

Apprentissage de la notion de sujet en 1^{re} secondaire: mise à l'essai d'une méthode d'enseignement inductif

GENEVIÈVE BEAULNE

Université du Québec à Montréal

ISABELLE GAUVIN

Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article exposera les résultats d'une recherche dont l'objectif est de décrire les effets d'un enseignement inductif suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet grammatical. Un devis quasi-expérimental (avec prétest et posttests) permet de constater que les élèves du groupe expérimental améliorent davantage que les élèves du groupe témoin leur performance à identifier le sujet dans la phrase. Les résultats suggèrent notamment l'importance d'un enseignement qui s'ajuste constamment aux connaissances antérieures exprimées par les élèves.

Mots-clés

Apprentissage, enseignement inductif, connaissances antérieures, grammaire, sujet, médiation sociocognitive des apprentissages

Introduction

Des recherches récentes en didactique du français soulèvent l'importance d'accéder aux connaissances antérieures des élèves pour favoriser leurs apprentissages (par exemple, Gauvin et Boivin, 2013; Gauvin, 2011; Nadeau et Fisher, 2006). D'autres recherches, portant sur les pratiques enseignantes, suggèrent que l'enseignement actuel de la grammaire ne permet pas la prise en compte de ces connaissances qu'ont construites les élèves (par exemple, Lord, 2012; Nadeau et Fisher 2006) ainsi que le permettraient, par exemple, les démarches d'enseignement inductif (par exemple, Barth 2013a; Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand 1995) où les élèves sont appelés à observer des phénomènes grammaticaux, à proposer, à vérifier et à valider des hypothèses dans le but de formuler une règle ou les caractéristiques d'une notion. À ce jour, peu de recherches empiriques ont été menées sur de telles démarches en didactique de la grammaire, notamment sur la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages proposée par Barth (2013a, 2013b, 2004). Cette méthode suppose un enseignement qui s'appuie sur les connaissances des élèves, et ce, tout au long de la séquence didactique.

Cet article présentera les effets d'une intervention didactique basée sur la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages pour l'enseignement d'une notion grammaticale qui, selon une étude québécoise récente, ne semble toujours pas maîtrisée par les élèves de 1^{re} secondaire : le sujet¹.

Après avoir décrit le contexte dans lequel s'inscrivent nos travaux, nous présenterons la méthodologie adoptée pour la collecte et l'analyse des données. Par la suite, des résultats seront présentés et discutés.

Contexte

Définition de la notion de sujet

Plusieurs caractéristiques pour définir la notion de sujet sont présentées dans les grammaires influentes en didactique de la grammaire (par exemple, Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 2011 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009 ; Boivin et Pinsonneault, 2008). Ces caractéristiques ne s'avèrent toutefois pas toujours exclusives à cette notion. Par exemple, il est vrai que le sujet est un constituant obligatoire de la phrase de base et qu'il ne peut donc pas en être effacé (*La grammaire est fascinante* ⇒ *[] *est fascinante*)ⁱⁱ ; toutefois, ceci est également vrai pour l'autre constituant de la phrase de base, soit le prédicat (**La grammaire* []). Ainsi, le non-effacement du sujet ne permet pas de discriminer le sujet du prédicat, par exemple. La définition que nous proposons ne porte que sur les caractéristiques qui décrivent exclusivement le sujet (tableau 1). Ces caractéristiques sont d'ordre syntaxique et morphosyntaxique, conformément aux descriptions de la grammaire pédagogique moderne dont l'enseignement est prescrit dans les programmes de formation (MELS, 2011, 2009, 2006, 2001).

Tableau 1

Définition du sujet

| Caractéristiques | Exemples Sous les feuilles se cache [un mulot]. (sujet entre crochets) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le sujet est le premier constituant de la phrase de base (occupe la position initiale dans la phrase de base) | ⇒ [Un mulot] se cache sous les feuilles. ⇒ Sous les feuilles se cache [un mulot]. |
| Il peut être encadré par <i>c'est... qui</i> lorsqu'il est dans sa position de base | ⇒ C'est [un mulot] qui se cache sous les feuilles. |
| Il peut être remplacé par les pronoms <i>il, ils, elle, elles, ce, cela</i> , <i>ça</i> lorsqu'il est dans sa position de base | ⇒ [Il] se cache sous les feuilles. |
| Il régit l'accord du verbe, de l'attribut du sujet et du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> | Le sujet [un mulot] commande les marques de la 3 ^e personne du singulier au verbe, soit la terminaison –e pour le verbe se cacher. |

Connaissances des élèves sur la notion de sujet au début du secondaire

Au cours des deux dernières décennies, de rares travaux ont porté sur les connaissances des élèves sur la notion de sujet. En France, Brissaud et Cogis (2004; 2002) constatent que les élèves de fin primaire ont une connaissance très imprécise du sujet. L'identification du sujet par des élèves de CM2 (10-11 ans) repose principalement sur trois critères : sa position préverbale dans la phrase (c.-à-d. qu'il précède immédiatement le verbe), sa réalisation en nom ou en pronom et ses marques de genre, de nombre et de personne (Brissaud et Cogis, 2002). Dès la fin du cycle élémentaire, les élèves commencent à considérer le sujet comme un élément « qui gouverne le verbe » (Brissaud et Cogis, 2004, p. 251). Au CM2, certains viendront à chercher « l'actant le plus saillant » (p. 254) ou utiliseront certains tests linguistiques (le remplacement par un pronom, par exemple). Ces travaux suggèrent que les critères sur lesquels semblent s'appuyer les élèves du primaire pour

identifier le sujet concernant notamment sa position dans la phrase, sa réalisation ainsi que son trait sémantique « animé ».

Au Québec, Gauvin (2011) observe que des élèves de 1^{re} secondaire (12-13 ans) identifient le sujet seulement une fois sur deux environ après l'enseignement de la notion. Les interactions verbales des élèves lors de l'enseignement dévoilent qu'ils mobilisent un grand nombre de connaissances pour faire l'identification du sujet. Gauvin (2011) qualifie certaines de ces connaissances de marginales, car elles s'avèrent non conformes aux savoirs à enseigner tels que présentés dans les grammaires pédagogiques modernes (Chartrand et *al.*, 2011 ; Boivin et Pinsonneault, 2008) ou les programmes ministériels (MELS, 2011, 2009, 2006, 2001). Ces connaissances marginales sont exactes (par exemple, le sujet peut être après le verbe), partiellement exactes (par exemple, les pronoms *je, tu, il, nous, vous, ils* sont sujets) ou, encore, inexactes (par exemple, il y a un déterminant devant le sujet).

Ainsi, à leur arrivée en 1^{re} secondaire, les élèves ont déjà construit des connaissances variées à propos de la notion de sujet, connaissances dont certaines s'avèrent assez peu opérationnelles : l'identification du sujet repose notamment sur des connaissances procédurales (surtout après l'enseignement de la notion), mais souvent utilisées à l'extérieur de la phrase et sur certaines connaissances marginales, procédurales ou déclaratives, qui reposent, pour l'essentiel, sur la réalisation et la position du sujet. Dans ce contexte, il importe que l'enseignement de cette notion repose sur ces connaissances antérieures des élèves dans une perspective de déconstruction et de reconstruction (Gauvin et Boivin, 2013).

Place des connaissances antérieures dans l'enseignement grammatical

Dans une perspective cognitive, l'apprentissage exige que les nouvelles connaissances soient mises en relation avec les connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme de l'élève; l'enseignement doit ainsi favoriser leur rencontre (Tardif, 1992). Or, il semble que l'enseignement grammatical effectif ne favorise pas la prise en compte des connaissances grammaticales antérieures des élèves.

En effet, dans une récente étude portant sur les pratiques d'enseignement de la grammaire au Québec, Lord (2012) ⁱⁱⁱ constate notamment que l'enseignement de la grammaire est essentiellement transmissif. Il se caractérise par des leçons magistrales où les apprentissages relatifs à une notion grammaticale sont organisés à l'avance pour les élèves, autour de la présentation de la règle, suivie d'exemples, et où le discours de l'enseignant est nettement prépondérant. Nadeau et Fisher (2006) affirment que les leçons de grammaire, suivies d'exercices d'application décontextualisés et peu variés, ne permettent pas (ou très peu) aux élèves d'exprimer leurs connaissances antérieures en cours d'apprentissage. Dans ce contexte, l'enseignant ne peut réellement tenir compte des connaissances antérieures des élèves et ainsi intervenir sur elles (Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand, 1995).

Par conséquent, l'enseignement d'une notion dont certains aspects ont déjà été vus au préalable, comme c'est le cas pour la notion de sujet en 1^{re} secondaire, consiste bien souvent à reprendre la notion du début sans égard pour ce que les élèves en savent réellement. Le fait de réellement tenir compte des connaissances antérieures des élèves permettrait pourtant à l'enseignant de prendre chacune de ces connaissances, exacte, partiellement exacte ou inexacte, comme point de départ d'une prochaine action didactique, et ce, tout au long de l'enseignement. C'est ce que permet notamment la médiation sociocognitive des apprentissages de Barth (2013a, 2013b, 2004).

La médiation sociocognitive des apprentissages: une méthode permettant de réellement tenir compte des connaissances antérieures des élèves

Sur la base d'observations d'exemples de la notion à l'étude (exemples *oui*) et de contrexemples (exemples *non*) permettant la comparaison, cette méthode d'enseignement inductif laisse une grande place à l'expression des connaissances antérieures des élèves, incluant celles qui s'avèrent peu opérationnelles. Nous retenons cette méthode, car, à l'instar de Gauvin et Boivin (2013), « nous soutenons que l'enseignement doit montrer les limites des connaissances peu opérationnelles que les élèves ont élaborées, afin que ces connaissances soient transformées ou remplacées » (p.565).

Les trois phases de la médiation sociocognitive des apprentissages. La méthode proposée par Barth (2013b) se divise en trois phases : une phase d'observation et d'exploration, une phase de clarification et de validation et une phase d'abstraction.

La première phase, la phase d'observation et d'exploration, a pour but de trouver les caractéristiques essentielles de la notion à l'étude. Des exemples *oui* de la notion sont présentés aux élèves. Les élèves observent les exemples *oui* et émettent des hypothèses quant à ce qui caractérise cette notion. Des exemples *non* leur sont également soumis afin d'établir des contrastes et de discriminer certaines caractéristiques non essentielles relevées par les élèves (c.-à-d. rejeter une caractéristique qui ne s'avère pas observable en tout temps pour cette notion ou qui ne permet pas de la distinguer d'une autre). Par exemple, dans le cas du sujet, on ne retiendra pas la caractéristique qu'il ne s'efface pas dans la phrase de base puisque celle-ci ne lui est pas exclusive : il n'est pas le seul groupe de mots qui ne s'efface pas dans la phrase.

La deuxième phase, celle de clarification et de validation, vise à vérifier la compréhension réelle de la notion par les élèves et à en achever la construction. Lors de cette phase, de nouveaux exemples leur sont présentés, mais cette fois-ci, l'enseignant ne précise pas s'il s'agit d'exemples *oui* ou d'exemples *non* : c'est aux élèves de le déterminer en justifiant leur réponse, « ce qui revient à nommer tous les attributs essentiels du concept » (Barth, 2013b, p. 89). Les élèves verbalisent leurs réponses et justifications que l'enseignant valide immédiatement afin de les amener à clarifier certaines caractéristiques, à bien distinguer celles qui sont essentielles de celles qui ne le sont pas. Ainsi, cette phase permet de poursuivre la construction des connaissances, mais favorise aussi l'organisation des connaissances que les élèves ont construites.

La troisième phase est la phase d'abstraction. C'est à cette phase que l'enseignant évalue si les élèves ont effectivement construit les connaissances relatives à la notion étudiée et s'ils sont en mesure d'en faire le transfert dans d'autres contextes. Pour vérifier la construction des connaissances, l'enseignant soumet de nouveaux exemples aux élèves qui doivent, de nouveau, dire s'il s'agit d'un exemple *oui* ou *non* en justifiant leur réponse. Pour voir si les élèves effectuent un transfert de leurs apprentissages, il leur demande de produire leurs propres exemples en les justifiant, et d'en repérer ou d'utiliser la notion dans d'autres contextes.

Proposition d'une variante à la méthode de Barth. La méthode proposée par Barth (2013a, 2013b, 2004) s'avère appropriée lorsque la notion à l'étude est nouvelle pour les élèves. Toutefois, elle semble moins adéquate lorsque la notion a déjà fait l'objet d'un enseignement préalable (Barth, 2013a; Nadeau et Fisher, 2006). C'est le cas du sujet en 1^{re} secondaire, qui a été enseigné dès le 2^e cycle du primaire. Puisque nous savons que les élèves ont des connaissances très variées, voire peu opérationnelles, du sujet à l'entrée au secondaire, nous savons que certaines seront à déconstruire. Nous souhaitons donc que ces connaissances antérieures soient exprimées avant que la définition de la notion ne soit rappelée aux élèves afin que l'enseignant découvre quelles connaissances sont

effectivement à déconstruire. Ainsi, nous proposons d'ajouter une phase d'activation des connaissances en tout début de séquence. Le déroulement complet de l'intervention didactique sera décrit au point 3.1.2.

Objectif de la recherche

La méthode de Barth, ainsi que d'autres méthodes ou dispositifs qui recourent à des procédés inductifs (par exemple, la démarche active de découverte proposée par Chartrand, 1995), ont principalement en commun d'amener les élèves à exprimer leurs connaissances antérieures à travers leurs raisonnements grammaticaux, puis à leur faire subir une évolution en fonction de l'intervention des pairs et de la guidance de l'enseignant vers de nouvelles connaissances. Ils constituent donc une fenêtre ouverte non seulement sur les connaissances des élèves, mais aussi sur la façon dont ils construisent ces connaissances. Toutefois, si ces méthodes et dispositifs ont été mis en œuvre par certains chercheurs (par ex., Nadeau et Fisher, 2014; Barth, 2013a, 2013b, 2004; Lepoivre-Duc et Sautot, 2009 ; Wilkinson, 2009; Cogis, 2005; Haas, 1999), nous disposons encore de peu de données empiriques concernant leurs effets sur les apprentissages d'élèves de niveau secondaire.

De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a mis en œuvre une séquence didactique inductive à propos de la notion de sujet et, par le fait même, des moments d'échanges structurés où les élèves expriment ouvertement leurs connaissances antérieures et où l'enseignant tente d'établir un pont entre celles-ci et les connaissances encore à construire.

La recherche a donc pour objectif de décrire les effets d'une intervention didactique inductive suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet dans une phrase.

Méthodologie

Collecte de données

L'échantillon. L'échantillon se compose de 93 élèves provenant de quatre classes de deux écoles secondaires québécoises ayant un indice de milieu socioéconomique (IMSE) semblable : IMSE de 6,56 pour l'une et de 7,37 pour l'autre. Les deux écoles se trouvent au rang décile 2 (MELS, 2014) ce qui indique qu'elles regroupent des élèves provenant de milieux plutôt favorisés. Deux classes (49 élèves), ayant la même enseignante, forment le groupe expérimental et proviennent de la première école. Les deux autres classes (44 élèves), dont chacune relève d'un enseignant différent, forment le groupe témoin et proviennent de la deuxième école. Il s'agit d'un échantillon de convenance tel que le conçoit Gaudreau (2011) : les enseignants ont été choisis sur la base de leur volontariat.

L'intervention. Notre intervention consiste en une séquence didactique suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages^{iv}. Elle se déroule en quatre phases.

Une première phase, l'activation des connaissances, permet à l'enseignant de dresser un inventaire des connaissances antérieures de ses élèves à propos de la notion de sujet. Toutes les connaissances sont accueillies et notées au tableau afin que l'enseignant détermine ce qui devra être observé lors de la phase suivante.

Pour la deuxième phase, celle d'observation et d'exploration, le corpus d'exemples créé se divise en seize séries. Une première série vise à faire un premier tri dans les caractéristiques du sujet proposées dans la phase d'activation des connaissances. Les élèves testent une première fois

l'ensemble des connaissances exprimées et mettent en doute un certain nombre de caractéristiques énoncées. Certaines seront rapidement éliminées, d'autres, possiblement retenues, les élèves jugeant que d'autres observations leur permettront d'en déterminer la fiabilité. Quatre autres séries servent à construire ou à valider les connaissances relatives aux caractéristiques essentielles du sujet (cf. tableau 1). Le tableau 2 présente la série d'exemples permettant d'observer l'une des caractéristiques essentielles du sujet, soit qu'il peut être encadré par *c'est... qui*.

Tableau 2

Exemples oui et exemples non pour construire ou valider la connaissance « Le sujet peut être encadré par c'est... qui »

| Exemples oui | Exemples non |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. <u>Le président Obama</u> visitera le Canada l'année prochaine.</p> <p>➔ C'est le président Obama qui visitera le Canada l'année prochaine.</p> | <p>4. Le président Obama visitera <u>le Canada</u> l'année prochaine.</p> <p>➔ *Le président Obama visitera c'est le Canada qui l'année prochaine.</p> |
| <p>2. <u>Les ambulancières</u> soulèvent doucement les jambes du blessé.</p> <p>➔ Ce sont les ambulancières qui soulèvent doucement les jambes du blessé.</p> | <p>5. Les ambulancières soulèvent doucement <u>les jambes du blessé</u>.</p> <p>➔ *Les ambulancières soulèvent doucement ce sont les jambes du blessé qui.</p> |
| <p>3. Parmi ses vêtements se cache <u>une jolie paire de bas roses</u>.</p> <p>➔ C'est une jolie paire de bas roses qui se cache parmi ses vêtements.</p> | |

Dans les exemples *oui* (exemples 1 à 3), le groupe de mots qui a la fonction sujet est souligné ; dans les exemples *non* (exemples 4 et 5), un groupe de mots qui a une fonction autre que sujet est souligné. Les flèches indiquent qu'une manipulation syntaxique a été opérée sur la phrase. L'astérisque informe les élèves que la phrase est agrammaticale. L'observation de ces exemples amènera les élèves à formuler l'hypothèse que seul le sujet peut être encadré par *c'est... qui*.

De telles séries d'exemples amèneront également les élèves à remettre en question certaines connaissances, dont celle voulant que le sujet se trouve avant le verbe dans une phrase (exemple 3) : l'enseignant pourra choisir ici de faire observer un autre corpus d'exemples, celui qui illustre la nécessaire reconstruction de la phrase de base avant l'utilisation de la manipulation d'ajout du *c'est... qui*. Ainsi, durant cette phase d'observation et d'exploration, si un élève mentionne ou réitère une connaissance moins opérationnelle ou tout simplement marginale à propos du sujet, l'enseignant pourra recourir à une série d'exemples ciblant précisément cette connaissance à nuancer ou à déconstruire. Par exemple, si un élève mentionne que le sujet est constitué d'un GN, connaissance partiellement exacte, l'enseignant pourra recourir à la série d'exemples suivante pour tenter de déconstruire cette connaissance :

Tableau 3

Série d'exemples pour déconstruire la connaissance « le sujet est un GN (ou un nom) »

| Exemples oui | Exemples non |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1. <u>Éternuer</u> demande énormément d'énergie. 2. <u>Observer les oiseaux</u> est le passe-temps préféré de mon oncle. 3. <u>S'exercer tous les jours</u> permet de devenir meilleur. 4. <u>Elle</u> me surprend beaucoup. 5. <u>Ceci</u> est bon pour la santé. | 6. Apprends <u>le chinois</u> . 7. Écoute <u>Marilyne</u> . |

Les élèves constateront, avec ces exemples, que le sujet peut se réaliser autrement qu'en GN, ici en GVinf (exemples 1 à 3) ou en pronom (exemples 4 et 5). Ils pourront également remarquer qu'un GN n'est pas forcément sujet (exemples 4 et 5 du tableau 2), notamment quand la phrase ne contient qu'un seul GN (exemples 6 et 7 du tableau 3).

Ainsi, onze autres séries d'exemples permettront de tester les limites de certaines connaissances non opérationnelles afin de nuancer certaines d'entre elles, ou d'en déconstruire pour en reconstruire de plus opérationnelles. Le tableau 4 présente les connaissances visées par ces onze séries d'exemples, connaissances observées par Brissaud et Cogis (2004 ; 2002), ainsi que par Gauvin (2011).

Tableau 4

Connaissances ciblées par les différentes séries d'exemples de la séquence didactique

| Connaissances à nuancer relativement à la notion de sujet | Connaissances à « déconstruire » et à « reconstruire » relativement à la notion de sujet |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le sujet... 1. ne peut pas se déplacer 2. ne peut pas s'effacer | Le sujet... 3. répond à la question <i>qui est-ce qui?</i> ou <i>qu'est-ce qui?</i> (et ses variantes) 4. est un GN (ou un nom) 5. est un nom animé (ou un groupe dont le noyau est un nom animé) 6. est placé devant le verbe / peut se trouver après le verbe 7. fait l'action exprimée par le verbe (dit qui fait l'action du verbe) 8. explique de quoi parle la phrase 9. s'il est un pronom, peut être remplacé par un GN (nominalisation) 10. n'est pas le GN contenu dans la subordonnée relative, est plutôt le GN qui inclut une subordonnée relative 11. et les pronoms de conjugaison de 1 ^{re} et 2 ^e personne du pluriel : <i>nous</i> et <i>vous</i> sont sujet de phrase |

En résumé, l'enseignant, attentif à ce que les élèves « savent » de la notion, portera une attention particulière aux connaissances non opérationnelles qu'ils expriment. Dès qu'une telle

connaissance est mise de l'avant, il tentera de placer les élèves devant des exemples leur permettant d'en voir les limites.

Lors de la troisième phase, celle de clarification et de validation, une nouvelle série de dix exemples est présentée aux élèves : il s'agit de phrases qui comprennent un groupe de mots souligné. Les élèves déterminent, pour chaque exemple, s'il constitue un exemple *oui* (le groupe de mots souligné a la fonction sujet) ou *non* (le groupe de mots souligné n'a pas la fonction sujet) et justifient leur réponse en s'appuyant sur les quatre caractéristiques qui lui sont exclusives.

Finalement, la dernière phase, la phase d'abstraction, vérifie les connaissances des élèves dans de nouvelles phrases. Les élèves doivent y identifier le sujet et justifier leur réponse. Dans le cadre de l'intervention didactique, il s'agit de la seule activité pour cette phase, mais nous précisons à l'enseignante que la phase d'abstraction ne peut se limiter à cette activité. Nous l'invitons donc à prévoir des activités régulières qui permettront aux élèves d'utiliser leurs connaissances dans de nombreux contextes.

Les instruments. Pour décrire les effets de l'intervention, trois tests (prétest, posttest 1 et posttest 2) ont permis de recueillir les données. La collecte de données s'est déroulée au cours de l'automne 2014 et de l'hiver 2015.

Tableau 5

Échéancier de la collecte de données et de l'intervention

| | Collecte de données 1 Prétest | Intervention | Collecte de données 2 Posttest 1 | Collecte de données 3 Posttest 2 |
|---------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Groupe expérimental | Une semaine avant l'enseignement | Intervention conçue (cf. 3.1.2) | Lundi suivant l'enseignement | 2 mois après la collecte de données 2 |
| Groupe témoin | Une semaine avant l'enseignement | Enseignement tel que prévu par l'enseignant | Lundi suivant l'enseignement | 2 mois après la collecte de données 2 |

L'équipe de recherche n'est intervenue d'aucune manière dans l'enseignement du groupe témoin : nous avons simplement invité les enseignants à donner leur enseignement comme ils l'avaient planifié. Cet enseignement s'est voulu essentiellement déductif^{vi}. Alors que l'intervention dans le groupe expérimental a duré environ trois cours et demi, elle n'a duré environ qu'un cours et demi dans le groupe témoin^{vii}.

Pour décrire les effets de l'intervention conçue sur la performance des élèves à identifier le sujet, trois tests équivalents ont été conçus et validés. Le prétest permet de dresser un portrait de la performance des élèves à identifier le sujet avant l'enseignement de la notion de sujet en 1^{re} secondaire; les deux posttests, passés immédiatement après l'enseignement de la notion puis deux mois plus tard, permettent d'observer les effets de l'enseignement sur cette performance.

Les tests consistent en une série de 48 items, plus précisément 48 phrases dans lesquelles les élèves doivent mettre le sujet entre parenthèses. Deux variables ont été contrôlées pour la composition des items utilisés dans les tests : la réalisation du sujet et sa position dans la phrase. En tout, 12 réalisations (tableau 6) et quatre positions (tableau 7) ont été retenues.

Tableau 6

Réalisations du sujet retenues dans les tests

| | Réalisations du sujet | Exemples |
|----|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1 | Pronom encadrable <i>elles</i> | <i>elles</i> |
| 2 | Pronom non encadrable | <i>je</i> |
| 3 | GN [nom propre] | <i>Guillaume</i> |
| 4 | GN [Dét. + N] | <i>des peintres</i> |
| 5 | GN [Dét. + N + GN] | <i>cette horloge, une bruyante antiquité</i> |
| 6 | GN [Dét. + GAdj + N] | <i>le brillant détective</i> |
| 7 | GN [Dét. + N + GAdj] | <i>ces films dramatiques</i> |
| 8 | GN [Dét. + N (animé) + GPrép-N (animé)] | <i>les parents de Josiane</i> |
| 9 | GN [Dét. + N (animé) + GPrép-N (non animé)] | <i>les livreurs de journaux</i> |
| 10 | GN [Dét. + N (non animé) + GPrép-N (animé)] | <i>le style de la journaliste</i> |
| 11 | GN [Dét. + N (non animé) + GPrép-N (non animé)] | <i>un cadenas à clé</i> |
| 12 | [Dét. + GAdj + n + GPrép] | <i>les excellents comédiens de la troupe</i> |

Tableau 7

Positions du sujet retenues dans les tests

| | Positions du sujet | Représentation | Exemples avec sujet GN [Dét + N] ou pronom non encadrable pour 2(b) |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Sujet en position initiale, suivi du prédicat débutant par le verbe | SUJET VERBE (S-V) | <i>Les ingrédients étonnent les chefs.</i> |
| 2 | Sujet en position initiale, (a) suivi du prédicat débutant par un pronom complément ou (b) séparé du prédicat par un complément de phrase | SUJET () VERBE (S-X-V) | (a) <i>Ils les protègent de ces virus.</i> (b) <i>Les patrons, pendant les vacances, appellent régulièrement leurs employés.</i> |
| 3 | Sujet en position non initiale, précédé d'un complément de phrase et suivi du prédicat | () SUJET VERBE (X-S-V) | <i>Sur les flots, les marins voguent avec leur capitaine.</i> |
| 4 | Sujet en position inversée (situé après le verbe) | VERBE SUJET (V-S) | <i>Dans les grottes dégouttent les stalactites.</i> |

Pour constituer les trois tests, un total de 144 items (48 items X 3 tests) ont été produits et préalablement validés auprès de 446 élèves de 1^{re} secondaire provenant de cinq écoles différentes. La validation statistique des items des trois tests au moyen du test de Friedman a permis de nous assurer que les items étaient équivalents d'un test à l'autre^{viii}.

Les trois tests ont été administrés selon un ordre aléatoire dans chacune des quatre classes (par exemple, classe exp.1 ; B-A-C, classe exp. 2 ; C-B-A, etc.)

Analyse de données

Les données consistent en l'identification du sujet par les élèves, c'est-à-dire le mot ou le groupe de mots qu'ils ont mis entre parenthèses à chacun des 48 items des tests. Un codage fermé (Van Der Maren, 2004) nous permet de préciser si l'identification est réussie, partiellement réussie (sujet identifié en partie seulement), non réussie ou absente (aucune identification dans la phrase). Un score est par ailleurs associé à chacun des statuts d'identification (réussie, 2 points ; partiellement réussie, 1 point ; non réussie ou aucune identification, 0 point). Par exemple, dans la phrase *La bénévole dévouée la décore d'une médaille*, l'identification de *la bénévole* comme sujet reçoit le code *identification partiellement réussie* et un score d'un point. Les fréquences d'apparition des différents codes, de même que les scores, ont ensuite subi des traitements statistiques qui seront présentés dans la prochaine section.

Résultats et pistes d'interprétation

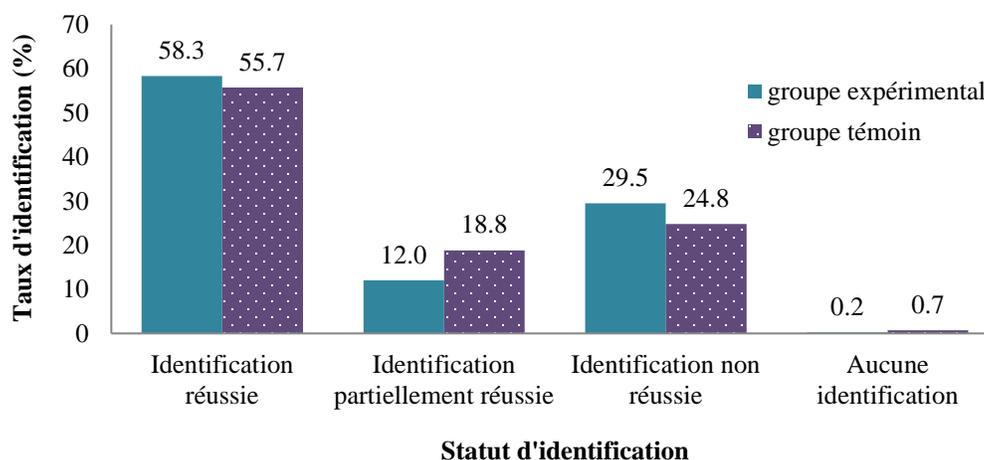
Performance dans l'identification du sujet au prétest

Nous présenterons d'abord les résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet, puis, ceux selon la réalisation du sujet et selon la position du sujet. Nous terminerons avec une synthèse des résultats au prétest.

Résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet au prétest. Au prétest, 48 items permettaient l'identification de 48 sujets par les 49 élèves du groupe expérimental, pour un total de 2 352 identifications (49 élèves X 48 items) et par 44 élèves du groupe témoin, pour un total de 2 112 identifications (44 élèves X 48 items). Le graphe 1 présente les taux d'identification du sujet de chacun des groupes pour chacun des statuts d'identification (identification réussie, partiellement réussie, non réussie, aucune identification). Ces résultats révèlent que les élèves ne réussissent leur identification qu'un peu plus d'une fois sur deux. Quand on sait que le sujet est enseigné depuis le 2^e cycle, un tel résultat a de quoi surprendre. Il s'avère toutefois un peu plus encourageant que celui de Gauvin (2011) qui avait observé que seulement 40 % des identifications du sujet étaient réussies avant l'enseignement de la notion en 1^{re} secondaire.

Graphe 1

Taux d'identification du sujet au prétest par statut d'identification et par groupe

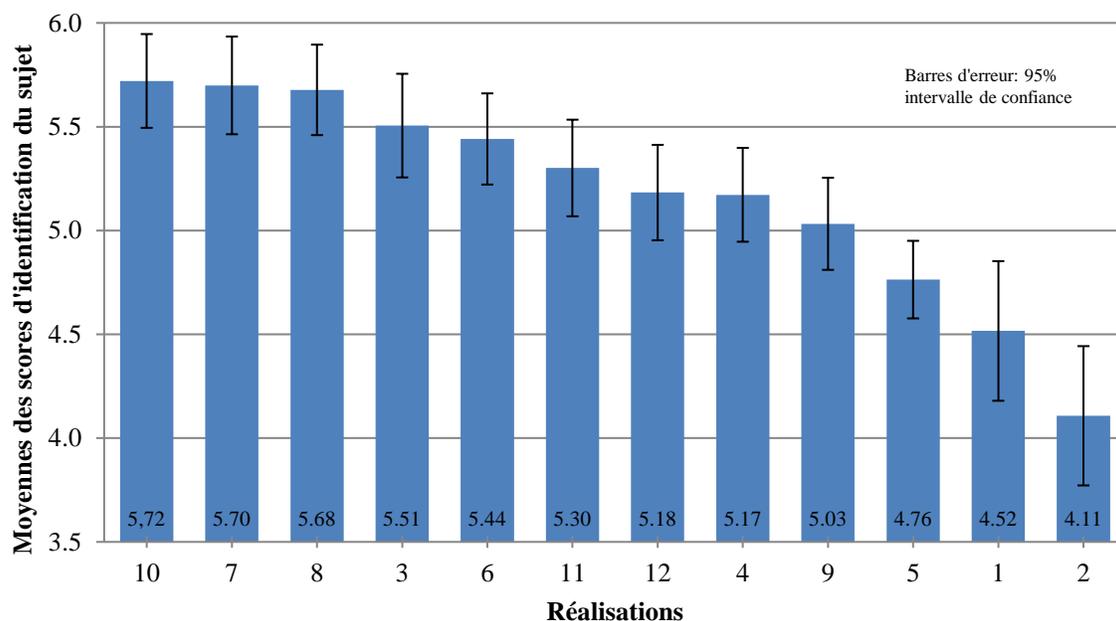


Afin de comparer la performance globale entre les deux groupes, les scores obtenus par les élèves pour leurs identifications sont utilisés. Précisons qu'un élève qui aurait réussi toutes les identifications obtiendrait un score de 96 (48 items x 2 points). L'hypothèse de normalité est vérifiée et les distributions suivent la loi normale. De plus, comme la taille de l'échantillon dans chacun des groupes est suffisante, nous avons pu procéder à des tests paramétriques sur l'ensemble des données, sauf dans quelques exceptions^{ix}. L'analyse statistique à l'aide du *test t* montre qu'il n'y a pas de différence significative ($t(91) = -0,162, p = 0,872$) entre le groupe expérimental (Moyenne = 61,78; Écart type = 23,71) et le groupe témoin (Moyenne = 62,50; Écart type = 18,85). Ainsi, les deux groupes sont équivalents au prétest.

Résultats selon la réalisation du sujet au prétest. Comme les groupes expérimental et témoin sont équivalents au prétest, la moyenne des scores de l'ensemble des élèves permettra d'établir un portrait de la performance des élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet avant que la notion ne leur soit enseignée. Chaque réalisation (cf. tableau 6) est représentée dans quatre items du test (une occurrence dans chaque position); ainsi, un élève qui aurait réussi toutes ses identifications pour une même réalisation obtiendrait un score de 8 (4 items X 2 points).

Graph 2

Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa réalisation



| | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------|
| 1 : Pron « encadrable » <i>elles</i> | 5 : GN[Dét+N+GN] | 9 : GN[Dét + N an + GPrép N non an] |
| 2 : Pron non « encadrable » | 6 : GN[Dét+GAdj + N] | 10 : GN[Dét + N non an + GPrép N an] |
| 3 : GN[nom propre] | 7 : GN[Dét+N+GAdj] | 11 : GN[Dét + N non an + GPrép N non an] |
| 4 : GN [Dét+N] | 8 : GN[Dét + N an + GPrép N an] | 12 : GN[Dét+N+GAdj+GPrép] |

Sur le plan descriptif, on peut voir que les réalisations du sujet les moins bien identifiées par les élèves sont d'abord les pronoms (réalisations 2 et 1). Ce résultat vient nuancer ceux de Brissaud et Cogis (2002) qui observaient que, aux yeux des élèves de CM2 (10-11 ans), l'une des

caractéristiques de ce qui pouvait « [prendre] le statut de sujet » (p. 38) était notamment sa réalisation en pronom. À ce stade-ci, il nous semble difficile d'expliquer cette différence.

Parmi les sujets se réalisant en GN, ceux dont l'expansion est également un GN sont les plus problématiques pour les élèves (réalisation 5). La particularité de ces GN est que l'expansion, aussi un GN, a le même référent sémantique que le noyau. Par exemple, dans le GN *cette horloge, une bruyante antiquité*, le noyau *horloge* et l'expansion *une bruyante antiquité* représentent le même objet. Or, nous pensons qu'il est possible que les élèves, ne voyant pas la dépendance syntaxique du GN expansion au noyau du GN sujet, traitent ces derniers comme deux GN distincts parmi lesquels ils choisissent celui qui répond (le mieux) aux critères sur lesquels ils s'appuient pour identifier le sujet. Ces cas sont fort intrigants et il serait pertinent de s'intéresser au raisonnement des élèves afin de déterminer ce qui motive leur choix de l'un ou l'autre de ces deux « GN distincts ».

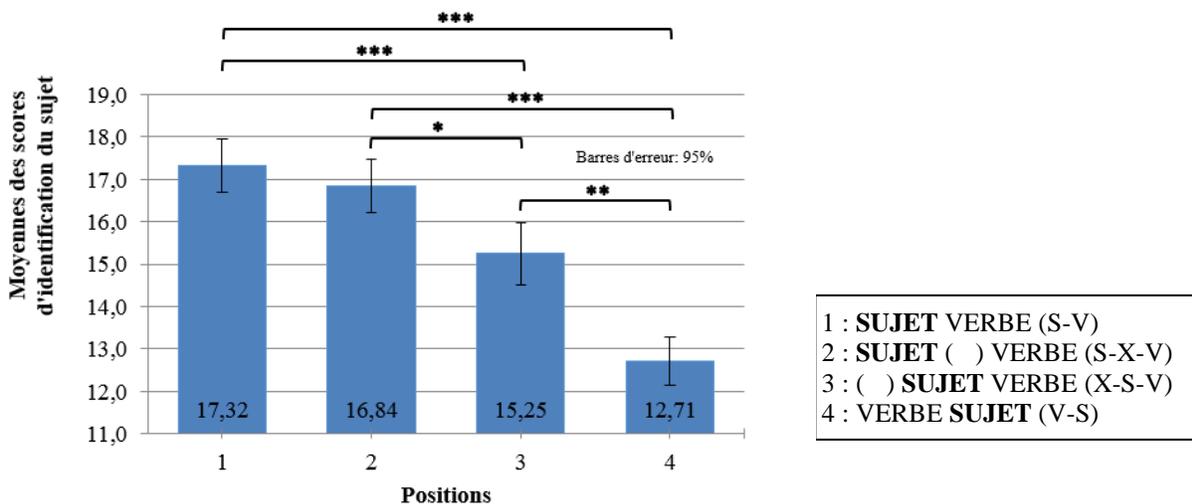
Pour tester les différences entre les moyennes des scores de chacune des 12 réalisations au prétest, une ANOVA à mesures répétées à un facteur (réalisation du sujet) suivie d'analyses de comparaisons multiples a été effectuée. Ces tests révèlent que la majorité des comparaisons appariées (51 comparaisons sur 66, soit 77,3 %) ne présente pas de différence significative dans la performance des élèves à identifier le sujet entre les réalisations. Les résultats confirment néanmoins qu'il y a notamment une différence significative dans la performance des élèves entre les réalisations du sujet les moins bien réussies (réalisations 2, 1 et 5), que nous venons de présenter, et celles les mieux réussies (réalisations 10, 8 et 7) – seules les réalisations 1 et 10 ne présentent pas de différence entre elles, mais marginalement ($p = 0,054$).

Résultats selon la position du sujet au prétest. Rappelons que quatre positions du sujet ont été retenues pour la constitution des items (cf. tableau 7). Chaque position est représentée par 12 items (une occurrence pour chacune des 12 réalisations). Ainsi, un score maximal de 24 (12 items X 2 points) a été attribué pour chacune des quatre positions.

Graphe 3

Moyennes des scores d'identification du sujet selon sa position

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$)



Ici aussi, une ANOVA à mesures répétées à un facteur (position du sujet) suivie d'analyses de comparaisons multiples a été effectuée pour tester les différences entre les moyennes des scores de chacune des 4 positions au prétest.

La performance moyenne des élèves à identifier le sujet présente une différence dans presque tous les cas, d'une position à l'autre. En fait, seules leurs performances pour les positions 1 (S-V) et 2 (S-X-V) ne présentent pas de différence significative entre elles ($p = 1,000$). Ces deux positions ont en commun le fait que le sujet se trouve en tête de phrase et se distinguent des deux autres qui, elles, ne placent pas le sujet en tête de phrase. La position 4 (V-S), celle pour laquelle la moyenne est la moins élevée, présente une différence significative avec la moyenne de toutes les autres positions. La position 3 (X-S-V), qui obtient une moyenne plus élevée que celle de la position 4 (V-S), mais moins élevée que celle des autres positions, présente également une différence significative avec la moyenne de toutes les autres positions. Il semble donc que les élèves cherchent un groupe de mots placé en début de phrase lorsqu'ils doivent identifier le sujet.

Une autre observation nous semble importante concernant les sujets inversés (position 4) qui sont les moins identifiés au prétest. Notre savoir d'expérience nous permet d'avancer que les configurations syntaxiques qui placent le sujet après le verbe, notamment les phrases interrogatives ou inversées, sont peu ou ne sont pas du tout proposées aux élèves en exemples ou dans les exercices lors de l'enseignement de la notion de sujet^x. Ainsi, les élèves ne s'exercent pas à reconstruire la phrase de base pour ensuite être en mesure d'y utiliser les manipulations syntaxiques décisives. Les phrases où le sujet est en position 2 (S-X-V) ou 3 (X-S-V) sont, quant à elles, sans doute un peu plus présentes dans les activités prévues par l'enseignant, mais peut-être pas suffisamment. Nous croyons, à l'instar de Nadeau et Fisher (2006), qu'une plus grande variété de structures de phrases doit être proposée aux élèves afin qu'ils développent leur raisonnement grammatical.

Synthèse des résultats au prétest. En résumé, au prétest, on ne constate pas de différence dans la performance à identifier le sujet dans une phrase entre les groupes expérimental et témoin. De plus, les résultats montrent que, à l'entrée au secondaire, les élèves réussissent moins bien les identifications des sujets dans les contextes syntaxiques où :

- le sujet est un pronom ;
- le sujet est un GN ayant un GN comme expansion ;
- le sujet ne se trouve pas en position initiale (et plus particulièrement lorsqu'il est en position inversée, soit après le verbe).

Performance dans l'identification du sujet aux posttests 1 et 2

Les résultats au posttest 1 nous informent sur la performance des élèves dans l'identification du sujet immédiatement après l'enseignement. Les résultats au posttest 2 permettent de déterminer si les effets de l'enseignement sur la performance perdurent dans le temps. Comme nous l'avons fait pour les résultats au prétest, nous commencerons par présenter les résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet. Puis, nous poursuivrons avec les résultats selon la réalisation du sujet et selon sa position. Une synthèse des résultats conclura cette section.

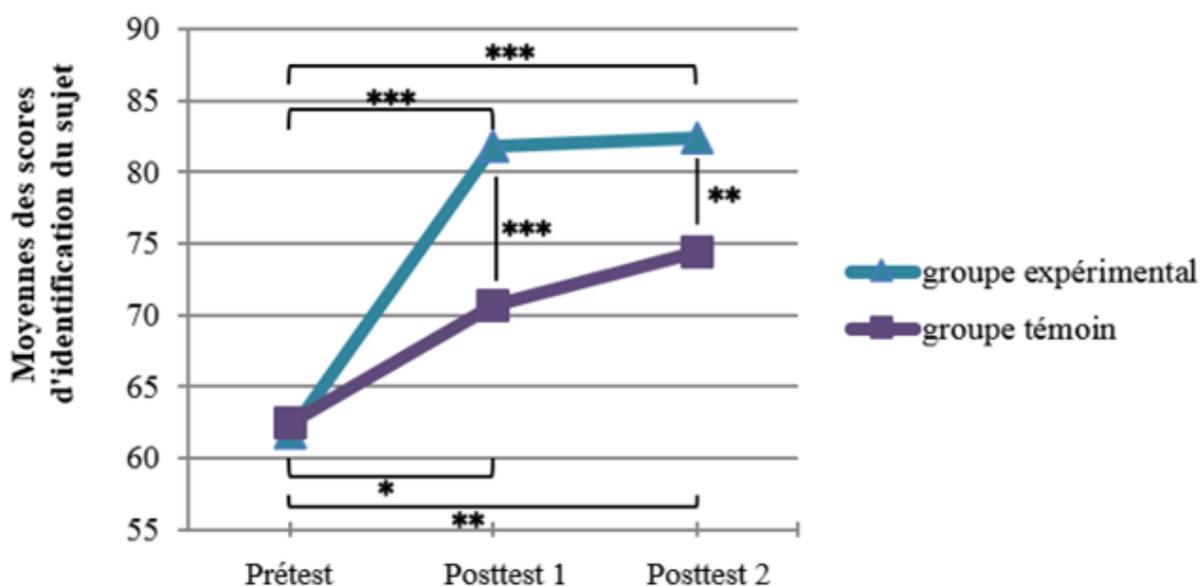
Résultats relatifs à la réussite globale de l'identification du sujet aux posttests. Nous avons vu qu'avant l'enseignement de la notion de sujet, les groupes expérimental et témoin ne présentaient pas de différence dans leur performance à identifier le sujet dans une phrase. Voyons comment leur

performance évolue après l'enseignement en tenant compte des scores moyens de chacun des groupes.

Grappe 4

Moyenne des scores d'identification du sujet par test pour chacun des groupes

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$)



Afin de voir l'évolution de la performance des élèves, une ANOVA à mesures répétées à deux facteurs est réalisée et une interaction est constatée ($F(1,495; 136,037) = 5,648, p = 0,009$). Les résultats montrent que, pour les deux groupes, la moyenne des scores d'identification du sujet a augmenté de façon significative entre le prétest et le posttest 1 (groupe expérimental, $p < 0,001$; groupe témoin, $p = 0,017$). On remarque toutefois qu'il n'y a pas de différence entre le posttest 1 et le posttest 2 (groupe expérimental, $p = 1,000$, groupe témoin, $p = 0,102$) dans la moyenne des scores, indiquant ainsi que la performance se maintient deux mois après l'enseignement de la notion de sujet. Finalement, entre le prétest et le posttest 2, une différence est observée pour chacun des groupes (groupe expérimental, $p < 0,001$; groupe témoin, $p = 0,001$) dans les scores moyens.

Si les deux groupes, qui ne présentent pas de différence au prétest ($p = 0,872$), se comportent de la même façon dans le temps, ils sont significativement différents au posttest 1 ($p < 0,001$) et au posttest 2 ($p = 0,002$), le groupe expérimental obtenant une meilleure performance que le groupe témoin dans les deux cas. On peut donc penser que la séquence didactique conçue pour la recherche a eu un effet plus favorable sur la performance des élèves à identifier le sujet.

Résultats selon la réalisation du sujet aux posttests. Dans le cas des scores obtenus en fonction de la réalisation du sujet, l'hypothèse de normalité n'est pas vérifiée et les distributions ne suivent pas la loi normale. Des tests non paramétriques sont donc effectués afin de déterminer comment la performance des élèves à identifier le sujet évolue du prétest aux posttests 1 et 2 en fonction de la réalisation du sujet. En premier lieu, un test de Friedman analyse l'effet du temps en

fixant le groupe. Si le test est significatif, il est alors suivi d'un test des rangs signés de Wilcoxon pour lequel une correction de Bonferroni est appliquée manuellement^{xi}. En second lieu, un test de Mann-Whitney analyse l'effet de groupe alors que le temps est fixé.

Le groupe expérimental améliore sa performance d'identification du sujet entre le prétest et le posttest 1 pour onze des douze réalisations; dans le cas de la réalisation pour laquelle aucune différence n'est observée (GN=Dét+N+GAdj [réalisation 7]), le groupe améliore néanmoins sa performance entre le prétest et le posttest 2. Entre les deux posttests, aucune différence n'est observée à l'exception d'une seule réalisation pour laquelle un recul est observé dans la performance des élèves à identifier le sujet (GN=Dét+N+GN [réalisation 5]).

Dans le groupe témoin, on n'observe une amélioration de la performance à identifier le sujet entre le prétest et le posttest 1 que pour quatre réalisations sur douze (pronom « encadrable » *elles* [réalisation 1], pronom non « encadrable » [réalisation 2], GN=Dét+N+GN [réalisation 5], GN=Dét+Nanimé+GPrépNanimé [réalisation 8]). Il améliore également sa performance pour une autre réalisation entre le prétest et le posttest 2 (GN=Dét+Nanimé+GPrépNnon animé [réalisation 9]). Aucune différence n'est observée entre les deux posttests dans tous les cas.

Au prétest, il n'y a pas de différence dans la performance des élèves à identifier le sujet entre les deux groupes peu importe la réalisation. Au posttest 1, le groupe expérimental obtient une meilleure performance que le groupe témoin pour neuf réalisations du sujet. Pour les trois autres réalisations (pronom « encadrable » *elles* [réalisation 1], pronom non « encadrable » [réalisation 2] et GN=Dét+N+GN [réalisation 5]), aucune différence n'est observée entre les groupes. Au posttest 2, c'est pour huit réalisations que le groupe expérimental obtient, encore une fois, une meilleure performance que le groupe témoin. Aucune différence n'est observée entre les groupes pour les quatre autres réalisations (pronom non « encadrable » [réalisation 2], GN=Dét+N [réalisation 4], GN=Dét+N+GN [réalisation 5], GN=Dét+Nanimé+GPrépNanimé [réalisation 8]).

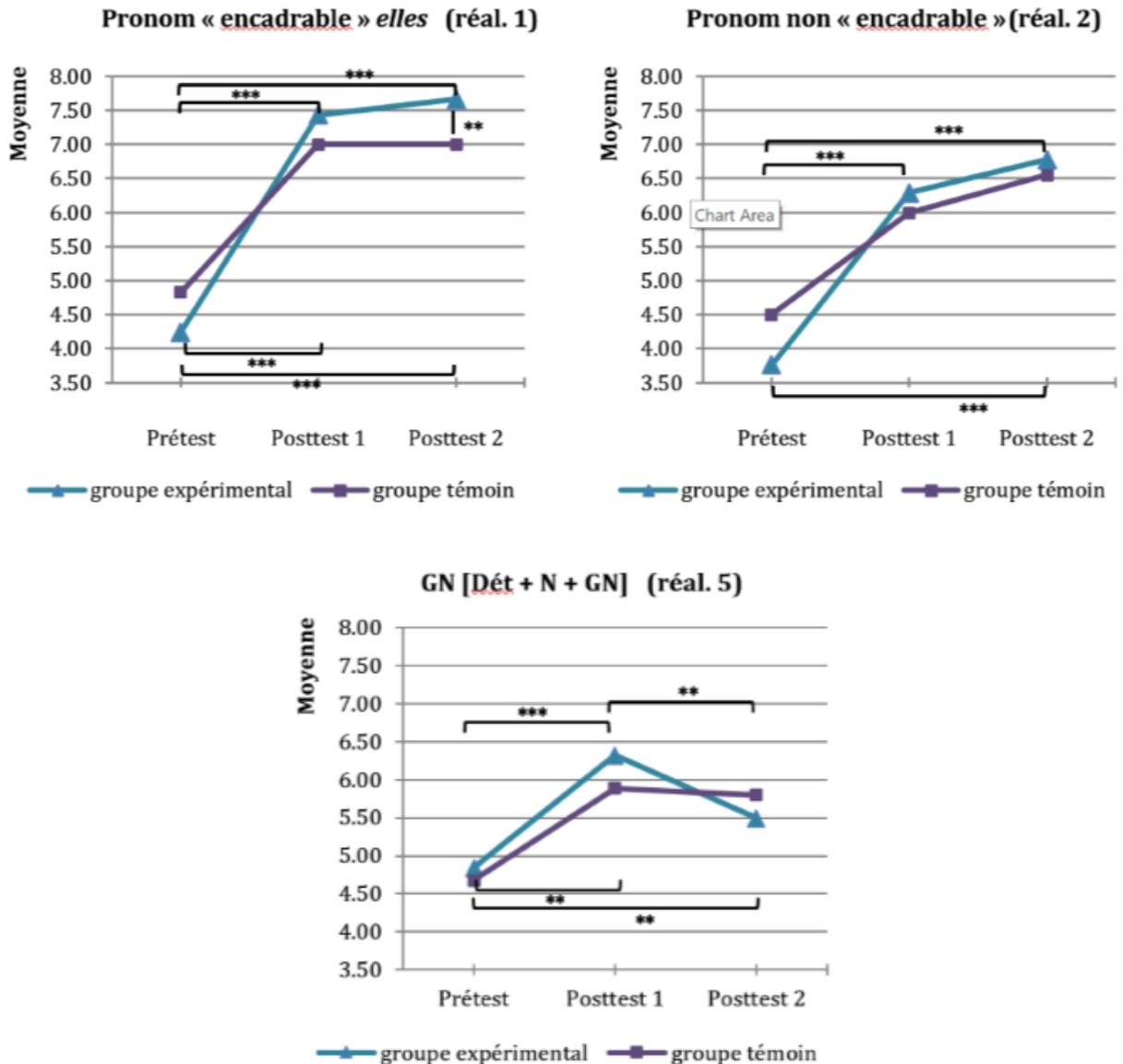
Ainsi, ces résultats semblent confirmer que la séquence didactique élaborée dans le cadre de la recherche a eu un effet plus favorable sur les apprentissages des élèves, relativement à la majorité des réalisations du sujet, que les séquences vécues dans le groupe témoin.

Au prétest, trois réalisations étaient apparues comme étant plus problématiques pour les élèves, soit les pronoms (réalisations 1 et 2) et les GN dont l'expansion est un GN (réalisation 5). Voyons comment évolue la performance des élèves à identifier le sujet qui se présente sous l'une ou l'autre de ces trois réalisations.

Graphe 5

Moyennes des scores d'identification du sujet pour les trois réalisations problématiques au prétest, par test et pour chacun des groupes

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$)



Il est intéressant de constater que les trois réalisations les plus problématiques au prétest sont celles pour lesquelles les groupes ne présentent toujours pas de différence entre eux au posttest 1 (réalisation 1 : $p = 0,188$; réalisation 2 : $p = 0,290$; réalisation 5 : $p = 0,156$). Les deux groupes améliorent leur performance entre le prétest et le posttest 1 pour ces réalisations (groupe expérimental : $p < 0,001$ pour les trois réalisations; groupe témoin : $p < 0,001$ pour la réalisation 1, $p = 0,002$ pour la réalisation 2 et $p = 0,001$ pour la réalisation 5). Toutefois, en observant les résultats au posttest 2, on remarque que, pour deux de ces réalisations, la séquence didactique de

notre étude n'a pas eu un effet plus favorable dans le groupe expérimental que les séquences planifiées par les enseignants des groupes témoins.

Il n'y a pas de différence dans la performance du groupe témoin entre les deux posttests. Ainsi, les apprentissages semblent perdurer dans le temps pour ces trois réalisations ($p = 0,894$ pour la réalisation 1, $p = 0,062$ pour la réalisation 2 et $p = 0,808$ pour la réalisation 5). Il en va de même pour le groupe expérimental en ce qui concerne les sujets qui se réalisent en pronoms ($p = 0,130$ pour la réalisation 1 et $p = 0,166$ pour la réalisation 2). Toutefois, le groupe expérimental obtient une moins bonne performance à identifier les sujets réalisés en un GN ayant un autre GN comme expansion ($p = 0,003$). Même si, au posttest 2, les deux groupes ne présentent pas de différence pour cette réalisation ($p = 0,313$), ce recul dans la performance du groupe expérimental est étonnant, d'autant plus qu'il fait suite à l'amélioration observée au posttest 1. Cela dit, il semble que, même après l'enseignement, les élèves des deux groupes considèrent toujours ces GN comme deux GN distincts.

Résultats selon la position du sujet aux posttests. Pour voir comment évolue la performance des élèves à identifier le sujet dans ses différentes positions, des ANOVAs à mesures répétées à deux facteurs (le facteur fixe étant le groupe et le facteur répété, le temps) ont été effectuées.

Le groupe expérimental améliore sa performance à identifier le sujet pour toutes les positions au posttest 1 et cette performance est maintenue au posttest 2. Le groupe témoin, quant à lui, n'améliore sa performance que pour deux positions au posttest 1 (S-V [position 1] et X-S-V [position 3]) et maintient cette performance dans les deux cas. Pour les deux autres positions, le groupe témoin ne présente aucune différence dans sa performance entre le prétest et le posttest 2.

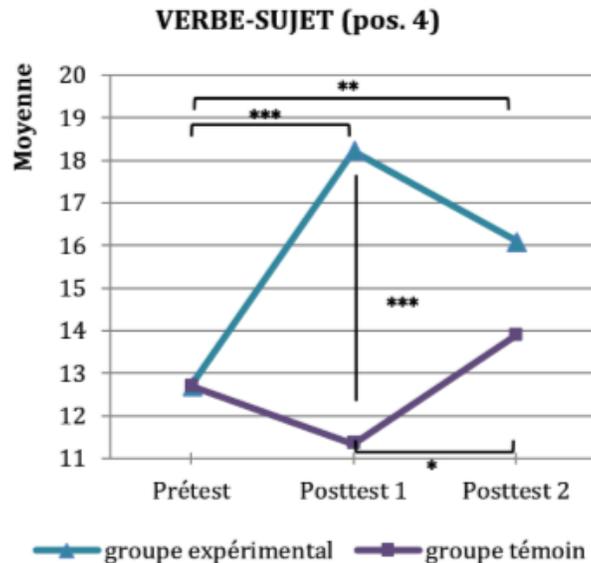
Au prétest, les deux groupes ne présentaient pas de différence dans leur performance à identifier le sujet, peu importe la position. Au posttest 1, le groupe expérimental obtient une meilleure performance que le groupe témoin à identifier le sujet pour toutes les positions sauf lorsque le sujet est placé immédiatement avant le verbe (position 1). Pour cette position, les deux groupes ne présentent pas de différence au posttest 1. Au posttest 2, les groupes présentent une différence pour deux positions (S-X-V [position 2] et X-S-V [position 3]), le groupe expérimental offrant encore une fois la meilleure performance.

Nous avons vu qu'au prétest, l'identification du sujet en position V-S (position 4) était particulièrement problématique chez les élèves. Voyons plus précisément comment la performance à identifier le sujet dans cette position évolue dans le temps pour chacun des groupes.

Grappe 6

Moyenne des scores d'identification du sujet pour la position V-S, problématique au prétest, par test et pour chacun des groupes

(* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$)



Lorsque le sujet est en position V-S (position 4), l'ANOVA indique qu'il y a interaction ($F(2; 182) = 14,836, p = 0,000$). Le groupe expérimental s'améliore entre le prétest et le posttest 1 ($p < 0,001$) et entre le prétest et le posttest 2 ($p = 0,002$), mais ne présente pas de différence entre les posttests ($p = 0,065$). Dans le groupe témoin, c'est le contraire qui se produit : il ne présente pas de différence entre le prétest et le posttest 1 ($p = 0,328$) et entre le prétest et le posttest 2 ($p = 0,719$), mais s'améliore entre les posttests ($p = 0,026$).

Ces résultats suggèrent que les élèves ont tendance à identifier un groupe de mots en tête de phrase pour identifier le sujet. Toutefois, l'amélioration observée pour la position 3, où le sujet n'est pas en tête de phrase, mais se trouve néanmoins en position préverbale, nous pousse à corriger un peu cette impression. En effet, il semble plutôt que les élèves aient compris que le sujet n'est pas forcément en tête de phrase, mais demeurent avec l'idée qu'il est placé avant le verbe, ce qui rejoint un peu plus les observations de Brissaud et Cogis (2002). Même si cette connaissance s'avère déjà moins rigide que la précédente, elle suppose que les élèves n'ont pas fini de construire la connaissance qu'un sujet puisse se trouver après le verbe et que c'est dans la phrase de base qu'il est toujours en position initiale.

Synthèse des résultats aux posttests. En résumé, les deux groupes améliorent globalement leur performance à identifier le sujet entre le prétest et chacun des posttests, mais ne présentent pas de différence entre les deux posttests.

Le groupe expérimental améliore sa performance au posttest 1 pour la plupart des réalisations et pour toutes les positions. Il maintient cette performance au posttest 2 dans pratiquement tous les cas également.

Parallèlement, la performance du groupe témoin ne diffère pas d'un test à l'autre pour plus de la moitié des réalisations ainsi que pour une position. Dans le cas de quatre réalisations et de deux positions, sa performance s'améliore entre le prétest et le posttest 1 et se maintient entre les deux posttests. Notons que pour une position, le groupe témoin ne s'améliore qu'entre les deux posttests.

Pour la majorité des réalisations et positions du sujet, la performance des deux groupes n'est pas différente au prétest, mais est différente au posttest 1. Au posttest 2, la performance des deux groupes est généralement différente d'une réalisation à l'autre, mais ne l'est que pour deux positions sur quatre (positions 2 et 3). Dans tous les cas où il y a une différence entre les groupes, le groupe expérimental offre la meilleure performance.

Il semble donc que la séquence didactique élaborée dans le cadre de la recherche a eu un effet plus favorable sur les apprentissages des élèves relatifs à l'identification du sujet que les séquences vécues dans le groupe témoin.

Conclusion

La recherche visait à décrire les effets d'une intervention didactique suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1^{re} secondaire à identifier le sujet. Les résultats montrent que cet enseignement a mené les élèves du groupe expérimental à une plus grande amélioration de leur performance globale, d'une part, et à une meilleure performance globale que celle des élèves du groupe témoin. Cet effet se remarque aussi en considérant les réalisations et positions du sujet indépendamment : le groupe expérimental améliore sa performance pour chacune d'entre elles entre le premier et le dernier test, à l'exception d'une seule (GN=Dét+N+GN [réalisation 5]) alors que le groupe témoin ne l'améliore que pour 5 réalisations et 2 positions. De plus, chaque fois qu'une différence est observée entre les groupes, le groupe expérimental a la meilleure performance.

Cependant, nous ne pouvons passer sous silence quelques limites de notre recherche, notamment, le nombre différent d'enseignants impliqués auprès des classes de chacun des groupes – où un possible effet enseignant pourrait expliquer certains effets – et la durée d'enseignement inégale entre les deux groupes – on ne peut exclure que certains effets soient dus à un plus grand nombre de périodes d'enseignement de la notion dans les classes du groupe expérimental. D'ailleurs, à nos yeux, cette apparente limite temporelle suggère surtout que consacrer plus de temps à l'enseignement de certaines notions suivant un procédé inductif peut mener à une compréhension plus approfondie de ces notions^{xii}.

Malgré ces limites, nous pensons que les effets observés permettent d'avancer quelques implications de la recherche pour l'enseignement de la notion de sujet. D'abord, ils suggèrent que l'enseignement doit constamment s'ajuster aux connaissances antérieures exprimées par les élèves. Ils rappellent également l'importance de faire analyser une variété de contextes syntaxiques par les élèves, c'est-à-dire de leur présenter plusieurs phrases où les sujets se réaliseront et se positionneront de différentes façons. Sur ce dernier point, nous constatons, avec du recul, que la séquence didactique conçue pour la recherche comportait quelques faiblesses à cet égard : le sujet se réalisant en un GN dont l'expansion est un GN (réalisation 5) ainsi que le sujet inversé (position 4) n'étaient, à notre avis, pas suffisamment représentés dans nos exemples.

Nous précisons que ces implications peuvent également s'appliquer à l'enseignement d'autres notions grammaticales. En effet, la méthode inductive suivie dans le cadre de notre intervention n'est pas propre à l'enseignement de la notion de sujet. Elle se veut une façon d'amener les élèves à construire d'autres connaissances, grammaticales notamment, mais aussi dans d'autres disciplines.

Nous pensons finalement que l'intervention didactique conçue suivant une méthode inductive peu exploitée dans les écoles québécoises pourrait être une prémisse à des travaux plus élaborés avec un échantillon élargi et issu de milieux divers.

Références

- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz / S.E.J.E.R.
- Barth, B.-M. (2013a). *Élève chercheur, enseignant médiateur Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz et Montréal : Chenelière Éducation.
- Barth, B.-M. (2013b). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz / S.E.J.E.R.
- Beaulne, G. (2016). *Effets d'un enseignement suivant les principes de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de 1re secondaire à identifier le sujet*. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Montréal.
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils savent au CM2. *Lidil*, 25, 31- 42.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe : l'exemple de la notion de sujet. In : C. Vargas (Éd.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p. 247-256). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Chartrand, S.-G. (1995). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. In : S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 195-221). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui 2^e édition*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave édition.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français: E/A de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat: Université de Montréal.
- Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : l'élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-570.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Lepoivre-Duc, S., & Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-142.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat : Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages au primaire Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2014). *Indices de défavorisation par école 2013-2014*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche, Programme actions concertées. Fonds de recherche Société et culture Québec. Récupéré de <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/rapports-de-recherche>.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Montréal.

Biographies des auteurs

Geneviève Beaulne est diplômée de 2e cycle en didactique des langues à l'UQAM et conseillère pédagogique à la commission scolaire des Trois-Lacs. Dans le cadre de son mémoire, elle a décrit les effets d'une intervention didactique de type inductif sur la capacité d'élèves de 1re secondaire à identifier le sujet.

Isabelle Gauvin est professeure agrégée au Département de didactique des langues de l'UQAM. Elle est également directrice du Centre d'étude pour l'apprentissage et la performance à l'UQAM (CEAP.UQAM) et cofondatrice de l'équipe de recherche facultaire DiGramm. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

ⁱ Les résultats présentés dans cet article proviennent d'un mémoire de maîtrise (Beaulne, 2016) disponible à l'adresse suivante: <http://www.archipel.uqam.ca/9338/>. Ainsi, certains passages, dont les tableaux, reprennent en tout ou en partie des éléments présentés dans le mémoire. Ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche intitulé *Impacts d'une intervention didactique sur les connaissances et les raisonnements grammaticaux d'élèves de 1re secondaire à propos de la notion de sujet* (subvention FRQSC octroyée à Isabelle Gauvin, professeure, UQAM).

ⁱⁱ L'astérisque qui précède une phrase indique qu'elle est agrammaticale.

ⁱⁱⁱ Les données proviennent de l'analyse de questionnaires remplis par 801 enseignants (pratiques déclarées) et de l'observation en classe de 4 enseignants (pratiques effectives). Les constats formulés par Lord doivent donc tenir compte des limites associées à ce type de méthodologie.

^{iv} L'ensemble de la séquence didactique pourra être consultée au <http://www.archipel.uqam.ca/9338/> (annexe B).

^v Nous ne mentionnons que l'encadrement au singulier dans l'article ; un sujet pluriel sera bien entendu encadré par *ce sont... qui*.

^{vi} Nous disons *essentiellement* parce que dans l'une des classes témoins, l'enseignement prévoyait l'observation de quelques phrases. Toutefois, l'observation de chaque phrase ayant une visée précise pour les notes de cours et les interventions se faisant surtout dans le but d'obtenir la bonne réponse, l'enseignement ne s'appuyait pas sur les

connaissances des élèves pour déterminer la prochaine intervention didactique. La leçon était donc donnée comme prévu, peu importe les connaissances exprimées par les élèves.

^{vii} Comme la méthode inductive requiert généralement plus de temps qu'un enseignement traditionnel, nous avons choisi de ne pas contrôler cette variable, avec les limites que cela représente.

^{viii} Le lecteur intéressé à connaître en détail la démarche de validation pourra consulter le <http://www.archipel.uqam.ca/9338/> (point 3.1.2.3).

^{ix} Des tests non paramétriques sont utilisés pour vérifier les effets de l'enseignement sur les groupes (expérimental et témoin) et sur les temps (prétest, posttest 1, posttest 2) pour les analyses relatives aux réalisations du sujet. Nous y reviendrons au moment d'aborder ces résultats.

^x Au primaire, les élèves apprennent à reconnaître le sujet se réalisant en un pronom inversé (phrase interrogative) seulement.

^{xi} Étant donné qu'il y a 3 comparaisons de temps (prétest / posttest 1 / posttest 2), le nouveau seuil de significativité est de 0,017 (0,05 divisé par 3, pour les 3 temps).

^{xii} Merci à un évaluateur/une évaluatrice de l'article qui a attiré notre attention sur cet élément.