
Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire

*When Pupils “do grammar” in Class: an Analysis of Metalinguistic Interventions
of High School Students*

Marie-Claude Boivin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/717>

DOI : 10.4000/reperes.717

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 novembre 2014

Pagination : 131-145

ISBN : 978-2-84788-611-5

ISSN : 1157-1330

Référence électronique

Marie-Claude Boivin, « Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/717> ; DOI : 10.4000/reperes.717



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire¹

Marie-Claude Boivin, université de Montréal

Cet article présente une analyse quantitative d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire québécois alors qu'ils travaillent un objet grammatical complexe en classe. Le corpus compte 385 interventions, codées selon leur forme (affirmation, question, hypothèse) et selon trois observables métalinguistiques (métalangage, manipulation syntaxique, jugement de grammaticalité). Les affirmations s'avèrent beaucoup plus fréquentes que les hypothèses et les questions. Le métalangage est utilisé dans un tiers des interventions, et les manipulations syntaxiques sont peu présentes. Des jugements de grammaticalité sont exprimés dans le quart des interventions, et sont adéquats dans la majorité des cas. L'analyse fine prend en compte la véracité des affirmations, la pertinence des manipulations et leur caractère concluant, de même le caractère explicite ou implicite des jugements de grammaticalité.

Mots-clés : apprentissage de la langue maternelle, français, grammaire, activités scolaires, savoirs

1. Introduction : contexte et objet de la recherche

La grammaire telle qu'elle s'enseigne en classe, du point de vue de l'enseignant comme du point de vue de l'élève, suscite de plus en plus d'intérêt en didactique du français, ce dont témoignent entre autres les articles du collectif de Dolz et Simard (2009), ceux du numéro 39 de *Repères*, également publié en 2009, de même que les travaux de Canelas-Trevisi (1997, 2009). Situé dans ce courant de recherche, notre travail explore la façon dont les élèves travaillent les objets grammaticaux dans le contexte de la classe de français. Nous présentons ici les résultats de l'analyse quantitative de certaines variables reliées aux interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire québécois. À notre connaissance, il existe peu

1 Cette recherche a reçu le soutien financier du *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture* (FQRSC).

de recherches centrées sur l'activité cognitive des élèves **alors qu'ils font de la grammaire** en classe (voir toutefois Gauvin, 2011; Gauvin et Boivin, 2012). Les recherches se sont plutôt intéressées à l'état des connaissances grammaticales des élèves, soit à un moment clé de leur formation, soit pour vérifier l'effet d'une approche ou encore d'une séquence d'enseignement (cf. notamment Kilcher-Hagedorn *et al.* 1987; Martin et Gervais, 1992; Roy, Lafontaine et Legros, 1995, et plus récemment les travaux de Nadeau, 1996 et de Nadeau et Fisher, 2009). Les données de ces recherches proviennent naturellement d'épreuves construites.

La question générale de notre recherche est donc celle de savoir comment les élèves font de la grammaire. Nous avons cherché à répondre à des questions comme : Quelles sont les questions des élèves? Quelles sont leurs hypothèses? Expriment-ils des jugements de grammaticalité?, etc. Ce volet qualitatif a été traité principalement dans Boivin (2009), et nous amenait entre autres à conclure à l'utilité didactique du recours systématique à la phrase de base, de même qu'à l'importance de la prise en compte des intuitions grammaticales des élèves, notamment pour la réussite des manipulations syntaxiques.

Dans cet article, nous abordons le volet quantitatif de la recherche. La question spécifique est celle de savoir comment les différentes interventions des élèves, lorsqu'ils font de la grammaire, se répartissent en fonction de catégories d'analyse déterminées (forme de l'intervention, utilisation du métalangage, utilisation des manipulations syntaxiques, expression d'un jugement de grammaticalité). Nous présentons d'abord l'essentiel du cadre conceptuel dans lequel ce travail s'inscrit (section 2), puis la méthodologie (section 3) et les résultats (section 4). La section 5 est une forme de conclusion où nous dégagons les lignes de force des résultats présentés et leurs implications didactiques.

2. Cadre conceptuel

Nous reprenons ici les éléments essentiels du cadre conceptuel de cette recherche, exposé dans Boivin (2009).

2.1. La grammaire pédagogique moderne et la grammaire générative

Notre principal appui théorique est constitué des travaux de transposition didactique relatifs à la grammaire et à son enseignement, ce que nous appelons le « cadre de la grammaire pédagogique moderne » (cf. notamment Gobbe, 1980; Genevay, 1994; Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008). La grammaire pédagogique moderne fournit deux outils fondamentaux d'analyse grammaticale : la phrase de base (*P de base*) et les manipulations syntaxiques. La *P de base* est un modèle abstrait de la structure de la phrase; selon ce modèle, une phrase est obligatoirement formée d'un GN et d'un GV, auxquels peuvent se joindre des groupes facultatifs. Les manipulations syntaxiques (effacement, déplacement, remplacement/substitution et ajout) permettent de dégager

la structure de la phrase et d'établir les propriétés syntaxiques des divers groupes qui la composent².

Notre analyse des interventions des élèves emprunte à la grammaire générative la notion de jugement de grammaticalité (cf. entre autres Chomsky, 1957, 1965 et travaux subséquents; de même que Schütze, 1996 et Marantz, 2005 pour des présentations plus approfondies et plus récentes). Le jugement de grammaticalité est le fait pour un locuteur de déterminer si une phrase fait partie ou non de sa langue; il reflète ses connaissances implicites sur sa langue, sa compétence linguistique. Le travail grammatical, en particulier l'utilisation des manipulations syntaxiques, exige des élèves qu'ils posent un jugement de grammaticalité sur le résultat obtenu (Boivin, 2007; 2009).

2.2. La psycholinguistique et la notion d'activité métalinguistique

Nous empruntons à la psycholinguistique la notion d'« activité métalinguistique ». Gombert (1990) définit l'activité métalinguistique comme une « activité de réflexion sur le langage et son utilisation », un sous-domaine de la métacognition. Le concept de métalangage (ou métalangue³) est souvent associé à celui d'activité métalinguistique. Toutefois, si l'utilisation d'un certain métalangage est un bon indicateur d'une activité métalinguistique, il est possible d'être engagé dans une activité métalinguistique sans employer de métalangage (par exemple, la réflexion sur le langage peut se matérialiser par l'application de manipulations syntaxiques ou en utilisant le langage ordinaire). Nous distinguons donc l'utilisation du métalangage de l'activité métalinguistique.

Ces concepts seront opérationnalisés dans la section 3, consacrée la méthodologie. Notons pour l'instant que les interventions analysées dans cette recherche sont des interventions métalinguistiques, ayant pour objet la langue ou son utilisation.

3. Méthodologie

3.1. Corpus

Les données proviennent de l'enregistrement vidéo de 12 cours de 75 minutes consacrés à l'enseignement/apprentissage de la subordonnée relative dans quatre classes de Montréal (trois de 2^e et une de 4^e secondaire). Dans chaque cours,

2 Sur la phrase de base et sa pertinence didactique, voir Boivin (2012). Sur le rôle des manipulations syntaxiques, voir notamment Chartrand, 1996; Genevay, 1996; Nadeau et Fisher, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008; et sur leur utilisation variable par les élèves, voir Canelas-Trevisi, 1998 et 2009; Grossmann, 1998.

3 En didactique du français, l'usage semble hésiter entre « métalangage / métalinguistique » d'une part et « métalangue / métalangagier » d'autre part. Selon Rey-Debove (1978/1997), la métalangue et le métadiscours sont deux composantes du métalangage. Pour notre propos, la distinction ne semble pas utile : nous cherchons à vérifier si l'élève utilise la terminologie spécifique au travail sur la langue, et ce, en étudiant son discours sur la langue. Pour référer à cette terminologie, nous utilisons le terme (plus englobant) de « métalangage » et son dérivé « métalinguistique ».

nous avons filmé les interactions en plénière et les interactions dans une dyade formée de deux élèves jugés moyens par leur enseignant. Nous avons sélectionné et transcrit 41 extraits provenant de chacun des 12 cours et caractérisés par un travail cognitif particulièrement intense des élèves, les problèmes grammaticaux à l'étude leur posant un véritable défi. Ces extraits constituent donc une source particulièrement intéressante pour analyser l'activité métalinguistique des élèves.

3.2. Le choix de l'objet d'enseignement et l'observation écologique

L'objet grammatical travaillé par les élèves dans notre recherche est la subordonnée relative. Nous avons présenté ailleurs en détail l'analyse à priori de cet objet grammatical (cf. Boivin, 2007, 2009). Notre choix s'est arrêté sur la subordonnée relative parce qu'il s'agit d'un objet grammatical suffisamment complexe pour susciter chez les élèves une riche activité cognitive métalinguistique. Le choix de l'objet d'enseignement mis à part, nous n'intervenons nullement dans la planification ou le déroulement des cours.

3.3. Analyse des données

Nous avons analysé 385 interventions métalinguistiques d'élèves⁴, en les codant selon la forme de l'intervention et les observables métalinguistiques en jeu. Le tableau I présente les catégories d'analyse utilisées.

Tableau I. Catégories d'analyse pour le codage des interventions métalinguistiques des élèves

Forme de l'intervention	affirmation	vraie		
		fausse		
	question			
	hypothèse			
Observable métalinguistique	utilisation du métalangage	avec métalangage		
		sans métalangage		
	manipulation syntaxique	pertinente	concluante	
			non concluante	
		non pertinente		
	jugement de grammaticalité	adéquation	adéquat	
erroné				
	formulation	implicite		
		explicite		

4 83 % du corpus était constitué d'interventions d'élèves de 2^e secondaire, et 17 % d'interventions d'élèves de 4^e secondaire, soit 320 et 65 interventions respectivement. Nous n'avons pas distingué cette variable dans la présentation des résultats de l'article. L'âge des élèves varie ainsi de 13 à 15 ans environ.

Ces catégories reprennent essentiellement les catégories utilisées dans la première partie du projet de recherche. L'étiquette « utilisation du métalangage » remplace celle de « commentaire métalinguistique ». En effet, toutes les interventions du corpus sont des interventions métalinguistiques, elles prennent la langue pour objet. Le véritable intérêt de cette catégorie est de déterminer si l'élève utilise ou non le métalangage dans son intervention. Par ailleurs, nous avons ajouté une catégorie pour décrire les jugements de grammaticalité de façon plus approfondie : il s'agit de la paire « jugement explicite / jugement implicite ». Cette distinction est expliquée et exemplifiée à la section 4.2.5.

Nous catégorisons comme une affirmation tout énoncé présenté comme vrai par un élève. Une question est définie comme étant tout énoncé appelant une réponse, exprimant une interrogation, et ce, quelle qu'en soit la forme syntaxique. Est considéré comme une hypothèse un énoncé dont l'élève n'est pas sûr, dont la valeur de vérité (vrai ou faux) doit être vérifiée. L'application d'une manipulation syntaxique, dont le but est de vérifier un aspect de la syntaxe de la phrase, peut souvent constituer une hypothèse (voir section 4.2.4). Le terme « hypothèse » a donc une acception plus large ici que celle qu'il revêt en sciences par exemple; il signifie que le contenu en jeu est considéré comme sujet à vérification.

Une intervention métalinguistique peut être effectuée à l'aide du métalangage propre à la grammaire pédagogique moderne (*on va essayer d'encadrer par c'est... qui; il y a eu un ajout*, etc.), ou sans métalangage (*c'est les parents de mon copain qui...; on n'a plus de phrase*⁵, etc.). Les manipulations syntaxiques employées peuvent être pertinentes ou non dans le contexte (par exemple, il est pertinent d'essayer d'encadrer un candidat à la fonction sujet par *c'est... qui*). Lorsque pertinentes, les manipulations peuvent s'avérer concluantes (elles permettent de résoudre le problème, par exemple d'identifier le sujet), alors que d'autres sont non concluantes et nécessitent une deuxième tentative. Par exemple, encadrer *les parents* par *c'est... qui* dans la phrase *Les parents de mon copain sont arrivés* est une manipulation pertinente mais non concluante par rapport à l'objectif : il faudra appliquer la manipulation à un autre candidat pour identifier le sujet⁶. Enfin, les jugements de grammaticalité exprimés peuvent être adéquats ou erronés en fonction du registre standard.

3.4. Traitement des données

Le codage des énoncés a produit des données que nous avons saisies dans le logiciel SPSS, qui permet d'obtenir aisément des statistiques descriptives (fréquence et pourcentage, tableaux croisés).

5 Le mot *phrase* est ambigu entre un usage métalinguistique, où *phrase* désigne un objet en fonction d'un cadre d'analyse déterminé (dans le cadre en cause, une phrase est un objet qu'on peut ramener à la forme GN GV GX) et un usage ordinaire, sans référence à un cadre théorique précis. Ici, bien que l'intervention « on n'a plus de phrase » soit elle-même métalinguistique, nous considérons que le métalangage grammatical n'est pas utilisé, le mot *phrase* étant utilisé dans son sens ordinaire.

6 La paire « concluante / non concluante » remplace avantageusement la paire « bien appliquée / mal appliquée » utilisée dans Boivin (2009) et rend compte plus précisément du phénomène observé.

4. Résultats

Le but de cette section est de dresser le portrait le plus juste possible de notre corpus relativement aux catégories d'analyse retenues, à l'aide de statistiques descriptives, et d'essayer de comprendre leur apport à la compréhension de l'activité métalinguistique des élèves. Nous présenterons dans un premier temps (section 4.1) les principaux résultats relatifs à chacune des quatre grandes catégories (forme des interventions, utilisation du métalangage, utilisation des manipulations syntaxiques et expression d'un jugement de grammaticalité). Nous procéderons ensuite (section 4.2) à une analyse plus fine dans laquelle nous présenterons les résultats pour les sous-catégories, le cas échéant, de même que des croisements pertinents entre les diverses catégories et sous-catégories.

4.1. Un tour d'horizon des principaux résultats

Considérons dans un premier temps la distribution des trois formes d'énoncés, de même que la fréquence de la présence de métalangage, de manipulations syntaxiques et de jugements de grammaticalité dans les 385 énoncés.

La forme d'intervention métalinguistique la plus courante est l'affirmation (224, soit 58,2 % des interventions), suivie par l'hypothèse (105, soit 27,3 % des interventions) et la question (14,5 %). Ces résultats révèlent donc que, dans leur travail grammatical, les élèves font beaucoup d'affirmations et d'hypothèses, mais posent relativement peu de questions. En effet, pour une question présente dans notre corpus, il y a quatre affirmations et deux hypothèses, ce qui constitue un ratio d'une question pour sept énoncés.

Des 385 interventions, 131 sont effectuées avec métalangage (soit 34,0 %), alors que 254 n'impliquent pas l'utilisation du métalangage grammatical (66,0 %). On peut donc dire que les élèves utilisent « modérément » le métalangage (une intervention sur trois).

Seulement 69 des 385 interventions sont des manipulations syntaxiques. Cet observable métalinguistique représente donc 17,9 % des interventions. Dans la mesure où les élèves sont censés être en train de résoudre des problèmes grammaticaux, cela peut sembler peu, encore qu'il soit difficile de déterminer théoriquement quelle proportion du travail grammatical devrait constituer les manipulations syntaxiques.

Enfin, les interventions exprimant ou impliquant des jugements de grammaticalité sont au nombre de 98 sur 385 et représentent 25,5 % des interventions. Dans 74,5 % des cas (n=287), les interventions des élèves n'expriment pas de jugements de grammaticalité.

Ces informations sont reprises dans le tableau II.

Tableau II. Les grandes catégories d'analyse dans le corpus

variable		fréquence	%
Forme de l'énoncé	affirmation	224	58,2
	hypothèse	105	27,3
	question	56	14,5
Métalangage	oui	131	34,0
	non	254	66,0
Manipulation	oui	69	17,9
	non	316	82,1
Jugement de grammaticalité	oui	98	25,5
	non	287	74,5

4.2. Sous-catégories et croisements

Après ce tour d'horizon général, considérons plus en détail les résultats pour les sous-catégories, de même que les résultats croisés entre certaines catégories ou sous-catégories. Nous examinerons successivement les affirmations des élèves (4.2.1), leurs hypothèses (4.2.2), leurs questions (4.2.3), leurs manipulations syntaxiques (4.2.4) et leurs jugements de grammaticalité (4.2.5).

4.2.1. Caractéristiques des affirmations des élèves

Rappelons que les affirmations sont au nombre de 224; elles représentent 58,2 % des interventions des élèves. Les affirmations des élèves peuvent être évaluées en fonction de leur valeur de vérité dans le contexte où elles sont énoncées (vraies ou fausses). La véracité de 5 affirmations n'ayant pu être vérifiée dans le contexte, ces dernières ont été considérées non vérifiables et ont été exclues, ce qui amène le nombre d'affirmations vérifiables à 219. Voici quelques exemples d'affirmations (vraies ou fausses selon le contexte).

- (1) a. *Ouin, mais faut que tu mettes un qui, admettons.* (vraie dans le contexte)
 b. *Oh oh oh! C'est que le subordonnant.* (vraie dans le contexte)
- (2) *C'est le complément indirect du nom.* (fausse)

Il est très intéressant de constater que 66,2 % des affirmations des élèves sont vraies (145/219), alors que 33,8 % sont fausses (74/219). Nous notons plus haut la forte proportion d'affirmations par rapport aux autres formes d'énoncés; le fait qu'elles soient majoritairement vraies semble indiquer un travail grammatical d'assez bonne qualité chez les élèves.

On peut se demander si, pour ces énoncés qui constituent la majeure partie de leurs interventions, les élèves utilisent ou non le métalangage. Les affirmations sont généralement faites comme en (1a), sans avoir recours au métalangage (134/224, soit 59,8 % des cas), alors que les affirmations avec métalangage

comme (1b) et (2) constituent 40,2 % des affirmations (90/224). Il est intéressant de rappeler que, globalement, 66 % des 385 interventions des élèves sont faites sans métalangage. Dans notre corpus, les affirmations présentent donc un peu plus de métalangage que les autres formes d'énoncés.

L'utilisation du métalangage est-elle liée à la véracité d'une affirmation ? Le tableau III indique la distribution des affirmations selon leur véracité et l'utilisation du métalangage.

Tableau III. Véracité des affirmations et utilisation du métalangage

Affirmations	Sans métalangage	Avec métalangage	Total
Vraies	91	54	145
Faussees	40	34	74
Total	131	88	219

Des 131 affirmations sans métalangage, 91 sont vraies (69,5 %) et 40 fausses (29,5 %). Du côté des 88 affirmations avec métalangage, 54 sont vraies (61,4 %) et 34 sont fausses (38,6 %). Il semble donc que les affirmations avec métalangage présentent un peu plus d'erreurs dans notre corpus que les affirmations sans métalangage.

4.2.2. Caractéristiques des hypothèses des élèves

Le corpus compte 105 hypothèses, soit des énoncés sujets à vérification, qui représentent 27,3 % des interventions des élèves. Voici quelques exemples d'énoncés considérés comme des hypothèses dans notre corpus. Il s'agit souvent de phrases résultant de l'application d'une manipulation syntaxique à une phrase, visant à vérifier une question grammaticale.

- (3) a. *Les cheminées fument de ces usines.*
 b. *Il marmonna, il marmonna quelques mots qui comprenait pas, qui ne comprenait pas.*

99 des 105 hypothèses sont effectuées sans avoir recours au métalangage (94,3 %). Cette proportion s'écarte de façon remarquable de celle de l'ensemble des énoncés; rappelons qu'en général, 66 % des énoncés sont effectués sans métalangage. Les élèves utilisent donc très peu le métalangage pour formuler des hypothèses, *i.e.* lorsqu'ils ont quelque chose à vérifier.

Les hypothèses sont, à 55,6 %, effectuées au moyen des manipulations syntaxiques (59/105). Les manipulations, lorsqu'utilisées, sont pertinentes dans le contexte, c'est-à-dire qu'elles sont effectivement appropriées pour le problème à résoudre, dans 45 cas sur 59 (76,3 %). Toutefois, les élèves semblent avoir une certaine difficulté à appliquer les manipulations pertinentes qu'ils ont choisies; les manipulations s'avèrent concluantes dans seulement 26 cas sur 45 (57,8 %). L'application des manipulations syntaxiques pointe donc vers un lieu utile d'intervention didactique, pour en améliorer le choix et surtout l'utilisation. Nous y reviendrons dans la section 4.2.4., plus bas.

4.2.3. Caractéristiques des questions des élèves

Les questions forment une faible portion des interventions du corpus, avec 56 items (14,5 %).

En voici quelques exemples.

- (4) a. *Mais... Y'est où le verbe?*
b. *Madame E., est-ce qu'on peut faire un ajout?*

Pour cette forme d'énoncés, le métalangage semble plus utilisé : en effet, 35 questions (62,5 %) sont effectuées avec métalangage, contre 21 sans métalangage (37,5 %). Ces proportions contrastent fortement avec celles observées pour l'ensemble des énoncés (34 % avec métalangage et 66 % sans métalangage); elles sont en effet pratiquement inversées. Il est véritablement remarquable que les élèves privilégient l'utilisation du métalangage pour une forme d'énoncé, les questions, alors que les autres formes d'énoncés sont plutôt produites sans métalangage.

4.2.4. Caractéristiques des manipulations

Voyons ce que nous permet de découvrir une entrée par les manipulations syntaxiques. Rappelons qu'elles sont au nombre de 69 (17,9 % des énoncés). Les sous-catégories liées aux manipulations permettent de mieux comprendre la façon dont les élèves les emploient. Ce travail a été fait à la section 4.2.2. pour les manipulations mettant en œuvre une hypothèse. Nous le reprenons ici pour l'ensemble des manipulations. La manipulation est par excellence l'expression d'une hypothèse, car elle permet de vérifier un aspect de la structure d'une phrase, mais nous avons identifié des cas où la manipulation relevait plutôt de l'affirmation (10 cas). Il s'agit d'énoncés comme les suivants :

- (5) *Ouais, pis ça va être Il marmonna quelques mots qui ne comprenai(en)t pas.*
(6) *Ici, c'est facultatif, ça me semble facile. Si tu l'ôtes, on n'a plus de phrase.*

En (5), une manipulation est effectuée par l'élève mais elle est incluse dans un énoncé qui présente la manipulation comme pertinente; cette intervention pourrait être vue comme une affirmation. En (6), il n'y a pas de manipulation comme telle, mais l'affirmation indique la manipulation à effectuer (ôter l'item). Nous avons choisi de coder comme « manipulation » des cas comme ceux-ci, même s'ils sont différents de la simple exécution d'une manipulation, parce qu'ils témoignent d'un recours aux manipulations syntaxiques par l'élève. Par ailleurs, aucune question n'a été codée comme impliquant une manipulation syntaxique.

Les manipulations sont le plus souvent pertinentes pour le problème à résoudre, soit dans 54 cas sur 69 (78,3 % des cas). Dans 15 cas sur 69 la manipulation choisie n'est pas pertinente (21,7 %). En se limitant aux manipulations pertinentes, il est possible de vérifier si l'application de la manipulation est concluante ou non, si elle permet à l'élève de résoudre le problème. Les manipulations ont été concluantes dans 61,1 % des cas (33/54), ce qui est légè-

rement supérieur au 57,8 % observé pour les hypothèses de la section 4.2.2. Il s'agit quand même d'une proportion de succès relativement faible, un résultat qui nous semble avoir des retombées pour l'enseignement grammatical (nous y reviendrons dans la section 5).

4.2.5. Les jugements de grammaticalité

Les 98 jugements de grammaticalité, présents dans 25,5 % des énoncés, ont été codés pour deux autres sous-catégories, soit l'adéquation du jugement par rapport au registre standard et son caractère implicite ou explicite. Rappelons ici que le jugement de grammaticalité s'avère utile dans le travail grammatical notamment suite à l'application d'une manipulation syntaxique.

Nous avons déterminé si les jugements étaient adéquats ou erronés relativement au registre standard du français. Dans notre corpus, 77,6 % des jugements sont adéquats (76/98) alors que 22,4 % ne le sont pas (22/98), comme on peut le voir dans le tableau IV qui suit. Les élèves jugent donc adéquatement de la grammaticalité des phrases dans plus de 3 cas sur 4 : il s'agit d'un résultat important, car l'utilisation des manipulations repose sur ce jugement.

Nous avons également décidé de catégoriser les jugements selon leur caractère explicite ou implicite. En effet, notre corpus révèle que les élèves expriment très peu de jugements de grammaticalité de façon explicite. Des exemples comme les suivants *Ça marche pas*, en parlant d'une phrase, ou bien *On n'a plus de phrase* sont des jugements explicites sur la grammaticalité de la phrase, même s'ils sont effectués sans métalangage. Par contre, parfois, les choix des élèves montrent qu'ils ont posé, de façon implicite, sans le dire à voix haute, un jugement de grammaticalité sur une phrase. Voici des exemples d'énoncés que nous avons considérés comme impliquant un jugement de grammaticalité implicite. Il s'agit d'une partie d'extrait composée de trois énoncés successifs dans le travail d'une dyade.

(7) E1 : *Il marmonna, il marmonna quelques mots qui comprenait pas, qui ne comprenait pas.*

(8) E2 : *qu'elle ne comprenait pas.*

(9) E1 : *Ah, ok. C'est quelques mots qu'elle ne comprenait pas.*

En (7), la partie soulignée est une correction de la précédente (*il marmonna quelques mots qui comprenait pas*) et indique que cette dernière est considérée comme agrammaticale par l'élève. Il en va de même pour (8) et (9), qui impliquent que (7), même corrigée avec *qui ne comprenait pas*, est agrammaticale.

Nous avons souvent observé des jugements de grammaticalité implicites lors de manipulations successives effectuées sur une même phrase. L'utilisation de la manipulation une deuxième fois implique qu'un jugement de grammaticalité a été posé suite à la première manipulation. En voici des exemples, tirés d'un extrait où deux élèves travaillent en dyade :

(10) E1 : *C'est les rayons de la lune éclairaient la pelouse.*

(11) E2 : *Qui éclairaient... la pelouse.*

(12) E1 : *parce que éclairaient c'est... Le sujet c'est les rayons de lune... C'est les rayons de lune qui éclairaient... On vient de trouver le GNs... le sujet je veux dire.*

En énonçant les phrases en (11) et (12), les élèves considèrent implicitement l'énoncé (10) comme agrammatical.

Les 98 jugements de grammaticalité sont majoritairement implicites dans notre corpus. Il y a 23 jugements explicites et 75 jugements implicites. Ces derniers représentent 76,5 % des jugements de grammaticalité.

On peut se demander s'il existe un lien entre le fait de poser un jugement de manière implicite ou explicite et l'adéquation de ce jugement. Les données pertinentes pour répondre à cette question figurent dans le tableau croisé IV.

Tableau IV. Caractère explicite ou implicite et adéquation des jugements de grammaticalité

Jugements	Explicite	Implicite	Total
Adéquat	19	57	76
Erroné	4	18	22
Total	23	75	

Des 75 jugements explicites, 57 sont adéquats (76 %) et 18 erronés (24 %); pour les 23 jugements implicites, 19 sont adéquats (82,6 %) et 4 erronés (17,4 %).

Une dernière catégorie reste à croiser avec les jugements de grammaticalité, il s'agit de l'utilisation du métalangage. Sur 23 jugements explicites, seuls 4 sont formulés en utilisant le métalangage (4,1 %). Soulignons simplement ici que la tendance à ne pas utiliser le métalangage, en particulier pour exprimer des jugements de grammaticalité, semble se maintenir chez les élèves, et ce même pour les jugements exprimés de façon explicite.

Nous pouvons résumer ainsi cette section : lorsque les élèves expriment des jugements de grammaticalité, leurs jugements sont adéquats, ils les expriment beaucoup plus souvent de façon implicite que par un énoncé explicite à cet effet. Enfin, leurs jugements, même lorsqu'ils sont explicites, n'utilisent que très rarement le métalangage.

5. En conclusion : les lignes de force des résultats

Selon nous, ces résultats présentent un grand intérêt, en ce qu'ils permettent de dégager un portrait de la façon dont des élèves québécois du secondaire font de la grammaire. Chaque résultat présenté dans la section 4 nous semble utile pour mieux comprendre les élèves et mieux former leurs enseignants. Dans cette dernière section, nous aimerions dégager des résultats précédents quelques lignes de force, afin de mieux comprendre comment les élèves font

de la grammaire, et, ultimement, afin d'éclairer les interventions didactiques visant à les soutenir dans leurs activités grammaticales.

5.1. Des affirmations vraies mais peu de questions

Nous croyons qu'il faut mettre en lien la très forte présence des affirmations des élèves avec la place marginale qu'ils réservent aux questions dans leur travail grammatical. Comme nous le soulignons plus haut, ce ratio est de 4 affirmations pour 1 question. Le fait que les affirmations des élèves, qui représentent 58,2 % des interventions, soient généralement vraies (66,2 %) peut certainement être vu comme un indicateur d'un travail grammatical de bonne qualité. On peut toutefois souligner que les questions, qui représentent seulement 14,5 % des interventions, pourraient être beaucoup plus utilisées par les élèves. En effet, les questions peuvent, dans le travail grammatical, prendre au moins deux fonctions. Elles peuvent bien entendu jouer leur rôle normal de question et indiquer une quête d'information. Elles peuvent également à notre avis servir de guide aux élèves pour leur travail grammatical (cf. Boivin, 2009). Ainsi, le choix de poser une question ou une autre par rapport à une phrase peut relever d'une stratégie d'analyse grammaticale. Nous pensons ici à des questions comme « Quel est le sujet / le prédicat dans cette phrase ? », ou bien « Quelle est la phrase de base associée à cette phrase ? ». Poser de telles questions, qu'on pourrait qualifier de questions métacognitives, c'est s'assurer un certain contrôle sur l'analyse de la phrase.

L'importance des questions dans le travail en classe a été fort bien démontrée par le travail de Nystrand *et al.* (2003). Selon cette étude de très grande envergure, la question est la forme d'énoncé qui entraîne le plus d'épisodes d'apprentissage véritables en classe. Cet impact sur l'apprentissage, conjugué à la faible présence des questions dans notre corpus, est un argument fort pour encourager l'utilisation des questions dans le travail grammatical des élèves.

5.2. Une utilisation « modérée » du métalangage? Plutôt une forte variation selon les formes d'interventions

Les premiers résultats indiquaient que le métalangage était utilisé dans 34 % des interventions des élèves, ce qui pouvait être qualifié d'utilisation « modérée » du métalangage. Une analyse de l'utilisation du métalangage en fonction des formes d'interventions laisse toutefois voir une tout autre image. Les élèves utilisent le métalangage dans 59,8 % de leurs affirmations, dans 5,7 % de leurs hypothèses et dans 62,5 % de leurs questions. Fait remarquable, la question, forme d'énoncé la moins fréquente, est un lieu privilégié d'utilisation du métalangage chez les élèves⁷.

Nos résultats montrent également que l'utilisation du métalangage n'a pas d'impact sur la véracité d'une affirmation.

7 L'espace ne nous permet pas d'entrer à fond dans l'interprétation de ces résultats, qui nécessitera un examen approfondi des questions avec métalangage.

5.3. Des difficultés d'application des manipulations syntaxiques

Les résultats concernant les manipulations syntaxiques nous convainquent de la nécessité d'une plus grande intervention didactique dans ce domaine, d'une « attention didactique » accrue à ces outils essentiels du travail grammatical. Ces résultats doivent être mis en relation avec ceux relatifs aux jugements de grammaticalité.

Les résultats montrent que lorsque les élèves choisissent une manipulation syntaxique pour résoudre un problème grammatical, leur choix est pertinent dans 78,3 % des cas. Comme le souligne Canelas-Trévisi (2009), un élément crucial dans le choix d'une manipulation consiste à identifier l'hypothèse à vérifier ou plus généralement la question à se poser (par exemple « Est-ce que X est le sujet ? », « Quel pronom relatif choisir ? », etc.). Parce qu'ils indiquent que les élèves sont capables de choisir une manipulation pertinente pour résoudre un problème, nos résultats suggèrent que les élèves identifient correctement (quoique implicitement) la question à se poser. Rappelons toutefois que seulement 17,9 % des interventions du corpus sont des manipulations syntaxiques et que nous n'avons pas déterminé le nombre de contextes où une manipulation aurait pu être utile. En d'autres termes, nous ne sommes pas en mesure de répondre à la question de savoir dans quelle mesure les élèves font appel aux manipulations lorsque ces dernières seraient utiles.

Par ailleurs, selon nos résultats, les élèves peinent à appliquer de façon concluante la manipulation pertinente choisie (61 % des manipulations appliquées permettent de résoudre le problème). Ces données pointent à notre avis vers la nécessité d'explicitier le fonctionnement des manipulations syntaxiques, de montrer qu'elles sont bien des tests pour analyser la phrase.

5.4. Des jugements de grammaticalité adéquats

Les résultats les plus saillants indiquent que les jugements sont généralement adéquats et implicites, et qu'il n'y a pas de lien entre l'adéquation du jugement et son caractère implicite ou explicite. S'il est heureux que les élèves puissent s'appuyer sur des jugements de grammaticalité relativement solides, une meilleure compréhension du rôle de ces jugements et de leur lien avec le fonctionnement même des manipulations les soutiendrait utilement dans leur travail grammatical. En effet, l'explication du fonctionnement des manipulations syntaxiques ne peut ignorer le rôle du jugement de grammaticalité. Ce dernier permet de juger du résultat de la manipulation et les conclusions à tirer pour l'analyse grammaticale dépendent de ce jugement. Sur le plan didactique, dans le travail en classe avec les élèves, il nous semble crucial d'explicitier l'importance de leurs jugements de grammaticalité et de préciser leur utilité dans le travail grammatical, un point qui rejoint nos conclusions antérieures (Boivin, 2007 et 2009).

Nous avons effectué dans cet article une description principalement quantitative d'interventions d'élèves du secondaire lors de séances de travail grammatical en classe, au moyen de statistiques descriptives portant sur 385 interven-

tions d'élèves. Les résultats, sans être généralisables, permettent certainement d'identifier des tendances et des problèmes existant dans le corpus étudié et susceptibles de se reproduire chez d'autres élèves. L'article utilise un ensemble de variables permettant l'analyse du travail grammatical des élèves, et met en évidence des zones d'interventions didactiques, notamment encourager chez les élèves la formulation de questions et préciser la façon d'utiliser adéquatement les manipulations syntaxiques.

Références bibliographiques

- BOIVIN M.-C. (2007). « Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 2, p. 279-301.
- BOIVIN M.-C. (2009). « Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire ». In Dolz et Simard (dir.). (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 179-208.
- BOIVIN M.-C. et PINSONNEAULT R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal ; Beauchemin / Chenelière Éducation.
- BOIVIN M.-C. (2012). « La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, n° 15(1), p. 190-214.
- CANELAS-TREVISI S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- CANELAS-TREVISI S. (2009). *La grammaire enseignée en classe*. Berne : Peter Lang.
- CHARTRAND S.-G. (dir.) (1996, 2^e édition). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les éditions Logiques.
- CHOMSKY N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haye : Mouton.
- CHOMSKY N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press.
- DOLZ J. (1998). « Activités métalangagières et enseignement du français ». In Dolz J. et Meyer J.-C. (dir). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang, p. 7-19.
- DOLZ J. et SIMARD C. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- GAUVIN I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement / apprentissage de l'accord du verbe en 1^{re} secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, département de didactique.
- GAUVIN I. et BOIVIN M.-C. (2012). « Transposition didactique et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, n° 15(1), p. 146-166.

- GENEVAY E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne et Montréal : LEP et La Chenelière.
- GOBBE R. (1980, 2^e édition). *Pour appliquer la grammaire nouvelle*. Bruxelles : De Boeck.
- GOMBERT J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- GROSSMANN F. (1998). « Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue ». In Dolz J. et Meyer J.-C. (dir). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang, p. 91-116.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C. et De WECK G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- MARANTZ A. (2005). « Generative linguistics within the cognitive neuroscience of language ». *The Linguistic Review*, n° 22, p. 429-445.
- MARTIN D. et GERVAIX P. (1992). *La grammaire de l'élève. Savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP).
- NADEAU M. (1996). « Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en troisième année primaire ». *Repères*, n° 14, p. 141-159.
- NADEAU M. et FISHER C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur / Chenelière Éducation.
- NADEAU M. et FISHER C. (2009). « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année primaire ». In Dolz J. et Simard C. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 209-231.
- REY-DEBOVE J. (1997, 2^e édition 2007). *Le métalangage*. Paris : Armand Colin.
- ROY G.-R., LAFONTAINE L. et LEGROS C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- NYSTRAND M., WU L.L., GAMORAN A., ZEISER S. et LONG D.A. (2003). « Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Classroom Discourse ». *Discourse Processes*, n° 35 (2), p. 135-198.
- SCHÜTZE C.T. (1996). *The Empirical Base of Linguistics: Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago : University of Chicago Press.