



Conceptions d'élèves de troisième secondaire sur l'accord de l'adjectif : que nous apprennent les justifications grammaticales écrites?

Mémoire

Maxime Langlois

Maîtrise en didactique - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

**Conceptions d'élèves de troisième secondaire sur l'accord de
l'adjectif : que nous apprennent les justifications
grammaticales écrites?**

Mémoire

Maxime Langlois

Sous la direction de :

Marie-Andrée Lord, directrice de recherche

Résumé

En écriture, l'orthographe grammaticale est difficilement maîtrisée par les élèves. Une notion vue depuis le primaire, l'accord de l'adjectif, est une source d'erreurs importante au terme des études secondaires. Peu de chercheurs en didactique se sont intéressés à ce problème pour des élèves fréquentant l'école secondaire québécoise, les recherches étant menées majoritairement au primaire. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une recherche descriptive et analysé les justifications écrites de 60 élèves de 3^e secondaire, âgés de 14-15 ans, qui ont répondu à deux questions d'un test administré à l'automne 2018 (n=60 copies). Ces deux questions du test visaient à justifier des graphies correctes ou non d'adjectifs. Nos résultats révèlent certaines difficultés à identifier la classe des mots, à justifier leur graphie et à employer de manière pertinente des manipulations syntaxiques et des questions sémantiques issues de la grammaire traditionnelle.

Mots-clés: Grammaire, adjectif, conceptions d'élèves, recherche descriptive, justification grammaticale

Table des matières

Résumé	ii
Liste des tableaux	v
Liste des graphiques	vi
Liste des illustrations	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
1.1 Les difficultés en orthographe grammaticale	4
1.1.1. Des conceptions parcellaires ou lacunaires pointées du doigt	6
1.1.2. Des progrès difficilement mesurables à court terme	7
1.1.3. Une progression des apprentissages problématique	8
1.1.4. Des difficultés liées à la motivation	8
1.1.5. Les facteurs de complexité de l'orthographe grammaticale	8
1.1.6. Les difficultés relatives à l'adjectif et à son accord	10
1.2. Un état des lieux sur l'accord de l'adjectif	10
1.2.1. Les prescriptions relatives à l'accord de l'adjectif au primaire et au secondaire québécois	11
1.2.2. Des études sur l'adjectif et son accord	17
1.3. Notre projet de recherche	22
Conclusion de chapitre	23
Chapitre 2 : Le cadre conceptuel	24
2.1. Le courant didactique de la grammaire rénovée au Québec	24
2.1.1. Les contenus de la grammaire rénovée	24
2.2. Les caractéristiques de l'adjectif	31
2.2.1. Les caractéristiques sémantiques de l'adjectif	32
2.2.2. Les caractéristiques morphologiques de l'adjectif	34
2.2.3. Les caractéristiques syntaxiques de l'adjectif	38
2.3. Des définitions de concepts fondamentaux pour l'analyse et l'interprétation des données	43
2.3.1. Les conceptions des élèves	43
2.3.2. La métalangue grammaticale	44
2.3.3. La justification grammaticale	45
Conclusion de chapitre	46
Chapitre 3 : La méthodologie	47
3.1. Type de recherche	47

3.1.1. Analyse du contenu des justifications	47
3.2. Les étapes du processus de recherche, l'échantillon et les outils d'analyse et de collecte de données .	49
3.2.1. Contexte général	49
3.2.2. Le prétest de grammaire et les conditions de sa passation	49
3.2.3. Notre échantillon et les questions analysées du prétest.....	50
3.2.4. L'élaboration d'outils d'analyse des données.....	52
Conclusion de chapitre.....	58
Chapitre 4 : Analyse et interprétation des résultats	59
4.1. Analyse des réponses à la question 7	59
4.1.1. La présence de justifications grammaticales.....	60
4.1.2. Identification de la classe du mot du donneur et du receveur	61
4.1.3. Types de justifications	66
4.1.4. Utilisation de procédures	73
4.2. Analyse des réponses à la question 8	78
4.2.1. La présence de justifications grammaticales.....	79
4.2.2. Identification de la classe du mot du donneur et du receveur	79
4.2.3. Types de justifications	83
4.2.4. Utilisation de procédures	90
Bilan du portrait des conceptions des élèves sur l'accord de l'adjectif.....	94
Conclusion.....	98
Bibliographie.....	102
Annexe 1 : Prétest de grammaire.....	109
Annexe 2 : Réponses des élèves.....	113

Liste des tableaux

Tableau 1 : Pourcentage de réussite pour chaque critère de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire (échantillon de 361 élèves) (MEES, 2015).....	5
Tableau 2 : Erreurs fréquentes d'orthographe grammaticale selon le MEES (2015, p. 19-21)	5
Tableau 3 : Progression des apprentissages relativement à l'adjectif au primaire québécois	12
Tableau 4 : Progression des apprentissages relativement à l'adjectif au secondaire québécois	15
Tableau 5 : Résumé de l'utilité des manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012).....	26
Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de l'adjectif (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999; Eluerd, 2017; Riegel et al., 2009).....	32
Tableau 7 : Les fonctions syntaxiques du groupe adjectival	40
Tableau 8 : Questions du prétest	50
Tableau 9 : Analyse préliminaire des données	53
Tableau 10: Les classes de mots du donneur et du receveur pour les questions 7 et 8.....	53
Tableau 11 : Les caractéristiques des justifications complètes, incomplètes et insatisfaisantes.....	56
Tableau 12 : Résultats globaux sur les procédures	57
Tableau 13 : Question 7 du prétest de grammaire	59
Tableau 14 : Exemple de justification	60
Tableau 15: Exemples de réponses dont la classe du donneur est identifiée à la question 7.....	62
Tableau 16 : Exemples de réponses dont la classe de <i>retardées</i> est identifiée	63
Tableau 17 : Exemples de justifications complètes à la question 7	67
Tableau 18 : Exemples de justifications incomplètes à la question 7	68
Tableau 19 : Exemples de justifications contenant une relation incorrecte à la question 7	69
Tableau 20 : Exemples de justifications ne contenant pas de relation.....	70
Tableau 21 : Exemples de justification contenant une mauvaise correction à la question 7	71
Tableau 22 : Justifications contenant une question traditionnelle à la question 7	74
Tableau 23 : Manipulations syntaxiques à la question 7	76
Tableau 24 : Question 8 du prétest de grammaire	78
Tableau 25 : Exemples de réponses dont la classe du donneur est identifié à la question 8.....	80
Tableau 26: Exemple de réponses dont la classe d' <i>ému</i> est identifiée.....	81
Tableau 27: Justifications complètes à la question 8.....	84
Tableau 28 : Exemples de justifications incomplètes à la question 8	86
Tableau 29 : Justifications dont la relation est incorrecte et la correction effectuée	87
Tableau 30 : Justifications dont la relation est incorrecte et la correction non effectuée	88
Tableau 31 : Justifications contenant une mauvaise correction à la question 8.....	88
Tableau 32: Justifications contenant une question traditionnelle à la question 8	91
Tableau 33: Manipulations syntaxiques à la question 8	92

Liste des graphiques

Graphique 1 : Bilan sur l'identification de la classe du mot <i>retardées</i>	63
Graphique 2 : Termes utilisés pour identifier la classe comme un verbe à la question 7	65
Graphique 3 : Les critères d'analyse des justifications insatisfaisantes à la question 7	71
Graphique 4 : Bilan de l'analyse des types de justifications à la question 7	73
Graphique 5 : Les questions traditionnelles et les manipulations syntaxiques à la question 7	74
Graphique 6 : Les types de manipulations syntaxiques à la question 7	76
Graphique 7 : Types de justifications contenant une procédure à la question 7	78
Graphique 8 : Bilan sur l'identification de la classe du mot <i>ému</i>	81
Graphique 9 : Termes utilisés pour identifier la classe comme un verbe à la question 8	83
Graphique 10 : Les critères d'analyse des justifications insatisfaisantes à la question 8.....	89
Graphique 11: Bilan de l'analyse des types de justifications à la question 8	90
Graphique 12: Questions traditionnelles et manipulations syntaxiques à la question 8	91
Graphique 13 : Types de justifications contenant une procédure à la question 8	93

Liste des illustrations

Illustration 1 : Exemple d'analyse d'une phrase..... 31

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Marie-Andrée Lord, qui a su me guider tout au long de ce parcours parsemé de questionnements, de remises en question, mais aussi de rires, de discussions. Je sens que la fin de ce marathon n'est que le début d'un cheminement qui me conduira sans nul doute au doctorat.

Je tiens à souligner le grand soutien de mon amie, Émilie, cette théoricienne des bandes-dessinées de superhéros, qui m'a aidé à surmonter toutes les étapes de ce long parcours aux études supérieures. Je ne t'en remercierai jamais assez !

Je remercie mon frère, Vincent, ainsi que mon père, Jean, pour leurs encouragements. Mon père est sans aucun doute, après ma directrice, mon lecteur le plus attentif. Plus globalement, l'ensemble de ma famille a toujours été pour moi source d'inspiration et d'appui, surtout en ces temps de pandémie.

Je souligne aussi l'effort de mon conjoint, Guillaume, de me soutenir au quotidien dans une routine alternant le travail, la vie sociale et le mémoire, ce dernier constituant pour lui seul un deuxième emploi à temps plein.

C'est avec nostalgie et émotion que je décide de dédier ce mémoire à ma grand-mère qui a quitté ce monde en 2018 et à mon grand-père décédé le 26 avril 2022. Je vous aime et je pense à vous lors de cette dernière réécriture avant mon dépôt final.

Maman, peut-être de là-haut peux-tu être témoin de cet accomplissement. Tu m'aurais sans aucun doute dit de croire en moi, de ne pas abandonner, de passer par-dessus les obstacles et de terminer ce que j'ai commencé. C'est ce que j'ai fait.

Enfin, je remercie mon jury qui a accepté d'évaluer ce mémoire.

Introduction

- « Ajoutez des adjectifs dans votre texte pour le rendre plus agréable à lire », disions-nous à nos élèves lors d'une activité d'écriture.
- « Mais, Monsieur, qu'est-ce qu'un adjectif? », répondait un des élèves.

Cette question de l'apprenant illustre bien un moment que nous avons régulièrement vécu dans le cadre de notre travail d'enseignant. Comme bon nombre de notions grammaticales, l'adjectif en est une complexe, car elle est abstraite pour les élèves du primaire et du secondaire. Son enseignement et son apprentissage nécessitent du temps; pour bien conceptualiser cette classe de mots, il faut, entre autres, être en mesure de la reconnaître en appliquant certaines procédures (comme les manipulations syntaxiques), de connaître ses règles d'accord, la notion de groupe adjectival et ses fonctions syntaxiques les plus courantes. Répondre à la question de l'élève en tentant de formuler une définition simple ne serait donc pas suffisant pour qu'il soit en mesure d'ajouter correctement des adjectifs dans le texte demandé par l'enseignant.

Dès l'école primaire, l'adjectif et son accord sont étudiés. Pourtant, au terme des études secondaires, une des erreurs les plus fréquentes concerne cet accord (MEES, 2015). Pourquoi en est-il ainsi? Les causes sont sans doute multifactorielles, mais, dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé de mener une recherche visant à décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait passer à 60 élèves de 3^e secondaire un test de grammaire visant à justifier des graphies correctes ou non d'adjectifs.¹

¹ Notre étude s'inscrit dans le cadre de la recherche québécoise plus vaste *Impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire* dirigée par Marie-Andrée Lord et par Priscilla Boyer de 2017 à 2021.

Notre travail a permis d'aboutir à la production de ce mémoire qui comprend quatre chapitres. Dans le premier chapitre, pour problématiser notre objet d'étude, nous discutons d'abord des difficultés relatives à l'orthographe grammaticale et plus spécifiquement à l'accord de l'adjectif. Ensuite, nous décrivons notre objet d'étude, l'accord de l'adjectif. Nous traitons de l'apprentissage de cette notion dans le parcours scolaire au Québec en faisant état des prescriptions du primaire et du secondaire. Nous nous penchons ensuite sur des recherches ayant fait émerger des observations sur les conceptions des élèves sur la notion d'adjectif.

Dans le deuxième chapitre, nous traitons des contenus du courant didactique de la grammaire rénovée. Nous décrivons les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de l'adjectif. Nous définissons enfin des concepts essentiels pour l'analyse et l'interprétation de nos données, soit ceux de *conceptions*, de *métalangue grammaticale* et de *justification grammaticale*.

Dans le troisième chapitre, nous exposons la méthodologie en présentant d'abord le type de recherche et la méthode retenue pour analyser les justifications écrites. Ensuite, nous décrivons les étapes de notre analyse du contenu des justifications.

Le quatrième chapitre présente l'analyse et l'interprétation de nos résultats de recherche. Il traite des réponses des élèves aux deux questions de notre test de grammaire visant à justifier la graphie d'adjectifs. Ce chapitre permettra de mettre en lumière certaines difficultés relatives à l'accord de l'adjectif.

Bien humblement, nous espérons que notre recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur l'apprentissage de l'accord de l'adjectif au secondaire.

Chapitre 1 : La problématique

Produire un texte constitue une tâche difficile pour la plupart des apprentis scripteurs, puisque cela nécessite un investissement considérable et la mobilisation de nombreux savoirs et savoir-faire (Plane, 2005). Même pour des scripteurs experts, écrire demande du temps, de l'énergie et de constants retours sur le texte afin de l'améliorer et de le rendre conforme aux attentes sociales, scolaires ou professionnelles, qui sont relativement élevées dans les sociétés occidentales du 21^e siècle (Boutet, 2001; Hébert et Lépine, 2013; OCDE, 2000; OCDE, 2013). Les difficultés rencontrées par les apprenants en écriture sont toujours présentes à la fin de leur parcours secondaire, et ce, plus particulièrement en orthographe grammaticale. Depuis plusieurs années, cette réalité a été soulignée dans les médias et dans bon nombre d'études et de rapports (Bibeau et al., 1987; Bureau, 1985; Conseil supérieur de l'éducation, 1987; DIEPE, 1995; MEES, 2015; MELS, 2010, 2012; Larose et al., 2001; Larose et al., 2017; Ouellet, 1985; Roberge, 1984). Certaines notions travaillées depuis l'école primaire sont toujours source de difficulté en écriture pendant le parcours scolaire au secondaire. C'est le cas notamment de l'adjectif et de son accord. À ce propos, les résultats récents à l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire² montrent que cette notion n'est toujours pas acquise pour bon nombre d'élèves à la fin du secondaire (MEES, 2015).

Dans cette recherche de maîtrise, nous nous intéressons aux conceptions des élèves sur l'accord de l'adjectif, ce qui pourrait nous permettre de mieux comprendre les difficultés liées aux erreurs d'accord pour cette classe de mots commises par les élèves du secondaire. Pour problématiser notre objet d'étude, nous traitons des difficultés relatives à l'orthographe grammaticale et plus spécifiquement à l'adjectif. Nous traitons ensuite de l'apprentissage de la notion au primaire et au secondaire et nous faisons une recension d'écrits sur des études s'étant penchées sur les conceptions des élèves sur l'adjectif.

² L'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire constitue une évaluation ministérielle certificative au terme du parcours secondaire. Elle consiste à rédiger un texte argumentatif d'environ 500 mots.

1.1 Les difficultés en orthographe grammaticale³

Au Québec, depuis presque quarante ans, plusieurs rapports font état des difficultés persistantes des élèves en écriture et plus particulièrement de celles relatives à l'orthographe grammaticale. Les données vont toutes dans le même sens : l'orthographe grammaticale demeure peu maîtrisée par les élèves du secondaire (Bibeau et al., 1987; Bureau, 1985; Conseil supérieur de l'éducation, 1987; DIEPE, 1995; MEES, 2015; MELS, 2010; MELS, 2012; Larose et al., 2001; Larose et al., 2017; Ouellet, 1985; Roberge, 1984). En Europe, deux études menées au cours des dernières années montrent un recul du niveau orthographique des élèves (Andreu et Steinmetz, 2016; Manesse et al., 2007). Comme le mentionnent Le Levier et al. (2018), ce recul ne toucherait pas l'ensemble des difficultés orthographiques : les notions les plus affectées seraient l'accord du verbe et de l'adjectif.

Au Québec, même si de telles études longitudinales comparatives (Andreu et Steinmetz, 2016; Manesse et al., 2007) ne permettent pas de documenter officiellement le recul orthographique en ce qui concerne l'accord du verbe et celui de l'adjectif, les données issues des épreuves ministérielles révèlent les difficultés persistantes liées à ces notions. En effet, le rapport le plus récent sur l'épreuve unique de cinquième secondaire (MEES, 2015⁴) est particulièrement révélateur quant aux difficultés que peut poser l'acquisition de la variation morphologique de l'adjectif. Une analyse de l'épreuve a été effectuée sur un échantillon représentatif de 361 élèves de cinquième secondaire. De façon générale, 75 % réussissent l'examen, avec une note égale ou supérieure à 60 %. Le tableau suivant révèle le pourcentage de réussite pour chaque critère d'évaluation.

³ L'orthographe grammaticale se distingue de l'orthographe lexicale. L'orthographe grammaticale « décrit les règles d'accord des mots variables dans une phrase écrite » (Chartrand et al., 1999, p. 62) alors que l'orthographe lexicale (ou d'usage) concerne la description des transcriptions grapho-phonétiques des mots indépendamment de la place qu'ils occupent dans la phrase (Paret, 2010; Simard, 1995).

⁴ Cette source fait référence aux résultats détaillés les plus récents pour chaque critère d'évaluation et pour chaque catégorie d'erreurs d'orthographe à l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire.

Tableau 1 : Pourcentage de réussite pour chaque critère de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire (échantillon de 361 élèves) (MEES, 2015)

Critères	Pondération (%)	Réussite (%)
1. Adaptation à la situation de communication	30 %	95 %
2. Cohérence du texte	20 %	100 %
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié	5 %	95 %
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées	25 %	85 %
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	20 %	55 %

Dans l'ensemble, les élèves réussissent aux critères 1 à 4. Le problème se situe sur le plan de l'orthographe, où 45 % des élèves de l'échantillon obtiennent un résultat inférieur à 60 %. Fait encore plus important : « 70 % des fautes commises relèvent de l'orthographe grammaticale » (MEES, 2015, p. 17). Quant aux types d'erreurs d'accord les plus fréquents, le tableau suivant révèle que la terminaison erronée d'un verbe s'observe dans 70 % des copies, trois fois par texte. Le deuxième type d'erreurs le plus fréquent est l'accord erroné en genre ou en nombre d'un adjectif, qui se retrouve dans 65 % des copies et au moins trois fois par texte (MEES, 2015). L'adjectif étant vu depuis le primaire, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles son accord est aussi peu maîtrisé à la fin des études secondaires.

Tableau 2 : Erreurs fréquentes d'orthographe grammaticale selon le MEES (2015, p. 19-21)

Type d'erreur	Fréquence d'apparition (texte de 450 à 500 mots)
1. Terminaison erronée d'un verbe	70 % des copies, trois fois par texte
2. Accord erroné en genre ou en nombre d'un adjectif	65 % des copies, trois fois par texte
3. Absence ou présence inappropriée d'une marque de genre ou de nombre dans un nom	65 % des copies, deux fois par texte
4. Confusion homophonique	45 % des copies, deux fois par texte
5. Absence ou présence inappropriée d'une marque de genre ou de nombre dans un pronom	45 % des copies, deux fois par texte
6. Accord erroné en genre ou en nombre d'un déterminant	35 % des copies, deux fois par texte
7. Accord erroné en genre ou en nombre d'un participe passé employé avec <i>être</i>	35 % des copies, une fois par texte
8. Accord erroné en genre ou en nombre d'un participe passé employé avec <i>avoir</i>	20 % des copies, une fois par texte

Les prochaines sous-sections traitent des difficultés relatives à l'orthographe grammaticale et, de manière plus précise, à l'accord de l'adjectif. Certaines de ces difficultés sont liées aux notions elles-mêmes alors que d'autres font référence à l'organisation des objets d'enseignement et à l'aspect motivationnel.

1.1.1. Des conceptions parcellaires ou lacunaires pointées du doigt

Une des difficultés majeures liées à l'acquisition de l'orthographe grammaticale soulevée par les spécialistes de l'orthographe que sont Brissaud et Cogis (2011) et Manesse et al. (2007) est liée à des conceptions lacunaires des classes de mots et de la syntaxe. Pour bien accorder un mot, qu'il s'agisse d'un nom, d'un verbe ou d'un adjectif, il faut être capable de reconnaître la classe du mot en question en contexte, ce qui est une difficulté majeure, car les mots peuvent appartenir à différentes classes, dépendamment du contexte syntaxique dans lequel ils se trouvent. Reconnaître la classe du mot en contexte, reconnaître qu'il s'agit d'une classe variable, sélectionner la bonne règle et la bonne forme du mot sont des opérations cognitives complexes qui sont souvent sous-estimées. Pour accorder un adjectif, il faut identifier ce mot comme un adjectif, analyser sa position dans la phrase et comprendre la relation morphosyntaxique qu'il entretient avec un autre mot, tout ceci en écrivant un texte, c'est-à-dire en pensant aux idées, à la structure, aux caractéristiques génériques, etc. (Brissaud et Cogis, 2011) Ainsi, si les élèves ont des conceptions parcellaires ou lacunaires liées aux classes de mots, ils pourront éprouver des difficultés en orthographe grammaticale au moment de la mise en texte et de la révision, car ils n'auront pas les connaissances nécessaires pour s'investir dans la tâche de révision-correction.

Comme le soulignent Cogis (2005), ainsi que plusieurs autres spécialistes de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (entre autres, Bessonnat, Brissaud, Fisher, Manesse et Nadeau), intervenir sur les conceptions des élèves s'avère primordial. Mentionnons toutefois que l'importance accordée aux conceptions d'élèves n'est pas l'apanage des didacticiens du français. Les didactiques des mathématiques et des sciences ont été des chefs de fil à cet égard. Pour reprendre les mots de Cogis, « [U]ne conception est [...] plus qu'une simple idée

passagère, elle est un constituant de la structure cognitive : résultat d'un processus, elle est aussi le filtre qui permet d'interpréter le réel et d'agir dessus » (2005, p. 59). Nous savons maintenant que les conceptions ne sont pas figées, elles sont remodelées constamment par le processus de construction des connaissances. Elles sont souvent organisées en réseaux, ce qui explique qu'elles persistent malgré l'enseignement et qu'une fois élaborées, elles font de la résistance (Cogis, 2005).

1.1.2. Des progrès difficilement mesurables à court terme

Les élèves progressent en orthographe grammaticale malgré des difficultés persistantes. S'ils ne progressent pas aussi rapidement qu'on le souhaiterait, c'est parce que ce qui est mesuré, ce sont les « fautes ». La disparition de celles-ci est trop lente pour être remarquée durant une année, durée beaucoup trop restreinte au regard du développement des connaissances langagières. De plus, penser que les erreurs ne diminuent pas est inexact, car certains types d'erreurs persistent davantage que d'autres (Cogis, 2005). Pour mieux comprendre cette idée selon laquelle l'acquisition se fait de manière progressive (c'est d'ailleurs le sens du terme *acquisition*), Cogis rappelle qu'il est fondamental « [...] de voir l'élève dans son trajet d'acquisition, faisant plus qu'il ne faisait à l'étape antérieure, moins que ce qu'il fera à l'étape suivante. » (2005, p. 67).

[...] Ce qui veut dire que tantôt il met des *s*, tantôt il n'en met pas. Cette période est généralement jugée de façon négative, voire très négative, comme une période où l'élève ne fait pas attention (il pourrait bien les mettre tous, la preuve, il en met quelques-uns, alors qu'elle est une période de progrès par rapport à la période précédente; cette période d'instabilité est tout simplement la période où la maîtrise de base se met en place (2005, p. 66).

Il arrive même que certains élèves semblent régresser dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Or, comme le mentionne Brissaud (2011), il ne s'agit que de régressions apparentes : en réalité, les connaissances des élèves sont souvent en train de se réorganiser sur la base de nouvelles procédures, de nouvelles règles et de nouvelles connaissances. Les progrès ne peuvent donc « se mesurer » uniquement sur la base de la réussite ou non des accords en production écrite.

1.1.3. Une progression des apprentissages problématique

Au sujet de la progression des apprentissages en orthographe, présentons-nous les contenus liés à l'orthographe grammaticale dans le « bon ordre »? Enseignons-nous trop tôt certaines notions et pas assez tôt d'autres notions? À ce jour, par rapport à l'orthographe grammaticale, il n'existe pas d'études comparatives de progressions des objets d'enseignement. On ne peut donc pas répondre aux interrogations soulevées, mais on peut toutefois penser qu'il s'agit d'un enjeu important pour mieux comprendre les difficultés liées à cet objet d'enseignement (Brissaud et Cogis, 2011). Comme le soulignent Bessonnat et Brissaud (2001), « en orthographe, tous les problèmes sont posés en même temps, mais tous ne peuvent être résolus à la fois » (p. 120).

1.1.4. Des difficultés liées à la motivation

Comment motiver les élèves à apprendre l'orthographe grammaticale quand on sait que les progrès liés à son acquisition se mesurent à long terme (pas seulement sur une année) ? Le temps nécessaire pour automatiser des procédures d'accord nécessite beaucoup de pratique pendant plusieurs années. Certains se découragent ne voyant pas les progrès arriver rapidement (Brissaud et Cogis, 2011). À ce propos, puisque l'acquisition de l'orthographe grammaticale nécessite du temps, il est essentiel de mettre l'accent sur d'autres aspects de l'écriture (originalité des idées, richesse et variété du vocabulaire, clarté de l'information, etc.). Apprendre à écrire ne se résume pas qu'à bien orthographier.

1.1.5. Les facteurs de complexité de l'orthographe grammaticale

Les contenus de l'orthographe grammaticale, entre autres les marques grammaticales, sont une source importante de difficultés pour les apprenants. Par exemple, une même lettre peut servir à transcrire un son (*s*) dans *salade*. Elle pourrait changer de statut et marquer le pluriel sans transcrire un son : des *crayons*. Plusieurs facteurs de complexité peuvent expliquer cette difficulté à maîtriser les contenus de l'orthographe grammaticale, dont voici les principaux :

- 1) « la présence de marques grammaticales qui correspondent ou non à un segment phonique : le *é* audible du participe passé *aimé* par rapport au *s* du pluriel *aimés* » (Cogis et al., 2016, p. 126);
- 2) « l'alternance entre une marque réelle et son absence (féminin : *e*, masculin : zéro, *claire/clair* » (Cogis et al., 2016, p. 126);
- 3) « l'enchaînement des marques, par exemple de féminin pluriel (*joli-e-s*) ou de temps-mode et personne (*chant-ai-ent*) » (Cogis et al., 2016, p. 126);
- 4) « la différenciation à l'écrit de ce qui se prononce, ou peut se prononcer dans certaines parties de la francophonie, de la même façon (*un travail/il travaille/elles travaillent; on a mangé/on va manger/on mangeait/on a été manger/on a été mangés*) » (Cogis et al., 2016, p. 126);
- 5) « l'extension des chaînes d'accords et une redondance de marques importantes (fém. plur. : *Arrivées au parc, les filles étaient tout émues d'être filmées*) » (Cogis et al., 2016, p. 126);
- 6) La présence d'un rupteur dans la chaîne d'accord (souvent un pronom écran entre le sujet et le verbe ou encore un complément du nom dans un groupe du nom : *Les enfants de mon voisin **chantait/chantaient tous les jours*) (Brissaud et Bessonnat, 2001);
- 7) Le sens qui peut entrer en conflit avec la morphologie (***Tout le monde sont contents* au lieu de *Tout le monde est content* : l'élève peut penser que « tout le monde » fait référence à plusieurs personnes et utiliser à tort les marques de pluriel pour le verbe et l'adjectif) (Brissaud et Bessonnat, 2001).

En bref, chaque mot analysé pose son lot de difficultés, car tous ne nécessitent pas le même travail cognitif (Manesse et Cogis, 2007). Pensons à un adjectif situé après un nom (exemple 1 : *des femmes fortes*) versus un adjectif en position d'attribut du sujet (exemple 2 : *Ces femmes dont je vous ai parlé étaient fortes* et exemple 3 : *Fortes étaient ces femmes qui vivaient dans ce village il y a 100 ans*). Dans le deuxième exemple, l'adjectif en lien avec le nom *femmes* est plus loin dans la chaîne d'accord, ce qui pose un problème d'analyse plus complexe). Enfin, dans le troisième exemple, la complexité syntaxique augmente encore d'un

cran en raison de l'inversion des constituants de base de la phrase pour créer un effet stylistique : l'analyse syntaxique est donc plus ardue qu'elle ne l'est pour l'exemple 1.

1.1.6. Les difficultés relatives à l'adjectif et à son accord

En plus de toutes les difficultés concernant l'orthographe grammaticale, il y en a qui sont propres à l'adjectif :

- 1) l'adjectif possède moins de régularités de forme ou de position dans la phrase, contrairement au nom ou au verbe, il est donc plus difficile d'identifier sa classe (Fisher, 1996; Nadeau et Fisher, 2006);
- 2) les suffixes formant les adjectifs sont variés (exemples : — *al*, — *able*, — *ier*);
- 3) à l'oral, dans le tiers des cas, la forme féminine est audible (exemple : *fine*);
- 4) certains adjectifs ont une forme pour les deux genres (exemple : *aimable*);
- 5) au pluriel, la différence s'entend rarement;
- 6) une même forme peut rester la même, qu'il s'agisse d'un adjectif, d'un participe passé ou d'un participe présent;
- 7) quant à la place qu'il occupe dans la phrase, l'adjectif peut être détaché en début de phrase ou dans la phrase, il n'occupe donc pas de place fixe par rapport au nom ou au pronom avec lequel il est en relation;
- 8) l'adjectif peut aussi être employé concurremment (*un important jeune homme*);
- 9) le pluriel de certains adjectifs peut être transcrit par d'autres lettres que le *s* ou le *x* (par exemple, les adjectifs numéraux comme *quatre* qui demeurent invariables) (Fisher, 1996).

1.2. Un état des lieux sur l'accord de l'adjectif

Compte tenu des difficultés relatives à l'enseignement de l'orthographe grammaticale et à celui de l'accord de l'adjectif plus spécifiquement, il est important, selon nous, d'étudier cette notion afin de documenter davantage les obstacles liés à sa conceptualisation. Dans cette

deuxième section, nous faisons état des prescriptions relatives à cet objet d'enseignement au primaire et au secondaire québécois et nous décrivons des études récentes qui se sont intéressées à la question de l'adjectif et de son accord.




1.2.1. Les prescriptions relatives à l'accord de l'adjectif au primaire et au secondaire québécois

Les contenus de la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011a) présents dans le tableau plus bas sont organisés selon trois niveaux d'acquisition :

- 1) Durant l'année scolaire, l'élève apprend le contenu avec l'intervention de l'enseignant (symbole de la flèche);
- 2) L'élève fait un apprentissage systématique de la notion, laquelle doit être maîtrisée à la fin de l'année scolaire (symbole de l'étoile);
- 3) L'élève réutilise la connaissance déjà apprise (tramé bleu).

Pour illustrer le fonctionnement du tableau, prenons le premier contenu à étudier dans la section *Observations de caractéristiques de l'adjectif*, soit que l'adjectif peut être avant ou après le nom. L'élève, en 2^e année, apprend, à l'aide de l'enseignant, les diverses positions de l'adjectif par rapport au nom. En 3^e année, ces positions de l'adjectif font l'objet d'un apprentissage systématique. Autrement dit, à la fin de l'année scolaire, l'apprenant devra être en mesure de reconnaître ces positions, car elles pourront faire l'objet d'une évaluation. De la 4^e à la 6^e année, l'élève réinvestira ces connaissances acquises dans des productions textuelles ou dans divers types d'exercices grammaticaux.

Tableau 3 : Progression des apprentissages relativement à l'adjectif au primaire québécois

Légende (MELS, 2011a, p. 18) :  L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.  L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.  L'élève réutilise cette connaissance.	Primaire							
	Cycles		1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	Années		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Connaissances								
Observations de caractéristiques de l'adjectif								
— L'adjectif peut être avant ou après le nom (MELS, 2011a, p. 30).		⇒	★					
— L'adjectif peut être après le verbe <i>être</i> (MELS, 2011a, p. 30).		⇒	⇒	★				
— L'adjectif peut être après un verbe attributif (MELS, 2011a, p. 30).						⇒	⇒	
— L'adjectif sert à décrire ou à préciser un nom (MELS, 2011a, p. 30).		⇒	★					
— L'adjectif sert à décrire ou à préciser un pronom (MELS, 2011a, p. 30).			⇒	★				
— L'adjectif reçoit le genre et le nombre du nom (MELS, 2011a, p. 30).		⇒	★					
— L'adjectif reçoit le genre et le nombre du pronom (MELS, 2011a, p. 30).			⇒	★				
— L'adjectif est qualifiant ou classifiant (MELS, 2011a, p. 30).							⇒	
Connaître des manipulations pour identifier un adjectif								
— Remplacement d'un adjectif par un autre (MELS, 2011a, p. 30).		⇒	⇒	★				
— Ajout de <i>très</i> devant un adjectif (MELS, 2011a, p. 30).		⇒	⇒	★				
Les règles d'accord dans le groupe du nom								
— Connaître la règle d'accord de l'adjectif avec le nom (MELS, 2011a, p. 33).		⇒	★					
Accord de l'adjectif attribut du sujet								
— Connaître la règle d'accord en genre et en nombre de l'adjectif qui suit le verbe être avec le nom ou avec le pronom dont il dépend sans nommer les fonctions <i>sujet</i> et <i>attribut du sujet</i> (MELS, 2011a, p. 34).		⇒	⇒	★				
— Connaître la règle d'accord en genre et en nombre de l'adjectif <i>attribut du sujet</i> avec le SUJET, lorsqu'il suit le verbe être ou un autre						⇒	★	

verbe attributif courant (ex. : les pâtes semblent <i>cuites</i> ; elle paraît <i>surprise</i> ; je suis <i>ravie</i> de te connaître; les chansons préférées de ma mère sont <i>populaires</i>) (MELS, 2011a, p. 34).						
---	--	--	--	--	--	--

À la lecture de ce tableau, nous remarquons qu'une des règles d'accord de l'adjectif, soit qu'il reçoit le genre et le nombre du nom, est travaillée dès la deuxième année du primaire et devrait être maîtrisée à la fin de l'année suivante. Ce même accord est vu durant les trois années subséquentes. Étant donné la complexité liée à l'acquisition du système orthographique, nous pouvons nous demander si les exigences attendues sont réalistes pour des élèves en fin de parcours élémentaire, surtout lorsque nous savons que « les difficultés liées à la maîtrise du pluriel perdurent jusque chez les adultes experts et que les élèves francophones découvrent lorsqu'ils apprennent à écrire l'existence de nombreuses lettres muettes » (Brissaud et Fayol 2018, cité dans Le Levier et al., 2018, p. 2).

Dans un autre ordre d'idées, l'adjectif n'est pas présenté selon ses caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques – du moins, les contenus ne sont pas présentés en fonction de celles-ci, on peut toutefois inférer ce classement dans le faisceau de critères (sémantique, morphologique et syntaxique). Pour illustrer cela, si on prend les contenus de la première section, *Observations de caractéristiques de l'adjectif*, on retrouve un mélange de contenus sémantiques, morphologiques et syntaxiques (pas dans cet ordre). Par exemple, le savoir à maîtriser, soit que l'adjectif sert à décrire ou à préciser un nom, est une caractéristique sémantique de cette classe de mot. La règle d'accord en genre et en nombre avec le nom est une caractéristique morphologique (ou morphosyntaxique). Le fait que l'adjectif puisse être avant ou après le nom est une caractéristique syntaxique.

Un autre constat sur les contenus sur l'adjectif est que plusieurs notions sont nécessaires pour le maîtriser. Par exemple, il faut connaître les positions de l'adjectif, ses règles d'accord, les fonctions syntaxiques, les groupes, les manipulations pour le reconnaître, etc. Il n'est pas mentionné dans le document dans quel ordre devraient être vus tous ces savoirs essentiels. La présentation des contenus laisse supposer que l'enseignant est libre de les enseigner dans

l'ordre qu'il veut, tant que l'apprenant apprenne à maîtriser ceux qui doivent l'être systématiquement à la fin de l'année. Cela peut constituer une difficulté pour les enseignants qui doivent choisir la meilleure voie pour faire apprendre cette notion abstraite aux élèves.

Un dernier point concerne la terminologie employée. Au primaire, on enseigne que l'adjectif occupe la fonction d'*attribut du sujet*. Au secondaire, c'est le groupe adjectival qui remplira cette fonction. Une seule note de bas de page nous informe de cette spécificité dans la *Progression des apprentissages du secondaire* (MELS, 2011b). De plus, dans la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011a), il y a une confusion entre l'adjectif et le participe passé. En ce sens, dans la section du verbe, on nous informe que le participe passé avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire se comporte comme un adjectif. Qu'est-ce à dire? Est-ce qu'on mentionne cette information en raison de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif? Si tel est le cas, l'adjectif de forme participe (c'est-à-dire qui emprunte une forme verbale) pourrait être plus difficile à conceptualiser si on l'associe au verbe, dont la règle d'accord diffère : le verbe s'accorde en nombre et en personne.

Concernant la *Progression des apprentissages du secondaire* (MELS, 2011b), le tableau plus bas résume les contenus à maîtriser par année scolaire pour conceptualiser l'adjectif. Tout comme pour le primaire, il y a trois niveaux d'acquisition, lesquels sont davantage arrimés à l'étude des phénomènes langagiers en contexte (MELS, 2011b) :

- 1) Durant l'année scolaire, l'élève, avec l'intervention de l'enseignant, apprend à reconnaître un phénomène et son rôle dans un texte ou dans un contexte (symbole de la flèche);
- 2) L'élève, avec l'intervention de l'enseignant, fait un apprentissage systématique de la notion, laquelle doit être maîtrisée à la fin de l'année scolaire (symbole de l'étoile);
- 3) L'élève réutilise la connaissance déjà apprise de manière autonome dans des situations équivalentes et, graduellement, dans des situations plus complexes (tramé bleu).

S'ajoutent à ces trois niveaux d'acquisition la lettre **P**, signifiant que l'élève a fait un apprentissage systématique du contenu au primaire, la lettre **L**, signifiant que la notion peut être vue en lecture, la lettre **É**, signifiant que la notion peut être vue en écriture et la lettre **O**, signifiant que la notion peut être vue en communication orale. Contrairement à la progression du primaire, les trois compétences sont sollicitées pour conceptualiser la notion d'adjectif (MELS, 2011b).

Tableau 4 : Progression des apprentissages relativement à l'adjectif au secondaire québécois

Cycles	Secondaire					
	Années	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Caractéristiques de l'adjectif						
<p>Identification de l'adjectif noyau par la manipulation de remplacement d'un adjectif par un autre et recours à la combinaison de ses caractéristiques (MELS, 2011b, p. 49) :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Syntaxiques : se place généralement après le nom, receveur de genre et de nombre du nom ou du pronom donneur; — Morphologiques : variation en genre et en nombre; — Sémantiques : qualifiant (ex. : une carte <i>précise</i>) ou classifiant (ex. : une carte <i>géographique</i>); addition d'un adverbe 	P	★ LÉ				

devant le qualifiant pour le distinguer du classifiant; mise en degré de l'adjectif qualifiant : comparatif (ex. : <i>plus grand, aussi chétif, moins fort</i>); superlatif (ex. : <i>le plus petit, le pire, le meilleur</i>); superlatif absolu (ex. : <i>très fou</i>).						
Accord de l'adjectif						
— Règle générale : receveur du genre et du nombre du nom ou du pronom donneur (ex. : de <i>beaux rêves</i> ; des serveurs bien <i>sympathiques</i> et <i>empressés</i> ; elles sont <i>surprises</i> ; les garçons croient l'aventure <i>terminée</i>) (MELS, 2011b, p. 49).	P	★ LÉO				
— Accord de l'adjectif avec plusieurs noms singuliers juxtaposés ou coordonnés par <i>ni, ainsi que, de même que, comme</i> (MELS, 2011b, p. 49).			★ LÉ			
— Accord de l'adjectif avec un groupe nominal dont le noyau est un nom collectif (ex. : un groupe d'électeurs <i>favorables/favorable</i>) (MELS, 2011b, p. 49).					★ LÉ	
— Cas particuliers : adjectifs de couleur (ex. : des murs <i>bleu clair</i> ; des draps <i>jaune canari</i>); adjectifs <i>demi, nu, possible</i> , etc. : recourir à des ouvrages de référence (MELS, 2011b, p. 49).						★ LÉ

Dans le tableau, la section *Caractéristiques de l'adjectif* se compose des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxique de la classe de mot. Le fait d'avoir recours à ces dernières pour étudier l'adjectif permet aux apprenants « d'accéder à une représentation plus opératoire et plus rigoureuse du fonctionnement de la langue » (Lord et Elalouf, 2016, p. 71).

Concernant la règle d'accord de l'adjectif en genre et en nombre, on peut se demander si elle est consolidée jusqu'en cinquième secondaire. Comme elle devrait être maîtrisée au début du parcours secondaire, on la travaille moins en classe, misant plutôt sur les règles particulières de l'adjectif vues à partir de la deuxième secondaire (par exemple, l'accord de l'adjectif avec des noms singuliers juxtaposés ou coordonnés devant être maîtrisé en deuxième secondaire)?

Il ressort de ces progressions un constat, soit qu'il y a une multitude de savoirs devant être acquis pour conceptualiser cette classe de mot, ce qui pourrait expliquer – en partie, du moins – que l'adjectif, après plus de dix ans d'apprentissage soutenu au primaire et au secondaire, n'est toujours pas maîtrisé par bon nombre d'élèves au terme de la scolarité obligatoire.

1.2.2. Des études sur l'adjectif et son accord

Cette section traite d'études permettant de collecter de l'information sur les conceptions grammaticales des élèves sur la notion d'adjectif. Elle permet de situer notre recherche à travers celles effectuées à ce propos au cours des dernières années et de mieux comprendre les difficultés à conceptualiser l'adjectif et son accord.

Kilcher-Hagedorn et al. (1987)

L'étude de Kilcher-Hagedorn, menée en Suisse romande, avait pour objectif de comprendre comment se constitue le savoir grammatical des élèves du primaire. Quelles sont leurs représentations sur des notions grammaticales comme le nom, l'adjectif, le verbe et le complément direct du verbe ? En ce qui concerne l'adjectif, deux épreuves écrites ont été proposées à 87 élèves âgés de 8 à 12 ans (2^e à la 6^e année du primaire). Ces derniers proviennent d'une école pratiquant l'enseignement rénové de la grammaire. La première épreuve est un ensemble de mots constitué de 40 à 50 éléments dont environ les deux tiers traitent de l'adjectif. La deuxième épreuve est un texte qui contient 40 adjectifs. Pour chaque épreuve, les enfants devaient identifier les adjectifs en les soulignant. Les résultats aux épreuves montrent que les enfants reconnaissent très bien les adjectifs fréquemment associés à des noms concrets dans le langage courant pour exprimer des caractéristiques physiques ou psychologiques (par exemple, *belle*, *gentil*). Quand les adjectifs expriment des réalités plus difficiles à conceptualiser et qu'ils sont plus rarement employés dans les échanges verbaux des enfants, ils sont moins reconnus (par exemple, *entier*, *suivant*, *prochain*).

Fisher (1996)

L'étude de Fisher (1996) a été menée dans des classes du primaire au Québec et portait sur les capacités des élèves à identifier la classe des mots, à reconnaître le nom, l'adjectif et à repérer le sujet. Cette étude a été menée dans trois écoles primaires du Saguenay-Lac St-Jean au Québec dans deux classes de chaque niveau : en 4^e, en 5^e et en 6^e années. L'échantillon est composé de 18 classes et de 450 élèves. Les données discutées sont les résultats des élèves relativement à la reconnaissance de l'adjectif qualifiant ou classifiant. Il s'avère que le pourcentage global d'erreurs quant à la reconnaissance de l'adjectif qualifiant est près de deux fois moins élevés (23,72 %) que celui relatif à la reconnaissance de l'adjectif classifiant (41,53 %). Fisher (1996) interprète ces résultats en suggérant que les élèves « s'appuient sur une définition sémantique de l'adjectif, comme celle que fournissent les grammaires scolaires, l'adjectif classifiant correspondant plus difficilement à la définition voulant que l'adjectif exprime une qualité ou dise comment sont les êtres et les choses représentés par le nom » (p. 327).

Cogis (2004)

L'étude de Cogis, menée en France auprès d'élèves en fin de cycle 3, soit en CM2⁵, portait sur l'observation de quatre séquences d'enseignement pouvant permettre aux élèves de mieux conceptualiser l'accord de l'adjectif. Le dispositif didactique observé est la phrase du jour. Les élèves transcrivent d'abord la phrase, puis en discutent pour tenter de choisir les bonnes graphies et d'effectuer correctement l'accord des adjectifs. Durant la durée de cette séquence, les élèves ont été amenés à verbaliser leurs façons de faire pour choisir les bonnes graphies. Les séances de travail leur ont permis de livrer leurs observations, de réfléchir sur le fonctionnement de la morphographie des adjectifs étudiés. Il ressort de l'observation de ces séances de cours que les apprenants ne sont pas tous en mesure de mettre en œuvre systématiquement la règle d'accord de cette classe de mot. Certaines difficultés émergent, comme la reconnaissance des marques du pluriel telles que *s* ou *x*.

⁵ Les élèves sont âgés de 9 à 11 ans. Il s'agit de la dernière année de l'école primaire en France. Comme il s'agit d'une classe, on peut supposer que l'échantillon est composé d'une vingtaine d'apprenants.

Lefrançois (2009)

Au Québec, l'étude de Lefrançois (2009) portait sur les conceptions de 114 élèves de 3^e, de 4^e et de 5^e années du primaire, qui devaient justifier la présence ou l'absence de la marque du pluriel de noms, d'adjectifs et de verbes dans une production écrite libre et dans une tâche de complètement d'accords contrôlé. Dans la tâche de production écrite libre, les apprenants devaient écrire un texte de 125 mots en 3^e année et d'une page en 4^e et en 5^e années à partir d'une image qui représente des enfants dans une jungle. Ils avaient de 60 à 75 minutes pour écrire la première version et la version définitive de leur texte. Quant à elle, la tâche de complètement d'accords contrôlé consistait à ajouter lorsque cela s'appliquait une finale aux 33 mots soulignés dans le texte leur étant remis.

Un expérimentateur, mandaté par le chercheur, a repéré dans les productions écrites deux noms, deux adjectifs et deux verbes où le pluriel était attendu. Dans l'un de ces cas, le pluriel devait être bien identifié. Par la suite, cet expérimentateur rencontrait les élèves et leur demandait de justifier la graphie des mots ciblés. En tout, ce sont 1715 séquences d'entretiens métagraphiques qui ont été codées, puis analysées à l'aune de critères descriptifs.

En ce qui concerne les résultats sur les classes de mots, la référence au bon donneur revient dans le plus grand nombre de séquences et dans une proportion semblable (72 % pour les noms et les adjectifs et 74 % pour les verbes). Le donneur est mal identifié dans une faible proportion pour les trois classes (4 % pour les noms, 5 % pour les adjectifs et 6 % pour les verbes). Quant au recours à la classe du mot, les élèves nomment la classe plus souvent pour les adjectifs et les verbes (38 %) que pour les noms (11 %). En ce qui a trait aux arguments syntaxiques, comme la position du mot ou les manipulations syntaxiques, ils se retrouvent dans 20 % des entretiens pour les verbes, 9 % pour les adjectifs et 4 % pour les noms. C'est pour les adjectifs qu'une règle d'accord est le plus souvent formulée (14 % pour les adjectifs, 3 % pour les verbes et 2 % pour les noms).

La recherche ORTHOCOL (Brissaud, 2015-2016)

Dans le cadre du projet Orthocol (La compétence ORTHOgraphique des COLLégiens : une étude longitudinale 6^e-3^e, facteurs linguistiques, cognitifs et sociaux), 131 élèves de l'académie de Grenoble provenant de milieux sociaux différents ont été soumis à une dictée et à des entretiens métagraphiques, et ce, dans le but de mieux comprendre les difficultés orthographiques rencontrées en décrivant leurs conceptions relatives à la variation morphologique du nom, du verbe et de l'adjectif. Il semble que ce soient les adjectifs qui ont causé le plus de souci aux élèves. En effet, les mots qui ont été les moins bien orthographiés sont les adjectifs (*verts, peuplée et bariolés*). Les entretiens métagraphiques montrent que bon nombre d'élèves sont en mesure d'identifier la relation entre l'adjectif et le nom avec lequel il est en relation, mais les explications fournies par les élèves sont assez « hétérogènes et indiquent des difficultés à appréhender le système orthographique français » (Le Levier, Brissaud et Huard, 2018, p. 10).

Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020)

La recherche de Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020) a été menée en France. À partir d'une recherche quantitative, les chercheuses ont voulu connaître les représentations des élèves de fin du primaire sur la notion d'adjectif. Les données proviennent d'une recherche initiée en 2019 en France et en Suisse qui implique 17 chercheurs et huit laboratoires. L'échantillon total de la recherche est composé de 1968 élèves réparties du CE2 au CM2⁶. L'article de 2020 ne reprend qu'une part des données collectées.⁷

Pour mener l'étude, les chercheuses ont fait passer trois tests : une tâche de dictée, une tâche d'identification et une tâche de définition. Les adjectifs proposés sont connus des élèves, ils sont associés à des noms concrets et expriment une caractéristique physique ou

⁶ Le CE2 correspond à la 2^e année du primaire, le CM1 à la 4^e année du primaire et le CM2 à la 5^e année du primaire.

⁷ Le nombre exact n'est pas mentionné.

psychologique (exemple, *orange, copieux, petit, nouveau*). Les adjectifs à identifier sont surtout qualifiants.

La recherche fait ressortir des constats quant à la notion d'adjectif : ce concept demeure abstrait pour les élèves tant au niveau de sa morphologie que de son utilisation dans le discours. À ce sujet, les définitions proposées n'évoquent pas l'utilisation contextuelle de cette classe de mot : l'adjectif n'est jamais décrit par un lien avec l'écriture de textes. Les réponses s'appuient surtout sur des considérations sémantiques (par exemple, l'adjectif donne des précisions sur le nom) et non morphosyntaxiques (par exemple, une règle d'accord).

Beaumanoir-Secq (2021)

L'étude française de Beaumanoir-Secq (2021) a traité de la manière dont les élèves conceptualisent les classes de mots variables. Elle visait plus précisément à comprendre ce que font les élèves lorsqu'ils doivent identifier ces dernières. La recherche a été menée auprès d'un groupe⁸ d'élèves âgés de 8 à 10 ans durant deux ans. Le dispositif didactique adopté est le tri de mot à visée grammaticale. Cette étude s'intéresse aux savoirs écrits des élèves recueillis au cours des 24 tris de mots effectués. Lors d'une activité de tri, les apprenants doivent trier une trentaine de mots et les regrouper en ensembles pertinents et justifiés par un titre. Il ressort de cette recherche que les classes de mots les moins bien identifiées sont les pronoms et les adjectifs. Elles sont sujettes à des erreurs plus nombreuses et à des représentations instables.

Lepoire-Duc et Valma (2021)

Les données étudiées par Lepoire-Duc et Valma (2021) sont issues de tests adressés à environ 2 000 élèves de 4^e et de 5^e années du primaire (8-10 ans). On leur a demandé d'écrire un texte sur tout ce qu'ils savent de l'adjectif. Il ressort de cette recherche que certains élèves associent

⁸ Le nombre exact n'est pas mentionné.

le statut d'adjectif à un mot, à un groupe de mots ou à une fonction : une confusion s'observe par exemple entre l'adjectif et le complément du nom. De plus, la place de l'adjectif dans la phrase est rarement évoquée. Dans plusieurs explications, les élèves récitent une règle d'accord. À ce propos, les formes comportant des marques d'accords non audibles sont la plupart du temps erronées (par exemple, *la joli*fleur*).

En bref, il ressort de ces études que l'adjectif est une notion difficile à conceptualiser, que ce soit au primaire ou au secondaire. En outre, peu d'études portent sur les conceptions d'élèves du secondaire québécois sur l'accord de l'adjectif — qui plus est, après l'implantation de la grammaire rénovée au Québec. Il est donc pertinent de documenter davantage l'appropriation de cet aspect de l'orthographe grammaticale, surtout quand 65 % des erreurs de ce type en écriture concerne l'accord de l'adjectif au terme de la 5^e secondaire au Québec (MEES, 2015). Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous éclairerons une partie du problème lié à l'appropriation de la notion de l'accord de l'adjectif, et ce, à l'aide de l'analyse des justifications grammaticales d'élèves à deux questions issues d'un test administré à des élèves de 14-15 ans et dans lequel on leur demande de résoudre des problèmes de grammaire. Nous sommes conscient que plusieurs autres raisons peuvent expliquer les difficultés liées à l'accord de l'adjectif. Bien modestement, nous pensons que la description des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire de deux cas d'accord de l'adjectif permettra de documenter davantage dans le temps les difficultés relatives à l'acquisition de l'orthographe grammaticale de l'adjectif.

1.3. Notre projet de recherche

Cette recherche de maîtrise s'inscrit dans la recherche québécoise plus vaste *Impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire* dirigée par Marie-Andrée Lord et par Priscilla Boyer de 2017 à 2021. L'objectif de notre recherche est de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif.

Notre question de recherche est la suivante : Que nous révèlent les justifications grammaticales écrites d'élèves de 3^e secondaire sur leurs conceptions sur l'accord de l'adjectif ?

Conclusion de chapitre

Ce premier chapitre a servi à problématiser la question de l'accord de l'adjectif, lequel est difficilement maîtrisé en écriture. Comme il s'agit d'une difficulté persistante chez les élèves pendant la scolarité obligatoire, et ce, malgré une dizaine d'années d'enseignement de la grammaire, il est nécessaire de se pencher sur la question (pertinence sociale). De plus, à notre connaissance, aucune étude québécoise ne s'est intéressée à ce problème dans la francophonie et auprès d'adolescents, la plupart des études ayant été menées concernaient davantage l'école primaire et très peu l'école secondaire. Il y a également peu de données qui traitent des connaissances sur l'accord de l'adjectif empruntant une forme verbale. Il est donc pertinent de combler un manque de données à cet égard (pertinence scientifique). Dans le chapitre qui suit, nous définirons plus en profondeur la notion d'adjectif afin de bien la comprendre et de la situer dans le courant didactique de la grammaire rénovée au Québec.

Chapitre 2 : Le cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous traitons d'abord des contenus du courant didactique de la grammaire rénovée au Québec. Puis, nous décrivons les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de l'adjectif. Enfin, nous définissons les conceptions, la métalangue grammaticale et la justification grammaticale, qui sont des concepts fondamentaux dans cette recherche de maîtrise.

2.1. Le courant didactique de la grammaire rénovée au Québec

L'appellation *grammaire rénovée* s'inspire du courant de rénovation de l'enseignement grammatical amorcé durant les années 1960 dans les systèmes scolaires francophones. C'est ce terme que nous utiliserons dans le cadre de ce mémoire. Toutefois, il est à noter que certains la nomment « grammaire nouvelle » (MELS, 2006; Nadeau et Fisher, 2006), « grammaire pédagogique moderne » (Boivin et Pinsonneault, 2020) ou « grammaire actuelle » (MEES, 2019; Thibeault, 2017)⁹. Dans les prescriptions québécoises, ce courant s'officialise en 1995 pour le secondaire, et en 2001, pour le primaire. Il vise à instaurer une manière d'appréhender la langue comme objet d'étude, de façon à faire conceptualiser les notions grammaticales de façon plus efficiente. Il se constitue entre autres de nouveaux contenus (comme les groupes de mots, la grammaire du texte) et d'outils d'analyse syntaxiques (les manipulations syntaxiques et le modèle P – nommé également *phrase de base*).

2.1.1. Les contenus de la grammaire rénovée

Dans le courant de grammaire rénovée, l'étude des classes de mots se fait sur la base du faisceau de critères sémantiques, morphologiques et syntaxiques pour assurer une rigueur dans l'analyse et parce que les mots peuvent appartenir à plus d'une classe dépendamment du contexte syntaxique dans lequel ils se trouvent (Lord et Elalouf, 2016). Le critère

⁹ Il faut noter qu'il n'y a pas qu'une grammaire rénovée, mais des « grammaires rénovées » dans les différents systèmes scolaires francophones (Bronckart, 2016, p. 19).

sémantique réfère au sens. Par exemple, l'adjectif peut être qualifiant. Il exprime alors une qualité ou un défaut attribué à une réalité désignée par le nom ou le pronom avec lequel il est en relation (Chartrand et al., 1999; Lecavalier et Beaudin, 2021). Le critère morphologique comprend la forme du mot, sa variation ou encore sa flexion. En guise d'exemple, la forme de l'adjectif varie généralement en genre et en nombre selon le nom ou le pronom avec lequel il est en relation. Quant au critère syntaxique, il comprend la position du mot dans la phrase, la relation qu'il entretient avec d'autres. Pour illustrer cela, l'adjectif est le noyau du groupe adjectival, qui peut remplir diverses fonctions syntaxiques, dont les plus fréquentes sont le complément du nom et l'attribut du sujet.

Pour déterminer la classe des mots, on peut employer des manipulations syntaxiques servant de preuves et fournissant aux élèves des procédures rigoureuses n'existant pas dans le courant didactique de la grammaire traditionnelle – du moins, elles n'étaient pas formalisées et institutionnalisées dans les instructions officielles. L'emploi de manipulations permet aux élèves de faire évoluer leurs conceptions du fonctionnement de la langue (Cogis et al., 2016).

Les manipulations syntaxiques : un premier outil d'analyse

Les manipulations sont « des interventions effectuées sur des mots, des groupes, des phrases subordonnées et sur des P afin de les analyser » (Chartrand et al., 1999, p. 66). Employer une manipulation amène à porter un jugement de grammaticalité sur la construction formée (par exemple, donner une raison pour justifier que la phrase contient une erreur de syntaxe) (Nadeau et Fisher, 2006). De plus, les manipulations syntaxiques servent à résoudre des problèmes d'ordre grammatical, comme déterminer la classe d'un mot, trouver la fonction syntaxique d'un groupe ou d'une subordonnée, vérifier la structure d'une phrase (Chartrand et al., 2016). Comme le soulignent Cogis et al., il est important de connaître plusieurs manipulations syntaxiques étant donné que l'utilisation d'une seule ne permet pas de trouver la solution à un problème précis (2016).

En outre, « [manipuler], c'est donc faire fonctionner sa compétence linguistique de manière méthodique, et non plus seulement intuitive, afin d'en tirer des conclusions concernant la manière dont tel ou tel élément (morphème ou syntagme) peut être considéré du point de vue de son fonctionnement dans la phrase » (Grossmann, 1998, p. 94). Selon Grossmann (1998), il existe quatre manipulations de base, soit la commutation (communément appelée le remplacement ou la pronominalisation), le déplacement, l'insertion (appelée aussi l'ajout ou l'addition) et l'effacement. Pour Chartrand (2012), deux manipulations s'ajoutent à cette liste : le dédoublement et l'encadrement. Notre choix terminologique s'est arrêté sur la typologie de Chartrand (2012), car elle ressemble le plus aux prescriptions officielles. Les manipulations décrites dans ce mémoire seront donc nommées ainsi dorénavant : l'ajout, le dédoublement, le déplacement, l'effacement, l'encadrement et le remplacement. Nous présentons brièvement ces manipulations et donnons quelques exemples de leur utilité pour l'étude de la grammaire dans le tableau qui suit.

Tableau 5 : Résumé de l'utilité des manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012)

Manipulation syntaxique	Utilité	Commentaires
1. L'ajout	« L'ajout consiste à ajouter une unité à un groupe, à une phrase subordonnée ou à une P. Il sert à identifier la classe ou la sous-classe de cette unité » (Chartrand, 2012, p. 6).	Il est possible d'ajouter un adverbe d'intensité devant un adjectif qualifiant : <i>Le très grand terrain de mes parents est recouvert de hautes herbes.</i>
2. Le dédoublement	« Le dédoublement sert uniquement à identifier un complément de P en cas de doute, et ce, une fois réalisées les manipulations d'effacement et de déplacement. On insère <i>et il le fait</i> ou <i>ça se passe</i> avant l'unité dont on fait l'hypothèse qu'elle est un complément de P. Si à la suite de la manipulation, cette unité peut se placer à la fin de la phrase coordonnée, on sait qu'on	On peut déterminer si le groupe est un complément de P grâce au dédoublement: Maxime a rencontré un ami <i>et ça s'est passé [la semaine dernière]</i> . Le dédoublement permet de déterminer que le groupe nominal <i>la semaine dernière</i> est un complément de P.

	a affaire à un complément de P » (Chartrand, 2012, p. 7).	
3. Le déplacement	« Le déplacement consiste à changer la place d'une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une P. Il sert à vérifier la dépendance syntaxique de cette unité par rapport à une autre » (Chartrand, 2012, p. 8).	Le déplacement peut permettre de prouver l'impossibilité de déplacer certaines unités sous la dépendance syntaxique d'autres unités. Dans la phrase suivante, on ne pourrait pas déplacer l'unité <i>du bacon</i> en dehors du prédicat : Maxime mange <i>du bacon</i> .
4. L'effacement	« L'effacement consiste à supprimer une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une P. Il sert à déterminer si cette unité, du point de vue syntaxique, est obligatoire ou facultative » (Chartrand, 2012, p. 9).	Il est impossible d'effacer un des deux constituants obligatoires (sujet ou prédicat) selon le modèle P : Maxime et Mathieu vont à la bibliothèque.
5. L'encadrement	« L'encadrement consiste à encadrer une unité par <i>c'est... qui, c'est... que</i> ou <i>ne... pas</i> . L'encadrement par <i>c'est... qui</i> sert à identifier l'unité qui est sujet. L'encadrement par <i>c'est... que</i> sert à distinguer un pronom personnel complément direct du verbe d'un complément indirect du verbe et l'encadrement par <i>ne... pas</i> sert à identifier un verbe » (Chartrand, 2012, p. 10).	On peut identifier le sujet grâce au test d'encadrement par <i>c'est... qui</i> : C'est [mon meilleur ami] qui mange beaucoup.
6. Le remplacement	« Le remplacement consiste à remplacer une unité par une autre de la même classe ou par le pronom personnel correspondant (pronominalisation). Il sert à vérifier l'équivalence syntaxique	On peut remplacer une classe de mot par une autre afin de l'identifier. Par exemple, on peut remplacer un adjectif qualifiant par un autre adjectif qualifiant: <i>Cette femme est joyeuse.</i>

	d'une unité par rapport à une autre » (Chartrand, 2012, p. 11).	= <i>Cette femme est souriante.</i>
--	---	-------------------------------------

Le modèle P (ou la phrase de base) : un deuxième outil d'analyse

Le modèle P¹⁰ est un outil d'analyse de la plupart des phrases produites en français, sauf les phrases à construction particulière ou certaines phrases où les inversions des constituants sont permises. Ce modèle est aussi nommé *modèle phrase P*, *modèle de base* ou *phrase de base* (Boivin, 2009; Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2016). Selon Nadeau et Fisher (2006, p. 91-92), « [il] est essentiel que l'élève connaisse ce modèle, qu'il l'ait en tête, qu'il apprenne à s'en servir pour évaluer ses productions et comprendre celle des autres ». En comparant les phrases qu'il produit ou qu'il lit au modèle P, l'élève s'assure ainsi qu'elles sont construites « conformément aux règles de la langue » (Paret, 1996, p. 116). Selon ce modèle, une phrase P est bien construite si elle est constituée d'un sujet, d'un prédicat (dans cet ordre) et, facultativement, d'un complément de phrase mobile, c'est-à-dire déplaçable, en début et au milieu de la phrase. En plus, cet outil peut servir à l'étude des transformations de types et de formes de la phrase (Chartrand et al., 1999; Nadeau et Fisher, 2006). De plus, une phrase conforme au modèle est de type déclaratif et de formes active, positive, neutre et personnelle (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999).

Les groupes syntaxiques : un troisième outil d'analyse

Pour étudier et pour mieux comprendre la syntaxe, les outils décrits précédemment devraient être mis en relation avec les fonctions qu'occupent les différents groupes dans la phrase. Une fonction syntaxique peut se définir ainsi : il s'agit de « la relation grammaticale qu'un groupe (ou un mot [le pronom] ou une phrase subordonnée qui se comporte comme un groupe)

¹⁰ Cette dénomination, pour Chartrand et al. (2016 : 36), est préférable à celle notamment de *phrase de base* puisque le modèle évoque quelque chose d'abstrait, soit un outil d'analyse. Le symbole P, contrairement au terme *phrase*, indique qu'il ne s'agit pas d'une phrase contextualisée (comme dans un texte). Le retrait des mots *de base* évite d'associer P à une phrase simple et inclut cette idée que la P peut comprendre des enchâssements, des coordinations et des juxtapositions. Ce choix de termes varie d'un didacticien à l'autre. Toutefois, dans le milieu scolaire québécois, on retrouve couramment *phrase de base*.

entretient avec d'autres groupes dans la P) » (Chartrand et al., 2011, cité dans Chartrand et al., 2016, p. 34). Cette relation peut s'exprimer de deux façons :

- 1) « [il y a] soit une relation d'interdépendance entre deux groupes, ce qui est le cas du sujet et du prédicat » (Chartrand et al., 2016, p. 34);
- 2) « soit une relation de dépendance d'une unité par rapport à une autre, par exemple un groupe nominal complément direct du verbe qui dépend du verbe » (Chartrand et al., 2016, p. 34). Pour illustrer cela, le complément direct du verbe ne peut pas être déplacé en dehors du prédicat sans rendre la phrase asyntaxique.

Contrairement à la grammaire traditionnelle, l'analyse de la phrase se fait par groupes de mots et non pas mot à mot, car c'est l'ensemble du groupe de mots qui exerce une fonction syntaxique. Par exemple, dans *Le petit chien dort sur le tapis*, c'est le groupe du nom *Le petit chien* qui exerce la fonction de sujet (et non pas *le chien* ou *chien* ou *le petit*). Dans le courant de grammaire rénovée, l'analyse syntaxique traite donc d'abord des fonctions syntaxiques de premier niveau, soit du sujet, du prédicat et du complément de phrase. Ensuite, on identifie les groupes et, enfin, les classes de mots. En grammaire traditionnelle, on faisait plutôt l'inverse : on analysait la phrase mot à mot en identifiant entre autres chaque classe, ce qui n'aidait pas à comprendre les notions de fonction syntaxique et de groupe.

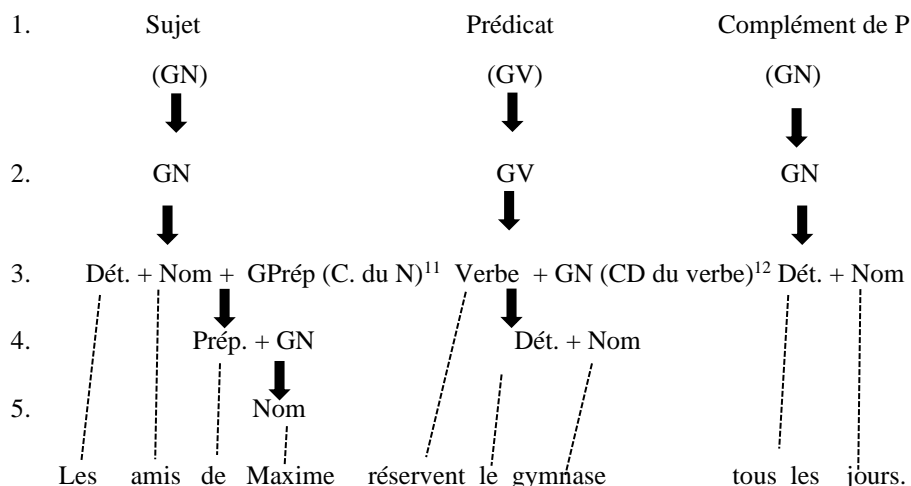
Le système des accords : les notions de donneurs et de receveurs

Une des nouveautés introduites dans le programme québécois de français de 1995 est la notion de donneur et de receveur, qui permet de faciliter l'accord des mots de classe variable. Les mots de classe variables sont divisés en deux groupes : donneurs (nom, pronom) et receveurs (verbe, adjectif, déterminant). Les donneurs sont ceux qui possèdent des traits de genre, de nombre, de personne. Ces traits sont transférés à des receveurs, qui, eux, ne possèdent pas de traits a priori. À cet égard, ils reçoivent les traits grammaticaux du mot (noyau d'un groupe) avec lequel ils sont en relation (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Eluerd, 2017; Riegel et al., 2009).

En résumé, il est important de souligner que les notions et les outils de la grammaire rénovée définis précédemment doivent être étudiés conjointement afin d'être compris par les élèves. On peut étudier une phrase selon le modèle P en recourant à l'analyse en arborescence. Cette analyse permet de prendre en compte non seulement le modèle P, mais aussi les notions de groupes, de fonctions, de manipulations syntaxiques, de classes de mots. L'exemple suivant illustre le type d'analyse qu'on peut effectuer. Au premier niveau, on peut analyser les constituants obligatoires (sujet et prédicat) et facultatifs (complément(s) de phrase). Les manipulations syntaxiques peuvent être utilisées pour identifier le sujet (encadrement par *c'est... qui* ou *ce sont... qui*, remplacement par un pronom ou pronominalisation), le complément de phrase (déplacement et effacement) le ou les verbes conjugués (encadrement par *ne... pas*). Les manipulations servant à identifier le sujet et le complément de phrase permettent d'isoler le prédicat. Au deuxième niveau, on identifie le groupe de chaque constituant. Pour valider nos hypothèses, on peut utiliser la manipulation de remplacement pour identifier le bon groupe (par exemple, remplacement d'un GN par un autre GN, remplacement d'un GV par un autre GV). Au troisième et aux niveaux suivants, on analyse les mots selon leur classe et leur(s) expansions(s). Pour chaque groupe, on peut identifier sa fonction syntaxique.

Illustration 1 : Exemple d'analyse d'une phrase

[Les amis de Maxime] [réservent le gymnase] [tous les jours].



2.2. Les caractéristiques de l'adjectif

Cette section présente les caractéristiques de la classe de l'adjectif : elles sont nommées conformément à l'esprit de la grammaire rénovée, c'est-à-dire sur la base du faisceau de critères sémantiques, morphologiques et syntaxiques. Le tableau les expose succinctement, mais des explications plus détaillées suivent cette liste. Pour effectuer notre synthèse de ces caractéristiques, nous nous sommes intéressé aux ouvrages scolaires de Boivin et Pinsonneault (2020) et de Chartrand et al. (1999) et aux ouvrages savants d'Eluerd (2017) et de Riegel et al. (2009). Nous avons apporté certaines nuances sur des caractéristiques de l'adjectif proposées par certains auteurs, caractéristiques qui ne sont pas forcément enseignées dans les écoles secondaires québécoises.

¹¹ Le GPrép *de Maxime* occupe la fonction de complément du nom *amis*.

¹² Le GN *le gymnase* occupe la fonction de complément direct du verbe *réservent*.

Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de l'adjectif (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999; Eluerd, 2017; Riegel et al., 2009)

Critères	Caractéristiques
Sémantique	Il existe deux classes d'adjectifs : les adjectifs qualificants (souvent nommés <i>qualificatifs</i>) ou classifiants (souvent nommés <i>relationnels</i>) ¹³
Morphologique	1. L'adjectif est de forme simple ou complexe. 2. Il varie généralement ¹⁴ en genre et en nombre.
Syntaxique	1. L'adjectif est receveur du genre et du nombre du nom ou du pronom avec lequel il est en relation. 2. Il est le noyau du groupe adjectival (GAdj). 3. Dans le cas de l'adjectif qualificant, noyau du GAdj, il peut avoir une expansion à sa gauche ou à sa droite : ce groupe de mots occupe alors la fonction de complément de l'adjectif ou de modificateur de l'adjectif. 4. Le GAdj peut occuper diverses fonctions syntaxiques, dont les plus fréquentes sont le complément du nom et l'attribut du sujet. Il peut aussi être attribut du complément direct du verbe.

2.2.1. Les caractéristiques sémantiques de l'adjectif

D'un point de vue sémantique, les adjectifs qualificants expriment une qualité ou un défaut à une réalité désignée par le nom ou le pronom avec lequel il est en relation (Chartrand et al., 1999; Lecavalier et Beaudin, 2021).

Selon les contextes, le sens exprimé par l'adjectif peut avoir une valeur :

¹³ Cette catégorisation ne fait pas consensus. Pour leur part, Riegel et al. (2009) ont élaboré une troisième catégorie d'adjectifs, qui ne sont ni des qualificants ni des classifiants. Comme la terminologie élaborée dans les prescriptions québécoises se limitent à ces deux premiers types d'adjectifs, nous ne nous intéresserons pas à la troisième catégorie.

¹⁴ Dans de rares cas, la forme de l'adjectif demeure invariable en raison de règles d'accord particulières.

- positive ou méliorative : *Il a de **beaux** cheveux;*
- négative ou péjorative : *Ses cheveux sont **laid**s;*
- neutre : *L'œuvre est moderne* (Chartrand et al., 1999).

En plus des adjectifs qualifiants, il existe une deuxième catégorie, les adjectifs classifiants (ou dits *relationnels*). D'un point de vue sémantique, ces derniers « indiquent une relation [non gradable] avec le référent du nom dont ils sont dérivés » (Riegel et al., 2009, p. 633). D'autres diront qu'ils attribuent « une caractéristique objective reconnue » à un nom (Chartrand et al., 1999, p. 172). On ne peut pas ajouter un comparatif ou un superlatif pour mettre en degré un adjectif classifiant. Voici deux exemples démontrant cette affirmation :

- Exemple 1 : *Le système très* nerveux de cet homme fait défaut.*
- Exemple 2 : *Le système le moins* nerveux de cet homme fait défaut.*

Dans le premier exemple, la présence de l'adverbe d'intensité *très* rend la phrase asyntaxique puisque l'adjectif *nerveux* indique une relation non gradable avec le système. Dans le deuxième exemple, pour la même raison que précédemment, le superlatif *le moins* rend la phrase asyntaxique.

Il faut ajouter qu'un même adjectif pourrait être qualifiant ou classifiant selon le contexte syntaxique de la phrase donnée (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999). Les deux exemples suivants illustrent cette affirmation : le premier se constitue d'une phrase ayant un adjectif qualifiant, et le deuxième, un adjectif classifiant :

- Exemple 1 : *L'homme est très **nerveux**.*
- Exemple 2 : *Le système **nerveux** de cet homme fait défaut.*

Des considérations didactiques sur l'étude sémantique de l'adjectif

Traditionnellement, l'étude des classes de mots dans les manuels scolaires se faisait sur la base de critères logico-sémantiques et se résumait, pour l'adjectif, à la définition suivante : « l'adjectif dit *comment* est la personne, l'animal ou la chose; en d'autres termes, il les *qualifie* » (Kilcher-Hagedorn, 1987, p. 22). Dans la grammaire traditionnelle, la réflexion sémantique est plutôt sommaire, peu rigoureuse. Il manque, dans les définitions proposées par les grammaires scolaires, des indices morphosyntaxiques, qui sont essentiels pour conceptualiser les accords grammaticaux (Creissels, 1979, p. 40-41).

Le courant rénové de l'enseignement grammatical

ne peut privilégier des définitions essentiellement sémantiques, comme a pu le faire la tradition grammaticale, mais doit [donner aux élèves] les moyens de comprendre comment le critère sémantique s'articule à d'autres critères dans un faisceau singulier de propriétés dont toutes les dimensions sont à prendre en considération pour la compréhension de la notion (Lord et Elalouf, 2016, p. 71).

L'enseignement devrait donc privilégier cette manière d'appréhender les classes de mots, en vue de les distinguer et de mieux les conceptualiser.

2.2.2. Les caractéristiques morphologiques de l'adjectif

Dans le tableau-synthèse plus haut, nous avons établi que les ouvrages consultés s'entendent sur deux principales caractéristiques morphologiques de l'adjectif : il est de forme simple ou complexe, il varie généralement en genre et en nombre.

L'adjectif est de forme simple ou complexe

Les adjectifs sont de forme simple ou complexe (Chartrand et al., 1999; Riegel et al., 2009). Les adjectifs simples sont aussi dits primaires (exemple : *bon, grand, rapide, etc.*) et « se réduisent à un radical morphologiquement inanalysable, auquel s'ajoutent directement les marques du genre et du nombre » (Riegel et al., 2009, p. 602).

Les adjectifs complexes se constituent de « formes construites par dérivation ou par composition » (*Ibid.*, 2009 : 602). Tous les adjectifs classifiants et une majeure partie des adjectifs qualifiants « sont des formes dérivées par suffixation d'un radical adjectival (long/**longuet**), nominal (sport/**sportif**) ou verbal (flatter/**flatteur** [...]) » ou « par préfixation d'un radical adjectival (impur/**asocial**) » (Riegel et al., 2009, p. 602). Dans la catégorie des adjectifs de forme complexe, on retrouve aussi les adjectifs composés de deux adjectifs (ex. : *bleu marine*) (Chartrand et al., 1999; Riegel et al., 2009).

L'adjectif varie généralement en genre et en nombre

Généralement, l'adjectif reçoit les traits de genre et de nombre du nom ou du pronom avec lequel il est en relation (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999; Eluerd, 2017; Riegel et al., 2009). Concernant le nombre,

l'adjectif fonctionne comme le nom : il oppose une forme du singulier à une forme du pluriel. Pour le genre, le marquage est différent : le nom possède un genre constant (masculin OU féminin) qui lui est propre, alors que l'adjectif présente un genre variable (masculin ET féminin), que lui confère le terme nominal [ou pronominal] auquel il se rapporte [...] (Riegel et al., 2009, p. 603).

En ce qui concerne la variation en genre de l'adjectif, la règle générale stipule qu'à l'écrit, l'adjectif féminin va se former par l'ajout d'un *-e* à la forme masculine (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999 ; Riegel et al., 2009). Or, cette règle n'explique pas la formation du féminin de tous les adjectifs pour quatre raisons :

- 1) « le *-e* final constitue la marque écrite du féminin uniquement après une consonne prononcée au masculin (*loyale*) ou après une voyelle orale (*jolie*) » (Riegel et al. 2009, p. 604);
- 2) la règle ne tient pas compte du fonctionnement de l'oral où le *-e* « correspond pour le 1/3 des adjectifs à la prononciation de la consonne graphique qui précède (*fort / forte*) » (Riegel et al., 2009, p. 604);
- 3) « à l'écrit et à l'oral, le passage de la forme du masculin à celle du féminin peut être accompagné d'autres modifications qui affectent la prononciation et la graphie de la syllabe finale : *bon / bonne ; vieux / vieille* [...] » (Riegel et al., 2009, p. 605);

4) « certains adjectifs dits ”épiciens¹⁵” ont une seule forme pour le masculin et le féminin à l’écrit et à l’oral (*une règle / un principe immuable*) ou seulement à l’oral (*une épreuve partielle / un examen partiel*) » (Riegel et al., 2009, p. 605).

Pour ce qui concerne le nombre de l’adjectif, la règle générale stipule qu’à l’écrit, le pluriel des adjectifs va se former par l’ajout d’un *-s* à la fin du mot au singulier (masculin et féminin) et on n’ajoute pas de *-s* si l’adjectif masculin se termine par un *-s* ou un *-x* (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999; Riegel et al., 2009). Certains adjectifs ne suivent pas cette règle, ils sont dits alors *invariables*. Par exemple, les adjectifs de couleur composés de deux adjectifs (bleu clair), les adjectifs de couleur exprimés par un nom (orange), l’expression *demi* variable en genre mais invariable en nombre, l’expression *nu* invariable et suivi d’un trait d’union lorsqu’il précède un nom (nu-tête/nu-pieds)¹⁶ (Chartrand et al., 1999).

Des considérations didactiques sur l’étude morphologique de l’adjectif

Une sorte d’adjectifs doit être mentionnée, soit ceux qu’on dit issus d’une forme verbale. Plusieurs adjectifs de cette catégorie sont issus d’un participe passé ou d’un participe présent – ils ne sont pas des verbes, mais leur forme s’y apparente. Pour cette dernière catégorie, on peut retrouver par exemple l’adjectif *fatigant* issu du participe présent *fatiguant*. Dans ce cas, les deux classes de mots peuvent être distinguées : l’adjectif reçoit les traits de genre et du nombre du donneur avec lequel il est en relation, tandis que le participe présent demeure invariable.

Le participe passé est quant à lui un peu plus difficile à catégoriser. Selon Legros et Moreau (2012), le participe passé serait à la fois verbe et adjectif. Il ne suit ni vraiment la logique du verbe puisqu’il varie comme un adjectif, ni vraiment celle de l’adjectif, puisque

¹⁵ C’est-à-dire dont la forme est identique à l’écrit et à l’oral.

¹⁶ D’autres exemples peuvent être relevés. En cas de doute, il suffit de consulter un ouvrage de référence grammaticale.

lorsqu'il est conjugué avec l'auxiliaire *avoir*, il varie en genre et en nombre si son complément direct le précède.

Concernant le participe passé employé avec l'auxiliaire *être*, il faut distinguer la notion de verbe *être* de celle de l'auxiliaire *être*. Par exemple, dans la phrase *Je suis mêlée*, il s'agit du verbe *être* suivi d'un adjectif. Dans la phrase *Je suis allée à Québec*, il s'agit de l'auxiliaire *être* suivi d'un participe passé. Les manipulations syntaxiques nous aident à mieux distinguer l'auxiliaire *être* du verbe *être* et, par la même occasion, à distinguer le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* du verbe *être* suivi de l'adjectif. Par exemple, l'encadrement par *ne... pas* dans les deux phrases suivantes n'est pas suffisant pour distinguer le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* du verbe *être* : *Je ne suis pas mêlée* / *Je ne suis pas allée à Québec*. La raison est qu'on peut encadrer le verbe à un temps simple par *ne... pas* et l'auxiliaire d'un verbe à un temps composé par *ne... pas*. Il faut donc ajouter une autre manipulation syntaxique, soit le remplacement d'un verbe à un temps composé par un verbe à un temps simple.

— *Je suis mêlée* : *je mêle*. Il ne s'agit pas du verbe *mêler*, c'est le verbe *être* suivi de l'adjectif.

— *Je suis allée à Québec* : *Je vais à Québec*. Il s'agit bien du verbe *aller*. Ce n'était donc pas le verbe *être* suivi d'un adjectif, mais bien du verbe *aller* à un temps composé avec l'auxiliaire *être*.

Pour Riegel et al. (2009), le participe passé sans auxiliaire (*avoir* ou *être*) peut jouer le rôle d'un adjectif qualifiant. Il reçoit alors les traits de genre et de nombre du donneur avec lequel il est en relation. Dans certains cas, le participe passé peut acquérir la valeur d'un vrai adjectif. À cet égard,

[Les] dictionnaires tiennent compte de cette différence : quand le participe passé a acquis la valeur d'un adjectif véritable, ils lui attribuent une entrée distincte de celle du verbe. Le participe enregistré comme adjectif peut acquérir des acceptions propres, distinctes de celles du verbe dont il est issu (*un conseiller avisé, des cheveux frisés, un enfant mal élevé, ...*) (Riegel et al., 2009, p. 594).

Pour Boivin et Pinsonneault (2020), les participes passés sont bien souvent employés comme adjectifs. Sans auxiliaire, ces « participes-adjectifs » – c’est ainsi qu’ils sont nommés dans l’ouvrage de Boivin et Pinsonneault (2020) – sont de simples adjectifs et reçoivent l’accord du donneur. Le fait d’appeler les participes passés des « participes-adjectifs » contribue à cette confusion qui perdure. Si on tentait de faire utiliser les manipulations syntaxiques sur ce mot, on verrait que c’est un adjectif, ce pourquoi il a été lexicalisé comme adjectif dans les dictionnaires.

En somme, l’adjectif peut difficilement être distingué du participe passé :

Les conceptions des élèves relatives au participe passé sont [...] proches de celles qui concernent l’adjectif, du moins tant que cette unité n’est pas sentie comme forme verbale. Mais une fois la conjonction faite, obscurité cognitive et conflits s’installent durablement. Deux raisons au moins rendent ainsi très lente la conceptualisation du fonctionnement orthographique du participe passé : sa double appartenance qui lui donne ce statut ambigu [et] les règles d’accord qui le régissent selon qu’il est employé avec *avoir* ou *être* (Cogis, 2005, p. 129).

2.2.3. Les caractéristiques syntaxiques de l’adjectif

Pour conceptualiser l’adjectif, il faut pouvoir l’étudier selon des critères sémantiques et morphologiques, mais aussi syntaxiques. L’objet de cette section s’intéresse aux trois principales caractéristiques syntaxiques de l’adjectif :

- 1) L’adjectif est receveur du genre et du nombre du nom ou du pronom avec lequel il est en relation;¹⁷
- 2) Il est le noyau du groupe adjectival (GAdj). L’adjectif qualifiant peut avoir des expansions à sa droite ou à sa gauche, car il est le noyau d’un groupe, ce qui n’est pas le cas de l’adjectif classifiant;
- 3) Le GAdj peut occuper diverses fonctions syntaxiques, dont celles de complément du nom, d’attribut du sujet ou d’attribut du complément direct.

¹⁷ On peut parler aussi de la caractéristique morphosyntaxique de l’adjectif quand il y a un transfert morphologique entre le donneur et le receveur, car la morphologie (variation du mot) et la syntaxe (relation entre les groupes de mots) fonctionnent de pair. Certains parlent aussi de procédures morphosémantiques (Cogis, 2005) en ce sens qu’un scripteur peut faire l’accord correctement en se basant sur la relation sémantique entre deux mots (ex. *Il y a un « s » parce qu’il y a plusieurs X*). Cette terminologie sera employée dans nos chapitres 3 et 4 pour analyser plus globalement la relation morphosyntaxique, c’est-à-dire l’accord.

L'adjectif : receveur d'accord

L'adjectif est un receveur. Il reçoit les traits grammaticaux de genre et de nombre du nom ou du pronom avec lequel il est en relation (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 1999; Eluerd, 2017; Riegel et al., 2009).

L'adjectif peut aussi faire partie d'un groupe détaché en début de phrase : *Émue par la beauté du ciel, la jeune femme pleure à chaudes larmes*. Dans ce cas, la difficulté réside dans l'identification du donneur avec lequel l'adjectif *Émue* est en relation, soit *femme* (féminin, singulier). Il faut amener l'élève à comprendre que le groupe adjectival *Émue par la beauté du ciel* occupe la fonction de complément du nom *femme* et qu'il fait partie du constituant *sujet*. C'est pour cela que l'accord va se réaliser avec ce nom et non, par exemple, avec *larmes* ou avec *beauté*. Une autre difficulté que l'on peut observer dans cette phrase est l'adjectif même. L'élève pourrait être confus quant à l'identification de la classe du mot *émue* : il pourrait le considérer comme un adjectif ou comme un verbe puisqu'il possède la même forme que le participe passé du verbe *émouvoir*.

Un travail de conceptualisation important doit être effectué d'emblée pour travailler les classes de mots variables, en passant par l'appropriation de leurs caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques. En guise d'exemple, pour qu'un élève puisse réussir l'accord de l'adjectif, il doit être en mesure de le reconnaître grâce à ses différentes caractéristiques.

Le groupe adjectival : ses constructions et ses fonctions syntaxiques

Le groupe adjectival est un groupe se construisant obligatoirement autour d'un adjectif, qui est le noyau de ce groupe (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999). Quand l'adjectif est qualifiant, il peut avoir une expansion à gauche, remplissant alors la fonction de modificateur de l'adjectif (*Une femme très¹⁸ belle*). L'adjectif qualifiant peut aussi avoir une

¹⁸ Le groupe adverbial *très* exerce la fonction de modificateur de l'adjectif *belle*.

expansion à sa droite ou à sa gauche lorsqu’il s’agit de pronoms, qui occupe la fonction de complément de l’adjectif; il s’agit entre autres d’un GPrép (*Émue par ses réussites, elle regarde le ciel*), d’une subordonnée complétive (*Elle est émue que tu sois le bon pour elle*), des pronoms *en* (*Il en est fier*) et *y* (*Ils y sont heureux*). Quant à lui, l’adjectif classifiant ne peut pas avoir d’expansions (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 1999).

Le GAdj se place avant ou après le nom ou le pronom avec lequel il est en relation :

1) « Le GAdj dont le noyau est un adjectif classifiant est placé après le nom » (Chartrand et al., 1999, p. 171) (*Le système nerveux*);

2) Le GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant court et fréquent « est généralement placé avant le nom » (Chartrand et al., 1999, p. 171) (*La belle femme*), mais il arrive qu’il soit placé après (*un homme pauvre*);

3) « Le GAdj détaché peut être placé avant ou après le nom avec lequel il est en relation » (Chartrand et al., 1999, p. 171) (*Émue par ses réussites, Mathilde regarde par la fenêtre; Mathilde, émue par ses réussites, regarde par la fenêtre*);

4) « Certains GAdj qui remplissent la fonction d’attribut du sujet sont parfois placés au début de la phrase pour produire un effet de mise en relief » (Chartrand et al., 1999, p. 171) (*Rares sont les expositions de peinture intéressantes*).

Le tableau suivant résume les fonctions syntaxiques occupées par le groupe adjectival.

Tableau 7 : Les fonctions syntaxiques du groupe adjectival

Groupe adjectival	Fonctions syntaxiques
Le noyau est un adjectif qualifiant.	<ul style="list-style-type: none"> Complément du nom : <i>Le beau chat regarde par la fenêtre.</i> Attribut du sujet : <i>Il est beau.</i> Attribut du complément direct : <i>Elle trouve cette idée absurde.</i>
Le noyau est un adjectif classifiant.	<ul style="list-style-type: none"> Complément du nom : Le gouvernement provincial remplit ses promesses.

Des considérations didactiques sur les procédures des élèves

Il convient de conclure cette première partie de chapitre en nous intéressant plus précisément aux procédures que les élèves emploient lorsqu'ils sont amenés notamment à résoudre un problème grammatical en justifiant leur réponse.

Force est d'admettre que, même si les manipulations syntaxiques sont proposées dès 1970 aux enseignants, aux formateurs, aux élèves et aux étudiants dans le cadre de la rénovation de l'enseignement grammatical, « des recherches récentes en didactique du français indiquent qu'[elles] sont encore peu [utilisées] en classe de français » (Chartrand, 2012, p. V). Pour expliquer la faible utilisation de ces outils, il convient d'emblée de mentionner que, dans le système scolaire québécois, il faut attendre¹⁹ en 1995 au secondaire et en 2001 au primaire pour qu'ils apparaissent dans les prescriptions. De plus, « l'information sur leur maniement a manifestement été insuffisante en qualité et en quantité » (Chartrand, 2012, p. V). Grossmann (1998), quant à lui, souligne l'importance d'enseigner explicitement les manipulations pour que les élèves soient en mesure de les utiliser de façon adéquate. À cet égard, sans une réelle compréhension de ces outils syntaxiques, une confusion peut facilement émerger sur leurs rôles; il faut donc les expliquer et les rendre concrets et utiles aux yeux des élèves, ce qui n'est pas sans poser problème :

Dans la mesure où déplacer, supprimer, remplacer se traduisent par des opérations concrètes (qui peuvent même se matérialiser grâce à des ciseaux et du papier), on a l'impression qu'elles offrent un accès plus direct au raisonnement grammatical, en particulier pour des enfants jeunes. Or, il n'en est rien. Manipuler, c'est la plupart du temps *tester une hypothèse*. Même si certaines formes de tâtonnement intuitif peuvent parfois se révéler productives, l'utilisation qui est faite des manipulations en linguistique est une forme d'expérimentation sur la langue qui requiert de savoir ce qu'on expérimente, pourquoi on le fait, et quelles procédures on peut employer pour le faire (Grossmann, 1998, p. 96).

Chartrand (1998) abonde dans le même sens, à savoir qu'une des difficultés de l'emploi de ces outils est de sélectionner les bons qui conviennent à la situation pour résoudre un problème où les élèves doivent entre autres juger de la grammaticalité d'énoncés. Savoir choisir les bonnes manipulations dans différentes situations-problèmes est « une compétence

¹⁹ À titre informatif, vers la fin des années 1960, en France et en 1980, en Belgique et en Suisse, les manipulations syntaxiques sont prescrites.

qui s'acquiert progressivement tout au long de la scolarité » (Chartrand, 1998, p. 119). Cette compétence est néanmoins essentielle pour que l'élève apprenne « à réfléchir sur la langue et sur son fonctionnement dans la perspective d'une meilleure maîtrise » (Chartrand, 1998, p. 119), ce qui, rappelons-le, est l'une des finalités de l'enseignement de la grammaire mentionnée dans les programmes d'études de français au Québec. Selon la même didacticienne, « si on les exploite avec rigueur, [les manipulations] favorisent des apprentissages de la grammaire plus solides et plus durables » (Chartrand, 2012, p. V).

Des procédures dites traditionnelles ont fortement teinté les pratiques enseignantes au cours du siècle dernier, avant la proposition des manipulations dans le cursus scolaire québécois. Un cas issu de la tradition grammaticale concerne des questions traditionnelles permettant d'identifier des fonctions. À ce propos, on apprend aux élèves à trouver le sujet en posant la question *Qui ?* ou *Qui est-ce qui ?* ou *Qu'est-ce qui ?* devant le verbe. Pour trouver le complément direct du verbe, on pose la question *Qui ?* ou *Quoi ?* après le verbe. Pour identifier le complément indirect du verbe, on pose la question *À qui ?* ou *À quoi ?* ou *De qui ?* ou *De quoi ?* après le verbe. Ces questions d'ordre sémantique deviennent en quelque sorte des procédures. Selon la position du mot interrogatif placé devant le verbe, on peut identifier le sujet, alors qu'après le verbe, on peut identifier son complément. Pour être plus rigoureux, il serait nécessaire d'arrimer à ces procédures des manipulations syntaxiques. Par exemple, dans une phrase comme *Maxime, qui aime bien les sports, retourne jouer au soccer*, pour déterminer le sujet, la question *Qui est-ce qui ?* ne serait pas suffisante, car la réponse serait certainement une partie du sujet, soit *Maxime*. Pour vérifier s'il s'agit bien du sujet, on pourrait tenter le remplacement de *Maxime, qui aime bien les sports* par le pronom *il* et observer que le sujet est bel et bien identifié : *Il retourne jouer au soccer*. En bref, bien que les manipulations soient plus rigoureuses sur le plan de l'analyse de phrases, les questions peuvent aussi faire partie des procédures que les élèves utilisent pour se questionner sur la langue. Ce sont également des procédures généralement enseignées.

2.3. Des définitions de concepts fondamentaux pour l'analyse et l'interprétation des données

Les deux précédentes sections ont servi à décrire le courant didactique de grammaire rénovée dont les concepts sont susceptibles d'être analysés dans les justifications écrites des élèves. La partie sur l'adjectif s'inscrit dans ce nouveau courant. Dans cette dernière partie du cadre conceptuel, nous définissons des concepts fondamentaux pour analyser et interpréter nos données de recherche.

2.3.1. Les conceptions des élèves

Les conceptions (aussi nommées *représentations*²⁰), se définissent comme « des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, 2013a, p. 191). Ces systèmes de connaissances, une fois élaborés, font de la résistance, ils deviennent des obstacles à l'élaboration de nouvelles connaissances. Pour l'enseignant, il est primordial de connaître ces conceptions pour pouvoir intervenir (Chartrand et al., 2016; Cogis, 2005; Giordan, 2008; Giordan et de Vecchi, 1987; Le Levier et al., 2018; Nadeau et Fisher, 2006). Pour Giordan et de Vecchi (1987), « l'enseignement [...] ne peut ignorer, ou même évacuer, les conceptions des apprenants; il doit les connaître, les reconnaître et les prendre en compte, afin d'interférer avec elles » (p. 41). Au début de tout apprentissage, il est donc nécessaire de connaître ce qui fait défaut dans les conceptions et d'avoir pour ainsi dire accès aux erreurs des apprenants. Astolfi résume ainsi le nouveau paradigme de l'erreur et son importance en éducation :

La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle: l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique » (Astolfi, 1997, p. 87).

Pour Reuter (2013b), l'erreur permet de mieux comprendre l'élaboration de connaissances de même que les connaissances en place : « les théories actuelles de l'apprentissage s'accordent pour penser qu'on apprend en reliant les connaissances nouvelles à son système

²⁰ Nous emploierons le terme « conceptions » au lieu de celui de « représentations ».

de représentations, représentations qui soit aident, soit font obstacle » (p. 75). De plus, les erreurs sont transitoires et normales dans l'apprentissage, car elles ne signifient pas qu'il y a une absence de savoirs, mais plutôt des connaissances élaborées sur lesquelles on peut intervenir (Reuter, 2013b; Reuter, 2020). Dans une tâche donnée, on peut observer les manières de faire des élèves, comment ils s'y prennent par exemple pour effectuer un exercice de grammaire. Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons aux raisonnements grammaticaux des apprenants qui seront amenés à résoudre des problèmes d'accord de l'adjectif. Avoir accès à leurs conceptions – du moins, à une part de leurs conceptions – et aux erreurs commises peut apporter un éclairage important sur leurs difficultés à conceptualiser cette notion.

Pour analyser l'accord de l'adjectif dans les justifications grammaticales des élèves, nous décrirons leurs conceptions des notions suivantes : donneur et receveur, accord grammatical, procédures employées (manipulations ou questions traditionnelles). Nous reviendrons sur ces catégories dans le prochain chapitre.

2.3.2. La métalangue grammaticale

La métalangue grammaticale (aussi nommé *métalangage*), désigne

l'ensemble des termes qui servent à parler de la langue, et plus spécifiquement de la grammaire : non seulement des noms qui servent à désigner des notions grammaticales, tels *adjectif*, *verbe*, *complément*, *phrase*, mais aussi des verbes pour décrire des fonctionnements, tels *désigne*, *caractérise*, *dépend de*. À ces mots s'ajoutent des structures syntaxiques caractéristiques du discours grammatical comme les énoncés comportant un emploi autonymique, c'est-à-dire se référant à un mot en tant que signe linguistique : « *chevaux* est le pluriel de *cheval* » (Lord et Elalouf, 2016, p. 66).

La métalangue grammaticale peut être considérée comme « un produit possible et un outil privilégié de l'activité métalinguistique²¹ » (Gombert, 1996, p. 2). Malgré cela, il est possible d'être engagé dans une activité métalinguistique sans avoir recours à la métalangue (par exemple, utiliser le langage ordinaire pour justifier une solution) (Boivin, 2009; Boivin, 2014; Gombert, 1996).

En ce qui concerne plus particulièrement la métalangue grammaticale, ce concept nous est utile, notamment dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. À cet égard, le développement des connaissances passe par l'utilisation de la métalangue et l'emploi de celle-ci faciliterait la conceptualisation, « c'est-à-dire ce mouvement progressif vers l'abstraction qui passe par des analogies, des généralisations partielles, des réorganisations du savoir antérieur » (Lord et Elalouf, 2016, p. 67), ce qui permet la construction des connaissances. Cette construction repose non seulement sur la capacité de l'apprenant à distinguer les propriétés qui les caractérisent, mais aussi à comprendre les relations ou les rapports qu'elle entretient avec d'autres connaissances (Lord et Elalouf, 2016). En plus d'accompagner le travail de conceptualisation, une utilisation systématique de la métalangue par les élèves en classe permet à l'enseignant d'avoir accès à leurs conceptions et, conséquemment, d'ajuster son enseignement. De plus, la métalangue permet à l'élève de se distancier de son usage de la langue; ainsi, celle-ci est prise comme objet de réflexion et d'analyse, permettant la verbalisation du raisonnement grammatical (Chartrand, 2012b; Lord et Elalouf, 2016).

2.3.3. La justification grammaticale

Dans le cadre de notre recherche de maîtrise, nous avons demandé aux élèves de justifier la graphie d'adjectifs. Dans l'enseignement du français au Québec, la justification grammaticale est un genre textuel travaillé dès le primaire. En fait, au terme des études primaires, les élèves devraient être en mesure d'effectuer, en grammaire, un raisonnement

²¹ Une activité métalinguistique se définit comme « toute activité qui suppose que le langage est mis à distance et pris comme objet de réflexion » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 145), ce qui permet l'étude des phénomènes langagiers ou « leur contrôle en situation de production » (Reuter, 2013a, p. 123).

complet sur la langue et de le justifier (à l'écrit ou à l'oral) à l'aide de preuves ou de traces. Ces preuves peuvent s'appuyer sur des manipulations syntaxiques et les traces sont des marques ou des raccourcis notés par les élèves à différentes étapes de leurs analyses grammaticales (par exemple, écrire GN au-dessus du groupe du nom identifié) (MELS, 2011a). Au secondaire, en 1^{re} et 2^e secondaires, on demande aux apprenants de justifier à l'oral certains faits de langue. En 3^e secondaire, on introduit les justifications écrites, le raisonnement grammatical demandé se complexifiant davantage (MELS, 2011b).

Le fait de demander aux élèves de justifier leurs réponses est une situation-problème où ils doivent sélectionner les connaissances nécessaires pour élaborer les solutions. Ce type d'activité demande de mettre en œuvre trois opérations lorsqu'il est par exemple question de justifier une correction : localiser l'erreur, en justifier les raisons et proposer une solution. En fait, ce sont des activités courantes demandées par les enseignants en classe. Malgré tout, le recours à la justification n'est pas monnaie courante contrairement à la localisation ou à la correction (Phélut et Ribéry, 1998). Qui plus est, la justification grammaticale est une activité demandant un haut niveau d'abstraction et plusieurs connaissances. Elle devrait donc être travaillée de manière constante durant la scolarité (Chartrand, 2013).

Conclusion de chapitre

Ce chapitre visait à situer l'enseignement et l'apprentissage de la notion d'adjectif et de son accord dans le courant didactique de la grammaire rénovée au Québec, lequel a été implanté il y a plus de 25 ans au secondaire. Rappelons que ce courant d'enseignement de la grammaire vise à rendre plus cohérent le système de la langue, entre autres en présentant des critères définitoires homogènes et rigoureux pour la classification des classes de mots, en explicitant le fonctionnement du système des accords et en fournissant des outils d'analyse puissants que sont les manipulations syntaxiques et le modèle P. Les informations théoriques contenues dans ce chapitre exposent le cadre conceptuel qui nous a permis d'élaborer des grilles d'analyse pour décrire les justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif.

Chapitre 3 : La méthodologie

Rappelons que notre objectif de recherche est de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif. Dans ce chapitre, nous présentons le type de recherche choisi pour atteindre cet objectif, les étapes du processus de recherche ainsi que nos outils de collecte et d'analyse de données.

3.1. Type de recherche

Pour atteindre notre objectif, nous menons une recherche de type descriptif, « qui consiste à décrire et à analyser des comportements et des événements dans un environnement particulier » (Thouin, 2014, p. 66). Elle a à la fois un volet qualitatif étant donné l'analyse de contenu des justifications d'élèves collectées et un volet quantitatif, puisque les observations effectuées ont été quantifiées avec des fréquences relatives.

3.1.1. Analyse du contenu des justifications

Premièrement, demander aux élèves de justifier l'accord d'adjectifs nous permet d'analyser leurs raisonnements grammaticaux afin de faire émerger leurs conceptions. Les erreurs dans les réponses nous informent sur les obstacles rencontrés par les élèves et sur leurs difficultés à justifier leurs réponses. Pour Astolfi (cité dans Thouin, 2014, p. 31), « les erreurs des élèves, qui ont longtemps été considérées de façon négative, sont maintenant abordées, en didactique, comme des indices pour repérer les difficultés des élèves à comprendre le processus d'apprentissage et peuvent véritablement devenir un *outil pour enseigner*. » De plus, « [les erreurs] ne renvoient pas nécessairement à du non-acquis, du non su, ou du moins pas uniquement. Elles peuvent ainsi manifester du su, des éléments en cours d'acquisition, des progrès » (Reuter, 2013b, p. 40). En fait, les erreurs seraient au cœur même de l'apprentissage : 1) on conçoit dorénavant l'apprentissage comme un processus de « turbulences incessantes, [de] progressions mais aussi [de] piétinements voire [de] régressions » (Reuter, 2013b, p. 48);

2) l'erreur serait liée au fait d'apprendre, de connaître. On ne peut apprendre sans faire d'erreurs (Reuter, 2013b, p. 48). Celles-ci révèlent un fonctionnement cognitif, une manière de traiter les informations et les connaissances. De plus, elles permettent de comprendre comment intervenir adéquatement auprès d'un élève, en revoyant des notions, des stratégies d'analyse syntaxique, etc. La justification grammaticale donne accès au raisonnement de l'élève, avec toutes les limites qu'implique cet exercice scolaire.

Deuxièmement, les erreurs sont liées aux conceptions fréquentes. En effet, « plusieurs erreurs des élèves s'expliquent par leurs conceptions ainsi que par les obstacles épistémologiques dans lesquels ces conceptions peuvent être regroupées. Après avoir d'abord pris le temps de bien les identifier, proposer des situations qui feront vivre des conflits cognitifs et sociocognitifs aux élèves pourra favoriser une évolution de ces conceptions vers des concepts scientifiques » (Thouin, 2014, p. 31). Lorsque les apprenants sont amenés à justifier des problèmes d'ordre grammatical, ils vivent ces conflits qui peuvent se traduire par des difficultés à répondre aux questions leur étant posées dans le prétest de grammaire. Ces difficultés s'observent par exemple lorsque les élèves ne sont pas en mesure d'identifier la classe du mot, de justifier l'accord ou encore d'employer des procédures pertinentes comme des manipulations syntaxiques ou des questions traditionnelles.

Étant donné que notre recherche n'utilise que des raisonnements grammaticaux écrits, nous sommes conscient que certains élèves ayant éprouvé des difficultés à répondre aux questions n'auront peut-être pas réussi à nous faire part de leurs conceptions relatives à la notion d'accord de l'adjectif aussi bien que d'autres. Bien que l'analyse de raisonnements grammaticaux écrits d'élèves nous permettent certes d'atteindre une partie des conceptions de bon nombre d'entre eux, d'autres moyens, comme l'entretien métagraphique, auraient pu être utilisés pour compléter les données collectées. Il s'agit d'une limite de notre recherche. Nous y reviendrons.

3.2. Les étapes du processus de recherche, l'échantillon et les outils d'analyse et de collecte de données

Nous décrivons dans cette section le contexte général dans lequel s'inscrit notre mémoire, l'outil de collecte de données, c'est-à-dire le prétest de grammaire, les conditions de sa passation, notre échantillon ainsi que les questions du test qui ont été sélectionnées pour atteindre notre objectif de recherche.

3.2.1. Contexte général

Notre mémoire de maîtrise s'inscrit dans l'étude plus vaste *Impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire*. Cette recherche s'est déroulée dans deux centres de services scolaire québécois et visait principalement à décrire l'impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la grammaire rénovée sur les compétences à lire et à écrire des élèves du secondaire québécois, et à documenter les enjeux liés à la mise en place de la grammaire rénovée dans les classes de français. En septembre-octobre 2018, nous avons administré près de 767 prétests pour connaître le niveau des élèves en lecture, en écriture et en grammaire (Lord et Boyer, 2021).

3.2.2. Le prétest de grammaire et les conditions de sa passation

Dans notre mémoire, nous nous intéressons à deux questions du prétest de grammaire, lequel visait à connaître les raisonnements des élèves lorsqu'ils sont amenés à résoudre des problèmes grammaticaux touchant certaines notions comme l'accord de l'adjectif, du verbe, l'emploi de la virgule, l'identification du sujet, du complément direct du verbe, et le mode-temps du verbe. Lorsque les élèves ont répondu au questionnaire²² constitué de huit questions, ils n'avaient droit à aucun ouvrage de référence. Ils devaient rédiger leurs réponses de manière individuelle, sans l'aide des pairs ou de leur enseignant.e, et ce, en soixante minutes.

²² Voir l'annexe 1 pour prendre connaissance du prétest de grammaire.

3.2.3. Notre échantillon et les questions analysées du prétest

Dans ce mémoire, nous analysons les réponses de 60 élèves de troisième secondaire (élèves âgés de 14-15 ans) à deux questions du prétest de grammaire qui a été administré dans deux classes. Le nombre de réponses analysées pour notre recherche de maîtrise s'élève à 120 (deux questions du prétest pour un échantillon de 60 élèves).

Les questions du prétest que nous avons choisies sont les suivantes :

Tableau 8 : Questions du prétest

7. Le mot <i>retardées</i> est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement. Phrase donnée : <i>Les livraisons de la journée semblent retardées par la tempête de neige.</i>
8. Le mot <i>ému</i> est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement. Phrase donnée : <i>Ému par ses réussites, la gymnaste versa quelques larmes de joie.</i>

Ces questions sont intéressantes pour les raisons qui suivent.

- 1) Les élèves avaient tous à répondre aux mêmes questions dans le même contexte : en ce sens, les biais possibles ont été fortement contrôlés.
- 2) Comme il ne s'agit pas d'une tâche d'écriture dans laquelle les élèves auraient à accorder des adjectifs, mais plutôt d'une tâche de justification-corrrection d'énoncés, l'aspect lié à la surcharge mentale pendant la rédaction n'intervient pas dans l'interprétation de nos données liées à l'accord de l'adjectif.
- 3) La tâche de justification-corrrection proposée se rapproche de la tâche cible (la révision-corrrection d'un énoncé dans le processus d'écriture) dans laquelle les élèves entrent dans une réflexion métalinguistique.
- 4) La classe de l'adjectif n'est pas identifiée, ce qui correspond à la situation de résolution de problème auquel les élèves sont confrontés en situation d'écriture.
- 5) Peu d'informations sont données aux élèves pour résoudre les problèmes, ils doivent donc se référer aux connaissances grammaticales qu'il possède.
- 6) Les variations morphologiques de ces adjectifs sont toutes deux inaudibles.
- 7) La première phrase ne contient pas d'erreurs, alors que la deuxième en contient une.

- 8) Il s'agit d'adjectifs qui s'apparentent à une forme verbale, mais que l'on classe dans la catégorie des adjectifs depuis l'implantation de la grammaire rénovée.
- 9) Le premier adjectif est le noyau d'un GAdj qui exerce la fonction d'attribut du sujet.
- 10) Le deuxième adjectif est le noyau d'un GAdj qui exerce la fonction de complément du nom, mais ce complément du nom est détaché en début de phrase.
- 11) Les deux adjectifs ont une expansion (*par la tempête de neige* et *par ses réussites*).

D'un autre côté, certaines limites peuvent être associées à la tâche proposée. Notons entre autres le fait que d'autres types d'adjectifs ne sont pas proposés aux élèves : les classifiants ou encore d'autres adjectifs qualifiants ayant d'autres particularités (exemple : l'adjectif *vert* au pluriel, car il peut être confondu avec des mots homophoniques comme *vers*). Autrement dit, le corpus analysé dans le cadre de ce mémoire ne présente pas une grande variété d'adjectifs. Il nous limite donc – en quelque sorte – dans l'atteinte de notre objectif. Du moins, il nous faut être plus modeste dans l'atteinte de notre objectif. C'est pour cette raison que nous mentionnons que la description des justifications grammaticales nous permettra de dégager **des** caractéristiques des conceptions des élèves (et non pas **les** caractéristiques ni même **les** conceptions des élèves). Une autre limite importante de la question renvoie au fait que nous ne possédons qu'un raisonnement écrit. Comme nous n'avons pas d'entretiens métagraphiques qui nous permettraient d'aller un peu plus loin dans la compréhension des raisonnements grammaticaux écrits, nous devons faire preuve de prudence dans nos analyses et interprétations des données en ce qui concerne les conceptions d'élèves.

La réponse attendue à la question 7 doit contenir les raisons principales de l'accord, soit que l'adjectif *retardées*²³ est bien écrit puisqu'il s'accorde²⁴ avec *livraisons*, qui est féminin

²³ À titre informatif, dans cette phrase, l'adjectif *retardées* est le noyau du GAdj *retardées par la tempête de neige*, qui occupe la fonction d'attribut du sujet. Au primaire, on dirait que *retardées* occupe la fonction d'attribut du sujet, alors qu'au secondaire, c'est plutôt le groupe adjectival qui occupe cette fonction, le groupe étant une notion introduite au secondaire (MELS, 2011b).

²⁴ Pour nous, ce choix de mot peut poser un problème, puisque l'accord réfère en fait à la relation morphosyntaxique entre le donneur et le receveur. Nous préférons spécifier les rôles du donneur et du receveur, en disant que celui-ci reçoit des traits grammaticaux spécifiques du donneur avec lequel il est en relation dans la phrase. Néanmoins, comme la notion d'accord est employée dans les milieux scolaires de manière générale,

pluriel. Dans ce contexte, l'identification de la classe du mot qui fait l'objet de l'interrogation devrait être mentionnée par l'élève, tout comme la relation entre le donneur et le receveur. Comme le GN *Les livraisons de la journée*, qui occupe la fonction de sujet dans la phrase, est constitué de deux noms, nous nous attendons à ce que l'élève soit en mesure d'identifier le noyau de ce GN, soit *livraisons*, qui donne ses traits grammaticaux de genre et de nombre à l'adjectif *retardées*.

En ce qui concerne la réponse attendue à la question 8, l'élève devrait mentionner que l'adjectif *ému* (on s'attendrait à ce que la classe du mot soit mentionné) n'est pas bien écrit puisqu'il reçoit les traits grammaticaux de genre et de nombre du nom *gymnaste*, noyau du GN *Ému par ses réussites, la gymnaste*. Comme *gymnaste* est féminin singulier, l'adjectif *Ému* va s'écrire *Émue* (ajout de la marque de genre *e*).

3.2.4. L'élaboration d'outils d'analyse des données

Pour analyser les 120 réponses des élèves, nous avons constitué une grille d'analyse à partir du logiciel Excel. Nos catégories se sont construites au fil de nos lectures des justifications. En nous basant sur notre cadre conceptuel, nous avons dégagé d'abord cinq critères, dont la présence ou l'absence de justification, l'identification de la bonne graphie (question 7) ou de la bonne correction (question 8), l'identification de la classe du mot, la justification de la graphie ou de la correction et l'identification des types de procédures employés (questions traditionnelles et manipulations syntaxiques).

nous acceptons cet emploi. Voir Haas et Lorrot (1996, p. 165), qui évoquent le caractère plutôt « obscur » de ce terme.

Tableau 9 : Analyse préliminaire des données

Avec justification	
Sans justification	
Identification de la bonne graphie (question 7) ou de la bonne correction (question 8)	
Identification de la classe du mot	
Justification de la graphie ou de la correction	
Types de procédures	

Après cette analyse préliminaire, nous avons voulu savoir si les élèves étaient en mesure d'identifier la classe du donneur et celle du receveur. Reconnaître le donneur et le receveur ainsi que leurs caractéristiques respectives permet de mieux comprendre le système des accords et de corriger les mots de classe variable. Pour la classe du donneur, soit le nom *livraisons* (question 7) et le nom *gymnaste* (question 8), nous avons déterminé le nombre d'élèves l'ayant identifiée correctement et ceux ne l'ayant pas identifiée dans leur réponse. Pour la classe du receveur, nous avons procédé de la même manière : nous avons déterminé ceux ayant identifié la classe du receveur ou ceux ne l'ayant pas identifiée (*retardées* pour la question 7 et *ému* pour la question 8). Nous avons précisé également dans notre analyse la classe identifiée par l'apprenant.

Tableau 10: Les classes de mots du donneur et du receveur pour les questions 7 et 8

Classes du donneur et du receveur	Apprenants l'ayant identifié	Apprenants ne l'ayant pas identifié	Classe identifiée
Donneur (<i>livraisons</i> et <i>gymnaste</i>)			
Receveur (<i>retardées</i> et <i>ému</i>)			

L'étape suivante de l'analyse a consisté à déterminer si les élèves ont élaboré une justification complète, incomplète ou insatisfaisante. Au départ, nous voulions considérer l'identification de la classe du mot qui fait l'objet de l'interrogation pour savoir si la justification était complète, incomplète ou insatisfaisante. Toutefois, comme aucun élève n'a identifié la bonne classe de mots du receveur pour la question 7 (*retardées*) et qu'un seul a identifié la classe du receveur pour la question 8 (*ému*), nous n'avons pas retenu ce critère pour déterminer si

la justification grammaticale de l'élève était complète, incomplète ou insatisfaisante. Si nous l'avions fait, toutes les justifications auraient dû être « rejetées » – étant donné que la règle d'accord concerne l'adjectif et que les élèves n'ont pas identifié cette classe de mots – et nous n'aurions pu tirer des informations pertinentes et précises liées aux difficultés et aux capacités des élèves.

Premier critère retenu : avoir identifié le bon donneur

Pour qu'une justification soit jugée complète, nous avons dû nous assurer que le bon donneur ait été identifié par l'élève, sans toutefois exiger la présence du mot *donneur* (ni même du mot *receveur*). Pour la question 7 (*Les livraisons de la journée semblent retardées*), nous avons accepté le groupe *les livraisons de la journée, les livraisons* ou encore le mot *livraisons* comme réponses possibles. Pour la question 8 (*Émue par ses réussites, la gymnaste versa quelques larmes de joie*), nous avons accepté *la gymnaste, gymnaste* et *elle* comme réponses possibles.

Deuxième critère retenu : avoir identifié une relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur

Le deuxième élément à considérer est l'identification de la relation morphosémantique ou morphosyntaxique²⁵ entre le donneur *livraisons* et le receveur *retardées* pour la question 7 et le donneur *gymnaste* et le receveur *ému* pour la question 8. Autrement dit, nous nous attendions à ce que l'élève comprenne que ce sont les livraisons qui sont retardées ou que c'est la gymnaste qui est émue.

²⁵ Une relation est caractérisée de morphosémantique lorsque l'élève mentionne des considérations sémantiques pour justifier l'accord (ex. *Il y a plusieurs livraisons.*) Une relation est caractérisée de morphosyntaxique lorsque l'accord est justifié par le rapport syntaxique entre le terme source (le nom *livraisons* ou le nom *gymnaste*) et le terme cible (l'adjectif *retardées* ou l'adjectif *émue*) : par exemple, le mot *retardées* s'accorde avec le sujet qui est *livraisons* (Cogis, 2005). Dans le cadre de nos analyses, nous avons accepté les deux types de relations, celle du type morphosémantique et celle du type morphosyntaxique. Toutefois, nous n'avons pas quantifié ces deux types de relations, car une réponse peut contenir la combinaison d'une relation morphosémantique et morphosyntaxique.

Troisième critère retenu : avoir identifié les bons traits grammaticaux du donneur et avoir jugé correctement de la graphie proposée

Le troisième élément à considérer pour une justification complète concerne l'identification des bons traits grammaticaux du donneur (*féminin et pluriel, ées, e*). Si ces trois critères sont réunis, la justification est considérée *complète*. Bien entendu, la réponse doit être la bonne, c'est-à-dire que l'élève doit mentionner que la graphie proposée est la bonne pour la question 7 et proposer la bonne correction pour la question 8 (ajout du *e* à *ému*).

La justification jugée incomplète

Une justification a été jugée incomplète lorsque le bon donneur est identifié et que la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur est présente. Ce qui distingue cette catégorie de celle des justifications complètes, c'est que les justifications incomplètes ne mentionnent pas explicitement les traits grammaticaux (*féminin et pluriel, ées, e*). Pour la question 8, une réponse peut se trouver dans cette catégorie lorsque l'élève n'identifie pas la correction de l'adjectif *ému* (*e* manquant).

La justification jugée insatisfaisante

Une justification a été jugée insatisfaisante si elle ne répond pas de manière adéquate à la question posée. Nous avons observé deux cas de figures, tant pour la question 7 que pour la question 8, soit qu'on ne mentionne pas la bonne relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur. À ce propos, le donneur n'est pas explicitement nommé. Il peut y avoir également une absence de relation. Enfin, nous avons observé dans certaines réponses une mauvaise correction des adjectifs.

Tableau 11 : Les caractéristiques des justifications complètes, incomplètes et insatisfaisantes

1. Justification complète	
Bon donneur identifié	
Relation—morphosémantique (en lien avec le référent du point de vue du sens) ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur	
Traits grammaticaux du donneur	
Identification de la bonne graphie (question 7) ou de la bonne correction (question 8)	
2. Justification incomplète	
Bon donneur identifié	
Relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur	
Traits grammaticaux non explicités	
Correction omise (question 8)	
3. Justification insatisfaisante	
Donneur non nommé explicitement	
Absence de relation	
Mauvaise correction de l'adjectif	

Il est à noter que nos critères d'analyse, soit les justifications complètes, incomplètes ou insatisfaisantes nous permettent de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif et non de décrire la qualité de ces justifications. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les justifications nous permettent d'avoir accès aux conceptions des élèves et par le fait même aux erreurs ou aux omissions. À ce propos, ce qui n'est pas présent peut laisser supposer des zones grises dans la compréhension des élèves. Donc, les éléments manquants peuvent nous amener à poser certaines hypothèses par rapport à la conceptualisation de la règle d'accord de l'adjectif.

La dernière étape de l'analyse a consisté à repérer et à décrire les procédures employées par les élèves dans les réponses, soit des questions traditionnelles et des manipulations syntaxiques. Nous voulions savoir si les élèves utilisaient ou non une procédure dans leurs réponses. Les questions traditionnelles peuvent être du type *Qui est-ce qui ?* ou *Qu'est-ce qui ?* ou *Qui ?* ou *Quoi ?* Les manipulations syntaxiques repérées sont quant à elles l'encadrement (par *c'est... qui* ou *ce sont... qui*) et le remplacement (du sujet par un pronom). Pour la question 8, dans de rares cas, nous avons repéré une combinaison de deux manipulations syntaxiques (encadrement et remplacement) : *Ce sont elles qui sont retardées.*

Tableau 12 : Résultats globaux sur les procédures

Présence de procédures	
Absence de procédures	
Question traditionnelle	
Manipulation	
Manipulation d'encadrement	
Manipulation de remplacement	
Combinaison de manipulations	

Enfin, nous voulions déterminer si l'emploi d'une procédure était associé à des justifications complètes, incomplètes ou insatisfaisantes afin d'émettre une hypothèse à ce sujet. La question du transfert morphosyntaxique ou morphosémantique est traitée seulement dans cette partie de l'analyse. Cette dernière nous permettra dans le prochain chapitre de dégager certaines caractéristiques liées aux conceptions d'élèves de 3^e secondaire sur l'accord de l'adjectif.

Avant de conclure ce chapitre, mentionnons que l'analyse des justifications écrites peut s'avérer ardue, car le raisonnement de certains apprenants est incomplet, des réponses manquent de clarté et sont plus difficilement catégorisables. Sans doute est-ce parce que la verbalisation se fait plus difficilement à l'écrit qu'à l'oral ou – du moins – qu'une combinaison de verbalisations (orales et écrites) aurait été nécessaire dans certains cas.

Produire une justification s'avère complexe pour des apprentis scripteurs, surtout lorsqu'ils doivent répondre à des questions auxquelles ils ne sont pas nécessairement habitués.

Conclusion de chapitre

En somme, la grille d'analyse que nous avons utilisée a été élaborée de manière itérative. C'est après plusieurs relectures de nos données que nous en sommes venu à des constats qui nous ont permis de dégager certaines caractéristiques liées aux conceptions d'élèves de 3^e secondaire sur l'accord de l'adjectif. Rappelons que les progrès en orthographe grammaticale s'évaluent sur le long terme et qu'il est important de documenter finement les connaissances des élèves. Même si celles-ci sont imparfaites – ou disons lacunaires –, elles sont tout de même révélatrices du trajet d'acquisition de la règle d'accord de l'adjectif au cours de la scolarité obligatoire. Bien qu'elles soient relativement courtes, les justifications grammaticales nous en apprennent beaucoup sur les difficultés relatives à l'accord de l'adjectif chez des élèves québécois de 14-15 ans, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : Analyse et interprétation des résultats

Comme nous l'avons présenté au chapitre 1, l'accord de l'adjectif constitue une difficulté importante en écriture, et ce, même au terme des études secondaires (MEES, 2015), alors que c'est une notion traitée depuis le primaire. Rappelons que notre objectif de recherche est de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif.

Pour atteindre cet objectif, nous avons analysé 120 réponses à deux questions issues d'un prétest de grammaire administré à des élèves du secondaire âgés de 14-15 ans à l'automne 2018 et dans lequel on leur a demandé de résoudre des problèmes de grammaire. Les deux notions spécifiques sont l'accord de l'adjectif en position d'attribut du sujet et l'accord de l'adjectif lorsqu'il est en position de complément du nom détaché²⁶, qui sont apprises respectivement en 6^e année du primaire et en 2^e année du secondaire (MELS, 2011a; MELS, 2011b).

4.1. Analyse des réponses à la question 7

Les élèves ont répondu à huit questions, dont deux traitent de la notion d'accord de l'adjectif. La question 7 du prétest portait sur l'accord de l'adjectif en position d'attribut du sujet. Le tableau suivant énonce la question et la phrase donnée.

Tableau 13 : Question 7 du prétest de grammaire

Questions 7 : Le mot *retardées* est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

Phrase donnée : *Les livraisons de la journée semblent retardées par la tempête de neige.*

²⁶ Nous sommes conscient que c'est le groupe adjectival qui remplit la fonction d'attribut du sujet et de complément du nom. Par souci d'économie, nous avons écrit *adjectif en position d'attribut* pour l'adjectif, noyau du groupe adjectival occupant la fonction d'attribut du sujet et *adjectif en position de complément du nom détaché* pour l'adjectif, noyau du groupe adjectival occupant la fonction de complément du nom. Dans le reste du chapitre, nous aurons recours aux syntagmes réduits.

4.1.1. La présence de justifications grammaticales

Les élèves élaborent-ils des justifications grammaticales ? Se servent-ils de leurs connaissances sur la langue pour résoudre le problème ? Ce sont ces deux questions qui ont amorcé notre analyse des justifications. Toutes les réponses analysées comportent une justification (et pas seulement une réponse du type *oui* ou *non*). Prenons un exemple de réponse contenant une justification. Toutes les réponses suivent la même structure : l'objet de la justification est posé (le mot est bien écrit ou non) et on énonce les raisons.

Tableau 14 : Exemple de justification

<i>Élève 001</i> : Le mot est bien écrit, car on pourrait remplacer le groupe de mot « Les livraisons de la journée » par « elles », donc « retardées » s'accorde en genre et en nombre avec « elles » ²⁷ .
--

Comment expliquer que tous les élèves aient réussi à déployer un raisonnement grammatical ? À ce stade, nous pouvons supposer que leur demander de justifier leurs réponses se fait très tôt dans la scolarité, ce n'est pas une activité qui leur est inconnue (Phélut et Ribéry, 1998). De plus, au sujet des accords, on peut observer que les attentes de fin de parcours, dans la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011a), stipule que l'élève « marquera correctement les accords dans la plupart des mots variables compris dans un groupe du nom (GN), appelé aussi groupe nominal. Elle ou il sera également capable de marquer correctement la majorité des accords régis par le sujet » (p. 28). L'apprenant serait aussi en mesure d'effectuer un raisonnement complet sur la langue et de le justifier (à l'écrit ou à l'oral) à l'aide de preuves et de traces. Les preuves peuvent s'appuyer entre autres sur des manipulations syntaxiques et les traces « traduisent l'analyse effectuée à chaque étape du raisonnement (ex. : écrire V sous le verbe conjugué à un temps simple) » (p. 64). Au secondaire, en 1^{re} et 2^e secondaires, on demande aux élèves de justifier à l'oral certains faits de langue. En 3^e secondaire, on introduit les justifications écrites, le raisonnement grammatical demandé se complexifiant davantage (MELS, 2011b).

²⁷ Rappelons que nous n'avons pas corrigé les erreurs de langue dans les justifications.

Pour expliquer que tous les élèves soient en mesure de parler de la langue et de ses propriétés, nous émettons une hypothèse s'appuyant sur l'étude menée par Boutet et al. (1985) auprès d'enfants âgés de 6 à 12 ans. Ces auteurs ont remarqué, durant leur recherche, que les discours de nature métalinguistique se transforment avec l'âge, l'enfant appréhendant progressivement les savoirs grammaticaux selon leurs propriétés formelles. Le fait d'objectiver la langue peut être corroboré par l'idée selon laquelle plus les élèves cheminent dans leur scolarité, plus ils feront de la langue un objet de réflexion et d'analyse. Les apprenants de notre échantillon développent des connaissances grammaticales depuis qu'ils sont au primaire. Ils apprennent donc à les utiliser dans différents contextes de production (exercices grammaticaux, écriture de textes, lecture, communication orale, etc.) Rendus en 3^e secondaire, ils seraient donc davantage en mesure d'utiliser leurs connaissances langagières pour parler de la langue et pour répondre à des questions de justification.

Grâce à la grande proportion d'élèves ayant développé un raisonnement grammatical somme toute assez développé – rappelons tout de même que ce prétest a été administré en début d'année scolaire –, nous avons pu décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif. Nous procédons à cette description dans les prochaines sections :

- 1) Identification de la classe du mot du donneur et du receveur;
- 2) Types de justifications;
- 3) Utilisation de procédures.

4.1.2. Identification de la classe du mot du donneur et du receveur

Pour bien comprendre le système des accords, il faut saisir les relations entre les donneurs et les receveurs, ce qui implique de connaître leurs caractéristiques respectives (Brissaud et Cogis, 2011). Dans cette section, nous analysons les justifications pour déterminer si les élèves sont capables d'identifier la classe du donneur et celle du receveur.

Identification de la classe du donneur

Peu d'élèves identifient la classe du donneur *livraisons*, soit 5 % de l'échantillon (n=3/60 élèves, pour le prétest). Le tableau suivant contient des exemples de réponses dont la classe du donneur est identifiée.

Tableau 15: Exemples de réponses dont la classe du donneur est identifiée à la question 7²⁸

<i>Élève 006</i> : Oui car retardées est conjugué avec les livraisons il est après un auxiliaire donc il se conjugue avec le é. Livraisons est un nom féminin pluriel et il donne son genre et son nombre à retardées.
<i>Élève 018</i> : Oui, car il s'accorde avec le nom livraisons qui est f. pl.
<i>Élève 039</i> : Il est bien écrit car puisque on parle des livraisons qui représentent un nom féminins et dans ce cas-ci pluriel, le mot « retardées » doit prendre « es » à la fin.

Ce qui peut expliquer le faible pourcentage d'élèves ayant identifié la classe du donneur, c'est sans doute parce qu'ils n'ont pas vu la pertinence de le faire pour répondre à la question. Cette omission pourrait être due au fait qu'ils ne savaient pas trop ce qu'ils devaient mettre dans leur justification. Ces réponses peuvent également témoigner d'une difficulté à identifier la classe du nom ou encore parce que certains élèves utilisent une métalangue floue, plus générale comme le mot *livraisons* au lieu du *nom livraisons* ou de l'*adjectif retardées*.

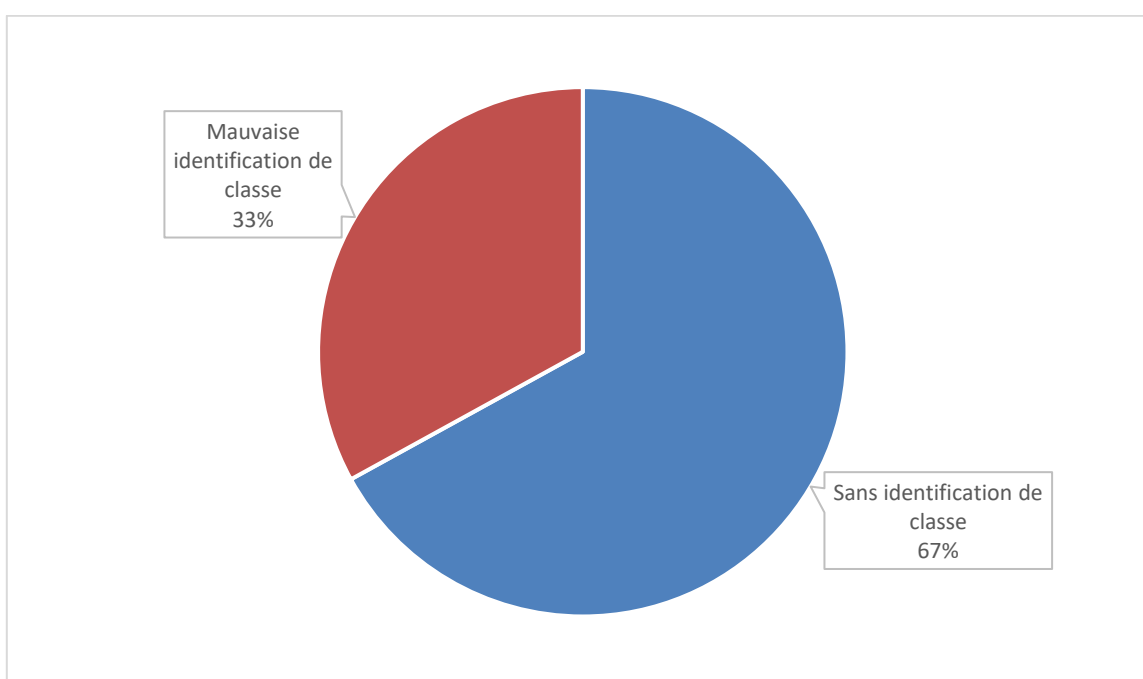
Identification de la classe du receveur

Au sujet de la classe du receveur, il s'avère que 67 % des apprenants ne l'ont pas identifiée (n=40/60 élèves). Ce résultat peut s'interpréter par le fait que les élèves ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour la reconnaître ou qu'ils ne voient pas la nécessité de l'identifier afin de répondre à la question. Une autre hypothèse pourrait être que, lorsque les enseignants et enseignantes traitent de la règle d'accord avec leurs élèves, ils prennent des raccourcis en mentionnant que tel mot s'accorde avec tel autre mot, sans faire mention de la classe de mots, au lieu d'enseigner de manière explicite la justification attendue à l'aide d'un modelage. Les élèves reprennent ainsi l'explication (la version raccourcie) que leur fournissent les enseignants à l'oral.

²⁸ Nous n'avons pas corrigé la langue dans les réponses des élèves.

Si 33 % des élèves font référence à une classe de mots dans leurs justifications (n=20/60 élèves), aucun n'est en mesure d'identifier la bonne catégorie du receveur. Pour les élèves, il s'agit plutôt d'un verbe. Ce qui peut conduire les élèves à identifier ce mot comme un verbe, c'est que l'adjectif *retardées* possède la même forme que le participe passé du verbe *retarder*. Selon l'enseignement reçu, une certaine confusion pourrait émerger, surtout si la distinction entre le verbe et l'adjectif empruntant une forme verbale n'est pas effectuée très tôt dans la scolarité.

Graphique 1 : Bilan sur l'identification de la classe du mot *retardées*



Voici des exemples de réponses où les élèves identifient la classe du mot *retardées* comme un verbe.

Tableau 16 : Exemples de réponses dont la classe de *retardées* est identifiée

Élève 007 : Oui parce que c'est un participe passé employé avec être qui s'accorde avec « Les livraisons de la journée » qui est au féminin pluriel.
Élève 019 : Le mot <i>retardées</i> est bien écrit dans cette phrase. Il est accordé par le mot livraisons qui lui représente le féminin pluriel. Le verbe s'accorde en genre et en nombre tels que ce verbe dans cette phrase.
Élève 056 : Oui car c'est un participe passé employée seul et il s'accorde avec « Les livraisons » donc fini en « ées ».

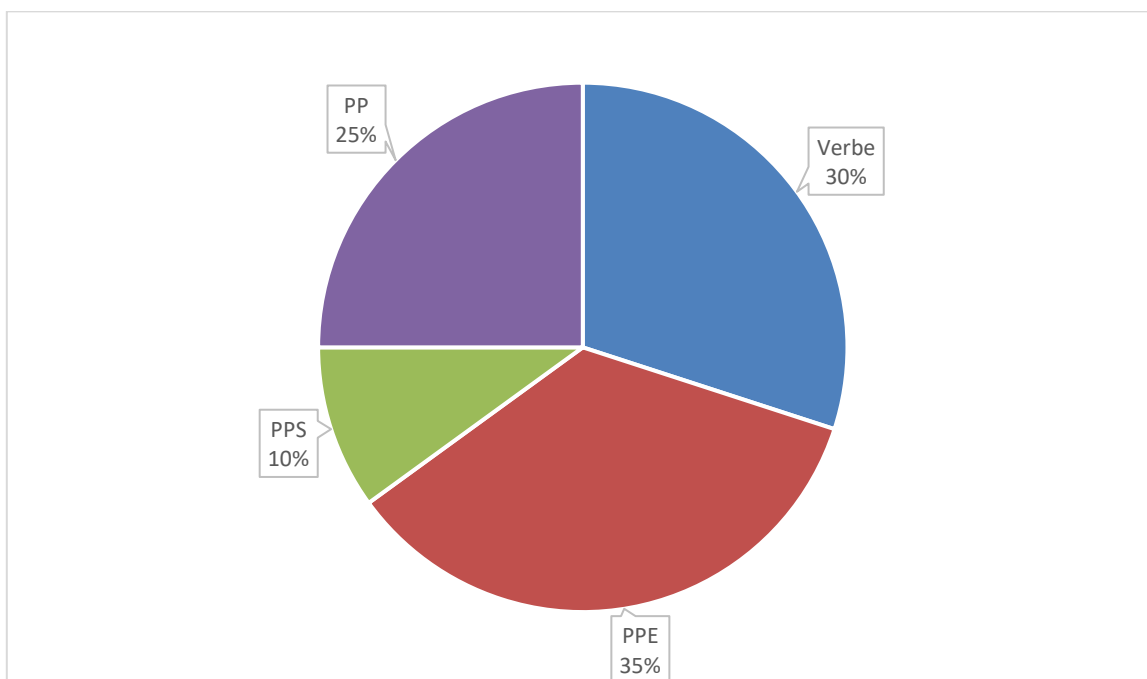
Dans la réponse de l'élève 007, nous observons que le mot est identifié comme étant un participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Cette dénomination peut poser un problème, car c'est le verbe *semblent* et non l'auxiliaire *être* qui précède l'adjectif. Une autre possibilité concernant cette identification est que l'élève fait un remplacement dans sa tête : il remplace *semblent* par *sont*. Il connaît les verbes attributifs. Pour lui, le verbe *sembler* est peut-être l'équivalent du verbe ou de l'auxiliaire *être*. Cela révélerait également une difficulté à distinguer l'auxiliaire du verbe.

Dans l'exemple de l'élève 019, les connaissances sur la règle d'accord du verbe sont erronées, car celui-ci ne s'accorde pas en genre et en nombre, mais bien en nombre et en personne.

Pour l'élève 056, le mot est un participe passé employé seul. Cette identification révèle le problème que peut avoir cette terminologie relative au PPS, car ce dernier n'est certes pas accompagné d'un auxiliaire, mais il n'est pas seul. Le problème avec cette identification, c'est qu'on ne peut pas qualifier l'adjectif *retardées* de « participe passé », car un participe passé est un verbe à un mode (participe) et à un temps (passé). Dire que l'adjectif en question est un PPS est une aberration, car un PPS est un verbe. Or, en appliquant les manipulations syntaxiques, on voit bien qu'il ne s'agit pas d'un verbe, mais bien d'un adjectif. Le PPS n'est pas une classe de mots à part. Comme preuve, on n'est pas en mesure de l'encadrer par *ne... pas* et de le conjuguer à un autre temps. En somme, il s'apparente à une forme verbale, mais n'est pas un verbe. Dans la grammaire traditionnelle, on l'étudiait comme un participe passé employé seul ou sans auxiliaire (PPS). Le participe passé employé seul est encore enseigné et le fait de le considérer comme un adjectif en grammaire rénovée constitue un défi lié aux contenus de la grammaire rénovée, comme le mentionnent Lord et Boyer dans leur rapport de recherche (2021). Cela pourrait donc expliquer les conceptions des élèves à ce propos.

Le diagramme suivant résume la fréquence des termes utilisés pour identifier la classe du receveur. Le participe passé employé avec *être* apparaît dans 35 % des réponses (n=7/20 élèves), le verbe dans 30 % des réponses (n=6/20 élèves), le participe passé dans 25 % des réponses (n= 5/20 élèves) et le participe passé employé seul ou sans auxiliaire dans 10 % des réponses (n= 2/20).

Graphique 2 : Termes utilisés pour identifier la classe comme un verbe à la question 7



En résumé, l'analyse de l'identification de la classe du receveur nous permet de tirer des conclusions quant aux conceptions des élèves. Certains apprenants considèrent que la classe du mot, c'est le participe passé, et non pas le verbe. Le participe passé n'est pas une classe à part, il s'agit d'un verbe. De plus, aucun élève n'a identifié la bonne classe du receveur, soit l'adjectif. Il est certain qu'on ne leur a pas demandé de le faire dans le prétest. Néanmoins, l'identification de la bonne classe et de ses caractéristiques est importante pour réussir à identifier la bonne règle d'accord. En outre, cette identification de la classe comme un verbe peut entraîner des erreurs quant à la conceptualisation de la règle d'accord, car celle du verbe diffère de celle de l'adjectif. Enfin, les conceptions des élèves sur le participe passé se rapprocheraient de celles qui concernent l'adjectif – ces deux notions ne seraient donc pas facilement distinguées (Cogis, 2005). D'ailleurs, dans le projet Orthocol, Le Levier et al. (2018) ont remarqué que ces adjectifs qui s'apparentent au participe passé sont plutôt mal accordés lors de la dictée. Toutefois, dans le cadre de l'entretien métagraphique, les élèves réussissent assez bien à faire le lien entre « le participe passé adjectivé et le nom auquel il se rapporte » (p. 10).

4.1.3. Types de justifications

Pour analyser les types de justifications (complètes, incomplètes ou insatisfaisantes), nous avons utilisé les critères suivants: le bon donneur, la bonne relation entre les deux termes (morphosémantique ou morphosyntaxique) et l'identification des traits grammaticaux du donneur.

Les justifications complètes

Pour qu'une justification soit jugée « complète », nous devons nous assurer que le bon donneur ait été identifié par l'élève. Nous avons accepté le groupe *les livraisons de la journée, les livraisons* ou encore le mot *livraisons* comme réponses possibles. Le deuxième élément à considérer était l'identification de la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur (*livraisons*) et le receveur (*retardées*). Autrement dit, nous nous attendions à ce que l'élève comprenne que ce sont les livraisons qui sont retardées. Le troisième et dernier élément à considérer pour une justification complète concerne l'identification des bons traits grammaticaux du donneur (*féminin et pluriel, ées ...*). Si ces trois critères étaient réunis, la justification était considérée *complète*. Bien entendu, la réponse devait être la bonne, c'est-à-dire que l'élève devait mentionner que la graphie proposée était correcte.

Comme aucun élève n'a identifié la bonne classe de mots du receveur (*retardées*), nous n'avons pas retenu cet élément pour juger la justification grammaticale de l'élève complète, incomplète ou insatisfaisante. Si nous l'avions fait, toutes les justifications auraient dû être « rejetées » – étant donné que la règle d'accord concernait l'adjectif et que les élèves n'ont pas identifié cette classe de mots – et nous n'aurions pu tirer des informations pertinentes et précises liées aux difficultés et aux capacités des élèves. Dans le but de décrire plus finement les aspects compris et incompris liés à la règle d'accord en question, nous avons cherché à

identifier ce qui nous semblait une base essentielle pour valider ou infirmer la graphie de l'adjectif dans le prétest.²⁹ Voici quelques exemples de justifications complètes.

Tableau 17 : Exemples de justifications complètes à la question 7

Élève 047 : Oui il est bien écrit car il s'accorde avec « Les livraisons » qui sont féminin et pluriel.
Élève 008 : Oui parce qu'il y a plusieurs livraisons et on dit « une livraison » et non « un livraison » donc c'est correct.
Élève 017 : Oui car il y a plusieurs livraisons et le mot livraison est féminin donc la fin est « ées ».

Dans la réponse 047 – tout comme pour les autres justifications complètes –, l'élève identifie le bon donneur, la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur et les bons traits grammaticaux du donneur. La métalangue employée est juste et précise en ce qui concerne les traits (emploi de *féminin* et *pluriel*).

Dans la réponse de l'élève 008, l'apprenant se base sur la langue orale pour élaborer sa justification : *on dit une livraison*. Le jugement de grammaticalité réfère aux normes de la langue standard, à ce qui est correct ou non de dire dans le langage courant (Boivin, 2009; Boivin, 2014). On peut aussi noter dans cette réponse une certaine imprécision de la métalangue, soit le terme *plusieurs* au lieu de *pluriel* ou encore le déterminant *une* au lieu du trait *féminin*. L'élève 017 emploie également le terme *plusieurs* au lieu de *pluriel*, ce qui montre qu'il se base sans doute davantage sur les caractéristiques sémantiques du référent pour justifier la graphie que sur la relation syntaxique entre le donneur et le receveur (par exemple, *les livraisons* est le sujet, l'adjectif en position d'attribut reçoit donc les traits de genre et de nombre du nom *livraisons*).

Nos résultats font ressortir que 55 % des justifications sont complètes (n= 33/60 élèves). Une majorité d'élèves parviennent donc à identifier le bon donneur, la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur et les bons traits du donneur, ce qui correspond aux constats de Le Levier et al. (2018) dans des entretiens métagraphiques avec

²⁹ Il en est de même pour la question 8. Afin d'éviter les redites, cette justification n'est présente que pour la question 7.

des élèves qui devaient justifier la graphie de deux adjectifs s'apparentant à une forme verbale. Même si ceux-ci sont identifiés comme des participes passés, il demeure que les élèves arrivent à établir le lien entre le donneur et le receveur. Cela peut s'expliquer parce que sémantiquement les élèves sont capables de voir que *livraisons* et *retardées* sont liés et donc qu'il faut faire l'accord. Toutefois, on s'attendrait à ce que des élèves à la mi-parcours du secondaire puissent dépasser des considérations principalement sémantiques pour effectuer des accords qui, rappelons-le, constituent des phénomènes morphosyntaxiques. Comme le mentionnent Lefrançois et al. (2016), bien que l'étude de la sémantique ne doive jamais être évacuée de l'enseignement de la syntaxe, les élèves, au fil de la scolarité, et particulièrement au secondaire, devraient baser leurs analyses sur des concepts plus syntaxiques (Lefrançois et al., 2016).

Les justifications incomplètes

Rappelons qu'une justification a été jugée incomplète lorsque le bon donneur est identifié et que la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur est présente. Ce qui distingue cette catégorie de celle des justifications complètes, c'est que les justifications incomplètes ne mentionnent pas explicitement les traits grammaticaux (*féminin et pluriel, ées*). Le tableau suivant contient des exemples de justifications incomplètes.

Tableau 18 : Exemples de justifications incomplètes à la question 7

Élève 023 : Il est bien écrit, car c'est un participe passé employé avec être alors il prend le genre et le nombre du sujet : Les livraisons.
Élève 030 : Le mot est bien écrit car ce sont les livraisons qui sont retardées.

L'exemple 023 illustre ce type de réponse. On y observe que le bon donneur est identifié ainsi que la relation morphosyntaxique entre le donneur et le receveur. En revanche, l'élève n'explicite pas les traits grammaticaux transférés (féminin et pluriel) : on ne peut inférer qu'il a bien conceptualisé le genre et le nombre en contexte. C'est donc incomplet. La réponse de l'élève 030 est un exemple du même type que celui de l'élève 023.

15 % des justifications sont incomplètes (n= 9/60 élèves). Même s'ils sont en mesure de bien identifier le bon donneur et la bonne relation, certains élèves ne mentionnent pas les traits grammaticaux transférés dans les justifications analysées, ce qui les rend incomplètes. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ne connaissent pas les éléments attendus d'une bonne justification grammaticale parce qu'on n'en fait sans doute pas un enseignement explicite.

Les justifications insatisfaisantes

Rappelons qu'une justification a été jugée insatisfaisante si l'élève ne répond pas de manière adéquate à la question posée. Une justification peut être insatisfaisante si on ne mentionne pas la bonne relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur, s'il y a absence de relation ou si une mauvaise correction de l'adjectif est effectuée.

Relation incorrecte

61 % des justifications jugées insatisfaisantes contiennent une relation morphosémantique ou morphosyntaxique incorrecte (n=11/18 élèves), qui n'explicitent pas le donneur (*livraisons*).

Tableau 19 : Exemples de justifications contenant une relation incorrecte à la question 7

Élève 013 : Oui, le verbe « semblent retardées » est bien écrit parce que c'est un participe passé employé avec être (sembler). Il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet de la phrase.
Élève 014 : Oui, il est bien écrit car c'est un participe passé conjugué avec le verbe être ou semblable (je ne me rappelle plus du nom) et le sujet est féminin pluriel.
Élève 020 : Oui car lorsque le verbe du participe passé est « sembler », on le conjugue en fonction du sujet de la phrase.
Élève 027 : Il est bien écrit, car ce n'est pas un p.p. employé avec avoir donc il s'accorde avec le sujet
Élève 033 : Oui, car son compliment directe se trouve devant le mot, donc il s'accorde en genre et en nombre selon son CD.

Les élèves 013, 014, 020 et 027 mentionnent que l'accord se fait avec le sujet, ce qui est erroné, surtout que, dans l'esprit de la grammaire rénovée, ce sont les notions de donneurs et de receveurs qui sont employées pour les accords et non celle de sujet. Autrement dit, le donneur doit être un nom ou un pronom, car c'est lui qui possède des traits grammaticaux à transférer au receveur (pas le groupe de mots entier qui exerce la fonction *sujet*). Notons que

ce sont sans doute des raccourcis présents dans les manuels et les cahiers d'exercices utilisés en classe pour l'enseignement des accords grammaticaux, mais ceux-ci peuvent nuire à l'appropriation des notions d'accord. Dans l'exemple 033, l'élève mentionne que l'accord se fait avec le complément direct.

Absence de relation

11 % des justifications insatisfaisantes ne contiennent pas de relation entre le donneur et le receveur (n=2/18 élèves). Le tableau suivant contient des exemples de ce type.

Tableau 20 : Exemples de justifications ne contenant pas de relation

Élève 010 : Il est bien écrit car il est bien accordé.
Élève 029 : Oui, car il est accordé au féminin pluriel.

Dans ces réponses, l'objet de la justification est mentionné, soit que le mot est bien écrit ou non. Aucune raison pertinente n'est donnée. Cela peut s'interpréter par le fait que ce n'est pas tous les élèves qui parviennent à verbaliser leur raisonnement, notamment parce que l'écrit peut être un véritable obstacle cognitif pour certains (Plane, 2005). De plus, peut-être que les apprenants n'ont pas été en mesure d'identifier les éléments importants à considérer dans la justification. Comme justifier des problèmes grammaticaux est une activité demandant un haut niveau d'abstraction, il peut être difficile pour de jeunes élèves de cibler les bons savoirs à activer selon le contexte (Chartrand, 2013).

Mauvaise correction

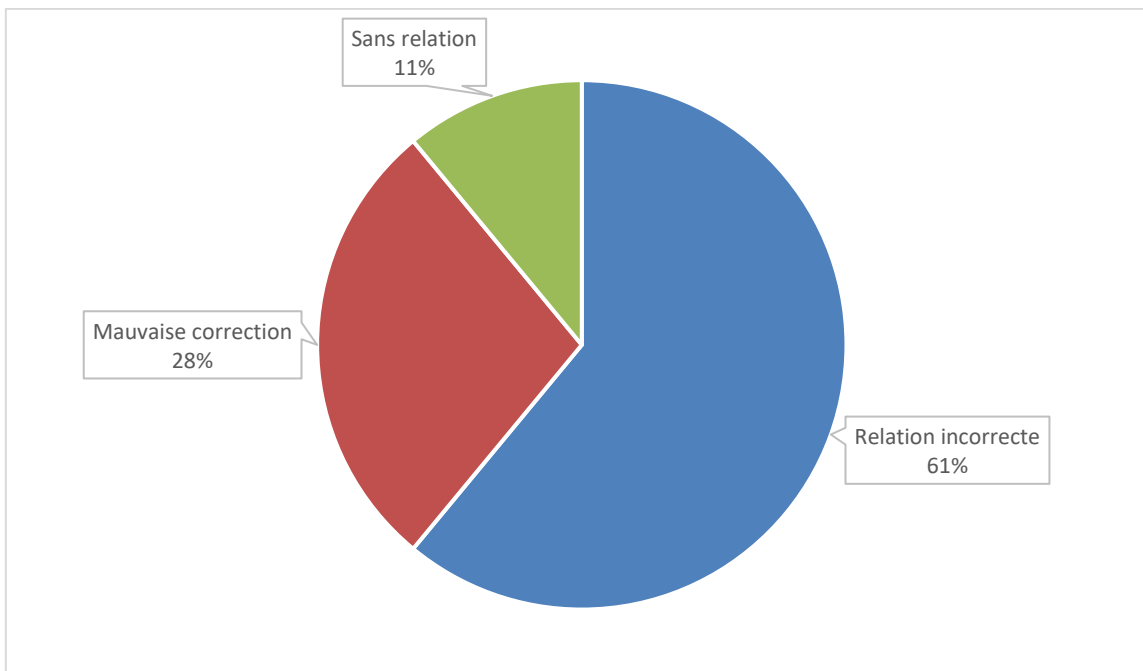
28 % des justifications insatisfaisantes contiennent une mauvaise correction de l'adjectif *retardées* (n=5/18). Le tableau suivant contient des exemples de ce type.

Tableau 21 : Exemples de justification contenant une mauvaise correction à la question 7

Élève 015 : Non car ce n'est pas la journée qui est le pronom principal de ce verbe mais, « les livraisons » que nous pouvons remplacer par « elles ». Donc ce verbe va s'écrire de cette façon « retardéent ».
Élève 016 : Non on aurait plutôt dû écrire « retardé », car c'est un verbe attributif qui le précède.
Élève 022 : Non, il ne faut pas mettre deux « e », juste un.
Élève 025 : Non il faut écrire retardés car c'est semblent qui est accordé avec les livraisons.
Élève 038 : Oui il est bien écrit car les livraisons de la journée semblent retardées « qui-quoi ». Par la tempête de neige. Sa ne marche pas donc retardées va s'écrire seulement avec un « é » à la fin

Dans l'exemple 015, l'élève effectue une mauvaise correction du mot. Il ajoute en fait la marque verbale du pluriel *-nt*, sans doute parce qu'il associe au mot les caractéristiques du verbe. Pour l'exemple 016, la graphie du mot semble être justifiée en raison du verbe attributif *semble*. Les exemples 022, 025 et 038 présentent d'autres exemples de corrections indues. Le graphique suivant résume la fréquence des critères d'analyse des justifications insatisfaisantes.

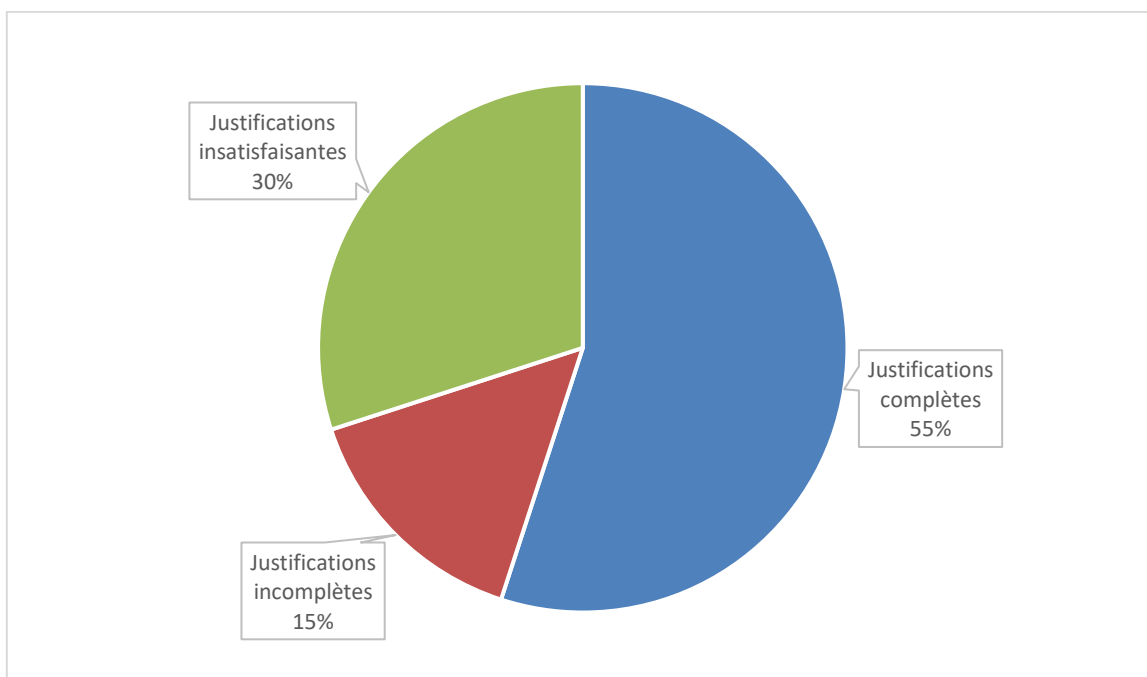
Graphique 3 : Les critères d'analyse des justifications insatisfaisantes à la question 7



Globalement, il s'avère que 30 % des justifications sont insatisfaisantes (n=18/60 élèves). Les réponses de cette catégorie contiennent une relation morphosémantique ou morphosyntaxique n'explicitant pas le donneur. De plus, une absence de relation s'observe dans quelques réponses. Celles-ci présentent des justifications sommaires. Dans certains cas, une mauvaise correction de l'adjectif est effectuée. Les résultats peuvent s'expliquer par le fait que les règles apprises en classe contiennent une multitude de savoirs que les apprenants ne connaissent pas nécessairement ou qu'ils ne sont pas en mesure d'appliquer. Ce que les apprenants connaissent des règles, ce serait la partie qu'ils sont en mesure de réciter (Cogis, 2005). Toutefois, comme nos données le montrent, ils peuvent énoncer une règle qui n'est pas la bonne dans le contexte : les élèves font parfois référence à l'accord du participe passé avec *être* alors qu'il s'agit de la règle d'accord de l'adjectif.

En résumé, l'analyse des types de justifications nous a permis d'en apprendre davantage sur les conceptions des élèves au sujet des notions de donneur et receveur, de relation morphosémantique ou morphosyntaxique et de traits morphologiques du donneur. Nous observons que la plupart des justifications sont complètes et identifient le bon donneur, la bonne relation ainsi que les bonnes caractéristiques du donneur. Quelques justifications sont incomplètes et on y remarque que la métalangue associée au système des accords est peu précise : les termes de genre et de nombre transférés ne sont pas explicitement nommés ni même les termes de *donneur* et de *receveur*. Le donneur et la relation sont néanmoins présents. En outre, un peu moins du tiers des élèves élaborent des justifications insatisfaisantes qui ne mentionnent pas la bonne relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur, qui ne mentionnent pas de relation ou qui présentent une correction induite de l'adjectif.

Graphique 4 : Bilan de l'analyse des types de justifications à la question 7

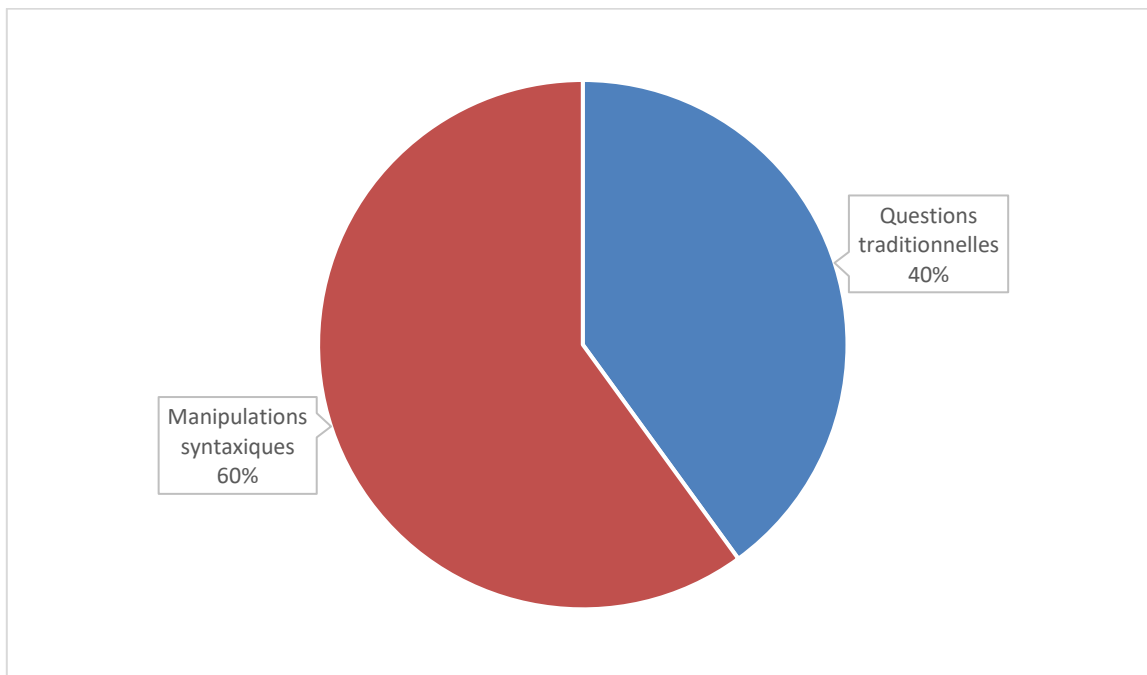


4.1.4. Utilisation de procédures

Pour cette dernière partie de l'analyse, nous nous sommes intéressé aux procédures des élèves, c'est-à-dire aux outils qu'ils emploient pour résoudre le problème. Nous avons relevé deux grandes catégories de procédures : les questions traditionnelles (du type *Qui est-ce qui ?* ou *Qu'est-ce qui ?* ou *qui ?* ou *quoi ?*) et les manipulations syntaxiques (remplacement par un pronom personnel adéquat et encadrement par les marqueurs d'emphase *c'est ... qui*).

Il s'avère que 25 % des élèves emploient une ou des procédures dans leur justification (n=15/60 élèves). Parmi ceux employant une procédure, 40 % des élèves emploient une question traditionnelle (n= 6/15 élèves) et 60 % emploient une manipulation syntaxique (n= 9/15 élèves). Ces résultats nous font constater que les manipulations syntaxiques sont les procédures les plus employées – du moins pour la question 7.

Graphique 5 : Les questions traditionnelles et les manipulations syntaxiques à la question 7



Les questions traditionnelles

Dans cette sous-section, nous présentons l'analyse des questions traditionnelles employées par les élèves. Le tableau suivant contient l'ensemble de ces questions.

Tableau 22 : Justifications contenant une question traditionnelle à la question 7

Élève 003 : Oui, car si on pose la question que ce qui semblent retardées on trouve qu'il va aller s'accorder avec les livraisons qui est au féminin pluriels, donc retardé prend un e et un s.
Élève 036 : Il est bien accorder car retardées s'accordent avec livraisons (féminin pluriel). On se qu'es qui est retardées les livraisons.
Élève 043 : Je crois que oui car d'habitude on pose la question « qui est-ce qui » avant le verbe donc : qui est-ce qui semblent retardé c'est les livraisons (f. p.) donc retardées reste comme ça.
Élève 046 : Oui, car c'est un participe passé être et peu importe où il est placé il s'accorde avec le sujet. Il faut se poser la question « qui est-ce qui ».
Élève 009 : Je crois que oui il est bien écrit car le sujet du verbe c'est les livraisons et parce que si on dit c'est quoi qui semblent retardées c'est les livraisons.
Élève 038 : Oui il est bien écrit car les livraisons de la journée semblent retardées « qui-quoi ». Par la tempête de neige. Sa ne marche pas donc retardées va s'écrire seulement avec un « é » à la fin

Soulignons d'emblée que les questions *Qu'est-ce qui ?* ou *Qui est-ce qui ?* permettent, lorsqu'elles sont bien posées, d'extraire le sujet en faisant subir à la phrase une transformation interrogative (Chartrand, 2012). Pour les élèves 003, 036 et 043, nous avons observé que

c'est le donneur *livraisons* qui est ciblé et non le sujet en entier. En fait, ce type de question n'est pas une procédure suffisante pour être en mesure de reconnaître et d'identifier complètement un sujet. L'utilisation d'une question devrait s'arrimer à celle d'une manipulation syntaxique pour y parvenir plus efficacement, soit l'encadrement par *c'est ... qui* ou la pronominalisation par un pronom occupant la fonction de *sujet*.

L'*élève 046*, quant à lui, stipule qu'il faut employer la question *Qui est-ce qui?* Cette question n'a pas d'utilité, car l'élève mentionne qu'il faut l'employer peu importe le participe passé.

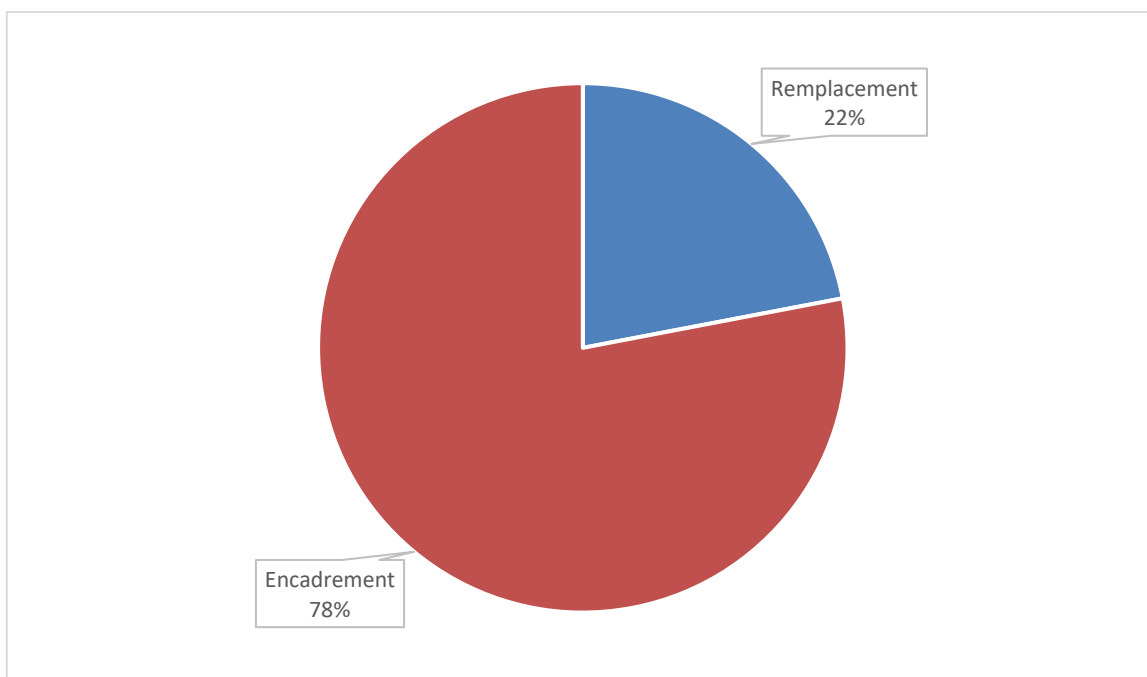
De son côté, l'*élève 009* emploie une pseudo-question avec le *Quoi ?* et le *Qui ?* pour identifier le GPrép *par la tempête de neige* et non le donneur. Une question de type *Qui ?* ou *Quoi ?* sert normalement à identifier le complément direct du verbe. L'identification de ce complément peut poser un problème, car le groupe adjectival *retardées par ses réussites* occupe la fonction d'attribut du sujet et non de complément direct du verbe. Pour Chartrand (2012), « cette erreur montre qu'on perçoit une parenté entre le complément direct du verbe et l'attribut du sujet, ce qui est déjà quelque chose de positif dans l'apprentissage, mais illustre la limite de cette procédure » (p. 26). L'*élève 038* pose également une pseudo-question qui lui permet d'identifier le GPrép *par la tempête de neige*.

L'analyse de ces réponses d'élèves montre que, bien qu'ils utilisent des procédures du type *questions sémantiques* dans leurs justifications, ils ne semblent pas avoir une compréhension juste et précise de l'utilisation de ces questions en contexte (pertinence et justesse de la question posée).

Les manipulations syntaxiques

Concernant les manipulations syntaxiques, on en retrouve deux types dans les réponses, la manipulation d'encadrement par les marqueurs d'emphase *c'est ... qui* et la manipulation de remplacement par un pronom personnel adéquat. La manipulation d'encadrement est la plus utilisée, elle apparaît dans 78 % des justifications (n=7/9 élèves). Quant à elle, la manipulation de remplacement apparaît dans 22 % des justifications (n=2/9 élèves).

Graphique 6 : Les types de manipulations syntaxiques à la question 7



Le tableau suivant contient l'ensemble des manipulations syntaxiques employées pour la question 7.

Tableau 23 : Manipulations syntaxiques à la question 7

<i>Élève 004</i> : Oui, car c'est « Les livraisons » qui sont retardées, donc puisque c'est féminin plurielle on met (es) à la fin du mot.
<i>Élève 030</i> : Le mot est bien écrit car ce sont les livraisons qui sont retardées.
<i>Élève 035</i> : Le mot retardées est bien écrit dans cette phrase, car nous parlons des livraisons qui sont retardées féminin pluriel.
<i>Élève 041</i> : Oui le mot retardées est bien écrit dans cette phrase car se sont « les livraisons » qui sont retardées. « Les livraisons » c'est féminin pluriel. Alors le mot est bien accordé.
<i>Élève 059</i> : Oui, car « les livraisons c'est f.p et c'est « les livraisons qui semblent retardées ».
<i>Élève 045</i> : Oui, car c'est les livraisons de la journée qui semblent retardées et puisque retardées va s'accorder avec « livraisons » qui est féminin/pluriel, il va lui aussi être féminin/pluriel.
<i>Élève 050</i> : Oui car ce sont les livraisons de la journée qui semblent retardées.
<i>Élève 001</i> : Le mot est bien écrit, car on pourrait remplacer le groupe de mot « Les livraisons de la journée » par « elles », donc « retardées » s'accorde en genre et en nombre avec « elles ».
<i>Élève 015</i> : Non car ce n'est pas la journée qui est le pronom principal de ce verbe mais, « les livraisons » que nous pouvons remplacer par « elles ». Donc ce verbe va s'écrire de cette façon « retardéent ».

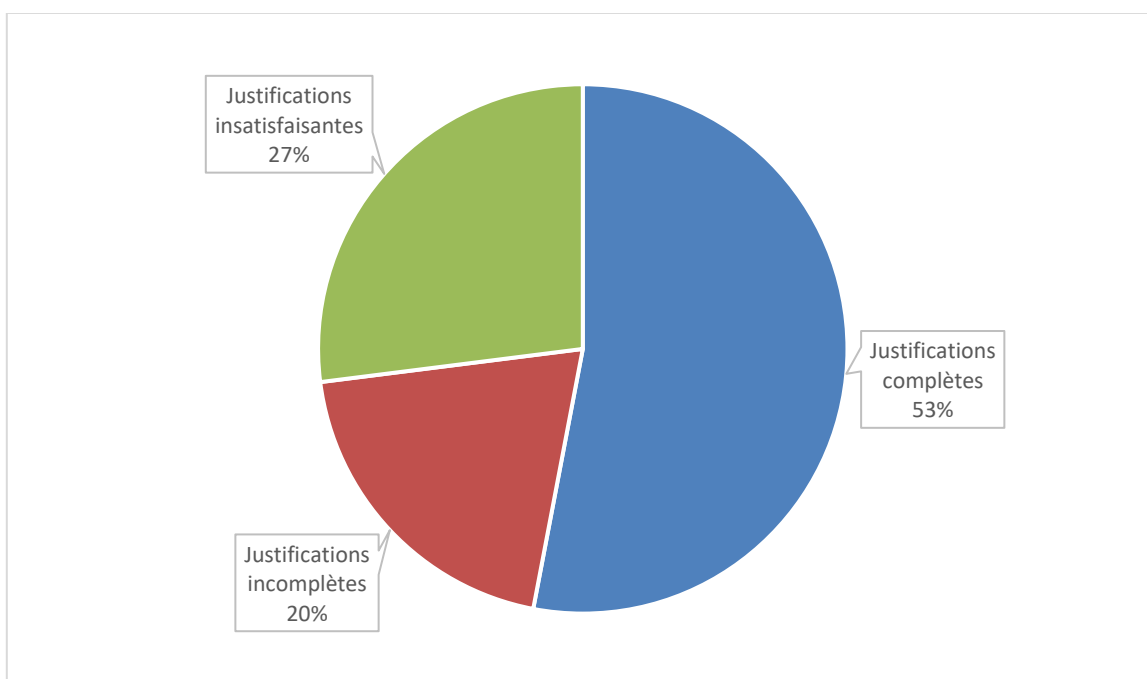
Au sujet de la manipulation d'encadrement, nous observons dans ces réponses deux cas de figure qui ont attiré notre attention : l'encadrement d'une partie du sujet seulement, soit *les livraisons* (élèves 004, 030, 035, 041 et 059) et le sujet en entier, soit *les livraisons de la journée* (élèves 045 et 050). Certes, on peut penser que les élèves qui ont identifié *les livraisons* seulement l'ont fait pour identifier le donneur, mais on peut aussi se demander si l'identification du sujet est difficilement conceptualisée. En fait, des élèves auraient tendance à ne retenir que le nom et son déterminant comme sujet, comme c'est le cas aussi pour les questions d'ordre sémantique qui n'incluent pas tout le groupe exerçant la fonction *sujet*. L'encadrement est une manipulation qui doit être enseignée – comme toutes procédures d'ailleurs – pour bien conceptualiser les connaissances grammaticales et être en mesure d'utiliser ces outils adéquatement (Chartrand, 2012).

Au sujet de la manipulation de remplacement, rappelons d'abord qu'elle n'est utilisée que par deux élèves, ce qui est vraiment peu. Cette manipulation est pourtant celle qui est la plus utile pour faire l'accord, car le remplacement par un pronom personnel adéquat nous permet d'observer rapidement les traits grammaticaux du donneur. Nous observons, pour l'élève 001, que le sujet est identifié en entier, alors qu'il l'est partiellement pour l'élève 015. La manipulation de remplacement permet tout de même aux élèves concernés d'identifier le bon donneur et ses caractéristiques morphologiques.

Au sujet des liens entre les procédures et les types de justifications, nous observons que les justifications contenant des procédures – bien que ces dernières ne soient pas toujours justes et pertinentes – sont la plupart du temps complètes, en ce sens où le donneur, la relation entre le donneur et le receveur et les caractéristiques morphologiques du donneur sont identifiés (n= 8/15 élèves, 53 %). Quelques justifications sont incomplètes, c'est-à-dire qu'elles identifient le bon donneur et la relation, mais pas les traits morphologiques du donneur de manière explicite (n= 3/15 élèves, 20 %). 27 % de ces justifications sont insatisfaisantes, car la relation est incorrecte ou absente ou une mauvaise correction du mot est effectuée (n= 4/15 élèves). Bien que l'utilisation pertinente de procédures pourrait aider les apprenants à mieux

comprendre le système des accords et la notion de transfert morphosyntaxique entre le donneur et le receveur, on voit que celle-ci n'est pas un gage de réussite. Comme une règle d'accord est un condensé de savoirs (Cogis, 2005), le choix et l'application d'une procédure implique plusieurs connaissances à mobiliser en contexte pour des contextes syntaxiques différents, lesquels posent de nombreux défis.

Graphique 7 : Types de justifications contenant une procédure à la question 7



4.2. Analyse des réponses à la question 8

Rappelons que la question 8 du prétest de grammaire porte sur l'accord de l'adjectif complément du nom en position détachée. Le tableau suivant mentionne la question et la phrase donnée.

Tableau 24 : Question 8 du prétest de grammaire

Question 8 : Le mot *ému* est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

Phrase donnée: *Ému par ses réussites, la gymnaste versa quelques larmes de joie.*

4.2.1. La présence de justifications grammaticales

Comme pour la question 7, nous nous sommes demandé si les élèves justifient leurs réponses ou s'ils répondent seulement par des réponses du type *oui* ou *non*. Il s'avère que toutes les réponses contiennent des justifications (100 %).³⁰

La présence d'autant de justifications nous a permis de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif. Nous décrivons les justifications dans les prochaines sections en respectant la structure suivante :

- 1) Identification de la classe du mot du donneur et du receveur;
- 2) Types de justifications;
- 3) Utilisation de procédures.

4.2.2. Identification de la classe du mot du donneur et du receveur

Rappelons que l'identification de la classe du donneur et du receveur s'avère nécessaire pour être en mesure de faire référence à la bonne règle d'accord qui s'applique au contexte. Dans cette section, nous analysons dans les justifications si les élèves identifient la classe du donneur et celle du receveur.

Identification de la classe du donneur

Peu d'élèves identifient la classe du donneur *gymnaste*, soit 8 % de l'échantillon (5/60 élèves). Le tableau suivant contient des exemples de réponses dont la classe du donneur est identifiée, soit un nom.

³⁰ Tout comme pour la question 7, nous émettons l'hypothèse selon laquelle plus les élèves cheminent dans leur scolarité, plus ils sont en mesure d'utiliser ces connaissances qu'ils ont sur la langue pour parler de la langue. Leurs discours métalinguistiques tendent à évoluer (Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1985).

Tableau 25 : Exemples de réponses dont la classe du donneur est identifié à la question 8

Élève 066 : Non car Ému est conjugué avec la gymnaste, qui est un nom féminin. La gymnaste donne son genre et son nombre, ce qui donne qu'Ému s'écrit Émue
Élève 073 : Non, le mot devrait être « émue ». C'est un participe passé employé seul. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Qui est-ce qui est émue => la gymnaste. La gymnaste devient « elle », donc le verbe sera à la troisième personne du singulier.
Élève 080 : Non car le participe passé sans auxillière se conjugue avec son sujet. Le mot « ému » devrait donc s'écrire « émue » puisque le nom est féminin.

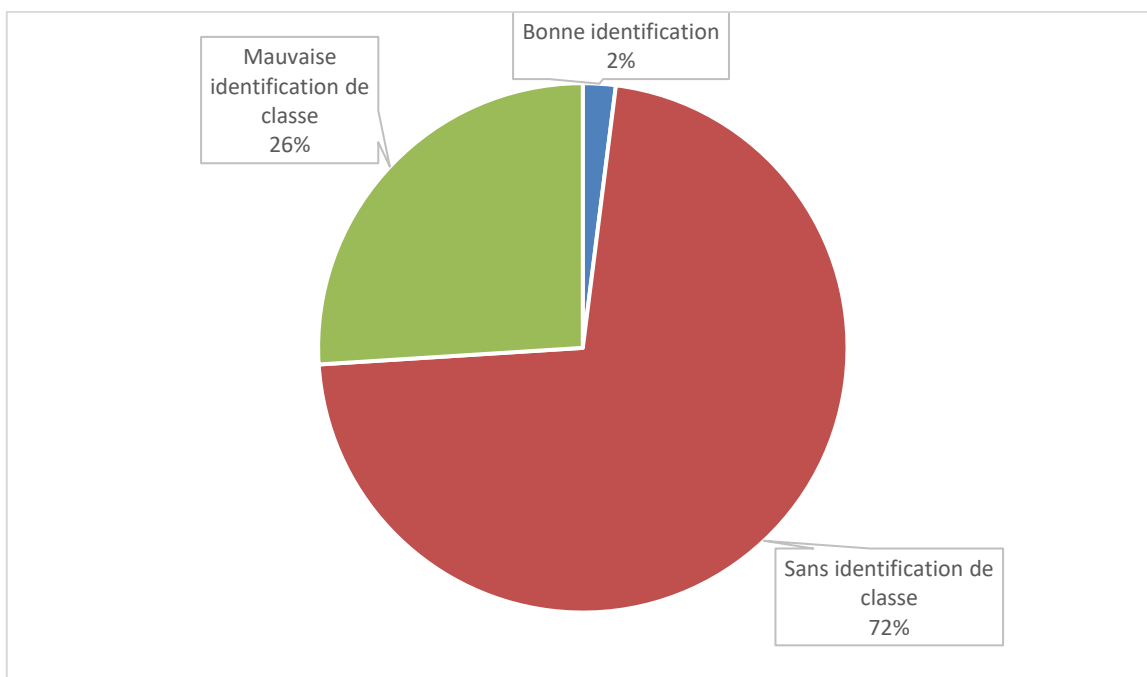
Tout comme pour la question 7, ce qui peut expliquer le faible pourcentage d'élèves ayant identifié la classe du donneur, c'est sans doute parce qu'ils n'ont pas vu la pertinence de le faire pour répondre à la question. Cela pourrait aussi témoigner d'une difficulté à identifier la classe du nom ou encore au fait que certains élèves utilisent une métalangue floue, plus générale comme le mot *gymnaste* au lieu du *nom gymnaste* ou de l'*adjectif ému*.

Identification de la classe du receveur

Au sujet de la classe du receveur, 72 % des élèves n'y font pas référence dans leur réponse (n=43/60 élèves). Le manque de connaissances nécessaires pour identifier la classe d'un mot pourrait expliquer ces résultats. Autre possibilité : nommer la classe du donneur pour répondre à la question n'est pas jugé nécessaire par les élèves. Enfin, les élèves peuvent employer des raccourcis pour mentionner que tel mot s'accorde avec tel mot, sans faire mention de la classe de mots.

Il s'avère tout de même que 28 % des apprenants font référence à la classe du mot (n=17/60 élèves). Un seul élève parvient à identifier la classe de l'adjectif (n=1/17 élèves). Pour les autres élèves, *ému* est un verbe (n=16/17 élèves). Ce qui peut les amener à identifier l'adjectif comme un verbe, c'est qu'il emprunte la même forme que le participe passé *ému* du verbe *émouvoir*. Tout comme pour la question 7, une confusion peut s'installer entre le verbe et l'adjectif, surtout quand celui-ci emprunte une forme verbale.

Graphique 8 : Bilan sur l'identification de la classe du mot *ému*



Voici des exemples de réponses où les élèves identifient la classe du mot *ému* comme un verbe.

Tableau 26: Exemple de réponses dont la classe d'*ému* est identifiée

Élève 067 : Non car c'est un participe passé seul qui se conjugue avec « la gymnaste » qui est au féminin singulier.
Élève 074 : Non, il est mal écrit, il devrait avoir un « e », car c'est un participe passé employé seul donc il se conjugue avec le sujet (gymnaste) donc féminin singulier
Élève 079 : Le mot <i>ému</i> n'est pas bien écrit dans cette phrase. Il est accordé par le mot <i>gymnaste</i> qui lui représente le féminin singulier. Le verbe s'accorde en genre et en nombre donc le verbe <i>émue</i> devrait plutôt s'écrire « <i>émue</i> ».
Élève 069 : Je crois que non parce que selon-moi <i>ému</i> est un PPE et les PPE s'accordent en genre et en nombre avec le sujet et la le sujet c'est la <i>gymnaste</i> .

Dans les réponses 067 et 074, nous observons que les élèves ont identifié que la classe du mot, c'est le participe passé employé seul ou sans auxiliaire. Le problème avec cette identification, c'est qu'on ne peut pas qualifier l'adjectif *ému* de « participe passé », car un participe passé est un verbe à un mode (participe) et à un temps (passé). Quand on applique les manipulations syntaxiques sur l'adjectif, on n'est pas en mesure de l'encadrer pas *ne... pas* ou de le conjuguer à un autre temps. Il ne s'agit donc pas d'un verbe. Le mot s'apparente

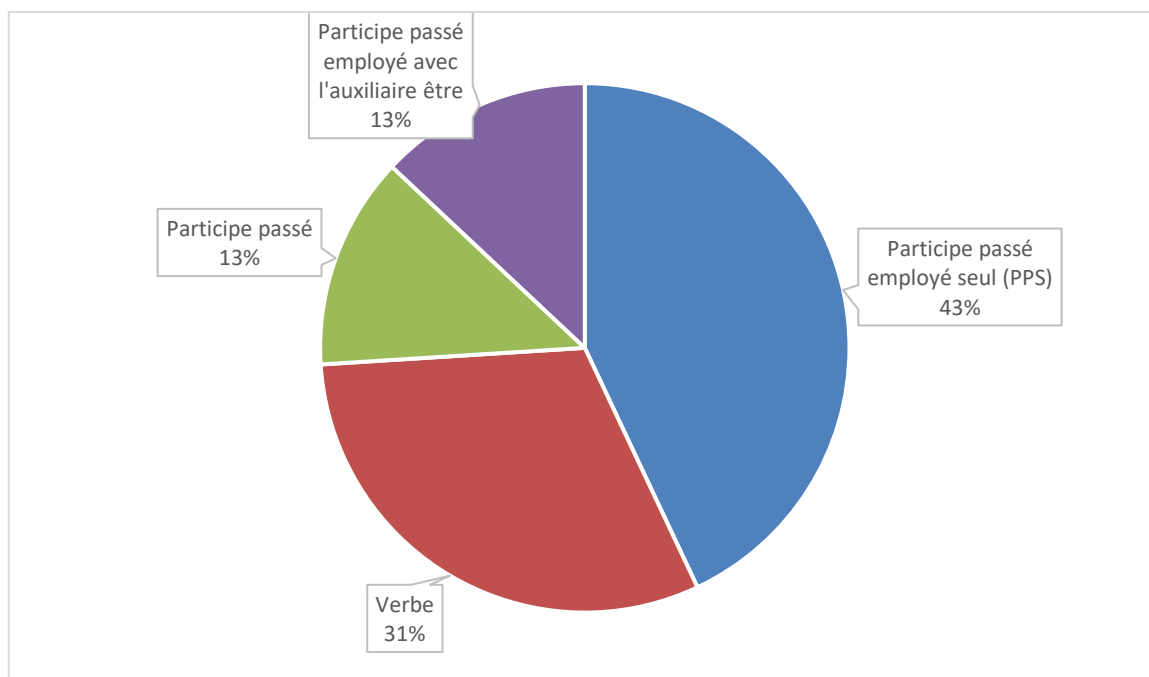
néanmoins à une forme verbale. Rappelons que le participe passé employé seul est encore enseigné sans doute dans bien des classes et le fait de le considérer comme un adjectif en grammaire rénovée constitue un défi lié aux contenus de la grammaire rénovée (Lord et Boyer, 2021). Cela pourrait donc expliquer les conceptions des élèves à ce propos.

Dans l'exemple 079, l'élève identifie *ému* comme un verbe et lui associe une règle erronée, soit que cette classe s'accorde en genre et en nombre. Ce même constat a été observé pour la question 7.

Dans l'exemple 069, l'élève identifie l'adjectif comme un participe passé avec *être*. Ce qui est problématique dans cette réponse, c'est cette idée que le mot soit accompagné d'un auxiliaire.

Le graphique suivant résume la fréquence des termes utilisés pour identifier la classe comme étant un verbe. Le participe passé employé seul ou sans auxiliaire apparaît dans 43 % des réponses (n= 7/16 élèves). Le verbe est nommé dans 31 % des réponses (n= 5/16 élèves). Le participe passé avec *être* est présent dans 13 % des réponses (n= 2/16), tout comme le participe passé (n=2/16).

Graphique 9 : Termes utilisés pour identifier la classe comme un verbe à la question 8



En résumé, l'analyse de l'identification de la classe du mot nous permet de tirer des conclusions quant aux conceptions des élèves. Certains apprenants considèrent que la classe du mot, c'est le participe passé et non le verbe. Le participe passé n'est pas une classe à part comme nous l'avons mentionné précédemment. De plus, seulement un élève a correctement identifié la classe de l'adjectif. Tous les autres ayant identifié la catégorie du mot mentionnent qu'il s'agit d'un verbe (ou plus spécifiquement d'un participe passé). L'adjectif empruntant une forme verbale s'avère donc difficile à identifier correctement, c'est pour cette raison qu'il faut être en mesure de le distinguer du verbe en ayant recours aux manipulations syntaxiques.

4.2.3. Types de justifications

Pour analyser les types de justifications (complètes, incomplètes ou insatisfaisantes), nos critères utilisés sont les suivants : le bon donneur, la bonne relation entre les deux termes (morphosémantique ou morphosyntaxique) et l'identification des traits grammaticaux du donneur.

Les justifications complètes

Pour qu'une justification soit jugée *complète*, nous devons nous assurer que l'élève ait effectué la correction de l'adjectif *ému*, soit l'ajout du *e*. Le deuxième élément à considérer était de nous assurer que le bon donneur ait été identifié par l'élève. Nous avons accepté *la gymnaste*, *gymnaste*, *elle* comme réponses possibles. Le troisième élément à considérer était l'identification de la relation entre le donneur (*gymnaste*) et le receveur (*ému*). L'élève devait comprendre que c'est la gymnaste qui est émue. Comme quatrième élément, pour qu'une justification soit complète, l'apprenant devait également identifier le ou les bons traits grammaticaux du donneur (*féminin* et *singulier* ou *féminin* seulement ou *e*). Voici quelques exemples de justifications complètes.

Tableau 27: Justifications complètes à la question 8

Élève 064 : Non, Ému devrait être écrit avec un e à la fin, car c'est la gymnaste qui est émue. (féminin singulier).
Élève 105 : Non, car « ému » va s'accorder avec « la gymnaste qui est au féminin. Il manque donc un « e » à ému. Émue.
Élève 073 : Non, le mot devrait être « émue ». C'est un participe passé employé seul. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Qui est-ce qui est émue => la gymnaste. La gymnaste devient « elle », donc le verbe sera à la troisième personne du singulier.
Élève 068 : Non parce que c'est « UNE » gymnaste, donc « ému » doit prendre un « e ».
Élève 077 : Non car Ému prend un « e » (Émue) car c'est une gymnaste qui est émue.

Dans l'exemple 064, l'élève effectue la correction du mot *ému* en y ajoutant *e*. Il identifie le donneur *la gymnaste*. La relation morphosyntaxique entre le donneur et le receveur est explicitée. On identifie également les deux traits grammaticaux du donneur.

Dans l'exemple 105, l'élève fait mention du trait de genre féminin seulement et non du trait de nombre. On acceptait tout de même cette particularité. L'apprenant n'a sans doute pas cru bon de tenir compte de cette marque de nombre, car il a été en mesure de corriger l'erreur et d'identifier le trait de genre manquant. Peut-être aussi ne reconnaît-il pas aussi facilement la marque de nombre lorsque celle-ci est singulier. Une autre explication possible est que l'élève ne sait pas que le receveur reçoit deux traits grammaticaux.

L'élève 073 rédige une justification complète, car elle contient les critères de base, soit la correction de l'erreur, l'identification du donneur, de la relation morphosyntaxique entre le donneur et le receveur et une des caractéristiques morphologiques du donneur attendues (soit la marque du féminin). La réponse contient tout de même une contradiction. À cet égard, l'élève mentionne que le verbe est à la troisième personne du singulier alors qu'il venait de mentionner qu'il s'accorde en genre et en nombre.

Dans l'exemple 068, l'élève, pour discuter du genre, ajoute un déterminant au féminin, qui précède le mot. En ajoutant ce déterminant pour discuter du genre féminin, on observe que l'apprenant fait un rapprochement sémantique entre le terme *gymnaste* et *ému*, ce qui lui permet d'effectuer la bonne correction (Cogis, 2005). Un tel rapprochement sémantique s'observe également dans la réponse 077.

Nos résultats font ressortir que 63 % des justifications sont complètes (n= 38/60 élèves). Une majorité d'élèves parviennent donc à effectuer la bonne correction, à identifier le bon donneur, la bonne relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur et une des caractéristiques morphologiques du donneur attendues. Cela peut s'expliquer sans doute parce que sémantiquement les élèves sont capables de voir que *ému* et *gymnaste* sont liés et donc qu'il faut faire l'accord. Toutefois, une fois à la mi-parcours de l'école secondaire, on s'attendrait à ce que les analyses soient davantage basées sur des considérations syntaxiques – comme nous l'avons mentionné précédemment.

Les justifications incomplètes

Rappelons qu'une justification a été jugée incomplète lorsque le bon donneur est identifié et que la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur est présente. Ce qui distingue cette catégorie de celle des justifications complètes, c'est que les justifications incomplètes ne mentionnent pas explicitement les traits grammaticaux du donneur (*féminin, e*). Une réponse peut également se retrouver dans cette catégorie lorsque l'élève n'identifie pas la correction. Le tableau suivant contient des exemples de justifications incomplètes.

Tableau 28 : Exemples de justifications incomplètes à la question 8

Élève 061 : Le mot n'est pas bien écrit, car on pourrait remplacer le groupe du nom « la gymnaste » par « elle ». Donc « ému » s'accorde en genre et en nombre à « elle ».
Élève 067 : Non car c'est un participe passé seul qui se conjugue avec « la gymnaste » qui est au féminin singulier.
Élève 069 : Je crois que non parce que selon-moi ému est un PPE et les PPE s'accordent en genre et en nombre avec le sujet et la le sujet c'est la gymnaste.
Élève 070 : Il n'est pas bien écrit car il n'est pas accordé avec « la gymnaste ».
Élève 071 : Le mot ému n'est pas bien écrit dans cette phrase parce qu'il devrait s'accorder avec le nom « gymnaste » qui est au féminin
Élève 082 : Oui, puisque c'est la gymnaste qui est ému, pas ses réussites.

Dans les réponses précédentes, on observe que le donneur *gymnaste* est bien identifié ainsi que la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre *ému* et *gymnaste*. Toutefois, les caractéristiques morphologiques ne sont pas explicitement nommées ou la correction de l'adjectif n'est pas effectuée. Au niveau des résultats, ce sont 18 % des justifications de cette catégorie qui sont incomplètes (n=11/60 élèves).

Les justifications insatisfaisantes

Rappelons qu'une justification a été jugée insatisfaisante si elle ne répond pas de manière adéquate à la question posée. Une justification est insatisfaisante, car on ne mentionne pas la bonne relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur – la correction du mot *ému* peut être ou non effectuée. Il peut y avoir également une mauvaise correction de l'adjectif.

Relation incorrecte, correction effectuée

36 % des justifications jugées insatisfaisantes contiennent une relation morphosémantique ou morphosyntaxique incorrecte et une correction de l'adjectif effectuée (n=4/11 élèves). Cette catégorie se caractérise comme une relation morphosyntaxique ou morphosémantique n'explicitant pas le donneur (*gymnaste*) et dont la marque du féminin manquante est ajoutée (e). Le tableau suivant contient les exemples de ces cas.

Tableau 29 : Justifications dont la relation est incorrecte et la correction effectuée

Élève 072 : Non, car ses une fille alors ses au féminin alors il manque un e
Élève 076 : Non, Il aurait dû s'écrire « Émue » car c'est un participe passé employé seul.
Élève 080 : Non car le participe passé sans auxillière se conjugue avec son sujet. Le mot « ému » devrait donc s'écrire « émue » puisque le nom est féminin.
Élève 117 : Non, parce que c'est un verbe conjugué qui s'accorde avec le sujet qui est féminin, singulier. Donc le mot « ému » devrait être écrit « émue »

Dans l'exemple 072, l'élève effectue une considération sémantique sur le référent du donneur (*filles* comme référent de *gymnastes*). Cette procédure morphosémantique permet à l'élève d'établir un lien entre le donneur et le receveur et d'effectuer la bonne correction, mais le donneur n'est pas identifié explicitement (Cogis, 2005). Dans l'exemple 076, l'apprenant effectue une correction correcte du mot sans toutefois identifier le donneur. Dans l'exemple 080, il y a une confusion entre la fonction et la classe de mot. À cet égard, le donneur est d'abord identifié comme étant le sujet, puis comme un nom. Le donneur n'est toutefois pas explicitement nommé. Pour l'élève 117 également, le donneur, c'est le sujet. Rappelons que, dans l'esprit de la grammaire rénovée, ce sont les notions de donneurs et de receveurs qui sont employées pour les accords. Il s'agit sans doute de raccourcis présents dans les manuels et les cahiers d'exercices utilisés en classe pour l'enseignement des accords grammaticaux.

Relation incorrecte, correction non effectuée

28 % des justifications insatisfaisantes contiennent une relation morphosémantique ou morphosyntaxique incorrecte et une correction de l'adjectif non effectuée (n=3/11 élèves). Cette catégorie se caractérise comme une relation morphosyntaxique ou morphosémantique n'explicitant pas le donneur (*gymnastes*) et dont la marque du féminin manquante n'est pas ajoutée (*e*). Le tableau suivant contient les exemples de ces cas.

Tableau 30 : Justifications dont la relation est incorrecte et la correction non effectuée

Élève 086 : Non, car le mot réussite est écrit avec (f.p.) et il s'accorde avec ému.
Élève 104 : Oui car le « sujet » est après le PP donc il ne s'accorde pas.
Élève 116 : Oui car le sujet ce trouve après le verbe donc ne s'accorde pas.

Dans l'exemple 086, une confusion s'observe au niveau du donneur : c'est le mot *réussites* qui semble régir l'accord d'*ému*. De plus, le mot n'est pas corrigé et conserve la graphie de départ : *ému*. Pour les élèves 104 et 116, l'accord du mot se justifie en raison de la position du sujet après le verbe.

Mauvaise correction

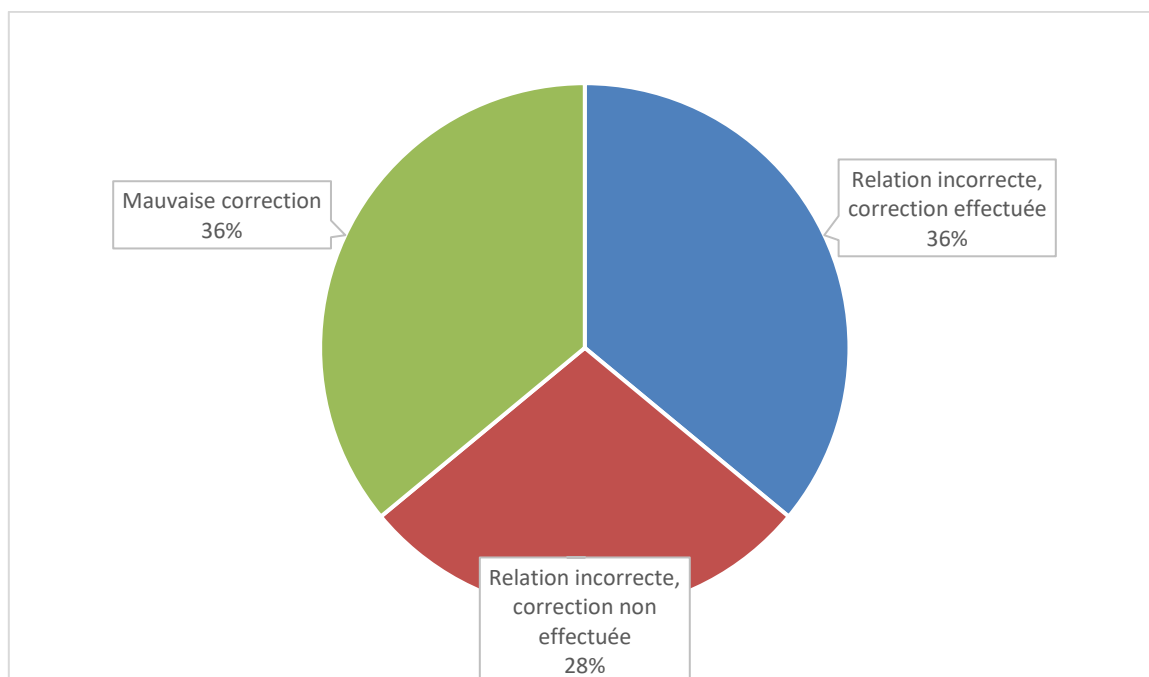
36 % des justifications insatisfaisantes contiennent une mauvaise correction de l'adjectif *ému* (n=4/11). Le tableau suivant contient les exemples de ces cas.

Tableau 31 : Justifications contenant une mauvaise correction à la question 8

Élève 093 : Non, car dans la phrase, c'est la gymnaste qui est ému, donc doit s'accorder à la 3 pers. du singulier. Selon moi, le verbe ému s'écrit avec un « t » lorsqu'il s'accorde avec « il » ou « elle ».
Élève 095 : Le mot ému n'est pas bien écrit, car elle est Émus par plus que une seule réussites donc on rajoute un S.
Élève 101 : Non le verbe est pas bien accordée car, elle a été ému par ses réussites, alors je pense que Ému prend un « s ». Émus
Élève 111 : Non, Ému se conjugue avec ses réussites qui est Feminin, pluriel alors il devrait le conjugué avec un « e » et un « e » : émues.

Dans la réponse 093, l'élève ajoute un *t* à l'adjectif. Il effectue l'accord comme si le mot était un verbe. Cette réponse illustre que la distinction entre l'adjectif et le verbe n'est pas effectuée, ce qui pourrait expliquer l'erreur. Pour les élèves 095, 101 et 111, le mauvais donneur est identifié, soit *réussites*, ce qui peut expliquer les corrections effectuées. Le graphique suivant résume la fréquence des critères d'analyse des justifications insatisfaisantes.

Graphique 10 : Les critères d'analyse des justifications insatisfaisantes à la question 8

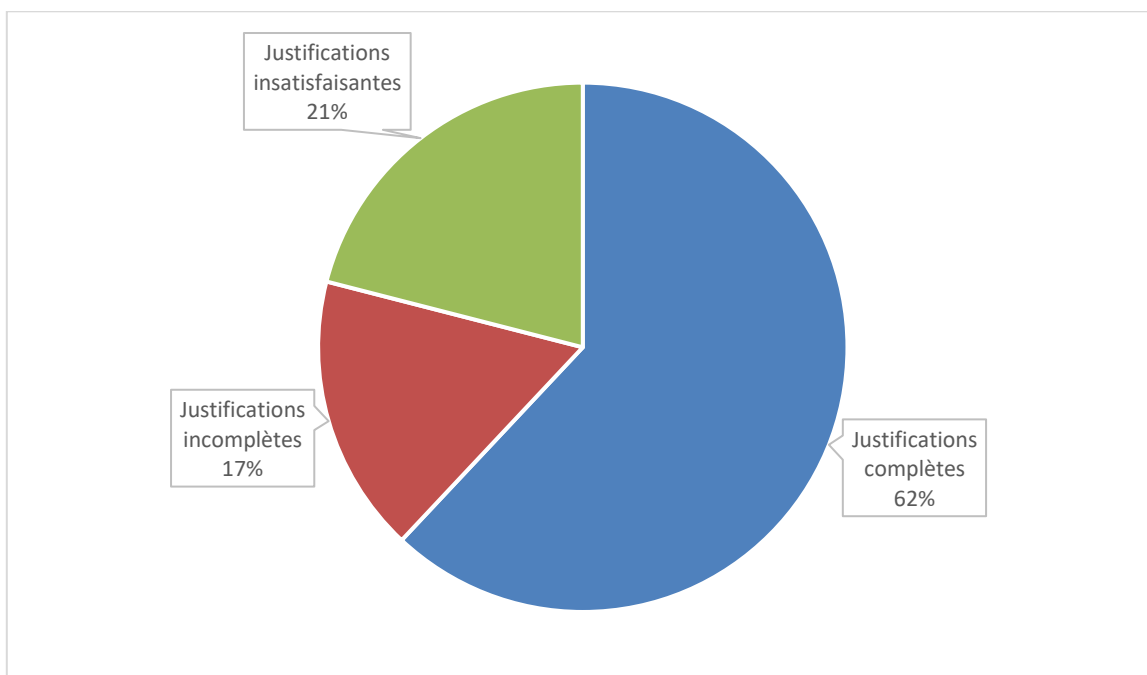


Globalement, il s'avère que 18 % des justifications sont insatisfaisantes (n= 11/60 élèves). Cette section a pointé des difficultés à reconnaître le lien morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur *gymnaste* et le receveur *ému*, ce qui peut s'expliquer par le détachement du groupe adjectival *ému par ses réussites* en début de phrase. À ce sujet, les élèves effectuent davantage des accords de proximité (Cogis, 2005). Le donneur dans cette phrase est donc sans doute plus difficile à repérer en raison du nom *réussites* qui se situe entre *ému* et *gymnaste*.

En résumé, l'analyse des types de justifications nous a permis d'en apprendre davantage sur ce que les élèves connaissent des notions de donneur, de la relation morphosémantique ou morphosyntaxique et des traits morphologiques du donneur. Nos données démontrent que plusieurs des justifications sont complètes, c'est-à-dire que les élèves concernés sont en mesure d'identifier le bon donneur, la relation entre le donneur et le receveur, les caractéristiques morphologiques du donneur et la correction de l'adjectif. Une plus faible proportion d'élèves élabore des justifications incomplètes. Dans ces réponses, le donneur et

la relation sont présents, mais les traits morphologiques du donneur sont absents de même que la correction. En outre, des apprenants élaborent des justifications insatisfaisantes. Ces réponses pointent des difficultés pour les apprenants concernés à nommer le donneur et à effectuer la correction adéquate de l'adjectif.

Graphique 11: Bilan de l'analyse des types de justifications à la question 8

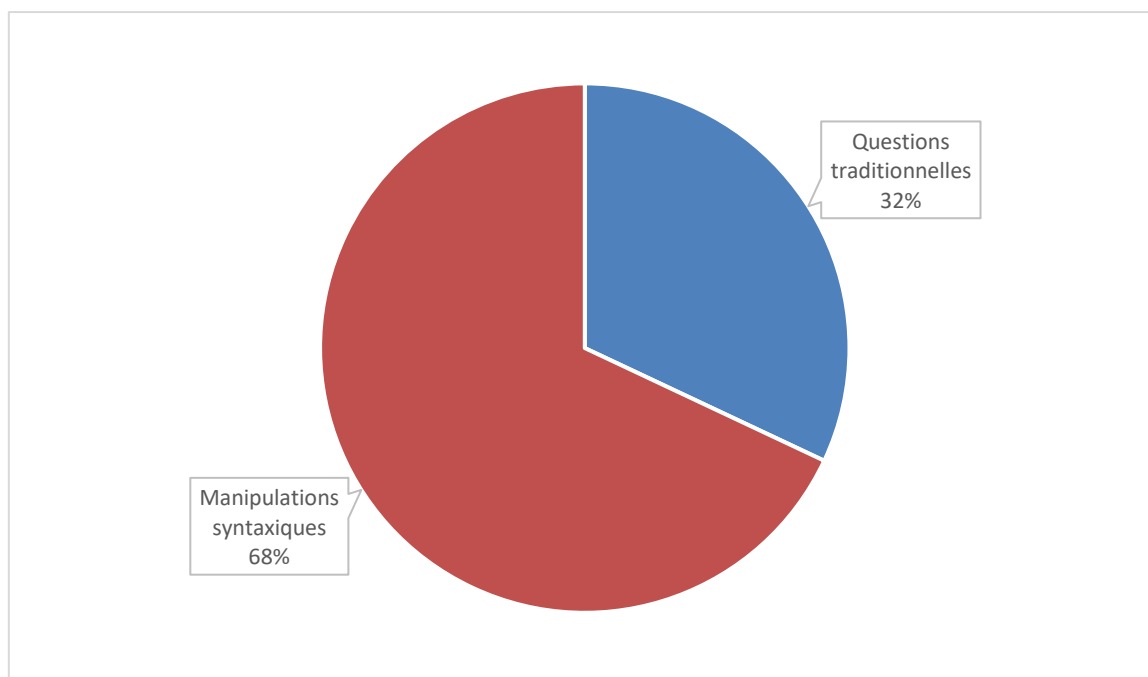


4.2.4. Utilisation de procédures

Pour cette dernière partie de l'analyse, nous nous sommes intéressé aux procédures des élèves, c'est-à-dire aux outils qu'ils emploient pour résoudre le problème. Nous avons relevé deux catégories de procédures : les questions traditionnelles (du type *Qui est-ce qui ?* ou *Qu'est-ce qui ?* ou *Qui ?* ou *Quoi ?*) et les manipulations syntaxiques (remplacement par un pronom personnel adéquat et encadrement par les marqueurs d'emphase *c'est...qui*).

Il appert que 32 % des élèves emploient une ou des procédures dans leur justification (n= 19/60 élèves). Parmi ceux employant une procédure, 32 % emploient une question traditionnelle (n= 6/19 élèves) et 68 % emploient une ou des manipulations syntaxique (n= 13/19 élèves).

Graphique 12: Questions traditionnelles et manipulations syntaxiques à la question 8



Les questions traditionnelles

Dans cette sous-section, nous présentons l'analyse des questions traditionnelles employées par les élèves.

Tableau 32: Justifications contenant une question traditionnelle à la question 8

Élève 065 : Non parce que « ému » est un participe passé employée avec être alors « qui es ce qui » = « La gymnaste » alors ému prend un « e » à la fin.
Élève 073 : Non, le mot devrait être « émue ». C'est un participe passé employé seul. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Qui est-ce qui est émue => la gymnaste. La gymnaste devient « elle », donc le verbe sera à la troisième personne du singulier.
Élève 096 : Il est mal accorder car il manque un « e » à la fin de ému. Il prend un « e » car il s'accorde avec gymnaste « féminin singulier ». On se pose la question qui es ce qui es ému = la gymnaste.
Élève 100 : Non, le mot ému n'est pas bien écrit dans cette phrase, car on dit : « qui est ce qui est ému par ses réussites ? C'est la gymnaste (f.s.). Donc ému devrait être écrit de cette manière. Émue.
Élève 109 : Qui est-ce qui est ému ? La gymnaste. Le mot ému devrait être plutôt écrit « émue » puisque le nom gymnaste est féminin, singulier.
Élève 098 : Non, ému devrait prendre un « e » car on dit « ému –(qui-quoi) par, ses réussites » et la réponse c'est « la gymnaste donc c'est féminin – (e)

Pour les exemples 065, 073, 096, 100 et 109, la question *Qui est-ce qui ?* est employée pour identifier le groupe *la gymnaste*. En fait, cette procédure servant normalement à identifier le

sujet, est employée ici pour identifier le donneur seulement. Rappelons que les élèves ont tendance à ne retenir que le nom et son déterminant comme sujet et qu'ils n'incluent pas tout le groupe exerçant la fonction *sujet*. Comme on ne demandait pas aux élèves d'identifier le sujet, on peut donc supposer qu'ils ont employé un raccourci et identifié le donneur pour effectuer la bonne correction de l'adjectif. Dans l'exemple 098, l'apprenant pose une pseudo-question *Qui ? Quoi ?* qui entraîne une erreur de syntaxe dans la formulation. Normalement employée pour identifier le complément direct du verbe, cette question semble servir à identifier le donneur.

Tout comme pour la question 7, l'analyse de ces réponses d'élèves montre que, bien qu'ils utilisent des questions sémantiques dans leurs justifications, ils ne semblent pas avoir une compréhension juste et précise de l'utilisation de ces questions en contexte (pertinence et justesse de la question posée).

Les manipulations syntaxiques

Concernant les manipulations syntaxiques, on en retrouve deux types dans les réponses, la manipulation d'encadrement par les marqueurs d'emphase *c'est...qui* et la manipulation de remplacement par un pronom personnel adéquat. La manipulation d'encadrement est la plus utilisée, elle se retrouve dans 84 % des justifications (n= 11/13 réponses). Le remplacement apparaît dans 8 % des justifications (n=1/13 réponses). Une combinaison des deux manipulations s'observe dans 8 % des justifications (n= 1/13 réponses).

Tableau 33: Manipulations syntaxiques à la question 8

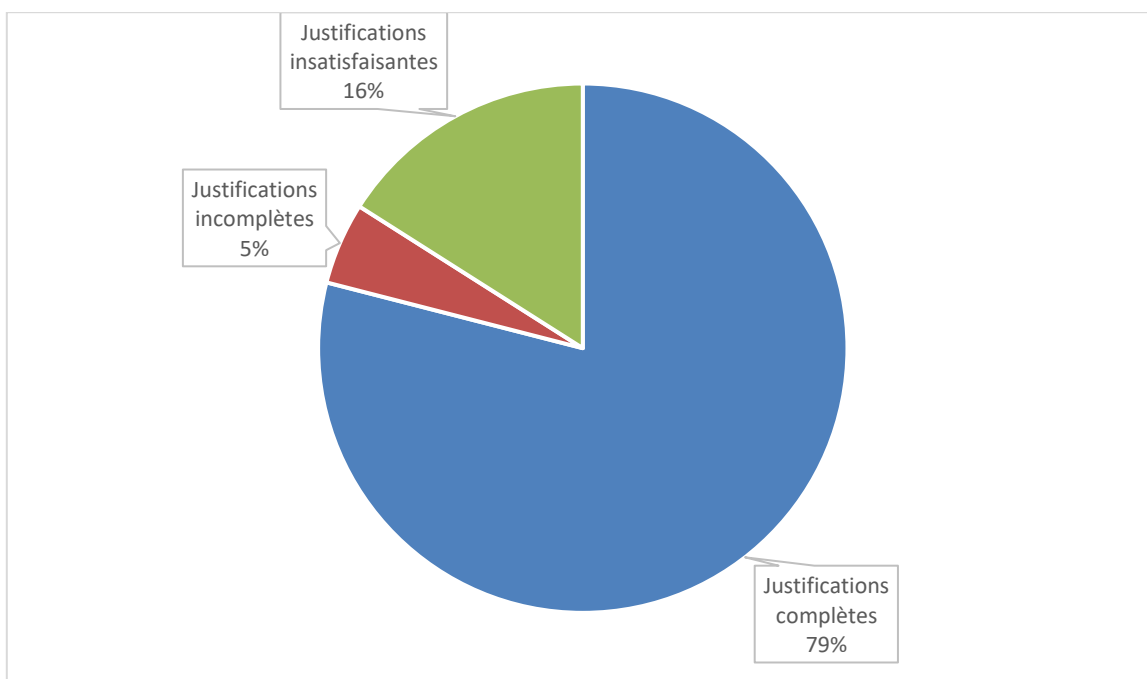
Élève 064 : Non, Ému devrait être écrit avec un e à la fin, car c'est la gymnaste qui est émue. (féminin singulier).
Élève 077 : Non car Ému prend un « e » (Émue) car c'est une gymnaste qui est émue.
Élève 082 : Oui, puisque c'est la gymnaste qui est ému, pas ses réussites.
Élève 075 : Non car il n'est pas accordé en genre avec la gymnaste que nous pouvons remplacé par le pronom « elle ».
Élève 062 : C'est elle qui est émue donc on a besoin de un e à la fin pour le mettre au féminin.

Dans les exemples 064, 077 et 082, on retrouve la manipulation d'encadrement par *c'est...qui* servant à encadrer le donneur *gymnaste*. Dans l'exemple 075, l'élève remplace *gymnaste* par elle. Cette procédure d'extraction du donneur aurait normalement permis à l'élève

d'identifier la marque du féminin manquante, mais ce n'est pas le cas. Dans l'exemple 062, on observe qu'il y a une combinaison de manipulations. L'élève semble avoir remplacé par *elle* le groupe nominal *ému par ses réussites, la gymnaste* avant d'encadrer le pronom *elle* par *c'est...qui*. Comme le raisonnement n'est pas décrit, on ne peut donc pas savoir avec certitude si l'élève a encadré le sujet au complet ou seulement le donneur. Toutefois, la combinaison de ces manipulations est intéressante, car elle semble permettre à l'élève d'identifier l'erreur et de la corriger.

Au sujet des liens entre les procédures et les types de justifications, nous observons que les justifications contenant des procédures sont la plupart du temps complètes : le donneur, la relation entre le donneur et le receveur, les caractéristiques morphologiques du donneur et la correction de l'adjectif sont identifiés (n = 15/19 élèves, 79 %). Une seule justification est incomplète, c'est-à-dire qu'elle identifie le bon donneur, la relation entre le donneur et le receveur, mais pas les caractéristiques morphologiques du donneur et la correction (1/19 élèves, 5%) 16 % de ces justifications sont insatisfaisantes. Les élèves n'explicitent pas la relation entre le donneur ou n'effectuent pas la bonne correction (n= 3/19 élèves).

Graphique 13 : Types de justifications contenant une procédure à la question 8



Bilan du portrait des conceptions des élèves sur l'accord de l'adjectif

Somme toute, que nous révèlent les justifications grammaticales écrites d'élèves de 3^e secondaire sur leurs conceptions sur l'accord de l'adjectif ?

Notre analyse des réponses au prétest nous amène à constater que la classe de l'adjectif est très peu identifiée. En fait, seulement un élève identifie correctement la classe d'*ému* pour la question 8 (n=1/60 élèves) et aucun ne l'a fait pour la classe du mot *retardées* pour la question 7. Pour les deux questions, lorsque la classe des adjectifs est identifiée, les apprenants identifient les adjectifs comme des verbes. Nous pouvons expliquer ces résultats parce que les élèves ne sont pas en mesure de reconnaître l'adjectif empruntant une forme verbale, qu'ils n'ont sans doute pas encore conceptualisé. Une autre hypothèse pourrait être le fait que la notion n'est pas clairement définie, notamment dans les prescriptions officielles québécoises. Par exemple, dans la section du verbe de la *Progression des apprentissages du primaire* (MELS, 2011a), on distingue le participe passé de l'adjectif de la manière suivante : « le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ou sans auxiliaire se comporte comme un adjectif » (p. 30). Cette note explicative dénote cette association entre l'adjectif et le participe passé, ce qui pourrait venir expliquer les conceptions – du moins, en partie. Dans un même ordre d'idées, cette distinction entre le participe passé et l'adjectif n'est pas non plus effectuée dans la *Progression des apprentissages du secondaire* (MELS, 2011b).

Nos analyses nous ont permis de repérer que certains élèves pensent que la classe du mot, c'est le participe passé. Dans les cas observés, des élèves identifient que *retardées* et *ému* sont des participes passés employé avec *être*. Dans le cas de *retardées*, il est précédé du verbe attributif *semblent*, alors qu'*ému* est en position de complément du nom détaché en début de phrase. D'autres élèves identifient également l'adjectif comme étant un participe passé employé seul ou sans auxiliaire. Il aurait été intéressant de connaître les raisons pour lesquelles les élèves concernés arrivent à de tels résultats. On peut supposer que l'enseignement reçu peut avoir son rôle à jouer, car nous ne pensons pas que les enseignants effectuent nécessairement ces distinctions entre le verbe et le participe passé, ce qui pourrait expliquer les conceptions des élèves. Nos analyses nous amènent à conclure que l'adjectif

empruntant une forme verbale est plus difficile à identifier, comme d'autres recherches l'ont également montré, dont celle de Le Levier et al. (2018).

Au sujet de l'accord de l'adjectif, nous observons qu'une très forte majorité de réponses présentent un raisonnement complet³¹ – du moins, tel que nous l'avons défini – explicitant le bon donneur, la relation entre ce donneur et le receveur – que celle-ci soit morphosémantique ou morphosyntaxique, les caractéristiques morphologiques du donneur et la correction qui s'applique lorsqu'il y a lieu. Ce qui ressort de ces données, c'est que les apprenants sont en mesure d'effectuer le bon transfert morphosyntaxique du donneur au receveur. Ils sont capables de voir que les adjectifs sont liés à un donneur (sans mentionner le mot *donneur*) et qu'il faut effectuer l'accord.

Au sujet des justifications incomplètes, elles représentent une faible proportion de réponses. Ces justifications comportent une identification du bon donneur et de la relation entre le donneur et le receveur, mais les caractéristiques morphologiques du donneur ne sont pas identifiées ou la correction n'est pas effectuée (pour la question 8). Cette difficulté observée à nommer les traits morphologiques peut sans doute être liée au fait que les élèves éprouvent des difficultés à verbaliser leur raisonnement grammatical ou parce qu'ils ne connaissent pas les éléments à inclure dans une justification complète pour un cas d'accord. Pour favoriser la verbalisation, il est nécessaire que les élèves apprennent à effectuer des tâches demandant de corriger et de justifier leurs réponses, ce qui n'est peut-être pas toujours le cas dans toutes les classes de français.

Certaines justifications sont insatisfaisantes. Pour les deux questions, la relation entre le donneur et le receveur est incorrecte parce que le donneur n'est pas explicitement nommé, il peut ne pas y avoir de relation ou une mauvaise correction de l'adjectif est effectuée. Nous avons observé entre autres que certains élèves – surtout pour la question 7 – identifient le

³¹ Rappelons que le mot *complet* ne doit pas être confondu avec *attendu* dans le cadre de nos analyses.

sujet comme étant le donneur. Cela peut entraîner une mauvaise conceptualisation du système des accords, car le donneur, ce n'est pas nécessairement le sujet³². Dans les milieux scolaires, on enseigne sans doute encore que l'accord s'effectue généralement avec un sujet et non avec un donneur, ce qui peut porter à confusion lorsque les groupes du nom occupant la fonction *sujet* contiennent par exemple deux noms comme c'est le cas dans les phrases données issues de notre test de grammaire. Les justifications insatisfaisantes dénotent aussi une difficulté pour certains élèves, dans le cas de l'adjectif *ému* (question 8), à identifier le bon donneur; ces apprenants identifient *réussites* plutôt que *gymnaste*. Le fait que les élèves sont davantage habitués à effectuer des accords de proximité explique sans doute ce constat (Cogis, 2005).

Au sujet de l'utilisation des procédures, nous avons remarqué que la question traditionnelle est efficace pour identifier le donneur d'accord. Or, nous avons observé que le sujet est rarement identifié au complet alors que c'est l'utilité d'une question du type *Qui est-ce qui ?* En fait, ce type de question permettrait certes d'identifier le donneur, mais pas tout le sujet. C'est pour cette raison qu'il est essentiel de ne pas seulement étudier les questions, mais de les arrimer à l'étude de manipulations syntaxiques, qui sont plus rigoureuses et permettent une meilleure conceptualisation des notions grammaticales (Nadeau et Fisher, 2006).

Nous avons remarqué également, pour les manipulations syntaxiques, que le sujet n'est pas souvent encadré complètement, les élèves se concentrant sur l'identification du donneur. Certes, identifier le donneur est la priorité pour la réussite des accords, mais il faut pouvoir arrimer à cette manipulation d'autres moyens d'analyse. En guise d'exemple, on peut encadrer le sujet. Par la suite, on identifie le groupe occupant cette fonction et on analyse les classes et leurs expansions. Pour isoler le noyau qui est donneur, on peut utiliser la manipulation d'effacement et la tester sur le reste du groupe. Ainsi, une conceptualisation plus complète peut s'opérer. Pour des élèves de troisième secondaire, il peut s'avérer ardu

³² Pour nous, le terme *sujet* est opaque et réfère peu à la relation morphosyntaxique. Le sujet est un constituant obligatoire, soit une fonction. Le donneur est le noyau d'un groupe qui transfère deux de ses trois traits à son receveur. Le sujet n'a pas cette fonction, même si on mentionne par exemple que le verbe s'accorde avec le sujet. Cette métalangue est peu précise et ne permet pas vraiment de conceptualiser les accords.

d'apprendre à utiliser ces procédures. C'est pour cette raison que, pour arriver à maîtriser ces dernières, il faudrait passer par des activités métalinguistiques durant lesquelles « le langage est mis à distance et pris comme objet de réflexion » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 145), ce qui permettrait ultimement une meilleure étude des phénomènes langagiers (Reuter, 2013a).

Conclusion

La problématique de ce mémoire a fait ressortir que l'accord de l'adjectif constitue une des erreurs les plus fréquentes en écriture au terme des études secondaires alors qu'il est travaillé dès les premières années du primaire. Des recherches menées en didactique du français révèlent que les apprenants conceptualisent difficilement l'adjectif (Beumanoir-Secq, 2021; Beumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Brissaud, 2015-2016; Cogis, 2004; Fisher, 1996; Kilcher-Hagedorn et al., 1987; Lefrançois, 2009; Lepoire-Duc et Valma, 2021). Cette recension d'écrits nous a fait constater que peu d'études québécoises se sont intéressées au problème de l'accord de l'adjectif à la mi-parcours de l'école secondaire. Afin de mieux comprendre les difficultés associées à cet objet d'enseignement, nous avons mené une recherche dont l'objectif était de décrire des justifications grammaticales d'élèves de 3^e secondaire (élèves âgés de 14-15 ans) pour dégager des caractéristiques de leurs conceptions relatives à l'accord de l'adjectif à cette étape de leur parcours scolaire.

Pour atteindre notre objectif, nous avons mené une recherche descriptive auprès de 60 élèves québécois de 3^e secondaire. Nous avons analysé dans ce mémoire 120 réponses à deux questions issues d'un prétest de grammaire leur demandant de juger de la graphie d'adjectifs et de justifier leurs réponses. Au niveau de l'analyse, certaines réponses, parfois lacunaires, furent difficiles à catégoriser. L'étape d'analyse a donc été ponctuée de nombreux retours en arrière, car les catégories ont souvent dû être révisées.

Nos résultats révèlent que les élèves sont très rarement en mesure d'identifier la classe de l'adjectif dans une tâche de justification-correction – lorsque ce dernier s'apparente à une forme verbale. Un seul élève identifie *ému* comme un adjectif à la question 8. Lorsque les apprenants identifient la classe du mot, ils choisissent celle du verbe et plus spécifiquement un participe passé (employé seul ou employé avec *être*). Donc, l'adjectif dont la forme s'apparente à un verbe est plus difficile à reconnaître, comme l'ont montré d'autres études, dont celle de Le Levier et al. (2018).

Au sujet de la justification de l'accord de l'adjectif, plusieurs réponses présentent un raisonnement complet explicitant le bon donneur, la relation morphosémantique ou morphosyntaxique adéquate, les caractéristiques morphologiques du donneur et la correction lorsqu'il y a lieu. Les apprenants concernés sont en mesure d'effectuer le bon transfert morphosyntaxique du donneur au receveur. Comme les accords grammaticaux sont vus très tôt dans la scolarité – les adjectifs sont travaillés dès le primaire –, il est donc fort probable que les élèves soient en mesure d'effectuer le bon accord et de comprendre la relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur, sans toutefois écrire la justification attendue, c'est-à-dire celle que nous jugerions *parfaite* avec l'identification des classes de mots du donneur et du receveur, la mention explicite de la règle d'accord concernée, les traits grammaticaux transférés, l'utilisation adéquate de procédures pertinentes et l'usage d'une métalangue précise et conforme à la grammaire rénovée.

Au sujet des justifications incomplètes, nous avons observé entre autres l'emploi d'une métalangue peu précise en regard des traits morphologiques transférés : par exemple, genre au lieu de féminin. Peut-être que les élèves concernés éprouvent des difficultés à verbaliser leur raisonnement grammatical. Qui plus est, les savoirs à activer pour répondre aux questions du prétest sont nombreux et les apprenants ne les ont sans doute pas encore conceptualisés à la mi-parcours du secondaire.

Une part des justifications sont insatisfaisantes. La relation morphosémantique ou morphosyntaxique entre le donneur et le receveur est incorrecte parce que le donneur n'est pas explicité, la relation est absente ou encore une mauvaise correction de l'adjectif est effectuée. De manière plus précise, certains identifient par exemple le sujet comme étant le donneur. Cela peut entraîner une mauvaise conceptualisation du système des accords, car le sujet n'est pas nécessairement le donneur.

À propos des procédures, certains élèves emploient des questions traditionnelles et des manipulations syntaxiques (encadrement et remplacement ou combinaison des deux). Ces

procédures permettent généralement aux apprenants d'identifier le bon donneur. L'analyse des réponses d'élèves nous a permis d'observer que, bien qu'ils emploient des questions sémantiques ou des manipulations syntaxiques, ils ne semblent pas avoir une compréhension juste et précise de leur utilisation.

Limites et perspectives de recherche

Au sujet des limites de la présente étude, nous sommes bien conscient que les difficultés discutées précédemment ne concernent qu'un cas particulier, soit l'adjectif s'apparentant à une forme verbale. Nous ne pourrions donc pas affirmer si nos résultats sont généralisables à tous les types d'adjectifs. De plus, pour offrir un portrait plus large de ces conceptions, nous aurions pu recourir à des entretiens métagraphiques qui auraient permis aux élèves de mieux verbaliser leurs raisonnements. La petitesse de notre échantillon (60 élèves) constitue aussi une limite de cette recherche. D'autres données collectées ailleurs au Québec dans une diversité de milieux scolaires et pour d'autres niveaux (4^e et 5^e secondaires) seraient aussi nécessaires pour documenter davantage la question.

Malgré ces limites, les justifications ont permis de révéler des difficultés relativement à l'accord de l'adjectif, ce qui permet de cibler les notions pouvant être révisées, comme le donneur et le receveur, la distinction entre l'adjectif, le participe passé et le verbe, les traits grammaticaux. Il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, d'observer en classe les pratiques enseignantes mettant en œuvre des démarches d'enseignement explicite de la justification grammaticale en lien avec l'accord de l'adjectif, et ce, pendant une année complète pour analyser la progression des élèves à l'école secondaire.

Que pourrions-nous déjà faire dans le milieu scolaire pour améliorer la compréhension de la notion d'accord de l'adjectif ?

Les apprenants ne sont pas nécessairement amenés souvent à travailler sur des exercices leur demandant de justifier des accords en ayant recours aux trois étapes du cheminement, soit d'identifier la classe du mot à corriger, le mot avec lequel il s'accorde et les traits

morphologiques transférés du donneur au receveur (Baker Bélanger, 2018; Nadeau, 1996; Nadeau et Fisher, 2011). La phase d'exercisation constitue pourtant une étape fondamentale pour automatiser des procédures (Bessonnat, 1997; Nadeau et Fisher, 2006) et, conséquemment, pour diminuer la charge cognitive en situation de production écrite (Nadeau et Fisher, 2006). De plus, les exercices de correction-justification d'erreurs étant ceux qui se rapprochent le plus de la tâche cible (la production écrite), ils devraient être pratiqués régulièrement avec les élèves au fur et à mesure que ceux-ci avancent dans leur scolarité (Nadeau et Fisher, 2006).

Pour travailler ce genre d'exercices de grammaire (justification-correction), on devrait recourir à la justification grammaticale, laquelle devrait faire l'objet d'un enseignement explicite (Lord et Lord, 2021) à l'école primaire et secondaire. Cette conduite métadiscursive devrait faire partie intégrante du cours de français – rappelons qu'elle est d'ailleurs prescrite autant au primaire qu'au secondaire. La justification devrait notamment être pratiquée lorsque les apprenants sont amenés à observer des phénomènes langagiers et à manipuler des énoncés, des groupes de mots ou encore dans des exercices plus répétitifs qui visent à automatiser des procédures comme dans le cas des accords. L'emploi d'une métalangue juste et rigoureuse pendant ces activités permettrait de mieux conceptualiser les notions grammaticales à mobiliser pour effectuer un accord (Chartrand et al., 2016; Lord et Elalouf, 2016), mais il faut souligner que l'emploi de la métalangue s'acquiert également à travers les activités (Le Bouffant, 1994 ; Lord et Elalouf, 2016).

Comme l'une des finalités de l'enseignement de la grammaire est de faire comprendre de manière explicite le fonctionnement de la langue, nous devons exiger beaucoup plus des élèves que la capacité d'établir une relation morphosémantique entre deux mots pour comprendre le système des accords, car comme le soulignent Nadeau et Fisher (2011), les connaissances explicites sont celles qui durent dans le temps.

Bibliographie

- Andreu, S. et Steinmetz, C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. [Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire \(1987-2007-2015\)](#) | [Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. E.S.F.
- Beaumanoir-Secq, M. et Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2. Regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 211(4), 45-55. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>
- Beaumanoir-Secq, M. (2021). Conceptualiser les classes de mots variables. *Pratiques*, 189-190, 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10225>
- Bessonnat, D. (1997). L'exercice : un objet scolaire à reconsidérer. *Le français aujourd'hui*, 118, 40-50.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C., et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes*. Éditeur du Québec.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-200). Les Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire ». *Repères*, 49, 131-144. <https://doi.org/10.4000/reperes.717>
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98(4), 17-42. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0017>

- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire : Une enquête et ses implications pédagogiques*, 19, 739a-740. <https://doi.org/10.3138/cmlr.44.4.739a>
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Delagrave.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 7-24). ERPI.
- Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif. *Revue linguistique et de didactique des langues*, 30, 73-86. <https://doi.org/10.4000/lidil.743>
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école, collège*. Delagrave.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 124-145). ERPI.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. [50-0361-AV-qualite-du-francais-lecole-responsabilitee-partagee.pdf \(gouv.qc.ca\)](https://www.gouv.qc.ca/50-0361-AV-qualite-du-francais-lecole-responsabilitee-partagee.pdf)
- Chartrand, S.-G. (1998). Quels outils pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue en classe ? Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 117-121). Éditions scientifiques européennes.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Les Éditions de la Chenelière.

- Chartrand, S.-G. (2012). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (1^{re} édition). Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-10. [CORRESPONDANCE_VOL19_NO1_FINAL \(2\).pdf \(ulaval.ca\)](#)
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 27-44). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Creissels, D. (1979). *Unités et catégories grammaticales, Réflexions sur les fondements d'une théorie générale des descriptions grammaticales*. Université des langues et lettres de Grenoble.
- DIEPE, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. De Boeck.
- Eluerd, R. (2017). *Grammaire descriptive de la langue française*. Armand Colin.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans S.-G. Chartrand, (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-340). Les Éditions Logiques.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A. (2008). Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... ! Repéré dans Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences de l'Université de Genève : [Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie des Sciences \(unige.ch\)](#)
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55. <https://doi.org/10.4000/aile.1224>
- Grossmann, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 91-116). Éditions scientifiques européennes.

- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181. <https://doi.org/10.3406/reper.1996.2200>
- Hébert, M et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *La littératie dans les études québécoises*, 16(4), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Peter Lang.
- Larose, G. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. [Le français, une langue pour tout le monde \(gouv.qc.ca\)](http://www.gouv.qc.ca)
- Larose, S., Duchesne, S., Smith, S. et Cyrenne, D. (2017). Rapport d'évaluation : effets du renouveau pédagogique au secondaire sur les étudiants du collégial (projet ERES-Collégial). [Le renouveau pédagogique au secondaire: quelle trace laisse-t-il sur le passage de l'étudiant au collégial? \(gouv.qc.ca\)](http://www.gouv.qc.ca)
- Le Bouffant, M. (1994). L'enseignement de la langue dans le cadre des cycles à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 107, 16-23.
- Lecavalier, J. et Beaudin, M. (2021). *L'Express grammatical*, (5^e éd.). ERPI.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, <https://doi.org/10.4000/reperes.846>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Ancil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 75-91. <https://doi.org/10.4000/lidil.4056>
- Legros, G. et Moreau, M.- L. (2012). *Orthographe : qui a peur de la réforme ?* Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178, 1-25. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>
- Lepoivre-Duc, S. et Valma, E. (2021). L'adjectif au cycle 3 : analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion. *Le français aujourd'hui*, 214(3), 69-78. [L'adjectif au cycle 3 : Analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion | Armand Colin Revues \(armand-colin.com\)](#)
- Lord, M.-A et Boyer, P. (2021). *Impact de séquences d'enseignement mettant en œuvre la nouvelle grammaire sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du secondaire*. [m.a.-lord rapport 2018 nouvelle-grammaire.pdf \(gouv.qc.ca\)](#)
- Lord, M.-A. et Lord, S. (2021). Enseigner la justification grammaticale à travers une démarche d'enseignement explicite. Dans S. Bissonnette, É. Falardeau et M. Richard (dir.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (p. 163-184). Presses de l'Université du Québec.
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Manesse, D., Cogis, D. et Dorgans-Robineau, M. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* ESF.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, Premier cycle*. [Programme de formation de l'école québécoise \(gouv.qc.ca\)](#)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2007661>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. [Progression des apprentissages - Français, langue d'enseignement - Primaire \(gouv.qc.ca\)](#)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. [Progression des apprentissages - Français, langue d'enseignement - Secondaire \(gouv.qc.ca\)](#)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français, suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010) (Deuxième rapport d'étape)*. [Liste complète des publications | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur \(gouv.qc.ca\)](#)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Faits saillants. Épreuve unique. 5^e année du secondaire. Français, langue d'enseignement*. [Documents d'information sur les épreuves | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur \(gouv.qc.ca\)](#)
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. [Effet d'un programme d'orthographe approchées en... – Revue des sciences de l'éducation – Érudit \(erudit.org\)](#)
- Nadeau, M et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Les Éditions de la Chenelière.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching et Learning Language et Literature*, 4(4), 1-31. [10.5565/rev/jtl3.446](#)
- OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- OCDE. (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013*. [9789264204096-fr.pdf \(oecd-ilibrary.org\)](#)
- Ouellet, L. (1985). *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites*. Gouvernement du Québec.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans Chartrand, S-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 109-135). Les Éditions Logiques.
- Paret, M.-C. (2010). *Le système de l'orthographe française*. [\(DOC\) Enseigner l'orthographe française, Structure et histoire du système graphique, exercices | Marie-Christine Paret - Academia.edu](#)

- Phélut, J.-L. et Ribéry, C. (1998). Dysfonctionnements textuels et ressources métalangagières au collège. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 145-164). Éditions scientifiques européennes.
- Plane, S. (2005). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Laffont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-53). Presses universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (dir.) et al. (2013a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reuter, Y. (2013b). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2020). La question de l'erreur – éléments pour un débat. *Recherches en didactiques*, 29, 65-77. <https://doi.org/10.3917/rdid.029.0065>
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.
- Roberge, A. (1984). Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois. *Notes et documents*, 41. Conseil de la langue française.
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'Éducation*, 21(1), p. 145-165. [L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordr... – Revue des sciences de l'éducation – Érudit \(erudit.org\)](https://doi.org/10.7202/1355111)
- Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-20511>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Multimondes.

Annexe 1 : Prétest de grammaire

Question 1

Pourquoi y a-t-il une virgule dans la phrase suivante ? Expliquez votre raisonnement.

Depuis qu'ils sont licenciés, les employés de cette usine ne travaillent pas.

Question 2

Identifiez le ou les sujets syntaxiques de la phrase ci-dessous. Expliquez votre raisonnement.

Les histoires de mon enfance décrivent le pays où mes parents sont nés.

Question 3

Il y a une erreur d'accord dans cette phrase. Trouvez-la, corrigez-la et expliquez votre raisonnement.

Lors de ma visite à Québec, les enfants de ma sœur parlait avec excitation du spectacle.

Question 4

Dans la phrase suivante, trouvez le complément direct du verbe. Expliquez votre raisonnement.

Le chef d'orchestre indique le tempo de ce concerto aux musiciens.

Question 5

Le verbe *demander* est écrit de deux façons différentes dans ces phrases. Pourquoi, selon vous ? Expliquez votre raisonnement.

1. J'étais gêné de vous demander votre numéro de téléphone.
2. Avec beaucoup de gêne, vous me demandez mon numéro de téléphone.

Question 6

Cette phrase est-elle bien construite ? Expliquez votre raisonnement.

La nuit noire qui cache tout.

Questions 7

Le mot retardées est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

Les livraisons de la journée semblent retardées par la tempête de neige.

Question 8

Le mot ému est-il bien écrit dans cette phrase ? Expliquez votre raisonnement.

Ému par ses réussites, la gymnaste versa quelques larmes de joie.

Annexe 2 : Réponses des élèves

Retranscription des réponses à la question 7 du prétest de grammaire

Élève 001 : Le mot est bien écrit, car on pourrait remplacer le groupe de mot « Les livraisons de la journée » par « elles », donc « retardées » s'accorde en genre et en nombre avec « elles ».

Élève 002 : Oui, car c'est un ppe donc s'accorde en genre et en nombre auquel il se rapporte. Notes de l'élève : Les livraisons= f. pl Retardées = f. pl

Élève 003 : Oui, car si on pose la question que ce qui semblent retardées on trouve qu'il va aller s'accorder avec les livraisons qui est au féminin pluriels, donc retardé prend un e et un s.

Élève 004 : Oui, car c'est « Les livraisons » qui sont retardées, donc puisque c'est féminin plurielle on met (es) à la fin du mot.

Élève 005 : Oui, parce que le verbe semblent est un auxiliaire relié à être qui s'accord en genre et en nombre avec le sujet alors le verbe composé est bien écrit.

Élève 006 : Oui car retardées est conjugué avec les livraisons il est après un auxiliaire donc il se conjugue avec le é. Livraisons est un nom féminin pluriel et il donne son genre et son nombre à retardées.

Élève 007 : Oui parce que c'est un participe passé employé avec être qui s'accorde avec « Les livraisons de la journée » qui est au féminin pluriel.

Élève 008 : Oui parce qu'il y a plusieurs livraisons et on dit « une livraison » et non « un livraison » donc c'est correct.

Élève 009 : Je crois que oui il est bien écrit car le sujet du verbe c'est les livraisons et parce que si on dit c'est quoi qui semblent retardées c'est les livraisons.

Élève 010 : Il est bien écrit car il est bien accordé.

Élève 011 : Le mot retardées est bien écrit dans la phrase car c'est un participe passé accordé avec être et cela s'accorde avec le sujet qui est les livraisons.

Élève 012 : Oui, car on dit une livraison alors c'est ée, et vu qu'il y a beaucoup de livraison on les met au pluriel.

Élève 013 : Oui, le verbe « semblent retardées » est bien écrit parce que c'est un participe passé employé avec être (sembler). Il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet de la phrase.

Élève 014 : Oui, il est bien écrit car c'est un participe passé conjugué avec le verbe être ou semblable (je ne me rappelle plus du nom) et le sujet est féminin pluriel.

Élève 015 : Non car ce n'est pas la journée qui est le pronom principal de ce verbe mais, « les livraisons » que nous pouvons remplacer par « elles ». Donc ce verbe va s'écrire de cette façon « retardent ».

Élève 016 : Non on aurait plus tôt dû écrire « retardé », car c'est un verbe attributif qui le précède.

Élève 017 : Oui car il y a plusieurs livraisons et le mot livraison est féminin donc la fin est « ées ».

Élève 018 : Oui, car il s'accorde avec le nom livraisons qui est f. pl.

Élève 019 : Le mot retardées est bien écrit dans cette phrase. Il est accordé par le mot livraisons qui lui représentent le féminin pluriel. Le verbe s'accorde en genre et en nombre tels que ce verbe dans cette phrase.

Élève 020 : Oui car lorsque le verbe du participe passé est « sembler », on le conjugue en fonction du sujet de la phrase.

Élève 021 : Il est bien accordé, car il prend la marque du féminin et du pluriel de livraisons. Il s'accorde aussi à cause du verbe sembler.

Élève 022 : Non, il ne faut pas mettre deux « e », juste un.

Élève 023 : Il est bien écrit, car c'est un participe passé employé avec être alors il prend le genre et le nombre du sujet : Les livraisons.

Élève 024 : Oui, car « retardées » est accordé avec les livraisons de la journée qui est au féminin, pluriel.

Élève 025 : Non il faut écrire retardés car c'est semblent qui est accordé avec les livraisons.

Élève 026 : Oui, car il s'accorde avec les livraisons qui (f.p).

Élève 027 : Il est bien écrit, car ce n'est pas un p.p. employé avec avoir donc il s'accorde avec le sujet.

Élève 028 : Oui, car « les livraisons » est au genre féminin pluriel.

Élève 029 : Oui, car il est accordé au féminin pluriel.

Élève 030 : Le mot est bien écrit car ce sont les livraisons qui sont retardées.

Élève 031 : Oui, le mot s'accorde avec livraison (fém. plur.) et « retardées » est au féminin-pluriel aussi.

Élève 032 : Oui car il s'accorde avec les livraisons au f.p.

Élève 033 : Oui, car son compliment directe se trouve devant le mot, donc il s'accorde en genre et en nombre selon son CD.

Élève 034 : Il est bien écrit, car il s'accorde avec livraisons qui est féminin pluriel.

Élève 035 : Le mot retardées est bien écrit dans cette phrase, car nous parlons des livraisons qui sont retardées féminin pluriel.

Élève 036 : Il est bien accorder car retardées s'accordent avec livraisons (féminin pluriel). On se qu'es qui est retardées les livraisons.

Élève 037 : Oui retardées est bien écrit car ce participe passé employé avec être s'accorde en genre et en nombre avec les livraisons (f, pl)

Élève 038 : Oui il est bien écrit car les livraisons de la journée semblent retardées « qui-quoi ». Par la tempête de neige. Sa ne marche pas donc retardées va s'écrire seulement avec un « é » à la fin

Élève 039 : Il est bien écrit car puisque on parle des livraisons qui représentent un nom féminins et dans ce cas-ci pluriel, le mot « retardées » doit prendre « es » à la fin.

Élève 040 : Oui, le mot retardées est bien écrit dans cette phrase, car il s'accorde en genre et en nombre avec les livraisons de la journée (f. pl.) donc retardées s'écrit retardées.

Élève 041 : Oui le mot retardées est bien écrit dans cette phrase car se sont « les livraisons » qui sont retardées. « Les livraisons » c'est féminin pluriel. Alors le mot est bien accordé.

Élève 042 : Le mot est bien écrit puisque avec les verbes attributifs comme « semblent » le verbe au participe passé comme « retardées » s'accorde avec le sujet s'il est en avant du verbe comme dans ce cas.

Élève 043 : Je crois que oui car d'habitude on pose la question « qui est-ce qui » avant le verbe donc : qui est-ce qui semblent retardé c'est les livraisons (f. p.) donc retardées reste comme ça.

Élève 044 : Oui car le « sujet » du PP est les livraisons et il est placés avant le PP.

Élève 045 : Oui, car c'est les livraisons de la journée qui semblent retardées et puisque retardées va s'accorder avec « livraisons » qui est féminin/pluriel, il va lui aussi être féminin/pluriel.

Élève 046 : Oui, car c'est un participe passé être et peu importe où il est placé il s'accorde avec le sujet. Il faut se poser la question « qui est-ce qui ».

Élève 047 : Oui il est bien écrit car il s'accorde avec « Les livraisons » qui sont féminin et pluriel.

Élève 048 : Oui, car c'est un participe passé et il s'accorde avec le mot livraisons qui est féminin pluriel, ce qui fait que retardées s'écrit ainsi.

Élève 049 : Oui, car « sembler » est un verbe attributif. Le mot (retardées) s'accorde donc avec le sujet de la phrase « livraisons ». Celui-ci est féminin et pluriel et donne son genre et son nombre au mot « retardées ».

Élève 050 : Oui car ce sont les livraisons de la journée qui semblent retardées.

Élève 051 : Oui, le mot retardées se conjugue avec les livraisons de la journée se qui est féminin pluriels donc retarder se conjugue avec un « e » et un « s ».

Élève 052 : Le mot est bien écrit car il s'accorde avec « semblent » qui se rapporte a « livraisons » qui est féminin pluriel.

Élève 053 : Oui, car le mot se conjugue avec les livraisons et il respecte toute les « coordonnés ». Il est au féminin et au pluriel.

Élève 054 : Oui ce mot est bien écrit, car « retardées » est un participe passé, donc il s'accorde à son sujet. Dans cette phrase, le sujet est « Les livraisons de la journée ». Le mot livraison est au féminin pluriel.

Élève 055 : Oui car il est participe passé accordé seul donc il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet

Élève 056 : Oui car c'est un participe passé employée seul et il s'accorde avec « Les livraisons » donc fini en « ées ».

Élève 057 : Oui, il est bien écrit car c'est un verbe conjugué donc il est accordé avec le sujet de la phrase qui est au féminin. pluriel.

Élève 058 : Oui car le mot est devant un verbe attributif donc on l'accorde comme avec être ce qui veut dire avec le sujet.

Élève 059 : Oui, car « les livraisons c'est f.p et c'est « les livraisons qui semblent retardées ».

Élève 060 : Oui car les livraisons de la journée est féminin pluriel.

Retranscription des réponses à la question 8 du prétest de grammaire

Élève 061 : Le mot n'est pas bien écrit, car on pourrait remplacer le groupe du nom « la gymnaste » par « elle ». Donc « ému » s'accorde en genre et en nombre à « elle ».

Élève 062 : C'est elle qui est émue donc on a besoin de un e à la fin pour le mettre au féminin.

Élève 063 : Il est mal écrit, car le mot ému s'accorde avec la gymnaste qui est féminin. singulier donc on devrait ajouter un e à la fin du mot ému.

Élève 064 : Non, Ému devrait être écrit avec un e à la fin, car c'est la gymnaste qui est émue. (féminin singulier).

Élève 065 : Non parce que « ému » est un participe passé employée avec être alors « qui esce qui » = « La gymnaste » alors ému prend un « e » à la fin.

Élève 066 : Non car Ému est conjugué avec la gymnaste, qui est un nom féminin. La gymnaste donne son genre et son nombre, ce qui donne qu'Ému s'écrit Émue

Élève 067 : Non car c'est un participe passé seul qui se conjugue avec « la gymnaste » qui est au féminin singulier.

Élève 068 : Non parce que c'est « UNE » gymnaste, donc « ému » doit prendre un « e ».

Élève 069 : Je crois que non parce que selon-moi ému est un PPE et les PPE s'accordent en genre et en nombre avec le sujet et la le sujet c'est la gymnaste.

Élève 070 : Il n'est pas bien écrit car il n'est pas accordé avec « la gymnaste ».

Élève 071 : Le mot ému n'est pas bien écrit dans cette phrase parce qu'il devrait s'accorder avec le nom « gymnaste » qui est au féminin

Élève 072 : Non, car ses une fille alors ses au féminin alors il manque un e

Élève 073 : Non, le mot devrait être « émue ». C'est un participe passé employé seul. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Qui est-ce qui est émue => la gymnaste. La gymnaste devient « elle », donc le verbe sera à la troisième personne du singulier.

Élève 074 : Non, il est mal écrit, il devrait avoir un « e », car c'est un participe passé employé seul donc il se conjugue avec le sujet (gymnaste) donc féminin singulier

Élève 075 : Non car il n'est pas accordé en genre avec la gymnaste que nous pouvons remplacé par le pronom « elle ».

- Élève 076** : Non, Il aurait dû s'écrire « Émue » car c'est un participe passé employé seul.
- Élève 077** : Non car Ému prend un « e » (Émue) car c'est une gymnaste qui est émue.
- Élève 078** : Non, car il s'accorde avec la gymnaste qui est f.s.
- Élève 079** : Le mot ému n'est pas bien écrit dans cette phrase. Il est accordé par le mot gymnaste qui lui représente le féminin singulier. Le verbe s'accorde en genre et en nombre donc le verbe émue devrait plutôt s'écrire « émue ».
- Élève 080** : Non car le participe passé sans auxillière se conjugue avec son sujet. Le mot « ému » devrait donc s'écrire « émue » puisque le nom est féminin.
- Élève 081** : Il n'est pas bien écrit, car il manque un e au mot « émue ». Celui-ci s'accorde avec la gymnaste qui est au féminin.
- Élève 082** : Oui, puisque c'est la gymnaste qui est ému, pas ses réussites.
- Élève 083** : Il n'est pas bien formulé, car c'est la gymnaste qui est émue alors ému prend un « e ».
- Élève 084** : Non, car « ému » n'est pas accordé correctement avec la gymnaste qui est au féminin.
- Élève 085** : Émue car c'est la gymnaste qui est émue
- Élève 086** : Non, car le mot réussite est écrit avec (f.p.) et il s'accorde avec ému.
- Élève 087** : Il n'est pas bien écrit, car ému s'accorde avec gymnaste alors dans ce cas ce serait émue.
- Élève 088** : Non, il faudrait écrire « Émue » car le personnage est féminin (la gymnaste)
- Élève 089** : Non, car il est accordé au féminin avec la gymnaste
- Élève 090** : Le mot ému n'est pas bien écrit. C'est la gymnaste qui est émue.
- Élève 091** : Non, « Émue » va prendre un « e », car c'est la gymnaste, au féminin singulier.
- Élève 092** : Non, il faut un e car c'est une gymnaste
- Élève 093** : Non, car dans la phrase, c'est la gymnaste qui est ému, donc doit s'accorder à la 3 pers. du singulier. Selon moi, le verbe ému s'écrit avec un « t » lorsqu'il s'accorde avec « il » ou « elle ».
- Élève 094** : Il n'est pas bien écrit, car il s'accorde avec gymnaste, donc il faudrait ajouter un e à la fin.
- Élève 095** : Le mot ému n'est pas bien écrit, car elle est Émus par plus que une seule réussites donc on rajoute un S.
- Élève 096** : Il est mal accorder car il manque un « e » à la fin de ému. Il prend un « e » car il s'accorde avec gymnaste « féminin singulier ». On se pose la question qui es ce qui es ému = la gymnaste.
- Élève 097** : Ému n'est pas bien écrit dans cette phrase et devrait être écrit comme ça : Émue. Car ce participe passé employé seul s'accorde en genre et en nombre avec le nom gymnaste.

Élève 098 : Non, ému devrait prendre un « e » car on dit « ému –(qui-quoi) par, ses réussites » et la réponse c'est « la gymnaste donc c'est féminin – (e)

Élève 099 : Le mot ému n'est pas bien écrit. Il devrait être écrit avec un « e » à la fin car il s'agit de la gymnaste qui est émue. Donc puisqu'il s'agit d'un nom féminin et non masculin on doit ajouter un « e »

Élève 100 : Non, le mot ému n'est pas bien écrit dans cette phrase, car on dit : « qui est ce qui est ému par ses réussites ? C'est la gymnaste (f.s.). Donc ému devrait être écrit de cette manière. Émue.

Élève 101 : Non le verbe est pas bien accordée car, elle a été ému par ses réussites, alors je pense que Ému prend un « s ». Émus

Élève 102 : Le mot ému est mal accordé, car il devrait s'accorder avec « la gymnaste » puisqu'il est un adjectif.

Élève 103 : Non car vu que c'est un participe passé employé seul, on devrait l'accordé avec le nom qui se rapporte. Donc c'est la gymnaste qui est émue donc ému prend un « e ».

Élève 104 : Oui car le « sujet » est après le PP donc il ne s'accorde pas.

Élève 105 : Non, car « ému » va s'accorder avec « la gymnaste qui est au féminin. Il manque donc un « e » à ému. Émue.

Élève 106 : Non, car c'est la gymnaste qui est émue par ses réussite. Il s'agit de la 3 per sing F, S.

Élève 107 : Non, car il s'accorde avec « la gymnaste » alors il manque un « e », car c'est féminin et singulier.

Élève 108 : Non, le mot ému n'est pas bien écrit car il s'accorde avec le mot gymnaste, qui est féminin singulier dans cette phrase donc ému s'écrit « émue » au féminin.

Élève 109 : Qui est-ce qui est ému ? La gymnaste. Le mot ému devrait être plutôt écrit « émue » puisque le nom gymnaste est féminin, singulier.

Élève 110 : Non il n'est pas bien écrit, car le mot « Emu » vas s'accorder avec la gymnaste.. donc il doit y avoir un E à la fin.

Élève 111 : Non, Ému se conjugue avec ses réussites qui est Féminin, pluriel alors il devrait le conjugué avec un « e » et un « e » : émues.

Élève 112 : Non, car « Ému » se raporte à gymnaste qui est Féminin singulier alors dans cette phrase, « Ému » devrait s'écrire « Émue ».

Élève 113 : Non, car « Ému » devrait être écrit avec un « e » à la fin, car il se conjugue à la gymnaste qui est au féminin.

Élève 114 : Non le mot ému n'est pas bien écrit, car ce participe passé s'accorde à « la gymnase » qui est féminin singulier donc « ému » devient « émue ».

Élève 115 : Non, car c'est la gymnaste qui est emue donc ça prendrais un « e » à au mot emu

Élève 116 : Oui car le sujet ce trouve après le verbe donc ne s'accorde pas.

Élève 117 : Non, parce que c'est un verbe conjugué qui s'accorde avec le sujet qui est féminin, singulier. Donc le mot « ému » devrait être écrit « émue »

Élève 118 : non car Emu doit s'accorder avec la gymnaste et celle-ci est Féminin, singulier.

Élève 119 : Non, il manque un « e », car « Ému » s'accorde avec la gymnaste et c'est F.s.

Élève 120 : Non car c'est la gymnaste qui est émue ému devrait donc prendre un e.