



Prendre en compte le raisonnement grammatical

Décrire le raisonnement grammatical pour guider l'enseignement de l'accord du verbe : le cas de deux élèves de 5^e année scolarisées au Canada en contexte francophone minoritaire.

RÉSUMÉ

Le présent article, portant sur l'activité d'apprentissage en grammaire, veut décrire les raisonnements qui sont afférents à la mise en œuvre de l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez deux élèves de 5^e année (CM2) scolarisées au Canada en contexte francophone minoritaire. Pour ce faire, nous les avons invitées à réaliser une activité de complètement et, à la suite de cette tâche, nous les avons rencontrées individuellement dans le cadre d'un entretien métagraphique. Les résultats montrent que ces apprenantes, évoluant dans un environnement sociolinguistique particulier, ont développé une compétence orthographique qui n'est que partiellement analogue à celle d'élèves du même âge provenant de milieux où le français est la langue de la majorité. Les données issues de l'entretien métagraphique permettent in fine de proposer des pistes didactiques ciblées, lesquelles répondent donc aux besoins de ces deux apprenantes.

Joël **THIBEAULT**
Université de Régina (Canada)
Département Francophone

MOTS CLÉS :

grammaire, accord du verbe, contexte francophone minoritaire, raisonnements grammaticaux, écriture

INTRODUCTION

1. Au Canada, un contexte francophone est dit minoritaire lorsqu'il se situe à l'extérieur du Québec et que les locuteurs du français, notamment parce qu'ils sont inférieurs en nombre, vivent des relations de pouvoir vis-à-vis du groupe anglophone dominant (Gérin-Lajoie, 2018). Nous aborderons ces questions plus loin dans l'article.

L'enseignement du verbe suscite de nombreuses discussions au sein de la collectivité scientifique. « [L]ieu d'insécurité linguistique » (Lusetti, 2008, p. 108) pour certains, « zone du plus haut risque orthographique » (Angoujard, 1996, p. 188) pour d'autres, cette catégorie de mots intéresse de plus en plus les chercheurs en didactique de la grammaire, qui remarquent que son enseignement repose encore souvent sur la mémorisation de formes verbales (Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016).

Pour comprendre ce qui mène les élèves à présider au choix des graphies de verbes qu'ils utilisent, divers courants de recherche ont vu le jour au fil des années. Certains chercheurs (Boyer, 2012; Guyon, 2003) ont analysé les erreurs commises en production afin d'inférer les difficultés que les élèves ont rencontrées en orthographiant, tandis que d'autres (Cordary, 2010 ; Lefrançois, 2009) se sont intéressés aux raisonnements grammaticaux et ont interrogé

La recherche sur le verbe considère de plus en plus le contexte culturel dans lequel son apprentissage s'inscrit.

les élèves-scripteurs pour documenter leurs réflexions linguistiques au moment de compléter une production écrite. Depuis peu, la recherche sur l'apprentissage du verbe semble en outre élargir ses horizons épistémologiques et mettre en exergue les limites du paradigme cognitiviste qui a longtemps régné dans le domaine. Ainsi note-t-on l'émergence d'études qui, décrivant autant les erreurs que les élèves commettent par rapport aux verbes que la réflexion linguistique qui concourt à leur utilisation, en préconisent une vision socioculturelle. Par exemple, les travaux récents de Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse (2013) et de Boisvert (2018) ont montré que l'appropriation du verbe était sensible socialement. En effet, les élèves en milieu défavorisé développeraient plus lentement la compétence qui permet le choix des marques finales des verbes en contexte d'écriture.

C'est à la lumière de ce contexte que nous menons nos travaux, qui visent à décrire la compétence linguistique que développent des élèves du Canada venant de contextes francophones minoritaires¹. Dans le cadre de ce texte, en cohérence avec la thématique de la revue, nous nous focaliserons sur le profil de deux élèves et nous nous concentrerons sur les raisonnements qu'elles verbalisent lorsqu'elles s'engagent dans une tâche écrite sur l'accord verbal en nombre. Ces raisonnements, argüons-nous, nous offrent un accès privilégié à leur activité d'apprentissage et devraient donc se situer au cœur des préoccupations pédagogiques (Cogis et Ros, 2003).

L'apprentissage de l'accord du verbe

Les recherches récentes qui ont documenté l'accord du verbe en nombre indiquent que, à la fin du primaire, son apprentissage est bien entamé, mais pas complété. Comme le précise Cogis (2013), en CM2, « la différenciation des marques nominales et verbales, tout comme l'obligation de relier un verbe à son sujet pour déterminer sa finale, composent le noyau dur du savoir des élèves » (p. 81). Cela étant, la structure syntaxique de la phrase et la fréquence d'occurrence des verbes peuvent influencer sur la performance du scripteur ; de ce fait, au terme du primaire, les connaissances des élèves quant à la mise en application de l'accord verbal en nombre varient grandement, autant en France (Geoffre et Brissaud, 2012a) qu'au Québec (Boyer, 2012).

Les études sur l'activité d'apprentissage de l'élève qui se sont arrêtées à leurs raisonnements grammaticaux montrent que, en 5^e année (CM2), au Québec, près des trois quarts des élèves identifient le donneur d'accord juste, alors qu'un peu moins du quart repère un donneur d'accord erroné (Lefrançois, 2009). Dans cette perspective, on remarquerait une concordance des procédures syntaxiques et sémantiques dans l'accord verbal en nombre, mais la procédure syntaxique serait l'avenue la plus cer-

taine pour assurer le choix de la marque conventionnelle.

En France, Geoffre et Brissaud (2012b) ont répertorié les procédures cognitives qui sont mises en œuvre quand des élèves réalisent des accords à l'écrit et ont identifié des stades que traverse le scripteur qui développe sa compétence orthographique. Tous les élèves passeraient donc par un stade morphosémantique, qui se manifeste

par une instabilité des productions et une confusion dans la terminologie grammaticale. Vient ensuite un stade transitoire, entre morphosémantique

et morphosyntaxique, dont le début est difficile à prévoir ; dans ce stade, les auteurs dégagent notamment la surgénéralisation du pluriel nominal au verbe (p. ex., ils *manges) et la stabilisation progressive des réussites. Le tout se stabilise par l'arrivée du stade morphosyntaxique, lors duquel l'élève fait référence aux liens qui unissent les mots pour justifier ses choix orthographiques, fréquemment normés. Toutefois, l'apparition de ce stade morphosyntaxique est diffuse, et les apprenants les plus en difficulté n'y accèderaient pas, même à la fin du CM2. Les apprenants dont le développement est plus rapide peuvent cela dit y arriver dès le CE2 et espérer un contrôle orthographique complet à la fin du CM2. À ce moment, si la structure phrastique est complexe, elle pourra influencer la performance du scripteur.

Au regard de la brève recension des écrits que nous venons de proposer, nous pouvons nous questionner quant aux élèves venant des contextes francophones minoritaires du Canada et qui, de facto, vivent une exposition fluctuante au français à l'extérieur de l'école. En effet, on sait déjà que leur développement orthographique s'opère plus lentement que celui d'élèves en contexte majoritaire (Bélanger, Minor-Corriveau et Bélanger, 2015), mais aucune étude ne nous informe quant aux raisonnements linguistiques qu'ils opèrent en écrivant. Avant de présenter la méthodologie

qui nous a permis d'opérationnaliser notre recherche, il convient de nous arrêter à l'environnement social dans lequel leur apprentissage du français prend essor.

L'éducation de langue française en contexte minoritaire au Canada

Le Canada compte deux langues officielles, l'anglais et le français. Ce dernier, qui n'est majoritaire qu'au Québec, revêt donc un statut minoritaire dans les autres provinces. Pour éviter l'assimilation des populations qui sont locutrices de la langue de la minorité, la Charte canadienne des droits et libertés, en vertu de son article 23, garantit une scolarité de langue française aux francophones hors Québec (Boutouchent, 2016). En Ontario, on trouve donc 12 conseils scolaires francophones, lesquels gèrent plus de 450 écoles (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011).

Les élèves scolarisés en français se situent inmanquablement au carrefour de deux langues (Gérin-Lajoie, 2003). Dès leur plus jeune âge, ils sont exposés à l'anglais et en développent des connaissances leur permettant d'interagir avec la majorité anglophone. Qui plus est, un nombre grandissant d'élèves arrivent à l'école avec des connaissances rudimentaires du français, notamment parce que les taux d'exogamie² sont relativement élevés en contextes minoritaires (Cormier, 2013). Dans ces couples exogames, puisque le locuteur de l'anglais n'a pas toujours une compétence fonctionnelle en français, l'anglais peut être la seule langue utilisée à la maison ; ainsi, pour ces familles, l'école devient le principal vecteur de production du capital français. Le profil des élèves ressemble donc fréquemment à celui d'apprenants en langue seconde (Blain, 2003).

Ainsi, devant la paucité des travaux qui ont abordé l'apprentissage du verbe en contexte de minorité linguistique et les enjeux sociolinguistiques singuliers qui sous-tendent l'éducation de langue française en contexte minoritaire canadien, nous croyons

Les élèves scolarisés en contexte francophone minoritaire se situent au carrefour de deux langues.

2. Au Canada, le vocable « exogamie » est surtout utilisé pour faire référence aux couples composés d'un individu francophone et d'un individu anglophone. De plus, il peut parfois se référer, de manière générale, à l'union de personnes provenant de pays différents. C'est à la première acception que nous nous référons ici.

3. Dans le Sous-Ouest ontarien, en 2011, on comptait 35 160 francophones, ce qui représente 5,7 % de la population franco-ontarienne.

qu'il est important de poursuivre la recherche et de comprendre comment les élèves visés s'approprient le fonctionnement de cette catégorie de mots. Dans le cadre de cet article, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : quels sont les raisonnements linguistiques que des élèves de 5^e année scolarisés en français en Ontario mettent en avant lorsqu'ils accordent des verbes en nombre à l'écrit au présent de l'indicatif ?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude de cas multiples (Duff, 2008). Puisque les travaux sur le développement linguistique en contexte minoritaire se font rares, que plusieurs des élèves concernés ne sont que peu exposés à la langue de l'école en milieu extrascolaire et que cela se manifeste, entre autres, par une hétérogénéité de connaissances linguistiques (Cavanagh et Blain, 2009), il nous semblait prudent d'opter pour une recherche axée sur l'étude des changements qualitatifs des raisonnements qui sont afférents à l'accord verbal en nombre à l'écrit. Cette étude s'insère dans une recherche plus large, laquelle a voulu décrire le développement de la compétence qui permet à huit élèves de la fin de l'élémentaire en Ontario français d'accorder les verbes en nombre à l'écrit (Thibeault, 2017). Pour rendre compte de cette compétence, nous avons utilisé, à trois reprises, trois instruments de collecte de données : l'activité de complètement, lors de laquelle l'élève doit accorder une série de verbes dont l'infinitif apparaît entre parenthèses, la production écrite et l'entretien métagraphique. Pour cet article, étant donné la question à laquelle nous souhaitons répondre, nous nous centrerons sur l'activité de complètement et, surtout, l'entretien métagraphique. Nous ne relaterons que des résultats de la première passation, qui s'est tenue en janvier 2015 ; nous nous intéresserons à

deux élèves de 5^e année, Emma et Maya, qui sont scolarisées au sein de la même classe du sud-ouest de l'Ontario, la zone où le taux de francophones est parmi les plus faibles dans la province (Ontario 400, 2016)³. Comptant 48 items, l'activité de complètement a été élaborée selon deux critères : le critère syntaxique et le critère lexical. En effet, puisque la recherche sur l'accord du verbe montre que la structure phrastique joue un rôle important dans la réussite de cet accord (Boyer, 2012 ; Cogis, 2013), nous avons varié les environnements syntaxiques dans lesquels se situent les verbes à accorder. Nous avons aussi contrôlé le type des verbes que les élèves devaient écrire en utilisant la typologie des verbes proposée par Ågren (2008), déclinée en trois types : les verbes réguliers dont l'infinitif se terminent en *-er*, les verbes ayant une forme supplétive à la troisième personne du pluriel à l'indicatif présent et tous les autres. À l'annexe A se trouve un tableau présentant les constructions syntaxiques retenues et le nombre de verbes appartenant à chacun des types de verbes de la classification d'Ågren.

L'activité de complètement rend possible l'étude des modes de raisonnement qui amènent le scripteur à sélectionner telle ou telle forme. Après la passation de cette activité, nous avons donc rencontré individuellement les participantes dans le cadre d'un entretien métagraphique (Jaffré, 2003). La prise en considération des explications fournies dans le cadre d'un tel entretien fait « apparaître des stratégies récurrentes dans les tentatives faites par l'élève pour s'approprier le fonctionnement de l'écrit » (Cordary, 2010, p. 79). Ainsi, pendant ces entretiens, nous avons parcouru l'ensemble des verbes que les élèves devaient accorder pendant l'activité de complètement et nous les avons invitées à justifier leurs choix orthographiques. Pour analyser les données, nous avons conçu, à partir des travaux de Lefrançois (2009) et de Morin (2002), la grille apparaissant dans le tableau 1.

TABLEAU N°1
Grille d'analyse pour les commentaires métagraphiques

Types de commentaires	Exemples
Analogie	« J'ai mis <i>e-s-t</i> parce que <i>e-t</i> , c'est <i>and</i> , et je veux pas <i>and</i> », « J'ai mis <i>l-i-s</i> parce que <i>l-i-t</i> , c'est le lit pour dormir »
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	« J'ai mis un <i>e</i> parce que c'est féminin », « J'ai mis <i>e-n-t</i> parce que le sujet est pluriel » (le sujet n'est pas pluriel dans cet extrait)
Arguments morphosyntaxiques pertinents	« J'ai remplacé <i>Le bébé des voisins</i> par <i>Il</i> au singulier », « Le nom-noyau est au singulier »
Évaluation de ses capacités à écrire	« Je ne sais pas comment écrire ce mot »
Évaluation des conventions	« Je suis presque sûr qu'il s'écrit comme ça »
Mémorisation	« Je l'ai toujours vu comme ça », « Dans les livres, il est comme ça »
Référence au temps verbal	« Je l'ai écrit comme ça parce que c'est au présent »
Référence à la chaîne parlée	« Je l'ai écrit comme ça se prononce »
Référence à la modification du radical	« Je mis <i>v-a</i> parce que <i>aller</i> doit se transformer en <i>v-a</i> »
Référence à la modification de la désinence	« J'ai enlevé <i>e-r</i> et j'ai mis <i>e-n-t</i> »
Référence à la réalité non pertinente	« J'ai mis un <i>s</i> au verbe parce que <i>Tout le monde</i> , c'est plusieurs personnes », « J'ai mis <i>lis</i> avec un <i>s</i> , parce que si tu lis un mot, tu mets pas un <i>s</i> , mais si tu lis plusieurs pages et livres et tout ça, ça prend un <i>s</i> »
Référence à la réalité pertinente	« J'ai mis <i>e-n-t</i> parce qu'il y a plusieurs personnes » (le donneur d'accord renvoie à plusieurs personnes)

Dans les sections suivantes, nous présentons, pour les deux élèves, les fréquences d'occurrence liées aux types de commentaires, fréquences que nous avons transformées en pourcentages pour en faciliter l'appréciation. Nous appuyons en outre nos analyses en recourant à des extraits de verbatim.

LE PROFIL D'EMMA

Emma est une élève née en Ontario, elle y a toujours fréquenté l'école de langue française. À la maison, elle n'utilise que l'anglais et, quand nous l'avons questionnée quant à son iden-

tité linguistique, elle s'est déclarée francophone et anglophone.

Emma fait montre d'une compétence opérationnelle, mais faillible. Au moment où nous l'avons rencontrée, elle a adéquatement marqué le nombre de 26 verbes sur 48, un score qui la positionne parmi les scripteurs les plus compétents de notre échantillon. Dans le tableau 2 sont répertoriés les pourcentages liés aux types de commentaires qu'elle a émis lors de l'entretien métagraphique.

TABLEAU N°2
Commentaires métagraphiques d'Emma

Types de commentaires	%
Analogie	1,52
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	1,52
Arguments morphosyntaxiques pertinents	33,33
Évaluation de ses capacités à écrire	18,18
Évaluation des conventions	10,61
Mémorisation	3,03
Référence au temps verbal	18,18
Référence à la chaîne parlée	1,52
Référence à la modification du radical	4,55
Référence à la modification de la désinence	0,00
Référence à la réalité non pertinente	1,52
Référence à la réalité pertinente	6,06

À partir du tableau 2, on note qu'Emma s'engage parfois dans une réflexion morphosyntaxique pertinente (33,33 %), qui la mène à repérer le donneur d'accord juste. Pour justifier ses graphies, elle fait aussi référence au temps verbal (18,18 %), elle évalue sa propre capacité à écrire (18,18 %) et les conventions linguistiques (10,61 %).

Comme on le constate dans l'extrait de verbatim suivant, Emma arrive à identifier les traits morphologiques pertinents pour accorder le verbe, surtout dans les constructions simples, mais aussi dans les plus complexes :

Phrase discutée :

Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase (nager) dans la piscine

Expérimentateur : *Les adultes que je vois habituellement en allant au gymnase nagent dans la piscine. N-a-g-e-n-t.*

Emma : *Parce que c'est les adultes. Parce que c'est plusieurs personnes qui nagent. Et c'est en présent.*

Ce passage, emblématique des remarques d'Emma, montre qu'elle semble savoir que le verbe varie en fonction du nombre du sujet ; elle peut aussi en repérer le noyau. Ce sont notamment les groupes nominaux pluriels simples et l'énumération de groupes nominaux qui lui occasionnent des difficultés. Comme

on le note dans l'extrait qui suit, pour ces constructions, elle ne recourt pas constamment à des arguments pertinents pour accorder les verbes :

Phrase discutée :

Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table

Expérimentateur : *Samuel et Paolo prend les tomates sur la table.*

Emma : *Parce que c'est un présent.*

Expérimentateur : *Et pourquoi le d à la fin ?*

Emma : *Je sais pas.*

Expérimentateur : *T'es certaine ? T'as pensé à quoi quand t'as mis le d là ?*

Emma : *J'ai pensé comment, comme, dans les textes, comment ils ont écrit.*

Ce passage nous montre qu'Emma, quoiqu'elle repère parfois le nombre du sujet, ne s'engage pas toujours dans le processus menant à une telle identification. Ici, elle justifie l'accord de son verbe à l'aide d'arguments dont la pertinence est critiquable : elle s'appuie sur le temps et les formes du verbe qu'elle a rencontrés dans des textes qu'elle a lus. Par ailleurs, pour cet item, elle n'a pas su convoquer les connaissances lexicales permettant de modifier le radical du verbe⁴.

4. Nous n'aborderons que peu cette difficulté liée à la sélection du radical pour les verbes irréguliers à haute fréquence dans cet article, car nous l'avons fait ailleurs (Thibeault, 2017). Il convient toutefois de souligner que cela renvoie à un enjeu important de l'accord des verbes en contexte francophone minoritaire, tous nos participants faisant face à des écueils de cet ordre.

LE PROFIL DE MAYA

À l'instar d'Emma, Maya se considère autant francophone qu'anglophone et elle a toujours été scolarisée en Ontario, en français. Elle utilise le français et l'anglais pour communiquer avec sa mère, alors qu'elle n'utilise que l'anglais avec son père. Lors de l'acti-

tivité de complètement, elle a marqué le nombre de manière adéquate pour 16 des 48 verbes ; son score est parmi les plus faibles de l'échantillon. Les résultats de nos analyses de son entretien métagraphique apparaissent dans le tableau 3.

TABLEAU N°3
Commentaires métagraphiques de Maya

Types de commentaires	%
Analogie	0,00
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	5,17
Arguments morphosyntaxiques pertinents	10,34
Évaluation de ses capacités à écrire	18,97
Évaluation des conventions	15,52
Mémorisation	8,62
Référence au temps verbal	3,45
Référence à la chaîne parlée	5,17
Référence à la modification du radical	8,62
Référence à la modification de la désinence	3,45
Référence à la réalité non pertinente	17,24
Référence à la réalité pertinente	3,45

À la lecture du tableau 3, on note que chez Maya, les trois types de commentaires les plus fréquents, l'évaluation de ses capacités à écrire (18,97 %), les références à la réalité non pertinentes (17,24 %) et l'évaluation des conventions (15,52 %), ne témoignent pas de la quête d'un donneur d'accord. Ce n'est que le quatrième type, les arguments morphosyntaxiques pertinents (10,34 %), qui montrent qu'elle repère parfois, mais rarement, un tel donneur pour accorder le verbe. Le passage suivant est représentatif des remarques de Maya.

Phrase discutée :

Elle (pouvoir) aller en Chine avec sa famille.
Expérimentateur : *Elle peut aller en Chine cet été avec sa famille. Pourquoi tu as mis Elle peut de cette façon-là ?*
Maya : *Car c'était le mot...le mot qui était le plus proche du mot pouvoir. Je ne savais pas quel autre mot pour écrire.*

Expérimentateur : *Tu ne savais pas quel autre mot. Puis pourquoi tu as choisi un x ?*
Maya : *J'ai juste, comme, me rappeler comment de ce mot. Et...j'ai fait un travail comme ça avant.*

Dans cet extrait, Maya met en œuvre une évocation lexicale pour choisir le radical. Elle fait toutefois erreur eu égard à la désinence et sélectionne celle de la première personne de l'indicatif présent. Pour se justifier, elle se remémore un travail qu'elle a fait dans le passé. Ainsi, plutôt que d'analyser la phrase afin d'identifier le donneur d'accord du verbe, elle focalise sur l'unique forme verbale qu'elle semble connaître et ne se questionne que peu quant au choix de la marque en fin de mot.

De plus, il lui arrive souvent de ne pas tenir compte de la pluralité des verbes ; elle en accorde donc une grande partie au singulier. Quand elle

se soucie de la pluralité verbale, elle surgénéralise la marque du pluriel des noms.

Phrase discutée :

Samuel et Paolo (prendre) les tomates sur la table.

Expérimentateur : *Samuel et Paolo prends les tomates sur la table. Pourquoi le s à la fin ?*

Maya : *Parce que c'est deux*

Dans cet extrait, on remarque que Maya ne distingue pas les pluralités nominale et verbale. Aussi ne semble-t-elle pas connaître le radical adéquat, car elle emploie celui renvoyant au singulier.

DISCUSSION

Les commentaires métagraphiques nous permettent de situer ces deux élèves par rapport aux écrits scientifiques sur l'accord verbal en nombre. Si, au Québec, Lefrançois (2009) a remarqué que, en 5^e année, les trois quarts des élèves pouvaient repérer le donneur d'accord juste, cela n'est que parfois le cas pour Emma, alors que Maya ne l'identifie pratiquement jamais. Les deux participantes s'inscriraient dans ce que Geoffre et Brissaud (2012b) nomment le stade transitoire, entre morphosémantique et morphosyntaxique, mais à des degrés divers. Maya n'en serait qu'à ses débuts dans ce stade puisqu'elle surgénéralise le pluriel des noms aux verbes⁵ et que ses réflexions commencent à s'insérer dans une démarche réflexive. Emma, de son côté, fait preuve d'une compétence plus assurée, cela se reflétant dans la pertinence des arguments qu'elle avance pour justifier ses choix orthographiques.

De manière générale, on note donc que les raisonnements linguistiques de nos élèves ne rejoignent que partiellement ceux de leurs pairs du même âge en contexte majoritaire ; pour cette raison, il paraît important de leur proposer des activités qui font écho à leur compétence en construction. Par exemple, les erreurs commises par Maya nous montrent qu'elle peine à distinguer le pluriel des noms

et des verbes ; il conviendrait donc de s'assurer d'abord qu'elle puisse distinguer ces deux catégories de mots et, ensuite, de lui faire observer les marques de pluralité qui sont associées à chacune d'elle. Avec cette élève, l'enseignement de l'accord du verbe devrait s'opérer à partir de cas simples, quand le donneur se situe directement à gauche du receveur, car ses conceptions à l'égard de cet objet grammatical semblent encore limitées.

Du côté d'Emma, on note des conceptions plus développées. Il serait néanmoins important qu'elle soit à même de comprendre qu'une analyse syntaxique, grâce à laquelle elle peut identifier le donneur d'accord, est l'avenue la plus sûre pour réussir l'accord verbal. Elle semble pouvoir déjà s'engager dans une telle réflexion, mais ne le fait pas systématiquement. Un enseignement lui étant destiné devrait donc l'amener à comprendre l'utilité de cette analyse, et ce, en l'incitant à opérer l'accord du verbe dans une variété de structures phrastiques.

CONCLUSION

En somme, en considérant les raisonnements par l'entremise desquels ces deux participantes ont accordé les verbes en nombre à l'écrit, nous espérons, d'une part, avoir montré certaines des spécificités qui caractérisent l'apprentissage de la grammaire en contexte minoritaire ; d'autre part, nous voulions mettre en évidence l'importance d'une prise en compte des modes de raisonnement dans l'enseignement en soutenant que, si on ne laisse pas l'élève s'exprimer vis-à-vis des tâches linguistiques qu'on lui propose, on n'aura qu'un accès restreint à ses connaissances en construction. Dès lors, il sera difficile de mettre en place une démarche didactique qui repose sur sa conceptualisation de l'objet enseigné, qui le rejoint et qui, en fin de compte, peut faciliter son développement de connaissances en grammaire ■

5. Rappelons que d'après Cogis (2013), en CM2, la distinction des marques du pluriel nominal et verbal constitue le noyau dur des connaissances des élèves. Maya, élève du même niveau en contexte minoritaire, ne semble toutefois pas faire cette distinction.

BIBLIOGRAPHIE

Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit* (thèse de doctorat non publiée). Université de Lund, Suède.

Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14(1), 183-199.

Bélanger, M., Minor-Corriveau, M. et Bélanger, R. (2015). A comparison of the frequency and the types of French spelling errors produced by students located in different demolinguistic settings. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 22(4), 17-27.

Blain, S. (2003). L'enseignement de l'écriture en milieu minoritaire canadien : problématique particulière et complémentarité des cadres théoriques en L1 et L2. Dans J.-M. Defays, J.-L. Delcominette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère* (p. 185-200). Cortil-Wodon, Belgique : Éditions modulaires européennes.

Boisvert, M. (2018). *Représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.

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.

Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré le 5 février 2017 d'Archipel, le dépôt numérique de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.archipel.uqam.ca/5352/1/D2405.pdf>

Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178.

Cogis, D. (2013). Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille. Dans C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse* (p. 61-84). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-L'Harmattan.

Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.

Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies France*, 6, 77-84.

Cormier, M. (2013). *La francisation dans un contexte de revitalisation langagière*. Récupéré le 7 février 2017 du site de la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants : <https://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/FRENQUETES-10-2013-Francisation-revitalisation-langagiere-Resume-fr-01.pdf>

Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 281-300). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York, NY : Laurence Erlbaum Associates.

Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012a). *L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ?* Récupéré le 7 octobre 2013 du site de SHS : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000196.pdf

Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012b). Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 275-298). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Gérin-Lajoie, D. (2018, septembre). *La notion de minorisation dans l'espace social*. Communication offerte au colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, Winnipeg, Canada.

Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Prise de parole.

Gourdet, P., Cogis, D. et Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 147-174). Montréal, Canada : ÉRPI.

Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 9, 55-66.

Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. Dans J.-P. Jaffré (dir.), *Faits de langues, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires* (p. 67-76). Paris, France : Éditions Orphys.

Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-206.

Lusetti, M. (2008). Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches*, 48, 105-135.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). *L'éducation en langue française en Ontario*. Récupéré le 5 février 2017 du site du ministère : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/>

Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.

Ontario 400 (2016). *Statistiques*. Récupéré le 5 février 2017 du site d'Ontario 400 : <http://ontario400.ca/statistiques/>

Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphogrammique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré le 2 octobre 2017 de Recherche uO, le dépôt numérique de l'Université d'Ottawa : <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/36231?locale=fr>

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M. L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *A.N.A.E.*, 123, 164-171.

ANNEXE



ANNEXE N°1

Construction des items de l'activité de complètement

Construction/position du sujet	Exemples d'item	Verbes en -er (nombre d'items)	Verbes être, avoir, faire, aller (nombre d'items)	Autres verbes (nombre d'items)	Total
Pronom personnel singulier	Il (trouver) beaucoup d'informations sur les sites Internet.	2	2	2	6
Groupe nominal singulier (court)	Le camion rouge (passer) près de notre maison tous les matins.	2	2	2	6
Pronom personnel pluriel	Ils (dire) toujours la vérité à leurs parents.	2	2	2	6
Groupe nominal pluriel (court)	Ces petits oiseaux (entrer) dans leur cage.	2	2	2	6
Long groupe nominal au pluriel (énumération)	Ma sœur, mes deux frères, mes parents, ma tante et mes voisins (rester) dehors pendant les feux d'artifice.	2	2	2	6
Groupe nominal constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel	Le chat de ses amis (faire) toujours du bruit en mangeant.	2	2	2	6
Sujet singulier évoquant la pluralité	La population (aller) dans les écoles pour voter.	2	2	2	6
Sujet en fin de phrase, avec un nombre différent de celui du noyau du groupe en tête de phrase	Dans le casier (être) les manteaux.	1	1	1	3
Groupe nominal dans lequel il y a une phrase subordonnée relative dont le dernier nom a un nombre différent de celui du donneur	Le mur que nous décorons en chantant de belles chansons (être) très grand.	1	1	1	3
Total		16	16	16	48