

Ce que savent les futurs enseignants de la Saskatchewan sur la phrase

Joël Thibeault

Université d'Ottawa

Résumé

La grammaire moderne, paradigme qui fait depuis peu école dans les établissements scolaires francophones en Saskatchewan, met un accent notable sur la syntaxe et, dans cette perspective, positionne la phrase au centre de la description de la langue qu'elle propose. Cet article, afin de voir si les futurs enseignants saskatchewanais sont prêts à enseigner la grammaire en recourant à ce paradigme, veut décrire ce qu'ils savent sur la phrase, et ce, en répondant à deux questions. La première s'intéresse à la définition qu'en proposent les participants ($N = 22$), la seconde vise leurs manières de juger de la grammaticalité d'une série d'énoncés. Les résultats montrent qu'une grande partie des critères définitoires et des jugements de grammaticalité repose sur des arguments syntaxiques, mais que les participants, amalgamant catégories et fonctions grammaticales, ne font pas preuve de cohérence. Ils mettent également en évidence quelques faits de langue qui, en formation des maîtres, gagneraient à être explorés explicitement.

Mots-clés : phrase, futurs enseignants, grammaire moderne, contexte minoritaire, formation initiale des maîtres

Abstract

Modern grammar, a paradigm that was incorporated into the Saskatchewan French curriculum in 2017, puts an important emphasis on syntax; in this perspective, it positions the sentence at the centre of the linguistic description it provides. This article, in order to see if future teachers in Saskatchewan are ready to teach grammar using this paradigm, describes what they know about sentences, and answers two questions. The first one focuses on our participants' ($N = 22$) definition of the concept of sentence, while the second one aims to describe the ways through which they make judgements of grammaticality. Results show that a large portion of the criteria they use to define the concept of the sentence and judge the grammaticality of statements is syntactic, but that participants, who combine parts of speech and grammatical functions in their discourse do not show linguistic coherence. Through this study, we also identify a few grammatical components that should be explored in depth as future teachers are being trained.

Keywords: sentence, future teachers, modern grammar, minority context, teacher training

Introduction

La grammaire qui est actuellement privilégiée par la majorité des instances éducatives dans les contextes francophones du Canada, la grammaire dite moderne (Boivin et Pinsonneault, 2008 ; Gauvin, 2011), a d'abord été adoptée par le ministère de l'Éducation québécois à la fin des années 1990. Devant la cohérence de l'appareil notionnel de cette transposition didactique, plusieurs des filières francophones des ministères de l'Éducation au pays ont à leur tour opté pour ce changement de cap. C'est en 2006, par exemple, que le ministère de l'Éducation de l'Ontario, en revoyant ses programmes d'études, y a intégré cette grammaire ; en 2012, le Cadre commun de français langue première du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC), à partir duquel sont conçus les programmes d'études de l'Alberta, du Manitoba, du Yukon, du Nunavut, du Territoire du Nord-Ouest et de la Saskatchewan, fait mention pour la première fois de ce paradigme, incitant dès lors les gouvernements ayant signé le PONC à faire usage de la grammaire moderne dans leurs documents officiels. Récemment, le programme d'études pour l'éducation de langue française en Saskatchewan a été révisé (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2017) et, faisant suite aux recommandations du PONC, a intégré les contenus de la grammaire moderne.

Sur le plan théorique, cette grammaire, afin de décrire la langue de manière cohérente et accessible, délaisse la centration unique sur l'étude du sens qui caractérisait la grammaire traditionnelle et positionne notamment la phrase au cœur de l'analyse linguistique (Nadeau et Fisher, 2006). En mettant l'accent sur la phrase, elle jette un regard principalement syntaxique sur les unités linguistiques qui la composent — les groupes de mots (Bulea Bronckart, 2015) — et permet d'envisager l'étude de la langue en classe dans une perspective systémique (Chartrand, 2015) ; ainsi met-on de côté l'étude cloisonnée des catégories de mots et propose-t-on plutôt un enseignement grammatical qui se fonde sur l'unité phrastique, laquelle devient le pilier théorique à partir duquel l'élève observe le fonctionnement des unités linguistiques qui apparaissent dans le programme-cadre.

La phrase, ses définitions et ce que les (futurs) enseignants en savent

Si la collectivité de chercheurs en didactique du français au Canada reconnaît la pertinence que revêt la phrase comme assise théorique (Boivin, 2018) et qu'elle renvoie, de façon générale, à un groupe de mots mis en relation afin d'exprimer un certain sens, il convient de reconnaître qu'il existe en fait une panoplie de phrases en grammaire (Béguelin, 2000 ; Boré, 2016). On note, entre autres, la phrase graphique — celle qui se trouve entre une lettre majuscule et un signe de ponctuation forte —, la phrase autonome — celle qui peut se réaliser seule —, la phrase subordonnée — enchâssée dans une phrase autonome par un processus de subordination —, la phrase de base — modèle permettant l'analyse d'une majorité des phrases réalisées —, et la phrase syntaxique. Cette dernière, qui renvoie à la structure canonique des phrases en français et qui constitue le fondement de l'analyse syntaxique en grammaire moderne, est définie de moult manières dans les manuels scolaires et le matériel didactique mis à la disposition des enseignants. Certains en proposent une définition qui repose sur un amalgame des groupes syntaxiques et des fonctions grammaticales (Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD], s.d. ; Laporte et Rochon, 2004) (p. ex., groupe sujet [GS] + groupe du verbe [GV]), tandis que d'autres lui préfèrent une définition qui s'appuie exclusivement sur les fonctions de premier niveau (sujet, prédicat, complément[s] de phrase) (Clamageran, Clerc, Grenier et Roy, 2015 ; Lefrançois, 2017).

Puisque le programme d'études de la Saskatchewan contient depuis peu les contenus grammaticaux de la grammaire moderne, on peut se demander ce que savent les futurs enseignants de la phrase, cette dernière étant l'un des concepts phares de ce paradigme en didactique. Cela dit, à ce jour, aucun chercheur en contexte francophone minoritaire n'a tenté de décrire les connaissances des enseignants ou des futurs enseignants quant à la phrase. Afin de situer notre étude au regard des écrits scientifiques sur la question, nous nous tournons vers quatre recherches réalisées en contextes francophones majoritaires. Les deux premières ont été menées auprès d'enseignants, alors que les deux autres s'intéressent aux futurs enseignants.

Tremblay (2007), à partir d'entrevues semi-dirigées, a décrit les conceptions de cinq enseignants de troisième cycle au Québec à l'endroit des constituants de la phrase de base. En analysant leurs dires, le chercheur a remarqué que lesdits constituants sont en fait peu compris. Pour parler du sujet, les participants amalgament fréquemment

les groupes syntaxiques et les fonctions. Ils n'usent pratiquement jamais du concept de prédicat et, pour traiter de cette fonction, ils se limitent souvent à la catégorie grammaticale du verbe. D'après l'auteur, il importe que l'enseignant reconnaisse que la phrase est une structure hiérarchisée et que les groupes de mots qui la constituent, selon leur positionnement dans cette hiérarchie syntaxique, peuvent occuper diverses fonctions. Pour ce faire, la distinction entre catégories et fonctions devient prioritaire, quoiqu'elle ne semble pas maîtrisée par les enseignants. Qui plus est, plusieurs semblent ignorer que les compléments direct et indirect font partie du groupe verbal en fonction prédicat, ce qui leur occasionne des difficultés lorsqu'ils doivent distinguer le complément du verbe et le complément de phrase. In fine, dans le discours des enseignants, on retrouve encore beaucoup le concept de complément circonstanciel, celui-ci étant emprunté à la grammaire traditionnelle.

Plus récemment, Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2016), dans le cadre d'une recherche collaborative visant notamment à former 19 enseignants québécois du primaire afin qu'ils utilisent la littérature jeunesse pour enseigner la syntaxe, ont décrit les conceptions de leurs participants sur la phrase en amont et en aval des formations qu'ils leur ont proposées. Pour documenter ces conceptions, ils ont notamment utilisé une tâche de jugement de grammaticalité, tâche lors de laquelle les participants devaient, d'une part, déterminer si une série d'énoncés étaient grammaticaux et, de l'autre, justifier leur positionnement. Au commencement de la recherche, avant les formations de l'équipe de chercheurs, les enseignants participants ont jugé de la grammaticalité des énoncés en usant principalement de critères syntaxiques (63 % du temps) et sémantiques (21 % du temps).

De son côté, Panchout-Dubois (2011) a documenté, grâce à une série de six exercices, les savoirs grammaticaux de futurs enseignants de l'école maternelle et primaire ($N = 130$) au sein de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, en Suisse. Les analyses de la chercheuse ont notamment permis de cibler des aspects que la formation initiale des maîtres devrait traiter en priorité. Comme Tremblay (2007), elle insiste sur l'importance de distinguer ce qui est de l'ordre de la catégorie grammaticale de ce qui est une fonction. Elle propose également d'insister sur la différence syntaxique entre les compléments du verbe et de la phrase, celle-ci apparaissant problématique auprès des étudiants ayant participé à sa recherche. Pour ce faire, selon elle, il serait

pertinent de mettre l'accent sur la construction des verbes (intransitif, transitif direct, etc.), laquelle demeure peu comprise.

Enfin, en formation initiale des maîtres au Québec, Gauvin (2016) s'est intéressée aux savoirs en grammaire d'étudiants-stagiaires en enseignement, et ce, en se concentrant notamment sur la phrase de base. La chercheuse note que, pour définir ce concept, un peu plus de la moitié des participants ayant répondu à un questionnaire¹ en ont mentionné les constituants obligatoires (groupe nominal ou sujet, groupe verbal ou prédicat), mais que le complément de phrase, facultatif, n'est abordé que par une petite majorité de répondants. Pour les participants, la phrase se définit principalement par des fonctions grammaticales (sujet, prédicat), moins selon les groupes syntaxiques (groupe nominal, groupe verbal). En analysant les captations vidéos de stagiaires enseignant la grammaire ($N = 8$), Gauvin nuance néanmoins ses résultats quantitatifs et remarque que ces participants associent systématiquement, de manière erronée, les groupes syntaxiques et les fonctions grammaticales. Le vocable *prédicat*, quant à lui, est utilisé deux fois moins fréquemment que les autres fonctions grammaticales qui sont constitutives de la phrase, le sujet et le complément de phrase.

À la lumière des éléments de problématique et de conceptualisation relevés jusqu'ici, il est possible de s'interroger sur les connaissances que détiennent les futurs enseignants de la Saskatchewan sur la phrase. Car, comme nous l'avons remarqué à partir des écrits scientifiques cités, il appert que les enseignants et les futurs enseignants en contextes majoritaires font face à certains écueils liés à ce concept fondamental en grammaire moderne (la distinction entre catégories et fonctions, la distinction entre compléments de verbe et de phrase, etc.), bien que cette dernière soit implantée dans ces milieux depuis quelques décennies. En effet, de manière générale, les futurs enseignants semblent en connaître peu les orientations et les contenus, leurs savoirs renvoyant davantage à un bricolage de connaissances qu'ils ont construit quand ils étaient élèves, à travers un enseignement marqué par un syncrétisme des courants traditionnel et moderne (Lord et Chartrand, 2017). Nous argüons donc qu'en nous intéressant aux connaissances des futurs enseignants de la Saskatchewan sur la phrase, nous pourrions mettre en exergue certains des enjeux qui sous-tendent l'implantation de la grammaire moderne à un

1 Le nombre exact de répondants n'est pas mentionné, mais l'auteure indique que tous les étudiants de deux cohortes inscrits au baccalauréat en enseignement du français ont rempli le questionnaire.

moment où elle vient tout juste de faire son arrivée dans le programme d'études. De cette façon, des pistes de formation ciblées, élaborées en fonction de leurs connaissances sur la phrase, pourront être proposées. Dans le cadre de cet article, nous cherchons donc à *décrire les connaissances que détiennent les futurs enseignants de la Saskatchewan sur la phrase* et, pour ce faire, nous divisons cet objectif en deux questions de recherche :

- a. Comment les futurs enseignants de la Saskatchewan définissent-ils la phrase ?
- b. Comment ces futurs enseignants jugent-ils de la grammaticalité d'énoncés ?

Méthodologie

Pour rendre compte des connaissances des futurs enseignants de la Saskatchewan sur la phrase, nous avons opté pour une étude descriptive et exploratoire. Notons qu'en Saskatchewan, il n'y a qu'un seul programme de formation des maîtres en français, celui-ci accueillant une centaine d'étudiants, répartis sur quatre années de formation (Boutouchent, 2016). Pendant les 2 premières années de formation, ils doivent obtenir 21 crédits (s'ils sont inscrits au programme élémentaire) ou 24 crédits (s'ils sont inscrits au programme secondaire) visant leur perfectionnement de connaissances en français. Puisque notre objectif était surtout de dresser le portrait des connaissances qu'ils détiennent sur la phrase à la fin de leur formation linguistique, mais avant qu'ils commencent leur carrière en enseignement, nous avons sollicité la participation d'étudiants de troisième et de quatrième année pour cette recherche. On peut dès lors supposer que les connaissances linguistiques qu'ils manifestent dans le cadre de notre étude ressemblent étroitement à celles qu'ils mobiliseront lorsqu'ils devront eux-mêmes, à la suite de leur parcours universitaire, enseigner les concepts grammaticaux associés à la phrase.

De ce fait, 22 futurs enseignants, 14 femmes et 8 hommes, tous inscrits à ce programme de langue française en éducation dans un établissement d'enseignement postsecondaire en Saskatchewan, ont accepté de participer à notre recherche. Ils ont en moyenne 28,6 ans et présentent des trajectoires de vie diversifiées : 9 sont nés en Saskatchewan, 4 proviennent d'une autre province du Canada, 8 proviennent de l'étranger (le Burundi, le Maroc, la Côte d'Ivoire, le Vietnam, la République démocratique du

Congo)². Douze se destinent à l'enseignement à l'élémentaire en français, alors que les dix autres souhaitent enseigner le français au secondaire, que ce soit dans le programme francophone, en immersion ou en français de base.

Nous avons rencontré les participants pour la recherche pendant le trimestre d'hiver 2018 ; tous ont accepté d'y participer en signant un formulaire de consentement déontologique émis par le bureau d'éthique de l'Université de Regina. Nous avons recouru à deux outils de collecte, chacun d'eux permettant de répondre à l'une des questions identifiées précédemment. À la suite de plusieurs chercheurs qui ont voulu mettre au jour ce que savent des élèves et des enseignants vis-à-vis d'un concept grammatical donné³, nous avons demandé aux participants de répondre, à l'écrit, à la question suivante : *Pour vous, qu'est-ce qu'une phrase ? Prière de proposer une réponse détaillée*. Les participants disposaient alors de 15 lignes et de 20 minutes pour rédiger leur réponse.

Afin d'analyser ces données, nous avons adopté un processus de traitement inductif (Blais et Martineau, 2006). Nous avons d'abord porté notre attention sur 5 des 22 réponses. À partir de ces cinq copies, nous avons repéré les catégories qui allaient permettre le codage de l'ensemble des données, codage qui a ensuite été appliqué à cinq autres réponses pour déterminer si d'autres catégories d'analyse devaient être générées, ce qui n'a pas été le cas. Le codage de ces dix premières copies a ensuite été repris et, parallèlement, nous avons invité une assistante de recherche à réaliser cette même tâche. Grâce à cet exercice, nous avons pu calculer un indice de fidélité interjuges de 89,2 %, lequel a été jugé satisfaisant (Van der Maren, 2004). Nous avons à ce moment procédé au codage des autres réponses. Le tableau 1 fait état de la grille de codage. Pour chaque catégorie, nous proposons aussi une explication et un exemple tiré du corpus.

2 Un participant n'a pas mentionné son pays d'origine dans le questionnaire sociodémographique.

3 À cet effet, voir notamment Elalouf, Gourdet et Cogis (2016), qui se sont intéressés au verbe, et Boisvert (2018), qui s'est penchée sur le sujet et le verbe.

Tableau 1 : Grille d'analyse de la définition de la phrase

Types de critère d'analyse		Explication	Exemple
Critère sémantique		Le critère fait référence au sens que peut véhiculer une phrase.	« Une phrase est un énoncé qui a un sens »
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	Le critère fait référence aux constituants de la phrase de manière cohérente, sans que soient amalgamés groupes syntaxiques ou catégories de mots, et fonctions grammaticales.	(-) ⁴
	Lié aux constituants (non cohérent)	Le critère fait référence aux constituants de la phrase de manière non cohérente ; sont donc amalgamés groupes syntaxiques ou catégories de mots, et fonctions grammaticales.	« Une phrase simple comporte un sujet, un verbe et un complément »
	Lié à la longueur	Le critère fait référence à la longueur que doit adopter une phrase.	« Elle peut être courte ou longue »
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	Le critère fait référence aux catégories de mots qui ne sont pas celles qui constituent les noyaux des groupes pouvant être des constituants (p. ex., adverbe, adjectif).	« Une phrase est une suite des mots structurer (<i>sic</i>), qui contient un sujet et un verbe, et aussi les adverbes, pronoms et adjectifs »
	Autre	Le critère fait référence à la syntaxe, mais ne se réfère pas aux catégories précédentes.	« Il existe plusieurs types de phrases », « Il y a les phrases simples et les phrases complexes »
Critère graphique		Le critère fait référence à la lettre majuscule en début de phrase et au signe de ponctuation forte en fin de phrase.	« Une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par une ponctuation comme par exemple un point d'interrogation, un point d'exclamation »

Pour répondre à la seconde question — Comment les futurs enseignants de la Saskatchewan jugent-ils de la grammaticalité d'énoncés ? —, chacun des 22 participants a été rencontré individuellement ; nous leur avons proposé une tâche de jugement de grammaticalité empruntée à Lefrançois *et al.* (2016).

4 À la lumière des écrits scientifiques, nous avons ajouté ce code afin que le manque de cohérence dans la mention des constituants d'une phrase puisse clairement ressortir dans les analyses. L'absence d'exemple indique d'emblée qu'aucun étudiant n'a mentionné les constituants sans mélanger les groupes syntaxiques et les fonctions.

Tableau 2. Énoncés ayant été utilisés pour le jugement de grammaticalité (tiré de Lefrançois *et al.*, 2016, p. 81)

Énoncé	Réponse attendue
1. Aimes-tu le sport ?	Oui
2. Camille prit son petit frère dans ses bras et elle l’embrassa.	Oui
3. J’aime jouer dehors.	Oui
4. Justin et Léa vont.	Non
5. L’eau coule.	Oui
6. La girafe est une fleur sucrée.	Oui
7. La délicieuse tarte aux fraises.	Non
8. Les enfants mangent de la soupe.	Oui
9. Mettre le gâteau au four 30 minutes.	Oui
10. Olivier espère que ses amis viendront à la fête.	Oui
11. Parce que je le sais.	Non
12. Quelle bonne idée !	Oui
13. Range ta chambre tout de suite.	Oui
14. Ses gants a perdu Maman.	Non
15. Tous les dimanches matin, du début avril à la fin octobre, ils se rendaient dans leur voiture à leur chalet au creux de la montagne.	Oui

Pour chaque énoncé, le participant devait donc déterminer s’il était grammatical et expliquer le raisonnement justifiant sa prise de position. Les arguments avancés ont été captés sur bande audio et transcrits en verbatim à des fins d’analyse. Pour le codage, un point a été attribué par réponse adéquate. Eu égard aux arguments que les participants ont utilisés pendant l’entretien, nous avons employé la même grille que celle ayant permis l’analyse de la définition de la phrase. Une catégorie *Autre*, dans laquelle ont principalement été répertoriés des arguments de natures esthétique (p. ex., « C’est pas une phrase parce que c’est pas beau ») et pragmatique (p. ex., « C’est une phrase même si on dirait pas vraiment ça »), a toutefois été ajoutée. De plus, dans la catégorie des critères syntaxiques, nous avons ajouté une sous-catégorie, *Lié à la complétude*, pour rendre

compte des instances où les participants discutaient du caractère (in)complet d'un énoncé (p. ex., « Il manque quelque chose ici », « C'est pas complet »). Comme nous l'avons fait pour l'analyse de la définition de la phrase, nous avons d'abord codé les arguments invoqués par dix participants, et une assistante a procédé parallèlement à ce même codage, ce qui a mené à un accord interjuges satisfaisant de 85,1 % (Van der Maren, 2004).

Résultats

La présentation des résultats se fera en trois temps : dans un premier temps, nous nous concentrerons sur les critères qui, selon les participants, définissent la phrase. Dans un deuxième temps, nous présenterons les scores qu'ils ont obtenus pour chacun des 15 énoncés qui sont constitutifs de la tâche de jugement de grammaticalité. In fine, nous ciblerons quatre énoncés en mentionnant les arguments avancés par les participants pour justifier leur jugement de grammaticalité à propos de ces items. Des extraits de verbatim seront également utilisés à ce moment pour comprendre avec finesse les arguments qu'ont invoqués les participants.

La définition de la phrase

Les résultats de nos analyses pour ce qui est de la définition de la phrase se trouvent dans le tableau 3.

Tableau 3. Critères définitoires de la phrase

Types de critère		Fréquence	Pourcentage
Critère sémantique		17	26,2 %
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	0	0,0 %
	Lié aux constituants (non cohérent)	15	23,1 %
	Lié à la longueur	4	6,2 %
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	9	13,8 %
Autre		10	15,4 %
Critère graphique		10	15,4 %
Total		65	100,0 %

Au total, les 22 participants ont donc mis en avant 65 critères pour définir la phrase. Parmi ces 65 critères, 17 sont de nature sémantique, alors que 10 en mentionnent les caractéristiques graphiques. Pour ce qui est des critères syntaxiques, on note d'emblée qu'aucun participant ne fait preuve de cohérence en mentionnant les groupes de mots que l'on retrouve dans une phrase. En effet, les termes *prédicat* et *complément de phrase* sont absents de notre corpus ; la définition que privilégient nos participants, quand ils font mention des constituants de la phrase (15/65 [23,1 %]), repose plutôt sur le sujet, le verbe et, parfois, le complément, dont le type (de phrase, du verbe, etc.) n'est jamais précisé. Les références à la longueur que peut atteindre la phrase sont marginales (4/65 [6,2 %]), alors qu'à 9 reprises, les participants discutent de la présence de catégories de mots qui ne sont pas constitutives des groupes syntaxiques pouvant apparaître dans les constituants.

Le jugement de grammaticalité

Examinons maintenant les résultats des participants à la tâche de jugement de grammaticalité ; ils sont répertoriés dans le tableau 4. Pour en faciliter l'appréciation, les items sont ordonnancés des mieux réussis aux moins réussis. Les numéros devant les énoncés reflètent l'ordre dans lequel ils ont été présentés aux participants.

Tableau 4. Résultats des participants à la tâche de jugement de grammaticalité

Énoncé	Réponse attendue	Réponses justes (x/22)	Pourcentage
1. Aimes-tu le sport ?	Oui	22/22	100,0 %
2. Camille prit son petit frère dans ses bras et elle l'embrassa.	Oui	22/22	100,0 %
8. Les enfants mangent de la soupe.	Oui	22/22	100,0 %
10. Olivier espère que ses amis viendront à la fête.	Oui	22/22	100,0 %
3. J'aime jouer dehors.	Oui	21/22	95,5 %
15. Tous les dimanches matin, du début avril à la fin octobre, ils se rendaient dans leur voiture à leur chalet au creux de la montagne.	Oui	21/22	95,5 %
4. Justin et Léa vont.	Non	20/22	90,9 %
6. La girafe est une fleur sucrée.	Oui	20/22	90,9 %
13. Range ta chambre tout de suite.	Oui	20/22	90,9 %
7. La délicieuse tarte aux fraises.	Non	19/22	86,4 %

Énoncé	Réponse attendue	Réponses justes (x/22)	Pourcentage
5. L'eau coule.	Oui	18/22	81,8 %
9. Mettre le gâteau au four 30 minutes.	Oui	16/22	72,7 %
12. Quelle bonne idée !	Oui	16/22	72,7 %
14. Ses gants a perdu Maman.	Non	15/22	68,2 %
11. Parce que je le sais.	Non	13/22	59,1 %

En prenant connaissance du tableau 4, on remarque que 9 des 15 items sont minimalement réussis par 20 participants sur 22. L'item le moins réussi est l'énoncé 11, une subordonnée complément de phrase orpheline ; 13 participants (59,1 %) en ont correctement identifié le statut agrammatical. Vient ensuite l'item 14, dont l'ordre des groupes de mots qui le composent ne respecte pas l'ordre canonique sujet-prédicat ; il a adéquatement été jugé agrammatical par 15 participants (68,2 %). Des 22 participants, 16 (72,7 %) jugent adéquatement de la grammaticalité des items 9, une phrase infinitive, et 12, une phrase exclamative. *L'eau coule*, l'item 5, est correctement jugé grammatical par 18 participants (81,8 %), alors que *La délicieuse tarte aux fraises*, un groupe nominal orphelin, est correctement jugé agrammatical par 19 participants (86,4 %).

Les arguments avancés pour juger de la grammaticalité des énoncés

Nous présentons d'abord un tableau récapitulatif de l'ensemble des items afin de permettre de brosser un portrait précis des arguments que les participants ont invoqués au fil de la tâche de jugement de grammaticalité. Une présentation ciblée des arguments est ensuite faite distinctement pour quatre items. Pour ce faire, nous retenons les items 2, 5, 9 et 11, et ce, afin de prêter attention à des énoncés grammaticaux (les items 2, 5 et 9) et agrammaticaux (l'item 11), et à des items pour lesquels les structures syntaxiques et les scores de réussite varient. Dans le tableau 5, nous présentons les résultats qui reprennent l'ensemble des arguments avancés.

Tableau 5. Arguments avancés pour juger de la grammaticalité des énoncés

Types de critère d'analyse		Fréquence	Pourcentage
Critère sémantique		171	25,1 %
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	0	0,0 %
	Lié aux constituants (non cohérent)	200	29,3 %
	Lié à la longueur	10	1,5 %
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	30	4,4 %
	Lié à la complétude	53	7,8 %
	Autre	70	10,3 %
Critère graphique		72	10,6 %
Autre		76	11,1 %
Total		682	100,0 %

Comme le démontre le tableau 5, pour la totalité des énoncés, les participants ont fourni 682 justifications. La plupart des arguments sont de nature syntaxique ; 200/682 (29,3 %) font référence aux constituants de manière non cohérente ; 10/682 (1,5 %) traitent de la longueur des énoncés ; 30/682 (4,4 %) portent sur des catégories de mots non associées aux constituants ; 53/682 (7,8 %) abordent la complétude de l'énoncé. Les arguments à caractère sémantique sont au nombre de 171 (25,1 %), et les critères graphiques, pour leur part, apparaissent à 72 reprises (11,1 %). Les autres types d'arguments sont, in fine, au nombre de 76 (11,1 %).

Passons maintenant en revue, de manière individuelle, les arguments associés à quatre énoncés. Pour chaque énoncé, nous faisons état d'extraits de verbatim qui illustrent les données quantifiées. Dans le tableau 6 se trouvent les justifications liées à l'item 2, *Camille prit son petit frère dans ses bras et elle l'embrassa*.

Tableau 6. Arguments avancés pour discuter de l’item 2

Types de critère d’analyse		Fréquence	Pourcentage
Critère sémantique		13	28,9 %
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	0	0,0 %
	Lié aux constituants (non cohérent)	17	37,8 %
	Lié à la longueur	0	0,0 %
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	1	2,2 %
	Lié à la complétude	3	6,7 %
Autre		1	2,2 %
Critère graphique		9	20,0 %
Autre		1	2,2 %
Total		45	100,0 %

Rappelons d’abord que tous les participants ont correctement jugé de la grammaticalité de cet énoncé en décrétant qu’il s’agissait bel et bien d’une phrase. Pour justifier leur prise de position, ils ont surtout mentionné les constituants de manière non cohérente (17/45 [37,8 %]), des critères relatifs au sens (13/45 [28,9 %]) et des critères graphiques (9/45 [20,0 %]). Cet extrait de verbatim représente adéquatement les types de propos qui ont été tenus par les participants concernant l’item :

Participant	Oui, c’est une phrase, parce que ça contient un verbe conjugué et ça se termine par un point. Ça a aussi un sens.
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ce qui est intéressant dans cet extrait, c’est que le participant se limite à la mention d’un seul verbe conjugué, alors que l’item ciblé, renvoyant à deux phrases syntaxiques coordonnées, en contient deux. Ce participant, qui fait également usage d’un critère sémantique et d’un critère graphique, n’est pas le seul à mentionner la présence d’un seul verbe. En effet, neuf autres participants ne font la mention que d’un verbe dans la phrase, limitant ainsi leur analyse de l’énoncé. Huit étudiants indiquent de leur côté la présence de deux verbes et, plus rarement, de deux sujets, comme c’est le cas dans ce passage.

Participant	C'est assez descriptif. Oui, c'est une phrase. Il y a sujet, deux verbes...il y a plusieurs sujets. Et il te dit une histoire dans la phrase lui-même.
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En bref, on note que, nonobstant la prépondérance des critères syntaxiques pour l'analyse de cette phrase, la plupart des participants n'en considèrent qu'un verbe et un groupe en fonction sujet ; seul un participant mentionne explicitement qu'il s'agit d'une phrase complexe, ce qui laisse croire que ce concept n'est pas encore bien connu par les étudiants prenant part à notre étude. Cela ne les empêche toutefois pas de reconnaître le statut grammatical de l'énoncé soumis à leur analyse.

Le tableau 7 répertorie les types d'arguments concernant l'item 5, *L'eau coule*.

Tableau 7. Arguments avancés pour discuter de l'item 5

Types de critère d'analyse		Fréquence	Pourcentage
Critère sémantique		9	19,6 %
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	0	0,0 %
	Lié aux constituants (non cohérent)	12	26,1 %
	Lié à la longueur	3	6,5 %
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	1	2,2 %
	Lié à la complétude	9	19,6 %
Autre		2	4,3 %
Critère graphique		5	10,9 %
Autre		5	10,9 %
Total		46	100,0 %

Sur les 22 participants, 18 ont pensé, avec raison, que l'item 5 était grammatical. Des 46 arguments mis en avant, 12 (26,1 %) ont trait aux constituants de la phrase, alors que 9 arguments portent sur le sens qu'elle véhicule (19,6 %). En comparaison avec l'énoncé précédent, on remarque de surcroît un nombre plus élevé d'arguments syntaxiques qui sont liés à la complétude de l'énoncé (9/46 [19,6 %]). Avant de poursuivre, il convient de rappeler que l'item que les étudiants devaient analyser juste avant l'énoncé 5, *Justin et Léa vont*, est agrammatical ; le verbe *aller*, en français, se construit à l'aide d'un complément indirect. Il est donc envisageable, comme le démontre l'extrait suivant, que ce dernier item ait suscité certaines réflexions chez les participants.

Participant	Il peut être une phrase. Est-ce que l'eau coule ? Oui, l'eau coule.
Expérimentateur	Donc, c'est une phrase ?
Participant	Ça se peut, oui. Parce que avec...c'est intéressant ! <i>Justin et Léa vont</i> . Peut-être qu'avec le verbe venir, ils ont besoin d'un accompagnement. Mais avec le verbe <i>couler</i> , peut-être il a pas besoin d'accompagnement. Et ça, c'est pourquoi c'est une phrase.

Dans cet extrait, on note principalement la pertinence du raisonnement linguistique, mais une absence de métalangage pour parler du phénomène observé. Dans ce même ordre d'idées, à plusieurs reprises, les participants mentionnent le sens pour justifier la complétude de l'énoncé 5.

Participant	Oui, sujet, verbe : <i>couler</i> . Je crois que le complément n'est pas indispensable. La phrase a quand même un sens. En plus du fait qu'elle doit avoir un sujet, un verbe et un groupe complément, elle doit aussi avoir un sens. Ici, je pense qu'il y a quand même un sens sans le complément.
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Puisque, dans ce passage, le participant ne fait pas mention de l'intransitivité du verbe *couler* en français, intransitivité qui lui aurait permis de justifier pertinemment sa réponse, il prend appui sur un critère sémantique pour expliquer comment il a présidé au choix qu'il a fait. Enfin, les quatre participants ayant décrété à tort que cet énoncé était agrammatical mentionnent qu'il manque un groupe de mots ; ils ne reconnaissent donc pas le caractère intransitif du verbe *couler*.

Participant	Techniquement, c'est une phrase. Mais il manque un complément. On sait pas où l'eau coule. Mais on peut juste dire...ça dépend de ce qui vient avant et après, j'assume. Ça pourrait être une phrase, je pense que c'est pas une très bonne phrase. Il manque quelque chose, un complément. L'eau coule où ? Je vais dire non.
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

On remarque en somme que, pour plusieurs participants, la présence de ce qu'ils nomment le sujet et le verbe les mène à l'identification du statut grammatical de l'énoncé. Cela dit, quand ils s'interrogent sur la construction du verbe *couler*, on note soit une absence de métalangage approprié, soit une absence de réflexion concernant

l'intransitivité du verbe. On peut donc croire, au demeurant, que la construction verbale demeure un concept relativement fragile pour nos participants.

Dans le tableau 8 sont insérés les types d'arguments que les participants ont mobilisés pour l'item 9, *Mettre le gâteau au four 30 minutes*.

Tableau 8. Arguments avancés pour discuter de l'item 9

Types de critère d'analyse		Fréquence	Pourcentage
Critère sémantique		14	31,1 %
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	0	0,0 %
	Lié aux constituants (non cohérent)	11	24,4 %
	Lié à la longueur	0	0,0 %
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	0	0,0 %
	Lié à la complétude	5	11,1 %
Autre		10	22,2 %
Critère graphique		2	4,4 %
Autre		3	6,7 %
Total		45	100,0 %

Sur les 22 participants, 16 ont décrété correctement que cet énoncé était grammatical ; ils ont principalement utilisé des arguments relatifs au sens (14/45 [31,1 %]) et aux constituants de manière non cohérente (11/45 [24,4 %]). Cet extrait témoigne de ces types d'arguments.

Participant	Oui, c'est une phrase parce que c'est une suite de mots qui a un sens et qui contient au moins un verbe. Ça se termine par un point.
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

On remarque aussi 10 arguments syntaxiques dans la catégorie *Autre* (22,2 %). En effet, pour discuter de cette phrase, plusieurs ont fait référence au verbe à l'impératif ou à la phrase impérative, bien que l'item renvoie à une phrase infinitive.

Participant	C'est une phrase impérative, je pense. C'est une phrase.
-------------	----------------------------------------------------------

Ce passage est intéressant, car il est vrai que la phrase impérative et la phrase infinitive peuvent répondre à des fonctions énonciatives similaires, bien que le verbe

qui en permet les réalisations ne relève pas du même mode-temps. Cette proximité énonciative a d'ailleurs mené certains participants à déterminer que l'item ciblé n'était pas une phrase, comme dans l'extrait suivant.

Participant	Je pense que c'est non parce qu'il y a pas de pronom ou de sujet avant le verbe...n'est-ce pas que ça se peut, si on la dit <i>Mettez un gâteau</i> , ce serait une phrase ?
-------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ce passage montre, d'une part, que la phrase infinitive ne semble pas être connue de ce participant, mais que son homologue impératif est doté, pour lui, d'une certaine légitimité grammaticale. D'autre part, on note la difficulté de considérer les énoncés qui ne respectent pas la structure prototypique, difficulté qui fait surface dans plusieurs des commentaires.

Enfin, nous avons réparti les arguments invoqués pour déterminer la grammaticalité de l'énoncé 14, *Ses gants a perdu maman*, dans le tableau 9.

Tableau 9. Arguments avancés pour discuter de l'item 14

Types de critère d'analyse		Fréquence	Pourcentage
Critère sémantique		15	34,1 %
Critère syntaxique	Lié aux constituants (cohérent)	0	0,0 %
	Lié aux constituants (non cohérent)	5	11,4 %
	Lié à la longueur	0	0,0 %
	Lié aux catégories de mots autres que celles des constituants	0	0,0 %
	Lié à la complétude	1	2,2 %
Autre		16	35,6 %
Critère graphique		4	8,9 %
Autre		3	6,7 %
Total		44	100,0 %

Adéquatement jugé agrammatical par 15 participants sur 22, cet item est composé de groupes de mots qui ne sont pas dans un ordre linguistiquement conventionnel. Les

critères sémantiques sont présents (15/44 [34,1 %]), l'énoncé n'ayant pas de sens pour certains participants.

Participant	Ça a pas de sens. Plutôt, c'est maman qui a perdu les gants. C'est mal arrangé.
-------------	---------------------------------------------------------------------------------

Ce même extrait, en sus de montrer le critère sémantique mobilisé par plusieurs des participants, fait état du critère syntaxique *Autre*, qui apparaît à 16 reprises (16/44 [35,6 %]). En effet, plusieurs d'entre eux remarquent que l'ordre des groupes de mots dans l'énoncé en occasionne l'agrammaticalité. Fait intéressant, quoique la majorité des participants mentionne la structure asyntaxique de l'énoncé, ce critère ne les incite pas toujours à en décréter le caractère agrammatical.

Participant	Non, c'est pas une phrase...Oui, c'en est une, mais ce n'est pas bien écrit parce que ça doit être <i>Ses gants</i> ...ben non, ça fait pas de sens. <i>Maman a perdu ses gants</i> . Donc, c'est une phrase, mais ce n'est pas bien écrit. L'ordre est... (silence).
Expérimentateur	Donc oui ?
Participant	Je peux pas dire que c'est une phrase parce que c'est pas bien écrit. Ça dépend du contexte de ce que l'on entend par une phrase. Si on entend par une phrase qu'il faut commencer par une majuscule et finir par un point, oui, c'est une phrase. Mais si on entend qu'il faut suivre l'ordre des mots et il faut, comme, établir une bonne phrase, là non. Donc oui, c'est une phrase, mais elle est mal écrit (<i>sic</i>).

On voit dans ce passage que le participant sait qu'il existe différentes manières de définir la phrase ; on note aussi que, pour lui, ces manières de l'entrevoir semblent hiérarchisées et que, pour qu'un énoncé soit phrastique, il est primordial que le critère graphique soit respecté. Le critère syntaxique peut d'après lui influencer sur la qualité de la phrase, mais dans ce cas-ci, bien qu'il ne soit pas respecté, il n'engendrerait pas l'agrammaticalité de l'énoncé.

Discussion

Pour documenter les savoirs qu'ont développés les futurs enseignants de la Saskatchewan sur la phrase, nous avons tenté de répondre à deux questions. D'une part, nous avons voulu comprendre comment ils définissent la phrase ; de l'autre, nous avons identifié leurs manières de déterminer la grammaticalité d'énoncés. En ce qui a trait à leur définition de la phrase, l'étude a permis de découvrir qu'ils usaient principalement de critères définitoires de nature syntaxique, ce qui s'avère réjouissant si l'on considère l'accent que met la grammaire moderne sur la syntaxe (Nadeau et Fisher, 2006). Comme le notent Tremblay (2007), pour les enseignants, et Gauvin (2016) et Panchout-Dubois (2011), pour les futurs enseignants, nos participants tendent à traiter les constituants de la phrase en amalgamant les groupes syntaxiques et les fonctions grammaticales, amalgame conceptuel qui peut freiner leur compréhension de l'unité phrastique en tant que système unifié et cohérent. À l'instar de ces auteurs, au demeurant, nous remarquons que le terme *prédicat* n'est pas utilisé par nos participants. Cet état de fait nous incite à suggérer qu'il est important, en formation initiale des maîtres, de focaliser sur la distinction entre une fonction et un groupe syntaxique, et de doter les étudiants de la terminologie grammaticale qui leur permettra de parler de ces concepts avec leurs futurs élèves (Panchout-Dubois, 2011).

Les jugements de grammaticalité qu'ont posés les participants pendant la recherche permettent d'affiner le portrait de leurs connaissances sur la phrase. Comme l'ont avancé Lefrançois *et al.* (2016) eu égard à des enseignants du primaire au Québec, les participants de notre étude ont surtout mobilisé des arguments syntaxiques, suivis d'arguments sémantiques. Dans l'ensemble, les arguments avancés pour juger de la grammaticalité des énoncés sont en cohérence avec les critères par l'entremise desquels ils ont défini la phrase : les arguments syntaxiques non cohérents prédominent, puis les références au sens.

L'analyse des arguments invoqués pour quatre des items de la tâche de jugement de la grammaticalité nous a in fine permis de poser des hypothèses quant à certains concepts qui sont afférents à la phrase. Grâce à l'item 2, une phrase complexe composée de deux phrases syntaxiques coordonnées, nous avons remarqué que l'analyse des constituants d'une telle phrase se limitait fréquemment au premier sujet et au premier prédicat ; ainsi, il semblerait pertinent que la formation initiale en contexte minoritaire

revisite la phrase complexe et les mécanismes syntaxiques (p. ex., la subordination, la coordination) par l'intermédiaire desquels elle peut être générée. De leur côté, les dires des étudiants concernant l'item 5, *L'eau coule*, ont révélé qu'ils ne réfléchissaient que rarement à la transitivité et à l'intransitivité des verbes, même lorsque cette réflexion s'avère importante pour traiter la construction d'une phrase. De plus, lorsqu'ils le font, le métalangage est pratiquement inexistant. Il paraîtrait donc fécond de s'arrêter avec eux à la construction verbale en leur montrant que chaque verbe est bel et bien doté d'une construction qui lui est propre (Anctil, 2011 ; Gauvin et Thibeault, 2016). Ce travail sur la construction verbale, et donc sur les compléments du verbe, devrait en outre amener les étudiants à distinguer les différents compléments (du nom, de phrase, du verbe, etc.) (Panchout-Dubois, 2011 ; Tremblay, 2007), cette distinction n'étant que très rarement effectuée par les participants lorsqu'ils ont défini la phrase et jugé de la grammaticalité des énoncés. L'analyse des propos de nos participants quant à l'item 9, une phrase infinitive, dévoile que plusieurs d'entre eux ne connaissaient pas cette construction de phrase ; celle-ci est pourtant fréquemment utilisée dans différents genres de textes (la recette, le protocole orientant la réalisation d'une expérience scientifique, etc.). Elle montre aussi que certains participants peinent à analyser les phrases qui n'adoptent pas la structure prototypique sujet-prédicat ; pour ces raisons, il serait probablement intéressant de leur proposer une révision des phrases à construction particulière en leur indiquant les genres textuels dans lesquels ils sont susceptibles de les retrouver. Enfin, l'énoncé 14, *Ses gants a perdu maman*, agrammatical en raison de l'ordre des groupes de mots qui le composent, montre que nos participants ont bel et bien des savoirs pluriels, de différents ordres, sur la phrase et que, pour certains, cette pluralité de caractéristiques peut susciter des écueils. Ainsi, en formation des maîtres, il serait judicieux de traiter la phrase comme un système qui peut se définir de maintes manières, en fonction de différents critères, afin que les futurs enseignants puissent en développer une vision multidimensionnelle et holistique.

Conclusion

Si, en grammaire moderne, la phrase est l'un des concepts qui servent d'assise à l'étude de la langue, il est important que les futurs enseignants de la Saskatchewan en développent

des connaissances pointues, afin qu'ils puissent la rendre accessible à leurs élèves. Les résultats de cette étude montrent qu'ils en ont certes des connaissances opérationnelles, mais qu'il serait bénéfique qu'ils puissent les affiner. Cela dit, il convient également de rappeler que la grammaire moderne vient tout juste de faire son apparition en Saskatchewan ; il est donc normal que les futurs enseignants de cette province ne soient pas encore familiers avec tous ses contenus.

Notre recherche, en raison du nombre limité de participants, présente certes des limites importantes. Cela étant, rappelons que la population ciblée, les futurs enseignants de la Saskatchewan se destinant à une carrière en français, est relativement restreinte ; en ce sens, nous croyons que nos résultats offrent un éclairage notable sur leurs connaissances en grammaire. Par ailleurs, la phrase n'est que l'un des concepts nodaux de la grammaire moderne, et il serait important de comprendre comment les futurs enseignants de la Saskatchewan s'approprient ses autres concepts, comme les manipulations syntaxiques. Il importe donc que la recherche se poursuive et, en somme, que les programmes de formation des maîtres de la province offrent un espace dans lequel peut se mettre en place un perfectionnement (méta)linguistique qui favorise l'édification de connaissances grammaticales structurées, pertinentes et, surtout, transposables à la salle de classe.

Références

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck-Duculot.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
- Boisvert, M. (2018). *Représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8429>
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–48. <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : Description et éléments pour sa didactique*. Montréal, QC: Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Boré, C. (2016). Présentation. *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues*, (54), 5–14.
- Boutouchent, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 19(1), 84–108. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24238>
- Bulea Bronckart, E. (2015). À grammaire rénovée, exercices... ? *La lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, (57), 39–44. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81349>

- Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). (s.d.).
Phrase syntaxique. Repéré à https://www.ccdmd.qc.ca/media/allo_prel_p_050Allophones.pdf
- Clamageran, S., Clerc, I., Grenier, M. et Roy, R.-L. (2015). *Le français apprivoisé* (4^e éd.). Montréal, QC: Modulo.
- Chartrand, S.-G. (2015). Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités. *Enjeux*, 89, 3–20. Repéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_416aeef415f8_Chartrand_2015_.Langue_et_systeme_FR_aujourd_hui.pdf
- Elalouf, M.-L., Gourdet, P. et Cogis, D. (2016). Le verbe et la phrase dans des définitions d'élèves : entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils « disent ». *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues*, (54), 55–74. doi: 10.4000/lidil.4047
- Gauvin, I. (2016). *Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire* (Rapport no 2013-ER-164739). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_GauvinI_rapport_didactique-gramaire.pdf/336db8dc-7902-4b4c-aa14-9dd29df82ae3
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5281/gauvin_isabelle_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram – Revue de didactique de la grammaire*, (2), 1–18. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>
- Laporte, M. et Rochon, G. (2004). *Grammaire jeunesse, 3^e cycle du primaire*. Montréal, QC: CEC.

- Lefrançois, P. (2017). *Français écrit pour futurs enseignants : Théorie et exercices* (3e éd.). Montréal, QC: JFD.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues*, (54), 75–91. doi: 10.4000/lidil.4056
- Lord, M.-A. et Chartrand, S.-G. (2017). La formation des maîtres en grammaire et en didactique de la grammaire. Des propositions pour pallier les lacunes institutionnelles et didactiques. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 123–140). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires de Septentrion.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année – Français, édition révisée*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2017). *Français langue première : Éducation fransaskoise, 7e année*. Repéré à https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/Francais/Francais/Francais_langue_premiere_7_2017_FRAN.pdf
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Panchout-Dubois, M. (2011). Grammaire : de la nécessité de savoirs linguistiques explicites pour développer une réflexion didactique. *Repères*, 44, 181–197. doi: 10.4000/reperes.191
- Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC). (2012). *Cadre commun de français langue première (M-12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*. Winnipeg, MB : Gouvernement du Manitoba, ministre de l'Éducation et de la Formation.
- Tremblay, J.-F. (2007). *Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.