

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

20. Phrase 4

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 5. Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne **pensa** pas à un autre exutoire.

21. Phrase 5

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

22. Phrase 5

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

23. Phrase 5

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

pensa + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
 quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
 quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

24. Phrase 5

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

25. Phrase 5

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

26. Phrase 5

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

27. Phrase 5

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*Durant ce jeu d'évasion, cette jeune femme pourtant très alerte ne **pensa pas** à un autre exutoire.*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 6. Vous **faites**, depuis notre première rencontre en mai dernier, beaucoup de progrès.

28. Phrase 6

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

29. Phrase 6

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 7. Cette accusée, qui est présumée coupable, **dit**-elle la vérité?

30. Phrase 7

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

31. Phrase 7

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

32. Phrase 7

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

dit + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
- quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
- quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

33. Phrase 7

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

34. Phrase 7

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

35. Phrase 7

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

36. Phrase 7

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*Cette accusée, qui est présumée coupable, **dit**-elle la vérité?*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 8. Frédérique, qui est habituellement une personne très bavarde, ne les **dira** pas à tous leurs amis.

37. Phrase 8

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

38. Phrase 8

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 9. Y **jouera**-t-elle toute la durée de la récréation de l'après-midi?

39. Phrase 9

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

40. Phrase 9

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 10. Tous les élèves qui fréquentent l'école primaire, durant la récréation, **jouent-ils** au basketball, au soccer ou au ballon chasseur?

41. Phrase 10

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

42. Phrase 10

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 11. Joséphine **partira** une fois le souper terminé.

43. Phrase 11

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

44. Phrase 11

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

45. Phrase 11

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

partira + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
 quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
 quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

46. Phrase 11

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

47. Phrase 11

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

48. Phrase 11

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

49. Phrase 11

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

Joséphine **partira** une fois le souper terminé.

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 12. La majorité de ces touristes le **vivront** durant leur voyage.

50. Phrase 12

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

51. Phrase 12

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 13. Le malin bandit qui croyait avoir fait un bon coup **apprit** de très mauvaises nouvelles.

52. Phrase 13

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

53. Phrase 13

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

C'est terminé!

Assure-toi de voir le message d'enregistrement de ta réponse avant de quitter la page. De la part de toute l'équipe de recherche, merci!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Exercice 2 (30 minutes)

Cet exercice vise à vérifier vos connaissances sur les compléments de verbe et est à compléter en équipe de deux élèves. Vous disposez de 30 minutes au total pour cet exercice.

Les consignes sont présentées au début de l'exercice avec un exemple, et seront affichées à l'avant de la classe. Chaque question est obligatoire (vous devez fournir une réponse).

Nous tenons à vous rappeler que toutes vos réponses ne seront pas remises à votre enseignant.e, et elles seront anonymisées, c'est-à-dire qu'elles ne permettront pas de vous identifier. Votre adresse courriel est nécessaire pour valider que nous avons une seule copie du test par équipe de deux élèves : elle ne sera pas utilisée pour vous identifier.

Les questions suivantes concernent **l'élève 1** (ce peut être l'un.e ou l'autre d'entre vous deux). L'élève 2 pourra ensuite répondre aux mêmes questions.

Merci de répondre de votre mieux afin de nous aider à améliorer l'enseignement du français au Québec!

** Indique une question obligatoire*

1. Adresse e-mail *

2. École *

3. Prénom et nom de l'élève 1 *

4. Groupe de l'élève 1 *

5. Âge de l'élève 1 *

6. Genre de l'élève 1 *

Une seule réponse possible.

Fille

Garçon

Autre

Je préfère ne pas répondre

7. Première langue apprise à la maison par l'**élève 1** *

Une seule réponse possible.

Français

Anglais

Autre : _____

8. Adresse e-mail de l'**élève 2** *

9. Prénom et nom de l'**élève 2** *

10. Groupe de l'**élève 2** *

11. Âge de l'**élève 2** *

12. Genre de l'**élève 2** *

Une seule réponse possible.

Fille

Garçon

Autre

Je préfère ne pas répondre

13. Première langue apprise à la maison par l'**élève 2** *

Une seule réponse possible.

Français

Anglais

Autre : _____

14. Adresse e-mail de l'**élève 3**

15. Prénom et nom de l'**élève 3**

16. Groupe de l'**élève 3**

17. Âge de l'**élève 3**

18. Genre de l'**élève 3**

Une seule réponse possible.

- Fille
 Garçon
 Autre
 Je préfère ne pas répondre

19. Première langue apprise à la maison par l'**élève 3**

Une seule réponse possible.

- Français
 Anglais
 Autre : _____

Exercice 2 - Identification des compléments de verbe dans un texte

L'exercice 2 comprend un court extrait de texte. Pour chacun des **verbes en gras**, vous devez :

- Copier-coller le(s) complément(s) de chaque verbe;
- Identifier la catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et la fonction [CD ou CI] de chaque complément.

Pour cela, vous devez échanger avec votre coéquipier ou votre coéquipière afin de justifier vos choix. Il est possible que votre discussion soit enregistrée.

VOIR L'EXEMPLE À L'AVANT DE LA CLASSE.

Un quart de l'Amazonie disparu à jamais

Le Curieux

Christopher Chartier-Jacques

Publié le 13 septembre 2022

L'Amazonie est une immense forêt tropicale qui s'étale sur neuf pays de l'Amérique du Sud, dont le Brésil. Elle leur **fournit** une quantité importante d'oxygène, mais elle ne la leur **fournira** peut-être plus pour longtemps. Depuis 40 ans, la taille de cette forêt **diminue**. Les peuples autochtones qui **dépendent** de la forêt amazonienne **affirment** que le quart de ce « poumon vert » est détruit de façon irréversible.

L'activité humaine cause cette situation de destruction de la forêt qui **accélère** de manière considérable. Par exemple, de nombreux arbres ont été coupés pour exploiter des terres agricoles, rechercher des ressources naturelles comme le pétrole, ou pour construire des villes. L'activité humaine n'est pas la seule responsable de cette destruction, les incendies de forêt y **contribuent** aussi.

Les peuples autochtones **aimeraient** combattre le réchauffement climatique, mais cette perte rend le combat plus difficile, elle le rend même presque impossible. Nous les **aidons** en vous communiquant toutes ces informations.

En effet, l'Amazonie, par sa taille, joue un rôle important dans l'élimination des gaz à effet de serre. Les arbres transforment le dioxyde de carbone en oxygène. La forêt tropicale est aussi l'habitat de 10% de la biodiversité (diversité des espèces vivantes) de la planète. Afin que des gestes soient posés dans le but de résoudre ce problème, nous **présentons** ces faits à tous nos lecteurs.

Source : <https://lecurieux.info/un-quart-de-lamazonie-disparu-a-jamais/> (adapté)

20. **fournit ***

- Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

21. **fournira ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

22. **diminue ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

23. **dépendent ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

24. **affirment ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

25. **accélère ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

26. **contribuent ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

27. **aimeraient ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

28. **aidons ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

29. **présentons ***

a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -

b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

Vous avez terminé!

Assurez-vous de voir le message d'enregistrement de votre réponse avant de quitter la page. De la part de toute l'équipe de recherche, merci!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

TEST B

Exercice 1 (30 minutes)

Cet exercice vise à vérifier tes connaissances sur les compléments de verbe et est à compléter individuellement. Tu disposes de 30 minutes compléter l'ensemble des numéros.

Les consignes sont présentées au début de l'exercice et seront affichées à l'avant de la classe avec un exemple. Chaque question est obligatoire (tu dois fournir une réponse).

Nous tenons à te rappeler que toutes tes réponses ne seront pas remises à ton enseignant.e, et elles seront anonymisées, c'est-à-dire qu'elles ne permettront pas de t'identifier. Ton adresse courriel est nécessaire pour valider que nous avons une seule copie du test par élève : elle ne sera pas utilisée pour t'identifier.

Merci de répondre de ton mieux afin de nous aider à améliorer l'enseignement du français au Québec!

* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail *

2. École *

3. Prénom et nom *

4. Groupe *

5. Âge *

6. Genre *

Une seule réponse possible.

Fille

Garçon

Autre

Je préfère ne pas répondre

7. Première langue apprise à la maison *

Une seule réponse possible.

- Français
 Anglais
 Autre : _____

Exercice 1 - Identification du complément

L'exercice 1 comprend 13 phrases. Pour chacune des phrases, tu dois :

- a) Copier-coller le(s) complément(s) du **verbe en gras** s'il en possède;
b) Identifier le type de complément en cochant la case appropriée.

Pour les phrases 2, 6, 11 et 13, tu dois également :

- c) Identifier la construction du **verbe en gras** dans la phrase;
d) Reconstruire la phrase de base;
e) Utiliser la manipulation syntaxique de remplacement par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou la combinaison des deux;
f) Utiliser la manipulation syntaxique de remplacement par un pronom (pronominalisation);
g) Copier-coller le(s) complément(s) du verbe.

VOIR L'EXEMPLE À L'AVANT DE LA CLASSE.

Phrase 1. Y **jouera-t-elle** tous les mardis soir de l'été?

8. Phrase 1

- a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

9. Phrase 1

- b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 2. Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur **devait** une petite heure. [C'est la raison pour laquelle les patrons étaient de mauvaise humeur.]

10. Phrase 2

- a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

11. Phrase 2

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

12. Phrase 2

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :
devait + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
- quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
- quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

13. Phrase 2

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

14. Phrase 2

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

15. Phrase 2

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

16. Phrase 2

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*Puisqu'il est arrivé en retard au travail, Carl leur **devait** une petite heure.*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 3. Élisabeth, qui est habituellement une personne très fiable, ne les **dira** pas à tous les invités présents.

17. Phrase 3

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

18. Phrase 3

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 4. La plupart de ces résidents le **vivront** durant leur vie.

19. Phrase 4

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

20. Phrase 4

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 5. De nombreux Québécois **tiennent**, depuis les élections, à leurs dignes représentants.

21. Phrase 5

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

22. Phrase 5

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 6. Romy **partira** une fois la partie complétée.

23. Phrase 6

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

24. Phrase 6

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

25. Phrase 6

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

partira + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
 quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
 quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
 prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

26. Phrase 6

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

27. Phrase 6

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

28. Phrase 6

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

29. Phrase 6

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*Romy **partira** une fois la partie complétée.*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 7. Les jeunes qui viennent au parc, au cours de la semaine, **jouent**-ils au football, au tennis ou au baseball?

30. Phrase 7

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

31. Phrase 7

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 8. D'ici quelques années, nous **parlerons** l'italien, l'espagnol, le portugais et le mandarin.

32. Phrase 8

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

33. Phrase 8

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 9. Mon amie et son frère **arriveront** dans une grande gare à l'achalandage important.

34. Phrase 9

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

35. Phrase 9

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 10. Vous **faites**, depuis le début de l'année fiscale, peu de revenus.

36. Phrase 10

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

37. Phrase 10

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
 CD
 CI
 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 11. La fillette, qui est cachée derrière le bureau, **dit**-elle une absurdité?

38. Phrase 11

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

39. Phrase 11

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

40. Phrase 11

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

dit + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
- quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
- quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

41. Phrase 11

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

42. Phrase 11

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

43. Phrase 11

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

44. Phrase 11

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*La fillette, qui est cachée derrière le bureau, **dît-elle** une absurdité?*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

Phrase 12. Le valeureux chevalier qui pensait être le plus fort **apprit** d'incroyables histoires.

45. Phrase 12

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

46. Phrase 12

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

Phrase 13. La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne **pensa** pas à un stratagème différent.

47. Phrase 13

a) Copie-colle le(s) complément(s) du **verbe en gras** :

48. Phrase 13

b) Identifie le(s) type(s) de complément(s) :

Une seule réponse possible.

- Aucun complément
- CD
- CI
- 2 compléments (CD+CI ou CI+CI)

49. Phrase 13

c) Identifie la construction du verbe en gras dans cette phrase (verbe + ...) :

pensa + ...

Une seule réponse possible.

- [aucun complément]
- quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [ou] quelque part
- quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose
- prép + quelqu'un/quelque chose [+] prép + quelqu'un/quelque chose

50. Phrase 13

d) Reconstitue au complet la phrase de base qui comprend le **verbe en gras**.

51. Phrase 13

e) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Remplace le(s) complément(s) par *quelqu'un/quelque chose* ou *prép + quelqu'un/quelque chose* ou une combinaison des deux.

52. Phrase 13

f) Copie-colle ta phrase reconstruite en d). Pronominalise le(s) complément(s).

53. Phrase 13

g) Considérant les manipulations que tu viens de faire, identifie le(s) complément(s) du **verbe en gras** dans la phrase suivante :

*La veille de cet important procès, cette jeune avocate pourtant très reconnue ne **pensa pas** à un stratagème différent.*

Copie-colle le(s) complément(s) du verbe.

C'est terminé!

Assure-toi de voir le message d'enregistrement de ta réponse avant de quitter la page. De la part de toute l'équipe de recherche, merci!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Exercice 2 (30 minutes)

Cet exercice vise à vérifier vos connaissances sur les compléments de verbe et est à compléter en équipe de deux élèves. Vous disposez de 30 minutes au total pour cet exercice.

Les consignes sont présentées au début de l'exercice avec un exemple, et seront affichées à l'avant de la classe. Chaque question est obligatoire (vous devez fournir une réponse).

Nous tenons à vous rappeler que toutes vos réponses ne seront pas remises à votre enseignant.e, et elles seront anonymisées, c'est-à-dire qu'elles ne permettront pas de vous identifier. Votre adresse courriel est nécessaire pour valider que nous avons une seule copie du test par équipe de deux élèves : elle ne sera pas utilisée pour vous identifier.

Les questions suivantes concernent **l'élève 1** (ce peut être l'un.e ou l'autre d'entre vous deux). L'élève 2 pourra ensuite répondre aux mêmes questions.

Merci de répondre de votre mieux afin de nous aider à améliorer l'enseignement du français au Québec!

** Indique une question obligatoire*

1. Adresse e-mail *

2. École *

3. Prénom et nom de l'élève 1 *

4. Groupe de l'élève 1 *

5. Âge de l'élève 1 *

6. Genre de l'élève 1 *

Une seule réponse possible.

Fille

Garçon

Autre

Je préfère ne pas répondre

7. Première langue apprise à la maison par l'**élève 1** *

Une seule réponse possible.

Français

Anglais

Autre : _____

8. Adresse e-mail de l'**élève 2** *

9. Prénom et nom de l'**élève 2** *

10. Groupe de l'**élève 2** *

11. Âge de l'**élève 2** *

12. Genre de l'**élève 2** *

Une seule réponse possible.

Fille

Garçon

Autre

Je préfère ne pas répondre

13. Première langue apprise à la maison par l'**élève 2** *

Une seule réponse possible.

Français

Anglais

Autre : _____

14. Adresse e-mail de l'**élève 3**

15. Prénom et nom de l'**élève 3**

16. Groupe de l'**élève 3**

17. Âge de l'**élève 3**

18. Genre de l'**élève 3**

Une seule réponse possible.

- Fille
- Garçon
- Autre
- Je préfère ne pas répondre

19. Première langue apprise à la maison par l'**élève 3**

Une seule réponse possible.

- Français
- Anglais
- Autre : _____

Exercice 2 - Identification des compléments de verbe dans un texte

L'exercice 2 comprend un court extrait de texte. Pour chacun des **verbes en gras**, vous devez :

- Copier-coller le(s) complément(s) de chaque verbe;
- Identifier la catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et la fonction [CD ou CI] de chaque complément.

Pour cela, vous devez échanger avec votre coéquipier ou votre coéquipière afin de justifier vos choix. Il est possible que votre discussion soit enregistrée.

VOIR L'EXEMPLE À L'AVANT DE LA CLASSE.

La popularité grandissante des réseaux sociaux

Un texte de Samuel Leblanc

2023

Un réseau social est un site internet qui permet aux utilisateurs de partager et d'échanger avec la communauté. Il leur **fournit** une plateforme informatisée de partage, mais il ne la leur **fournira** peut-être plus de la même manière. Depuis l'invention du premier réseau social (en 1997), le nombre de ces réseaux **augmente**. Les utilisateurs qui **dépendent** de la plateforme informatisée **affirment** que cette augmentation importante est due à un désir de partage grandissant. Cela dit, ces partages ne sont pas tous bons pour la santé mentale.

Les influenceurs causent cette envie de partage de publications qui **augmente** de manière fulgurante. Par exemple, de nombreux utilisateurs ont été encouragés à partager des publications de ces influenceurs pour gagner un prix quelconque. L'influence des amis y **contribue** également.

Les parents de ces jeunes **aimeraient** contrer l'effet d'engouement des réseaux sociaux, mais cette influence rend le tout difficile. Réalistement, elle le rend presque impossible. Espérons que nous les **aidons** en publiant un article comme celui-ci.

En effet, les réseaux sociaux, par leur taille, crée un engouement trop important chez les jeunes. Les réseaux sociaux transforment le mode de vie des jeunes en un mode de vie virtuel. La sensibilisation demeure le meilleur moyen pour contrer ce problème et c'est la raison pour laquelle nous **présentons** ces enjeux à tous nos lecteurs.

Source : Samuel Leblanc, 2023

20. **fournit** *

- Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

21. **fournira** *

- Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

22. **augmente ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

23. **dépendent ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

24. **affirment ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

25. **augmente ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

26. **contribue ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

27. **aimeraient ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

28. **aidons ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

29. **présentons ***

- a) Copie-colle le(s) complément(s). S'il y a plusieurs compléments, sépare-les par un tiret -
- b) Après chacun des compléments, indique entre parenthèses sa catégorie grammaticale [pronom, GN, GPrép, etc.] et sa fonction [CD ou C].

Vous avez terminé!

Assurez-vous de voir le message d'enregistrement de votre réponse avant de quitter la page. De la part de toute l'équipe de recherche, merci!

ANNEXE 5

Modification au texte de l'exercice 2

Texte original

L'Amazonie est une immense forêt tropicale (chaude et humide) qui s'étale sur neuf pays de l'Amérique du Sud, dont le Brésil. Depuis 40 ans, la taille de cette forêt diminue. Les peuples autochtones qui vivent dans l'Amazonie ont averti que le quart de ce « poumon vert » était détruit de façon irréversible (sans possibilité de revenir en arrière).

Cette situation est principalement causée par l'activité humaine. Par exemple, de nombreux arbres ont été coupés pour exploiter des terres agricoles, rechercher des ressources naturelles comme le pétrole, ou pour construire des villes. Les incendies de forêt ont aussi contribué (participé) à la destruction de la forêt.

Selon les peuples autochtones, cette perte rend plus difficile le combat contre le réchauffement climatique.

En effet, l'Amazonie, par sa taille, joue un rôle important dans l'élimination des gaz à effet de serre. Les arbres transforment le dioxyde de carbone (qui est un gaz à effet de serre) en oxygène. La forêt tropicale est aussi l'habitat de 10% de la biodiversité (diversité des espèces vivantes) de la planète.

<https://lecurieux.info/un-quart-de-lamazonie-disparu-a-jamais/>

Texte modifié

Phrases ajoutées

Phrases modifiées

L'Amazonie est une immense forêt tropicale qui s'étale sur neuf pays de l'Amérique du Sud, dont le Brésil. Elle leur **fournit** une quantité importante d'oxygène, mais elle ne la leur **fournira** peut-être plus pour longtemps. Depuis 40 ans, la taille de cette forêt **diminue**. Les peuples autochtones qui **dépendent** de la forêt amazonienne **affirment** que le quart de ce « poumon vert » est détruit de façon irréversible.

L'activité humaine cause cette situation de destruction de la forêt qui accélère de manière considérable. Par exemple, de nombreux arbres ont été coupés pour exploiter des terres agricoles, rechercher des ressources naturelles comme le pétrole, ou pour construire des villes. **L'activité humaine n'est pas la seule responsable de cette destruction, les incendies de forêt y contribuent aussi.**

Les peuples autochtones **aimeraient** combattre le réchauffement climatique, mais cette perte rend le combat plus difficile, elle le rend même presque impossible. **Nous les aidons en vous communiquant toutes ces informations.**

En effet, l'Amazonie, par sa taille, joue un rôle important dans l'élimination des gaz à effet de serre. Les arbres transforment le dioxyde de carbone en oxygène. La forêt tropicale est aussi l'habitat de 10% de la biodiversité (diversité des espèces vivantes) de la planète. **Afin que des gestes soient posés dans le but de résoudre ce problème, nous présentons ces faits à tous nos lecteurs.**

ANNEXE 6

Différence statistique entre les deux versions

Synthèse de l'équivalence des deux évaluations

Le test 1

Pour les 24 questions de ce premier test (12 questions de repérage du groupe syntaxique et 12 questions pour le type de complément), il manque entre 4 et 15 réponses par question.

Les deux questions pour lesquelles il manque le plus de réponses (n=15) sont les questions 4 (8 de la version A et 7 de la version B) et 11 pour le repérage du groupe syntaxique. Il s'agit des deux questions proposant des groupes coordonnés.

Il s'agit de ces phrases :

Question 4	
A :	À la fin de ces cours de langue, nous parlerons le français, l'anglais, l'allemand et l'arabe.
B :	D'ici quelques années, nous parlerons l'italien, l'espagnol, le portugais et le mandarin.
Question 11	
A :	La majorité de ces touristes vivent des moments très agréables qui leur laisseront de bons souvenirs, des moments moins agréables qu'ils préféreraient oublier et des moments dont ils se souviendront pas du tout.
B :	La plupart de ces résidents vivent des malaises importants qui les obligeront à faire des choix financiers très déchirants, des deuils qu'ils ne seront pas prêts de guérir et des événements qui seront peu agréables.

Sur les 24 items, un seul présente une différence significative entre les deux versions, soit la question du type de complément (CI) pour le phrase 1.

Résultats de la phrase 1 pour le type de complément

	Version A	Version B	Total
Bonne réponse	23 (20 %)	34 (35 %)	57 (27 %)
Mauvaise réponse	93 (80 %)	64 (65 %)	157 (73 %)
Total	116	98	214

*6 réponses manquantes, 3 de la version A et 3 de la version B.

Si l'on observe plus précisément les résultats des élèves à cette question, voici ce qu'on obtient.

Tests du khi-carré

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	6,008 ^a	1	,014		
Correction pour continuité ^b	5,271	1	,022		
Rapport de vraisemblance	6,008	1	,014		
Test exact de Fisher				,020	,011
Association linéaire par linéaire	5,980	1	,014		
N d'observations valides	214				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 26,10.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Si l'on observe plus précisément les résultats des élèves à cette question, voici ce qu'on obtient.

Tableau croisé Erreurs de la questions * Version remplie du questionnaire

Effectif	Version remplie du questionnaire		Total
	Version A	Version B	
Erreurs de la questions	Aucun	13	19
	CD	48	25
	CI	23	34
	Les deux	32	20
Total	116	98	214

- Phrases analysées

A : Mon père et ma mère arriveront dans une petite ville **au** centre de la Chine.

B : Mon amie et son frère arriveront dans une grande gare **à** l'achalandage important.

Le choix de la préposition ? La sémantique du complément du nom *ville*?

Le test 2

Les élèves ont eu beaucoup moins de temps pour répondre à ces cinq questions. Il manque entre 50 et 130 réponses selon les questions.

Pour ce test, deux items ne peuvent être évalués, puisque les bonnes réponses sont trop faibles pour les deux évaluations. Il s'agit de la pronominalisation des groupes syntaxiques *sur son chapeau noir usé/sur le séchoir à linge extérieur* par le pronom *y* et de la pronominalisation des groupes syntaxiques *la note/la parole [+]* à *l'ensemble de ses musiciens/à toutes les personnes présentes* par les pronoms *la leur*.

Un seul élément présente une différence significative entre les deux versions du test, il s'agit de la pronominalisation du complément verbal de la phrase 3. Dans ce cas, le CI était déjà le pronom *leur*.

- A : [Ces employés t’avaient fait part de leurs inquiétudes.] Tu leur répondis très sèchement.
- B : [Les journalistes te posaient tous la même question.] Tu leur répondis vraiment rapidement.

Les résultats pour la pronominalisation du complément verbal de la phrase 3

	Version A	Version B	Total
Bonne réponse	46 (79 %)	36 (60 %)	82 (70 %)
Mauvaise réponse	12 (21 %)	24 (40 %)	36 (30 %)
Total	58	60	

*Il manque 102 observations, 61 de la version A et 41 de la version B.

Le khi-carré pour la pronominalisation du complément verbal de la phrase 3

Tests du khi-carré

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,187 ^a	1	,023		
Correction pour continuité ^b	4,316	1	,038		
Rapport de vraisemblance	5,266	1	,022		
Test exact de Fisher				,028	,018
Association linéaire par linéaire	5,143	1	,023		
N d'observations valides	118				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 17,69.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Le test 3

On voit que les élèves n’ont pas tous eu le temps de faire l’exercice : on voit une croissance du nombre d’élèves n’ayant pas répondu à certaines questions, et l’on se rend à 55 réponses manquantes.

Il n’est pas possible de réaliser le test de khi-carré pour les résultats du verbe *cause/causent*, à cause de la trop faible proportion de bonnes réponses (2 et 0).

Réponses attendues :

- A : Cette situation de destruction de la forêt qui accélère de manière considérable (GN – CD)
- B : Cette envie de partage de publications qui augmentent de manière fulgurante (GN – CD)

Les résultats des verbes *cause/causent*

	Version A	Version B	Total
Bonne réponse	2 (2 %)	0 (0 %)	2 (1 %)
Mauvaise réponse	113 (98 %)	82 (100 %)	195 (99 %)
Total	115	82	197

*Il manque 23 observations, 4 de la version A et 19 de la version B.

Le khi-carré des verbes *cause/causent*

Tests du khi-carré

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,441 ^a	1	,230		
Correction pour continuité ^b	,230	1	,632		
Rapport de vraisemblance	2,168	1	,141		
Test exact de Fisher				,512	,340
Association linéaire par linéaire	1,433	1	,231		
N d'observations valides	197				

a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,83.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

Il n'est pas possible de faire les tests correctement.

Deux items présentent une différence significative entre les deux versions du questionnaire.

Le test 3 – FOURNIT

Elle leur **fournit** une quantité importante d'oxygène, mais elle ne la leur **fournira** peut-être plus pour longtemps.

Il leur **fournit** une plateforme informatisée de partage, mais il ne la leur **fournira** peut-être plus de la même manière.

Réponses attendues :

- A : Leur (pro – CI) [+] Une quantité importante d'oxygène (GN – CD)
- B : Leur (Pro – CI) [+] Une plateforme informatisée de partage (GN – CD)

Les résultats pour le verbe *fournit*

	Version A	Version B	Total
Bonne réponse	9 (8 %)	0 (0 %)	9 (4 %)
Mauvaise réponse	109 (92 %)	95 (100 %)	204 (96 %)
Total	118	95	213

*Il manque 7 observations, 1 de la version A et 6 de la version B.

Le khi-carré pour le verbe *fournit*

Tests du khi-carré

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,565 ^a	1	,006		
Correction pour continuité ^b	5,798	1	,016		
Rapport de vraisemblance	10,950	1	<,001		
Test exact de Fisher				,005	,004
Association linéaire par linéaire	7,530	1	,006		
N d'observations valides	213				

a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,01.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

L'hypothèse nulle doit être rejetée.

Le test 3 – FOURNIRA

Elle leur **fournit** une quantité importante d'oxygène, mais elle ne la leur **fournira** peut-être plus pour longtemps.

Il leur **fournit** une plateforme informatisée de partage, mais il ne la leur **fournira** peut-être plus de la même manière.

Réponses attendues :

- A : La (Pro – CD) [+] Leur (Pro – CI)
- B : La (Pro – CD) [+] Leur (Pro – CI)

Les résultats pour le verbe *fournira*

	Version A	Version B	Total
Bonne réponse	7 (6 %)	0 (0 %)	7 (3 %)
Mauvaise réponse	111 (94 %)	94 (100 %)	205 (97 %)
Total	118	94	212

*Il manque 8 observations, 1 de la version A et 7 de la version B.

Le khi-carré pour le verbe *fournira*

Tests du khi-carré					
	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,767 ^a	1	,016		
Correction pour continuité ^b	4,058	1	,044		
Rapport de vraisemblance	8,393	1	,004		
Test exact de Fisher				,018	,015
Association linéaire par linéaire	5,739	1	,017		
N d'observations valides	212				

a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,10.

b. Calculée uniquement pour une table 2x2

L'hypothèse nulle doit être rejetée à 5%.

BIBLIOGRAPHIE

- Alloprof (2020). *La fonction de complément direct du verbe (CD)*. Alloprof. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-fonction-complement-direct-du-verbe-cd-f1253>
- Alloprof (2020). *La fonction de complément indirect du verbe (CI)*. Alloprof. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-fonction-complement-indirect-du-verbe-ci-f1255>
- Angoujard , A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2, *Repères*, (14), p. 183-200. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2201>
- Bajric, S. (2005). *Question d'intuition*, *Langue française*, 147, p. 7-18. <https://doi.org/10.3917/lf.147.0007>
- Bayette, N., Côté, C., Diotte, C., George, C.-A. et Glémaud, I. (2009). *Entracte : Français, 2^e cycle du secondaire, 3^e année, manuel de l'élève*. Éditions Grand Duc.
- Beaulne, G. (2016). Effets d'un enseignement suivant les principes de la médiation sociocognitives des apprentissages sur la performance d'élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Bélanger, V. (2017). L'utilisation de la représentation arborescente dans l'enseignement inductif de la notion de sujet : ses effets sur la capacité des élèves à identifier le sujet [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques, *Swiss Journal of Educational Research*, 29(2), p. 279-302. <https://doi.org/10.24452/sjer.29.2.4774>
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français, *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), p. 190-214.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : Description grammaticale du français* (2^e édition). Chenelière Éducation.

- Boutet, J. (1986). Jugement d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de linguistique appliquée*, 62, p. 40-50.
- Bransford, J., & Johnson, M. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigators of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, p. 717–726.
- Brissaud, C. (1999). L'infinitif en -er : Difficultés orthographiques au collège, *La Linguistique*, 35(2), p. 61-78. <https://www.jstor.org/stable/30249280>
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils savent au CM2. *Lidil*, 25, p. 31-42.
- Brossard, M., & Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- Chartrand, S.-G. et Simard, C. (2011). *Grammaire de base*. ERPI
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haye: Mouton & Co.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, p. 268–294
- De Gaulmyn, M.-M., Gonnand, S., Luis, M.-H. (1996). «S'il te plaît, écris-moi l'histoire du petit chaperon rouge...» Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2, *Repères*, 14, p. 121-140. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2197>
- Dolla, A. et Establet, R. (1973). Un point chaud du système orthographique : les formes en /E/, *Bref*, 9, p. 36-49.

- Dong, A., Jong, M. S., & King, R. B. (2020). How Does Prior Knowledge Influence Learning Engagement? The Mediating Roles of Cognitive Load and Help-Seeking. *Frontiers in psychology, 11*, 591203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591203>
- Ernst, B. (1994). Les compétences des élèves de 6^e au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul, *Revue française de pédagogie*, 107, p. 29-37.
- Fisher, C. (1995). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans Chartrand et al. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-339). Logiques.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gauvin, I. (2014). Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe. Dans C. Gomila et D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité* (p. 203-218). Paris, France : Éditions de l'Harmattan.
- 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].
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris: Débats Belin.
- Guyon, O. (1997). Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e: Les morphogrammes grammaticaux s et nt, *La Linguistique*, 33(1), p. 23-40. <https://www.jstor.org/stable/30249111>
- Jones, B.F., Palincsar, A. S., Ogle, D.S. et Car, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Elmhurst.
- Kak, M. B. (1992). *Grammars and Grammaticality*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne: P. Lang.

- Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français [Thèse de doctorat, Université Laval].
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS. (2015). Indices de défavorisation (2014-2015). Québec: Gouvernement du Québec.
- Meyer, H. (2004). Novice and expert teachers' conceptions of learners' prior knowledge. *Science Education*, 88(6), p. 970–983. <https://doi.org/10.1002/sce.20006>
- Milot, J.-G. (1976). Laure Tographe au second Air, *Québec français*, 22, p. 12-14.
- Moscovitch, M., & Craik, F. I. M. (1976). Depth of processing, retrieval cues, and uniqueness of encoding as factors in recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, p. 447–458.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Littérature*, 4(4). <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Paret, M.-C. (1992). Constructions et difficultés syntaxiques d'élèves de classes hétérogènes, *Études de linguistique appliquée*, 87, p. 77-89.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E., & Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*, 1(5), p. 18-24.
- Pellaud, F., Giordan, A., & Eastes, R.-E. (2007). *Vers de nouveaux paradigmes scolaires*. Chemin de traverse, 5, p. 11-35.
- Préfontaine, R. (1973). *Acquisition orthographique grammaticale chez les 6-12 ans*. Bou- cherville : Le Sablier.

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7^e édition). Presses universitaires de France.

Shing, Y. L., & Brod, G. (2016). Effects of prior knowledge on memory: implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), p. 153–161. <https://doi.org/10.1111/mbe.12110>

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.

Tellier, C. (2016). *Éléments de syntaxe du français : Méthode d'analyse en grammaire générative* (3^e édition). Chenelière Éducation.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.

Vandal, B. (2012). *Clicmots : La nouvelle génération d'Au-delà des mots*. Éditions Grand Duc.

Van Kesteren M.T.R., Krabbendam L., & Meeter, M. (2018). Integrating educational knowledge: reactivation of prior knowledge during educational learning enhances memory integration. *Npj Science of Learning*, 3. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0027-8>

Ziori, E., Pothos, E. M., & Dienes, Z. (2014). Role of prior knowledge in implicit and explicit learning of artificial grammars. *Consciousness and Cognition*, 28, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.003>