

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTES DES FIGURES	x
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE: LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1. La nécessité de l'enseignement grammatical en classe de L2.....	4
1.2. La grammaire nouvelle.....	7
1.2.1. Ses objectifs	7
1.2.2. Son enseignement	8
1.2.3. Ses contenus.....	9
1.2.4. L'importance de l'enseignement de la syntaxe.....	10
1.3. L'enseignement du français au Vietnam.....	12
1.3.1. La place du français	12
1.3.2. Les cursus d'enseignement du français.....	13
1.3.2.1. Le français langue vivante étrangère 1.....	13
1.3.2.2. Le français langue vivante étrangère 2.....	13
1.3.2.3. Les classes bilingues	14
1.3.2.4. Les classes à option.....	14
1.3.3. L'enseignement grammatical	15
1.3.3.1. Le temps consacré à l'enseignement grammatical.....	15
1.3.3.2. La démarche d'enseignement de la grammaire.....	15
1.3.3.3. Les types de grammaire.....	16
1.3.3.4. L'enseignement de la syntaxe	17
1.3.3.4.1. La négligence de la notion de phrase.....	17
1.3.3.4.2. Des livres de grammaire inadéquats pour l'enseignement de la phrase.....	18

1.4. Pourquoi la littérature de jeunesse?.....	22
1.5. L'objectif général de la recherche.....	24
DEUXIÈME PARTIE: LE CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1. Les conceptions des enseignants.....	26
2.1.1. La définition de la conception.....	26
2.1.2. Les conceptions sont-elles modifiables?.....	27
2.2. La pratique d'enseignement.....	29
2.2.1. La définition de la pratique d'enseignement.....	29
2.2.2. L'analyse de la pratique d'enseignement: un modèle par Bucheton et Soulé ..	30
2.3. La notion de phrase.....	33
2.3.1. La notion de phrase en grammaire traditionnelle et ses limites.....	34
2.3.1.1. Les définitions de la phrase.....	34
2.3.1.2. La définition sémantique des constituants de la phrase.....	34
2.3.1.3. Les procédures d'identification des constituants de la phrase.....	35
2.3.2. La notion de phrase en grammaire nouvelle.....	36
2.3.2.1. Les définitions de la phrase.....	37
2.3.2.2. Les outils d'analyse de la phrase.....	37
2.3.2.2.1. La phrase de base.....	38
2.3.2.2.1.1. Les constituants de la phrase de base: une représentation non consensuelle.....	38
2.3.2.2.1.2. L'utilité de la phrase de base.....	41
2.3.2.2.2. Les manipulations syntaxiques.....	42
2.3.2.2.3. L'arbre syntaxique.....	43
2.3.2.3. Quelques nouvelles notions.....	44
2.4. L'intérêt de la littérature de jeunesse.....	47
2.4.1. L'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement d'une L2: Quelles compétences développer?.....	49
2.4.1.1. Les compétences langagières.....	49
2.4.1.2. Les compétences culturelles et interculturelles.....	52
2.4.2. L'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la syntaxe.....	53

2.4.3. Quels genres de littérature de jeunesse peuvent être privilégiés en classe de L2?	54
2.4.3.1. L’album de jeunesse	54
2.4.3.2. La poésie	56
2.4.3.3. Le conte	58
2.5. La synthèse du cadre conceptuel et les objectifs spécifiques de la recherche	60
TROISIÈME PARTIE: LA MÉTHODOLOGIE	62
3.1. Le type de recherche	62
3.2. La démarche de collecte de données	62
3.3. Les participants	64
3.3.1. Les critères de recrutement des participants	64
3.3.2. Les informations sur les participants	64
3.3.2.1. Le questionnaire aux participants	64
3.3.2.2. L’analyse des données du questionnaire	65
3.4. L’organisation de la formation continue	66
3.4.1. Les objectifs de la formation	66
3.4.2. Les difficultés de l’organisation de la formation	67
3.4.3. Le déroulement et le contenu de la formation	67
3.5. Les instruments de collecte de données	70
3.5.1. L’entrevue semi-dirigée	70
3.5.1.1. La description de l’entrevue semi-dirigée	70
3.5.1.2. Le protocole de l’entrevue semi-dirigée	71
3.5.1.3. Les biais de l’entrevue semi-dirigée	72
3.5.2. L’observation directe en classe	73
3.5.2.1. La description de l’observation directe	73
3.5.2.2. Les biais de l’observation directe	74
3.5.3. L’entrevue téléphonique de suivi	75
3.5.3.1. La description de l’entrevue téléphonique	75
3.5.3.2. Les biais de l’entrevue téléphonique	75
3.6. L’analyse des données	76
3.6.1. L’analyse des données recueillies à l’aide de l’entrevue semi-dirigée	76

3.6.1.1. La question 9	76
3.6.1.2. Les questions 10 et 11	76
3.6.2. L'analyse des données recueillies à l'aide de l'observation directe	77
3.6.3. L'analyse des données recueillies à l'aide de l'entrevue téléphonique de suivi	77

QUATRIÈME PARTIE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.. 78

4.1. L'évolution des conceptions sur la notion de phrase	78
4.1.1. L'analyse des phrases (Q.9).....	78
4.1.1.1. L'identification des énoncés constituant les phrases.....	78
4.1.1.2. Les critères d'identification de la phrase.....	79
4.1.1.2.1. L'énoncé 9.1... ..	80
4.1.1.2.2. L'énoncé 9.2	81
4.1.1.2.3. L'énoncé 9.3	83
4.1.1.2.4. L'énoncé 9.4	84
4.1.1.2.5. L'énoncé 9.5	85
4.1.1.2.6. L'énoncé 9.6	86
4.1.1.2.7. L'énoncé 9.7.	87
4.1.1.2.8. L'énoncé 9.8	88
4.1.1.2.9. L'énoncé 9.9	89
4.1.1.2.10. L'énoncé 9.10	89
4.1.1.2.11. L'énoncé 9.11	90
4.1.1.2.12. L'énoncé 9.12.....	92
4.1.1.3. La synthèse de l'analyse des phrases	93
4.1.1.3.1. L'évolution de l'identification des phrases.....	93
4.1.1.3.2. L'évolution des critères d'identification de la phrase.....	93
4.1.1.3.3. L'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical	96
4.1.2. Les commentaires sur des définitions sur la phrase française	96
4.1.2.1. La définition 10.1	97
4.1.2.2. La définition 10.2	98
4.1.2.3. La définition 10.3	100
4.1.2.4. La définition 10.4	102

4.1.2.5. La définition 10.5	103
4.1.2.6. La synthèse de l'analyse des définitions	104
4.1.3. L'analyse des erreurs syntaxiques (Q.11).....	105
4.1.3.1. Les phrases 11.1 et 11.b	106
4.1.3.2. Les phrases 11.2 et 11.c	108
4.1.3.3. Les phrases 11.3 et 11.e	110
4.1.3.4. Les phrases 11.4 et 11.a	112
4.1.3.5. Les phrases 11.5 et 11.d	113
4.1.3.6. La synthèse de l'analyse des erreurs syntaxiques	114
4.1.3.6.1. L'évolution de l'identification des erreurs.....	114
4.1.3.6.2. L'évolution de l'explication des erreurs	115
4.1.3.6.3. L'évolution de la correction des erreurs	116
4.2. L'évolution des pratiques d'enseignement de la notion de phrase.....	116
4.2.1. La description des pratiques observées	116
4.2.1.1. Les contenus enseignés	118
4.2.1.2. Le tissage.....	118
4.2.1.3. L'atmosphère.....	122
4.2.1.4. L'étayage de l'enseignante.....	123
4.2.2. L'évolution des pratiques déclarées	126
4.2.2.1. Les types d'activité d'enseignement de la phrase	126
4.2.2.1.1. Les activités d'entraînement	129
4.2.2.1.2. Les activités de structuration	131
4.2.2.1.3. Les activités de réinvestissement.....	132
4.2.2.2. L'utilisation de la littérature de jeunesse.....	133
4.2.2.2.1. Les genres de littérature de jeunesse exploités	133
4.2.2.2.2. Les objectifs de l'utilisation de la littérature de jeunesse	134
4.2.2.3. L'approche d'enseignement de la phrase	134
4.2.2.3.1. La démarche inductive.....	134
4.2.2.3.2. Le décloisonnement des activités autour de la phrase	135

CINQUIÈME PARTIE: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	137
5.1. Les conceptions relatives à la notion de phrase	137
5.2. Les pratiques d’enseignement de la phrase	139
CONCLUSION.....	143
Les limites de la recherche	144
Les retombées scientifiques et pédagogiques.....	145
Des pistes de recherches futures.....	146
BIBLIOGRAPHIE.....	147
ANNEXE 1 Contenus grammaticaux dans le manuel <i>Le français 10</i>	ii
ANNEXE 2 Consentement	iv
ANNEXE 3 Description du projet de recherche	xxix
ANNEXE 4 Description des entrevues 1 et 2	xxxii
ANNEXE 5 Description du contenu de la formation	xxxvii
ANNEXE 6 Guide du participant	lxvii
ANNEXE 7 Grille d’observation	lxxvi
ANNEXE 8 Questions pour l’entrevue de suivi téléphonique	lxxxix
ANNEXE 9 Grille pour la description des pratiques d’enseignement de la phrase mensuelles.....	lxxx
ANNEXE 10 Types de critères d’identification de la phrase	lxxxii
ANNEXE 11 Corrigé de la question 9 de l’entrevue semi-dirigée.....	lxxxiii
ANNEXE 12 Notre évaluation des cinq définitions sur la phrase (question 10 de l’entrevue semi-dirigée)	lxxxvi
ANNEXE 13 Exercices de pratique dans la séance observée 1	lxxxix
ANNEXE 14 Extrait du roman <i>pêcheur d’islande</i>	xc
ANNEXE 15 Extrait du livre <i>allégo rit avec les jeunes</i>	xcii
ANNEXE 16 Activité de phrase de la semaine – les phrases à analyser	xcii
ANNEXE 17 Activités de structuration– fiches de préparation	xcvi
ANNEXE 18 Activités de réinvestissement - Exemples de productions écrites d’élèves (rédaction d’un dialogue)	cxix

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Identification de quelques fonctions en grammaire traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006)	36
Tableau II: Identification des fonctions syntaxiques dans la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2008, p.7).....	42
Tableau III: La notion de phrase en grammaire nouvelle	47
Tableau IV: Répartition des participants.....	65
Tableau V: Présentation du déroulement et du contenu de la formation	69
Tableau VI: Traitement des données pour les questions 10 et 11	77
Tableau VII: Résultats des réponses correctes pour chacune des entrevues.....	79
Tableau VIII: Identification et correction exactes des erreurs	106
Tableau IX: Déroulement des deux séances	117
Tableau X: Présentation chronologique des activités d'enseignement de la phrase	127

LISTES DES FIGURES

Figure 1. Un multi-agenda de préoccupations enchâssées.....	31
Figure 2. Démarche de collecte de données.....	63
Figure 3. L'enseignante demande aux élèves de corriger les phrases erronées.....	119
Figures 4 &5. L'enseignante demande aux élèves de déterminer si l'énoncé sur le tableau constitue une phrase et de le reconstruire pour qu'il soit une phrase.	120
Figures 6 &7. A la suite de la reconstruction correcte d'une élève, elle change la place des groupes de la phrase pour celle-ci soit grammaticale et demande ensuite aux élèves d'identifier les constituants de cette phrase.	120
Figure 8. Les cartons de phrase.....	121
Figures 9& 10. Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignante.	122
Figures 11& 12. Les élèves travaillent en groupe.....	122
Figure 13. L'enseignante guide les élèves à enrichir la phrase proposée par l'ajout d'abord des compléments de phrase.	124
Figure 14. Elle donne ensuite un exemple d'enrichissement du sujet.	124
Figure 15. Enfin, elle fait observer aux élèves l'exemple de l'allongement d'une phrase qu'elle a préparé.....	125
Figure 16. Elle corrige les exercices lors de la phase de pratique (séance 1).	125
Figure 17. L'enseignante corrige les phrases allongées des élèves (séance 2).	125
Figures 18 &19. L'intervention auprès des élèves.....	126

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CD:	Complément direct
CI:	Complément indirect
COD:	Complément d'objet direct
COI:	Complément d'objet indirect
FL2:	Français langue seconde
FLE:	Français langue étrangère
FLM:	Français langue maternelle
FLS:	Français langue seconde
FLVE1:	Français langue vivante étrangère 1
FLVE2:	Français langue vivante étrangère 2
GAdj:	Groupe adjectival
GAdv:	Groupe adverbial
GCP:	Groupe complément de phrase
GFCP:	Groupe facultatif complément de phrase
GN:	Groupe nominal
GNs:	Groupe nominal sujet
GPrép:	Groupe prépositionnel
GS:	Groupe sujet
GV:	Groupe verbal
GVpr:	Groupe verbal prédicat
L1:	Langue maternelle / Langue première
L2:	Langue seconde
LE:	Langue étrangère
LM:	Langue maternelle
LS:	Langue seconde
MEFV:	Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam
MELS:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
P:	Phrase
PSub:	Phrase subordonnée
Q:	Question

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à transformer mes deux années de recherche en un mémoire de maîtrise. Au terme de cette entreprise, je tiens à exprimer ma gratitude profonde:

- À Madame Isabelle Montésinos-Gelet, ma directrice de recherche et Madame Pascale Lefrançois, ma codirectrice pour toute l'attention qu'elles m'ont portée malgré leurs multitudes préoccupations, pour toutes les directives bien précises et remarques très pertinentes qu'elles m'ont données tout au long de ma recherche. Parmi leurs qualités, je n'oublierai surtout pas leur rigueur, leur énergie pour le travail et leur patience.
- Aux membres de jurys: Madame Rachel Berthiaume et Madame Monique Noël-Gaudreault, pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.
- Aux cinq enseignantes de français, Hong Le, Phuong My, Thu Thinh, Lam Phuong et Ngoc Ny, qui ont accepté de participer à cette recherche et les élèves de la classe 12F du lycée Quoc Hoc, qui ont tous consenti à notre observation. Sans leur collaboration active, ce travail n'aurait pu être mené à bien.
- À Monsieur Tran Van Dung, responsable du Comité pédagogique du français de la ville de Hué, aux directions des deux lycées Quoc Hoc et Nguyen Hue, pour avoir créé des conditions favorables à mon travail de recherche.
- À ma famille et mes amis pour leur soutien moral pendant ce travail de recherche.
- À mon amour, Hoang Nhan qui n'a cessé de m'encourager tout au long de mon travail. Sans son dévouement et ses sacrifices, ce travail aurait difficilement vu le jour.
- À l'agence canadienne de développement international, qui m'a octroyé la bourse pendant mes études de maîtrise.

À toutes et à tous, l'expression de ma reconnaissance profonde et de mes remerciements sincères au fond de mon cœur.

INTRODUCTION

En 2010, le ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam (MEFV) a souligné l'importance de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au primaire, au collège et au lycée et prescrit le développement de quatre compétences, la lecture, l'écriture, l'écoute et l'oral chez les élèves de français. Notre propre expérience en tant qu'enseignante de FLE au lycée du Vietnam permet de constater que parmi ces quatre compétences, c'est l'écriture qui pose le plus de difficultés aux élèves. Lors de l'examen ministériel, pour la section de *production écrite*, il y a des élèves qui ont laissé la feuille blanche parce qu'ils étaient dans l'incapacité de produire des phrases alors que les autres faisaient souvent des phrases fautives, peu claires, mal construites et persistaient dans les erreurs syntaxiques. Malgré l'existence de ces difficultés chez des élèves, on ne trouve, dans le programme d'enseignement du FLE actuel, aucune page consacrée à l'enseignement de la phrase, à des solutions permettant aux élèves d'écrire des phrases correctes au plan de la structure et du sens. De même, la notion de phrase est souvent négligée par les enseignants au profit d'exercices d'orthographe grammaticale. Cette situation peut s'expliquer par le fait que la grammaire traditionnelle est encore enseignée au Vietnam. En effet, il s'agit d'une grammaire, selon Nadeau et Fisher (2006), qui accorde une grande place à la morphologie, mais s'intéresse peu à la syntaxe.

Par quels moyens peut-on aider les élèves à produire des phrases correctes avec aisance et facilité et ensuite les intéresser à l'écriture? C'est la question qui nous préoccupe souvent.

Quand nous nous sommes inscrite à la maîtrise à l'Université de Montréal, nous avons eu l'occasion de nous familiariser avec la grammaire nouvelle, qui est intégrée depuis 1995 au programme du secondaire et depuis 2001 à celui du primaire au Québec (Nadeau et Fisher, 2006). Parmi les particularités de la grammaire nouvelle, nous constatons que, contrairement à la grammaire traditionnelle, elle accorde une place plus importante à la syntaxe et fournit des moyens précieux que l'on ne trouve pas dans la grammaire traditionnelle, soit les manipulations syntaxiques et la notion de phrase de base (Nadeau et Fisher, 2006). Ces outils permettent d'analyser la structure des phrases ainsi que les relations d'accords grammaticaux, donc de comprendre le fonctionnement

de la langue. Or, selon plusieurs chercheurs (Gaux et Gombert, 1999; Nadeau et collab., 2005, Westby, 2004, cité par Nadeau et Fisher, 2006), la conscience des structures de la langue contribue à une meilleure compétence à l'écrit. En contexte vietnamien, cette grammaire n'est pas enseignée actuellement, mais c'est la grammaire traditionnelle, comme nous l'avons mentionné plus haut, qui y est encore présentée.

En tant qu'enseignante de FLE, nous nous demandons pourquoi ne pas appliquer cette grammaire rigoureuse dans notre classe de français afin d'y améliorer l'enseignement de la syntaxe. C'est cette question qui nous a conduite à mener une recherche portant sur l'enseignement de la syntaxe française chez des enseignants vietnamiens. Au cœur de la syntaxe se situe la phrase. Notre recherche s'intéresse à l'enseignement de la notion de phrase en classe de français du lycée au Vietnam. Nous voulons savoir quelle place occupe cette notion dans l'enseignement du FLE au Vietnam, quelles conceptions ont les enseignants vietnamiens sur celle-ci et comment ils l'enseignent.

Par ailleurs, comme nous l'avons dit, la grammaire traditionnelle est encore présente dans l'enseignement du FLE au Vietnam; par le présent travail de recherche, nous voulions donc organiser pour des enseignants vietnamiens une formation continue qui nous a permis de leur présenter la notion de phrase sous l'angle de la grammaire nouvelle, qui nous semblait plus opérationnelle et susceptible d'améliorer leurs connaissances grammaticales et syntaxiques. Par ailleurs, actuellement, on préconise de réaliser l'enseignement/apprentissage de la langue dans un contexte riche et authentique comme celui qu'offre la littérature de jeunesse. La formation est également une occasion de proposer aux enseignants des activités d'enseignement de la phrase à l'aide de cette littérature. Les résultats de la présente recherche ont permis d'examiner l'impact d'une formation sur l'enseignement de la syntaxe en grammaire nouvelle au moyen de la littérature de jeunesse sur les conceptions d'enseignants vietnamiens de français au lycée et leurs pratiques relatives à la notion de phrase.

Ce travail de recherche est structuré en cinq grandes parties. La première partie, la problématique, vise à donner des informations sur le contexte vietnamien dans lequel se situe cette recherche, celui de l'enseignement du FLE au lycée, celui de l'enseignement

grammatical et de l'enseignement de la syntaxe en particulier qui constitue le problème de la présente recherche.

La deuxième présente les tendances théoriques relatives au domaine de recherche. Quatre grands concepts y sont abordés: les conceptions des enseignants, un modèle élaboré par Bucheton et Soulé (2009) permettant d'analyser les pratiques d'enseignement, la notion de phrase en grammaire nouvelle et l'usage de la littérature de jeunesse à des fins d'enseignement.

La troisième expose la méthodologie qui encadre cette recherche. Nous décrivons le type de recherche, les caractéristiques des participants, l'élaboration des instruments de collecte de données, le déroulement de la collecte et l'analyse des données.

Ensuite, dans la quatrième partie, nous présentons les résultats de la recherche et les interprétons dans la cinquième. Une conclusion vise finalement à résumer la recherche et ses résultats, à montrer ses limites et à suggérer quelques pistes de futures recherches.

PREMIÈRE PARTIE: LA PROBLÉMATIQUE

Dans cette partie de problématique, il nous semble nécessaire de démontrer d'abord la pertinence de la grammaire dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère (désormais L2), c'est-à-dire la langue autre que la langue première ou maternelle (désormais L1) (Besse, 1987), pour justifier l'intérêt d'une étude portant sur l'enseignement grammatical d'une part et parce que la place de la grammaire dans l'enseignement de la L2 est devenue l'objet de plusieurs débats ces dernières années d'autre part (Germain et Séguin, 1998; Nassaji et Fotos, 2004). Ensuite, nous définissons brièvement les propriétés de la grammaire nouvelle et rapportons les arguments de chercheurs et didacticiens qui sont partisans de la grammaire nouvelle en faveur de l'importance de l'enseignement de la syntaxe en classe de français. Puis, nous présentons l'enseignement de la syntaxe dans les lycées vietnamiens, qui constitue le problème de la présente recherche. Pourtant, avant cette présentation, nous faisons une brève description de l'enseignement du FLE au Vietnam pour que le lecteur puisse comprendre le contexte dans lequel se situe cette recherche. Ensuite, nous exposons les raisons qui nous amènent à utiliser la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la syntaxe. Cette partie se termine par la formulation de l'objectif général de la recherche.

1.1. La nécessité de l'enseignement grammatical en classe de L2

Nous voulons justifier la nécessité de l'enseignement grammatical en classe de L2 parce que la place et le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la L2 au fil des méthodes d'enseignement ont connu des changements profonds. Ces dernières années, la nécessité de son enseignement en classe de L2 est devenue l'objet de plusieurs débats depuis l'avènement de l'approche communicative dans les années 1980 (Germain et Séguin, 1998; Nassaji et Fotos, 2004). Il existe dans ces débats deux regards opposés sur le rôle de la grammaire. L'un est fondé sur les hypothèses de Krashen, selon lesquelles l'enseignement grammatical est inutile dans l'acquisition d'une L2 et l'autre sur les recherches empiriques qui réévaluent au contraire la nécessité de l'enseignement grammatical.

Krashen (1981) a distingué l'apprentissage, un phénomène conscient, de l'acquisition, un phénomène inconscient. Selon lui, ce qui est appris de façon consciente ne peut pas

être acquis. D'autre part, avec son *hypothèse de l'intrant (input hypothesis)* (Krashen, 1985), il mentionne que l'enseignement formel d'une langue pourrait nuire au développement d'une compétence de communication ; il est nécessaire et suffisant que l'élève soit exposé à des activités signifiantes de compréhension. Il a conclu que l'enseignement de la grammaire n'a pas sa place dans un cours de L2. Selon Germain et Séguin (1998), les hypothèses de Krashen ont eu une grande influence sur l'enseignement de la L2.

Pourtant, de nombreuses recherches récentes qui vont à l'encontre des hypothèses de Krashen permettent de réévaluer le rôle de la grammaire en classe de L2. Selon la recension de récentes études concernant les effets de l'enseignement de la grammaire sur l'apprentissage d'une L2, faite par Nassaji et Sandra Fotos (2004) et Germain et Séguin (1998), il y a au moins quatre raisons permettant d'affirmer que la grammaire est nécessaire dans l'enseignement de la L2.

Premièrement, dans son hypothèse de *la prise en compte (Noticing hypothesis)*, 1990, 1993, 2001), Schmidt postule que l'apprentissage résulte de trois processus: l'intrant, la saisie et l'extrait. La saisie, selon l'auteur, est la partie de l'intrant que l'apprenant remarque. Dans ce sens, l'apprenant doit consciemment porter son attention sur l'intrant pour qu'il y ait saisie des données de la L2. La conscience est donc l'élément essentiel dans le processus d'acquisition de la L2 ; il n'existe pas d'acquisition inconsciente. Donc, d'après l'hypothèse de la prise en compte de Schmidt, les apprenants ont besoin de remarquer les aspects formels de la langue pour l'apprendre.

Un autre argument en faveur de l'enseignement de la grammaire a trait aux stades de développement de certaines formes grammaticales chez les apprenants de L2. Pienemann (1984, 1988, 1999), dans son hypothèse de *l'enseignabilité (teachability hypothesis)*, montre que certaines formes grammaticales seraient de type *développemental* et ne pourraient pas être modifiées par l'enseignement tandis que d'autres, de type *variationnel*, pourraient être enseignées à n'importe quel moment. Donc, l'enseignement aurait un impact positif sur certaines structures de la L2.

Troisièmement, il existe de nombreuses recherches conduites sur les classes d'immersion en français au Canada (Harley, 1991 ; Harley & Swain, 1984 ; Lightbown,

Halter, J.White & Horse, 2002 ; Lightbown & Spada, 1990, 1994 ; Lyster, 1990; Schmidt, 1983 ; Swain 1984 ; Rebuffot, 1993, cité par Germain et Séguin, 1998 ; Nassaji et Sandra Fotos, 2004), modèle d'enseignement qui est considéré comme une illustration la plus fidèle des hypothèses de Krashen (Germain et Séguin, 1998), suivant lesquelles l'enseignement des aspects formels de la langue n'est pas nécessaire en classe de L2 parce qu'il pourrait nuire au développement d'une compétence de communication. Germain et Séguin (1998) et Nassaji et Sandra Fotos (2004) ont rapporté que les résultats de la plupart de ces recherches ont démontré que, suivant ce type d'apprentissage, les élèves de l'immersion ont un faible degré de maîtrise des aspects formels de la langue apprise. En effet, ils commettent de très nombreuses erreurs (à l'oral et à l'écrit) dues en partie au transfert négatif de l'anglais et, pour une autre partie, à une surgénéralisation des règles de fonctionnement de la L2. À l'écrit, les difficultés majeures portent surtout sur la syntaxe. Germain et Séguin (1998) ont rapporté d'autre part que les risques de fossilisation linguistique, c'est-à-dire la stabilisation de formes linguistiques erronées (Gass et Selinker, 1994, p.11, cité par Germain et Séguin, 1995) sont plus élevés dans un contexte qui néglige l'aspect formel de la L2. En bref, les résultats des recherches ont permis de réévaluer le rôle important de la grammaire dans l'enseignement de la L2.

Quatrièmement, de plus en plus d'études démontrent les avantages de l'enseignement grammatical. Ces recherches, portant sur le développement d'une structure précise de la L2 (Cadierno, 1995 ; Doughty, 1991 ; Lightbown, 1992 ; Lightbown et Spada, 1990, cité par Nassaji et Sandra Fotos, 2004) ou sur la rétroaction corrective (Carroll et Swain, 1993 ; Nassaji et Swain, 2000, cité par Nassaji et Sandra Fotos, 2004) concluent que l'intervention sur la forme a un impact positif significatif sur la précision linguistique. Par ailleurs, selon la méta-analyse faite par Norris et Ortega (2000, cité par Nassaji et Sandra Fotos, 2004) sur 49 études conduites sur l'efficacité de l'enseignement formel, l'enseignement explicite est supérieur à l'enseignement implicite et ces avantages sont durables.

En guise de conclusion, à la lumière de tout ce que nous avons avancé, nous pouvons conclure à la nécessité de l'enseignement de la grammaire en classe de L2. Toutefois, Germain et Séguin (1998) ont rapporté que, selon les spécialistes, l'enseignement

explicite de la grammaire ne doit pas être interprété comme « un retour aveugle » (Germain, 1998, p.132) à la méthode grammaire-traduction mais, de nos jours, avec la mise en place de l'approche communicative, cet enseignement doit être idéalement en lien avec des activités signifiantes de communication.

Actuellement, on remarque non seulement le retour de la grammaire en classe de L2 mais aussi un renouvellement de son enseignement (Simard et Jean, 2007). La naissance de la grammaire nouvelle est un des exemples en témoignant. Il s'agit d'une grammaire implantée dans les écoles secondaires québécoises tant pour le FL1 que pour le FL2 (MELS, 2007). Dans la section suivante, nous voyons comment l'enseignement grammatical est conçu selon la grammaire nouvelle.

1.2. La grammaire nouvelle

Afin de définir les objectifs ainsi que les propriétés de la grammaire nouvelle, nous nous basons majoritairement sur le travail de Nadeau et Fisher (2006). Unique en son genre et utilisé en formation initiale et continue pour l'enseignement grammatical du français au Québec, l'ouvrage *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner* de ces deux auteurs présente clairement des connaissances autour de la grammaire nouvelle. L'ouvrage permet non seulement de mieux comprendre ce qu'est la grammaire nouvelle, en quoi, pourquoi et comment celle-ci est plus appropriée que les grammaires précédentes afin de favoriser la maîtrise de la langue écrite chez les élèves, mais propose aussi des pistes de réflexion et des façons de renouveler l'enseignement grammatical.

Dans cette section, nous examinons trois aspects de la grammaire nouvelle: ses objectifs, son enseignement et ses contenus. Particulièrement, nous présentons son regard sur le rôle de l'enseignement de la notion de syntaxe qui est notre objet de recherche.

1.2.1. Ses objectifs

Tout d'abord, il est à noter que l'étiquette « Grammaire nouvelle » est utilisée seulement à l'école et que la grammaire nouvelle n'est pas une théorie remplaçant la grammaire traditionnelle, mais un ajout à la dernière (Nadeau et Fisher, 2006). Elle est née pour remédier aux limites de la grammaire traditionnelle qui repose sur les aspects sémantiques. La grammaire nouvelle accorde une grande place à la syntaxe et à la morphologie sans pourtant rejeter les aspects sémantiques, mais y recourt peu.

Elle a été implantée à l'école dans le premier but d'améliorer la qualité du français écrit des élèves. Mais en quoi peut-elle contribuer à une meilleure maîtrise de l'écrit ?

Selon Nadeau et Fisher (2006), la grammaire nouvelle vise à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue et à la percevoir comme un système. Pour ce faire, elle fournit des outils comme la notion de *phrase de base* ou les manipulations syntaxiques (déplacement, effacement, remplacement et addition) permettant d'analyser des phrases et de résoudre des problèmes grammaticaux. L'utilisation de ces outils exige de l'élève un véritable effort de réflexion sur la langue. Cette compréhension approfondie des mécanismes de la langue et une vue d'ensemble de la construction de phrase, selon plusieurs chercheurs (Gaux et Gombert, 1999 ; Nadeau et collab., 2005 ; Westby, 2004, cité par Nadeau et Fisher, 2006), contribuent à une meilleure compétence à l'écrit.

Nadeau et Fisher (2006) mentionnent également que les manipulations de la grammaire nouvelle permettant l'analyse et la compréhension des structures du français et de ses mécanismes, constituent également un moyen utile dans l'apprentissage des autres langues. Comme le déclare Chartrand (1996, p.71, cité par Nadeau et Fisher, 2006, p.76):

Faciliter l'accès aux langues secondes constitue également un objectif à privilégier. Il est évident que le fait d'avoir à réfléchir sur sa langue amène à prendre conscience que tout langage est régi par des structures. On peut retrouver certaines d'entre elles dans les autres langues, bien que chacune connaisse des lois spécifiques.

Tous ces objectifs nouveaux dressés par la grammaire nouvelle exigent un changement dans son enseignement. Nous voyons dans les prochaines pages comment la grammaire nouvelle adapte sa démarche d'enseignement.

1.2.2. Son enseignement

Selon Nadeau et Fisher (2006), la grammaire nouvelle repose sur un enseignement explicite de la grammaire permettant de comprendre le fonctionnement de la langue. Cet enseignement fait appel à une démarche inductive. Celle-ci favorise les capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves. Avec

une telle démarche, l'élève est actif sur le plan cognitif. À ce titre, on peut conclure que la grammaire nouvelle suit les principes de l'approche communicative qui « met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu » (Cuq et Gruca, 2003, p.247).

En outre, la grammaire nouvelle privilégie l'enseignement de l'aspect formel sans oublier de juger sa pertinence dans la communication. En effet, elle se préoccupe du transfert des notions grammaticales dans la production écrite (Nadeau et Fisher, 2006).

1.2.3. Ses contenus

Selon Lebrun et Boyer (2004), l'approche de la grammaire nouvelle est inspirée généralement de deux théories linguistiques bien connues depuis au moins la fin des années 60: la grammaire structurale et la grammaire générative et transformationnelle. Ces mêmes auteurs soulignent que la grammaire nouvelle se caractérise par une grande place accordée à la syntaxe et l'introduction de la grammaire de texte. Elle préfère également utiliser les définitions morphosyntaxiques des catégories grammaticales aux définitions sémantiques.

En ce qui a trait à la syntaxe, le point central de la grammaire nouvelle est la conception différente de la notion de phrase. Celle-ci n'est plus vue comme un ensemble de mots porteur de sens qui commence par une majuscule et se termine par un point, mais une unité complète et autonome formée de deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, et d'un constituant facultatif, le complément de phrase (Lefrançois, 2003).

La grammaire nouvelle change certains termes de la grammaire traditionnelle pour atteindre une terminologie uniforme et plus rigoureuse. Par exemple, pour parler de la notion de phrase, on a le terme unique de *phrase* qui remplace maintenant celui de *proposition*. De plus, on ne parle plus d'*article*, d'*adjectif possessif*, d'*adjectif démonstratif*, etc., les mots appartenant à ces classes désormais appelés *déterminants*. On ne fait plus référence à « l'objet » pour parler des compléments du verbe. On parle du *complément direct* ou *indirect* au lieu du *complément d'objet direct* ou *indirect*.

À côté du changement de terminologie, la grammaire nouvelle aborde également des notions qui n'existaient pas dans la grammaire traditionnelle comme celle de *groupe*

syntactique, celle de la *phrase de base*, *les manipulations*, etc. que nous aborderons dans la partie de cadre conceptuel.

En résumé, au point de vue des contenus de la grammaire nouvelle, on constate que la place de la syntaxe a été remise en question. Elle n'est plus négligée comme elle l'était dans la grammaire traditionnelle, au contraire, elle se situe désormais au cœur de la grammaire nouvelle. De plus, la notion de phrase y est traitée différemment. Mais pourquoi l'enseignement de la langue doit-il s'intéresser plus à la notion de syntaxe ? Pour répondre à la question, dans les pages suivantes, nous rapportons les arguments de chercheurs et de didacticiens en faveur de l'importance de l'enseignement de cette notion.

1.2.4. L'importance de l'enseignement de la syntaxe

Actuellement, les articles scientifiques et chapitres de livre abondent sur la nécessité et l'importance de l'enseignement de la syntaxe en classe de français (Chartrand, 1996; Paret, 1996; Simard, 1999; Léger et Morin, 1999, Lefrançois, 2003; Nadeau et Fisher, 2003, 2006; Boivin, 2010b). La syntaxe est une notion qui « traite de l'ordre des mots dans la phrase, de la structure interne des groupes de mots dans la phrase et de leur organisation hiérarchique » (Boivin et Pinsonneault 2008, p.2).

Selon Nadeau (2003, p.61), « la notion de phrase sera abordée bien sûr par le recours au sens », c'est-à-dire que la phrase doit avoir du sens. Toutefois, selon cette auteure, il faut parler de « phrase bien construite » plutôt que de « phrase qui a du sens » même si elle doit aussi en avoir. Nadeau (2003) a souligné la nécessité de développer chez les élèves la capacité de reconnaître une phrase bien construite ou mal construite. Donc pour ce faire, les élèves doivent être conscients de l'organisation des mots dans la phrase, c'est-à-dire de la syntaxe. D'autre part, une fois que les élèves ont une vue d'ensemble de la construction de phrase, ils peuvent maîtriser l'écrit (Nadeau et Fisher, 2006).

Pour examiner le rôle important accordé à la syntaxe française, prenons ici un exemple populaire qui est trouvé semblablement dans Nadeau et Fisher (2006) ou Dugas (2009). Dans les deux phrases, « L'enfant caresse le chien. » et « Le chien caresse l'enfant. », qui caresse qui dans chacune des phrases? Ces deux phrases ont un sens différent. Dans ce cas, la sémantique nous suggère qu'habituellement, c'est l'enfant qui caresse le chien.

Pourtant, dans les deux phrases, « Marie regarde Pierre. » et « Pierre regarde Marie. », le critère sémantique apporte peu d'éclaircissement, au contraire, on doit avoir recours au critère syntaxique. C'est l'ordre ou la position préverbale du sujet qui permet à un francophone de comprendre qui regarde l'autre dans ces phrases. En français, la fonction de sujet est marquée par un moyen syntaxique.

Par ailleurs, parlant de la notion de syntaxe, Simard (1999) expose les arguments quant à l'importance à accorder à l'enseignement-apprentissage de cette notion en classe de français:

La compétence langagière va bien au-delà de la maîtrise de l'orthographe. Elle implique en outre la capacité d'utiliser différents types de phrases, de traduire une idée sous différents tours, de construire des énoncés d'une certaine complexité, de bien comprendre les mots-outils, etc. Bref, elle requiert une bonne connaissance de la syntaxe. [...] Sur le plan didactique, elle (la grammaire syntaxique) a mis en lumière au moins deux principes essentiels. D'abord la nécessité de présenter aux élèves un modèle de description doté d'une grande puissance de généralisation si on veut leur faire saisir facilement les régularités de la langue et les mécanismes de base présidant à son fonctionnement. [...] Le deuxième principe insiste sur l'importance de manipuler les structures syntaxiques pour pouvoir les maîtriser. Une simple description théorique ne peut rendre l'élève capable de jouer avec les phrases et de les modifier sciemment de manière à mieux rendre sa pensée... (Simard, 1999, p.7).

Léger et Morin (1999), de leur côté, ont mentionné que le travail syntaxique permet à l'élève d'affiner sa compréhension des principaux mécanismes propres à l'écriture, jalons qui l'aideront par la suite à acquérir « une certaine maturité syntaxique qui l'amènera à jouer davantage avec les différentes possibilités d'assemblage des groupes », bref à faire preuve « d'une plus grande souplesse dans la structure de phrase » (Léger et Morin, 1999, p.56).

Finalement, parlant de l'enseignement de la notion de phrase, Lefrançois (2003), Nadeau et Fisher (2006) et Boivin (2010b) ont préconisé de présenter aux élèves la phrase de base qui permet d'analyser la plupart des phrases françaises. Il s'agit d'un modèle de

phrase qui se trouve en grammaire nouvelle et non dans la grammaire traditionnelle. Nous reviendrons à ses constituants et à ses propriétés dans le cadre conceptuel. Selon les auteures, l'enseignement du modèle de la phrase de base aide les élèves à juger, à trier les phrases bien construites et mal construites en les comparant à ce modèle. Les élèves peuvent donc produire des phrases avec efficacité et aisance.

En somme, nous venons d'exposer des arguments qui sont en faveur de l'importance de l'enseignement de la syntaxe en classe de français. On peut dire que l'enseignement de cette notion favorise l'analyse des phrases et la compréhension du fonctionnement de la langue chez les élèves et leur permet de mieux écrire et lire. Toutefois, il est à noter que les arguments ci-dessus se limitent seulement en français langue maternelle (FLM). Cependant, selon Chartrand et Paret (1995), il ne faut pas séparer les champs didactiques de FLM, de français langue seconde (FLS) et de FLE, parce que « les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés, écrivent-elles, semblent donc de plus en plus proches les uns des autres, en LM et en LS ou en LE » (p.204). Par conséquent, les propositions de rénovation de l'enseignement du FLM nous servent de point d'appui pour notre proposition de l'enseignement grammatical du FL2.

1.3. L'enseignement du français au Vietnam

1.3.1. La place du français

Au Vietnam, l'enseignement général, de douze ans au total, se divise en trois cycles. Le primaire, durant 5 ans (de la 1^{ère} année à la 5^e), regroupe les élèves de 6 à 10 ans. Le collège, durant 4 ans (de la 6^e année à la 9^e), regroupe les élèves de 11 à 14 ans. Le lycée, durant 3 ans (de la 10^e année à la 12^e), regroupe les élèves de 15 à 17 ans.

Selon la définition de Besse (1987), nous concluons que, dans ce pays, le français est considéré comme une langue étrangère, qui se fait en grande partie dans un cadre scolaire, par opposition à une langue seconde qui s'apprend dans un milieu où elle est parlée par la population ou par une partie de celle-ci. L'école devient la principale voie d'accès à une certaine maîtrise du français. Parallèlement à cette langue, il y a trois autres langues étrangères, l'anglais, le russe et le chinois, qui sont enseignées dans les trois cycles du système général depuis plusieurs décennies. Mais la situation n'est pas la même pour toutes ces langues. L'anglais, enseigné à l'heure actuelle dans la quasi-

totalité des établissements scolaires de la 6^e à la 12^e, devient une langue prépondérante au détriment des autres langues étrangères enseignées. En 2004, au lycée, le nombre d'élèves apprenant l'anglais représente 96,22% de la population scolaire contre 2,36% pour le français, 1,39% pour le russe et 0,03% pour le chinois¹. On peut dire qu'au niveau quantitatif, le français occupe la deuxième place parmi les langues étrangères enseignées au lycée vietnamien, après l'anglais.

1.3.2. Les cursus d'enseignement du français

L'enseignement du français dans l'éducation générale se décline en quatre programmes distincts: (1) le français langue vivante étrangère (FLVE1), (2) le FLVE2, (3) les classes bilingues et (4) le français dans les classes à option (MEFV, 2004). La mise en place de ces différents cursus permet de répondre aux demandes diversifiées de la société et de préparer les jeunes Vietnamiens à la poursuite des études supérieures dans le pays ou à l'étranger.

1.3.2.1. Le français langue vivante étrangère 1

Ce cursus se divise en deux programmes: celui de sept ans allant de la classe de 6^e année à la 12^e et celui de trois ans, de la 10^e à la 12^e. La majorité des élèves ont choisi le premier programme. Le cursus FLVE1 se développe en particulier dans les provinces du nord et du centre du pays. Il s'agit du programme le plus fréquenté, avec un volume horaire de quatre périodes de quarante-cinq minutes chacune par semaine.

1.3.2.2. Le français langue vivante étrangère 2

Ce cursus s'est développé notamment au centre et au sud du pays avec un nombre important d'élèves en augmentation constante chaque année. On note en plus qu'à partir de la rentrée 2006-2007, il existe deux programmes dont l'un est de sept ans, de la 6^e année à la 12^e année et l'autre de trois ans, de la 10^e année à la 12^e année avec un volume horaire de deux périodes hebdomadaires.

Compte tenu de la diversité linguistique dans le monde actuel, le programme FLVE2 est en mesure de répondre aux besoins divers de la société. Beaucoup d'élèves anglophones

¹ Source du ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam – 2004

se sont inscrits à cet enseignement afin de satisfaire au mieux leurs besoins d'études et de travail dans l'avenir.

L'enseignement du FLVE2 est actuellement officialisé dans le programme de l'éducation générale en tant que matière à option.

1.3.2.3. Les classes bilingues

L'enseignement intensif du et en français a été mis en place depuis 1994 dans le cadre de la coopération francophone. Il est implanté essentiellement au centre et au sud du pays. Il a débuté avec deux programmes dits programme A (douze ans allant de la 1^{ère} année à la 12^e année) et programme B (six ans, allant de la 6^e année à la 12^e année). Seul le programme A existe jusqu'ici. Le programme de douze ans compte un volume horaire de trente heures de cours en vietnamien et de douze heures de français intensif. Il s'agit en fait d'un cursus officiel de l'éducation générale réalisé parallèlement avec celui en langue nationale.

1.3.2.4. Les classes à option

Il s'agit d'un cursus destiné à des élèves doués en langue étrangère et développé en particulier dans certaines provinces au nord et au centre du pays. Le recrutement est assez rigoureux. Selon les règlements relatifs au secondaire spécialisé, les élèves entrant en 10^e année de français à option doivent avoir déjà étudié cette langue au collège et passé le concours avec l'épreuve de français.

Le programme du cursus, qui a un volume horaire de sept périodes hebdomadaires, est une adaptation de celui de l'enseignement renforcé du français pour la série sciences sociales et humaines.

Parmi les cursus que nous venons de citer, notre recherche s'intéresse aux classes de français LVE1 du lycée parce que ce sont les classes les plus développées dans la ville de Hué et qu'elles accueillent le nombre d'élèves le plus élevé chaque année.

1.3.3. L'enseignement grammatical

Au Vietnam, à notre connaissance, il n'y a eu aucune recherche portant sur la réalité de l'enseignement de la grammaire au lycée; nous en parlons donc en faisant référence au programme d'enseignement du FLE au lycée fourni par le MEFV (2010) pour l'année scolaire 2011-2012, aux manuels de FLE et à notre expérience enseignante. Nous présentons le temps consacré à la grammaire, la démarche de son enseignement et les types de grammaire enseignés en classe.

1.3.3.1. Le temps consacré à l'enseignement grammatical

Au lycée, les élèves utilisent *Le français* (Nguyễn et al., 2008) comme manuel scolaire lors de leur apprentissage du FLEV1. Il y a *Le français 10*, *Le français 11*, *Le français 12*, correspondant à la 10^e, 11^e et 12^e année. Chaque manuel se compose de 12 leçons et chaque leçon comporte quatre compétences à enseigner: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et deux composantes linguistiques: la grammaire et le lexique. Il faut 7 périodes de 45 minutes chacune pour finir une leçon. Parmi ces 7 périodes, deux sont consacrées à la grammaire. Enseigner la grammaire occupe donc 28% du temps d'enseignement du français au lycée, si l'on suppose que les enseignants suivent à la lettre ce qui est prescrit dans le manuel. Cela permet de conclure qu'actuellement, la grammaire occupe une place en classe de FLE du lycée vietnamien.

1.3.3.2. La démarche d'enseignement de la grammaire

Le MEFV (2010) a souligné que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas d'enseigner la grammaire mais la langue. C'est pourquoi il ne faut pas consacrer à cette composante linguistique un temps trop lourd. De plus, son enseignement doit se faire en lien avec les situations communicatives, dans un contexte. Il faut éviter l'observation des notions grammaticales dans des phrases isolées. L'enseignement de la grammaire doit se faire par une démarche inductive où l'enseignant laisse les apprenants découvrir eux-mêmes la règle grammaticale à partir de l'observation des exemples. Selon le programme d'enseignement du FLE (2010), la démarche déductive n'est pas pourtant exclue. Elle peut être appliquée pour l'enseignement des formes simples.

Notre expérience d'enseignante, nos observations personnelles et notre participation à des cours de nos collègues nous permettent de constater que des enseignants de français du lycée ont suivi cette démarche inductive pour faire de la grammaire, ce qui a satisfait aux exigences du programme d'enseignement de FLE (2010).

En effet, l'enseignement de la grammaire suit les étapes suivantes. D'abord, l'enseignant utilise des documents sonores ou écrits avec lesquels on a déjà travaillé avec les élèves la compétence de compréhension orale et celle de compréhension écrite comme le corpus pour l'enseignement d'une notion grammaticale. Les élèves doivent observer les phrases dans ces documents afin de formuler eux-mêmes les hypothèses et puis les règles d'une notion grammaticale. Ensuite, ils font des exercices d'application permettant de systématiser les règles grammaticales et de mesurer leur compréhension. Le réemploi des notions grammaticales en production orale ou écrite se trouve dans la dernière étape.

1.3.3.3. Les types de grammaire

En tenant compte des propriétés de la grammaire nouvelle dont nous avons parlé plus haut et en faisant référence au programme d'enseignement de la grammaire au Vietnam, nous concluons que cette grammaire n'a pas encore été implantée dans les lycées vietnamiens. Donc, quelle grammaire y est présentée actuellement?

En nous basant sur les manuels scolaires *Le français 10*, *Le français 11*, *Le français 12* et notre expérience d'enseignante de français, en classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et de grammaire notionnelle-fonctionnelle.

On appelle la grammaire enseignée en classe de FLE au lycée vietnamien *grammaire traditionnelle* dans le sens où elle n'est pas la grammaire nouvelle qui est présente actuellement dans des écoles québécoises. Nous nous basons sur deux critères permettant de reconnaître la grammaire traditionnelle: la place de la syntaxe et le métalangage.

Elle est appelée *traditionnelle* puisque, selon Nadeau et Fisher (2006), elle s'intéresse peu à la notion de syntaxe. Si nous examinons les manuels de français, dans la section de *grammaire*, nous constatons que rares sont les leçons de grammaire ou exercices

grammaticaux portant sur la syntaxe, notamment la phrase. La grande place de cette partie concerne la morphologie: formation du nom, de l'adjectif, du verbe, etc. En outre, ces manuels de français ainsi que les enseignants utilisent encore la terminologie traditionnelle telle que *le complément d'objet direct ou indirect, la proposition, les articles, les adjectifs possessifs*, etc.

À cette grammaire traditionnelle, on associe également la grammaire notionnelle-fonctionnelle. L'enseignement de cette grammaire répond aux exigences de l'approche communicative, fondée sur le sens, et cette grammaire peut être observée dans les manuels scolaires de français. On y voit que les contenus grammaticaux enseignés sont en lien avec les situations et les intentions communicatives, autrement dit avec les actes de parole. À titre d'exemple, l'acte de parole « demander ou donner des informations » exige de savoir comment former des phrases interrogatives; pour exprimer le souhait, la volonté, on apprend le mode subjonctif du verbe; ou pour exprimer la possession, on apprend les adjectifs possessifs, etc. (annexe 1). L'enseignement grammatical accorde donc une grande importance à la relation sens-forme. La présentation et le réemploi des formes s'effectuent en contexte, pour que les apprenants constatent comment on les utilise pour véhiculer le sens.

Avec l'amalgame de ces deux types de grammaire, nous posons la question: Comment la notion de syntaxe, notre objet de recherche, y est-elle traitée?

1.3.3.4. L'enseignement de la syntaxe

Au Vietnam, puisqu'il n'y a aucune recherche portant sur l'enseignement de la syntaxe en FLE, seules l'analyse des manuels de français et des grammaires utilisés au lycée, notre expérience d'enseignante de français, nos observations personnelles et celles rapportées par nos collègues durant les concertations pédagogiques nous permettent de faire les constats suivants sur l'enseignement de cette notion.

1.3.3.4.1. La négligence de la notion de phrase

Si nous examinons le contenu du programme d'enseignement du français au lycée vietnamien (2010), nous voyons qu'aucune page n'est consacrée à l'enseignement de la notion de phrase. Ce constat se répète encore dans les manuels de français. Les contenus grammaticaux à enseigner aux élèves ne touchent pas les notions autour de la phrase

telles que les constituants de la phrase, les critères de son identification, les outils permettant d'écrire des phrases correctes ou d'analyser des phrases françaises, etc.

La place la plus volumineuse de la section *Grammaire* dans les manuels est consacrée à la morphologie: comment former le verbe au subjonctif, au participe présent, au conditionnel, comment accorder l'adjectif, etc.

L'absence de la notion de phrase dans le programme d'enseignement du FLE et dans les manuels ainsi que notre expérience enseignante nous permettent de supposer que les enseignants vietnamiens négligent également cette notion dans leurs pratiques d'enseignement. Or, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, c'est la production des phrases qui pose beaucoup de difficultés aux élèves du lycée.

La négligence de la syntaxe dans l'enseignement du FLE montre que le Vietnam n'a pas encore suivi l'enseignement de la grammaire dite « nouvelle » qui met l'accent sur l'étude des phrases et commence par elle.

1.3.3.4.2. Des livres de grammaire inadéquats pour l'enseignement de la phrase

Au lycée, seuls les manuels *Le français 10*, *Le français 11* et *Le français 12* sont obligés d'être utilisés dans toutes les classes de FLE. Quant aux livres de grammaire de référence, leur choix est laissé aux enseignants et varie d'un enseignant à l'autre. Il n'existe pas un livre de référence uniforme et obligatoire pour tous les enseignants ainsi que les élèves. Il leur est donc difficile de choisir un ou des livres de grammaire au(x)quel(s) ils peuvent avoir confiance.

Parmi les grammaires de référence courantes dans les classes de FLE du lycée à Hué (la ville où se situe la recherche), nous en pouvons citer ici deux: *La grammaire du français* (Delatour et al., 1991) et *La grammaire progressive du français* (Grégoire et Thiévenaz, 2003). Ce sont des livres destinés aux apprenants étrangers.

Dans ces deux livres, il y a, de l'un à l'autre, des différences considérables dans le traitement de la notion de phrase. En les examinant, nous visons à répondre à deux questions: 1. La notion de phrase y occupe-t-elle une place? 2. Si oui, comment est-elle traitée? Ensuite, nous donnons des critiques sur ces livres quant à leur pertinence pour l'enseignement de la phrase.

Le livre *Grammaire progressive du français (niveau intermédiaire)*

La grammaire progressive du français (niveau intermédiaire) est une grammaire pédagogique qui s'adresse à des étudiants, adultes et adolescents étrangers. Dans ce livre, les contenus grammaticaux sont choisis dans une perspective d'échange à l'écrit et à l'oral. Les explications proposées privilégient d'abord le sens. L'ouvrage est structuré de la façon suivante: la page gauche est consacrée à la présentation des règles grammaticales, tandis que la page droite couvre des exercices pratiques. Les enseignants vietnamiens se servent de cet ouvrage comme d'une grammaire de référence et d'un cahier d'exercices.

Le livre se compose de 52 chapitres, mais aucun ne traite les notions autour de la phrase telles que sa définition, ses constituants, sa construction, ses critères d'identification, etc. Nous pouvons dire que la notion de phrase y est absente. Au contraire, ils s'intéressent en grande partie à la morphologie: la formation des adjectifs (chapitre 2), des noms (chapitre 4), des adverbes (chapitre 18), des verbes aux différents modes et temps (chapitres 16, 26, 27, 30, etc.), l'accord de l'adjectif (chapitre 2), etc. De plus, le choix de certains contenus grammaticaux à présenter dans ce livre se fonde sur le sens. À titre d'exemple, on parle des emplois des verbes « être », « avoir », « aller », « venir », etc. On utilise le verbe « avoir » pour indiquer l'âge (« J'ai vingt ans »), une caractéristique physique (« Elle a les yeux bleus. »), le verbe « être » pour exprimer la nationalité (« Il est anglais. ») ou les prépositions telles que « depuis », « pendant », « pour », « en » pour exprimer le temps, etc.

En bref, nous constatons que la partie la plus volumineuse de ce livre concerne la présentation en détail des catégories de mots (le nom, le verbe, l'adjectif, le pronom, etc.) et que ces notions y sont traitées de façon morcelée, voire isolée les unes des autres. Les auteurs du livre ont négligé la relation entre ces notions dans la phrase pour la construction de cette dernière.

Le livre *La grammaire du français*

Différemment de *La grammaire progressive du français (niveau intermédiaire)*, *La grammaire du français* accorde une place à la notion de phrase. En effet, il se compose de cinq parties dont deux sont consacrées à la notion de phrase. La partie 4 aborde les

types de phrases, tandis que la partie 5 s'intéresse à la phrase complexe. En outre, l'ouvrage commence par une introduction qui décrit brièvement en une page (p.7) les constituants de la phrase simple.

Selon les auteurs du livre, la phrase simple se présente sous les trois types suivants:

Sujet + verbe

Sujet + verbe + attribut

Sujet + verbe + complément d'objet

Ces trois types de phrase simple peuvent être accompagnés de compléments circonstanciels.

Nous remarquons une incohérence dans la représentation des constituants de la phrase simple. En effet, cette construction de phrase est le mélange de fonction syntaxique (sujet, complément d'objet, attribut) et de catégorie grammaticale (verbe). Une telle représentation pourrait laisser les apprenants croire que le verbe est une fonction, ce qui est faux.

Par ailleurs, la phrase simple occupe peu de place par rapport à la phrase complexe. En effet, la première occupe une page (p. 7) de l'ouvrage, tandis que la deuxième est présentée dans 97 pages (p.210-307). De plus, la partie 5 consacrée à la phrase complexe traite seulement les propositions subordonnées, mais ne touche pas les propositions juxtaposées et coordonnées, alors que ces deux dernières appartiennent aussi à la phrase complexe.

En ce qui a trait à la subordination de phrase, le livre présente la subordonnée relative et complétive. Il fournit des critères d'identification de la subordonnée relative et complétive, ses caractéristiques, mais ignore ses fonctions syntaxiques. À titre d'exemple, les auteurs du livre auraient pu souligner que la proposition subordonnée relative peut être un complément du nom ou du pronom; ou que la proposition subordonnée complétive peut être un complément du verbe, etc. D'autre part, le livre ne fournit pas les règles ou étapes pour la construction d'une phrase subordonnée. La grande majorité de la partie 5 est consacrée aux modes verbaux (le subjonctif, l'indicatif) employés dans la subordonnée.

En ce qui concerne les outils permettant d'analyser ou d'écrire des phrases, on ne les y trouve pas. Un modèle de phrase de base et ses constituants n'y sont pas abordés. Or, selon Nadeau et Fisher (2006), Lefrançois (2003), Boivin (2010b), Chartrand et al. (2011), ce modèle permet d'analyser des phrases françaises et d'aider les élèves à vérifier si leurs phrases produites sont bien construites. Ils peuvent savoir qu'une phrase, quelles que soient sa longueur ou sa complexité, est toujours composée de deux groupes obligatoires et, éventuellement, d'un ou de plusieurs groupes facultatifs.

En bref, l'analyse des deux livres de grammaire les plus courants en classe de FLE du lycée montre que la notion de phrase y occupe une place modeste (*La grammaire du français*), voire nulle (*La grammaire progressive du français*), que la conception de cette notion présente quelques manques et incohérences et enfin qu'il manque des outils susceptibles d'analyser ou d'écrire la phrase. Ces livres, selon nous, ne sont pas adéquats pour un enseignement efficace de la notion de phrase. Donc, si les enseignants vietnamiens veulent enseigner la phrase, ils doivent trouver un livre de grammaire pertinent centré sur la phrase.

Pour conclure, nous constatons que l'enseignement de la phrase française au lycée vietnamien est négligé par le programme d'enseignement du FLE, les manuels de français ainsi que les enseignants vietnamiens. Cependant, cette notion pose beaucoup de difficultés aux élèves du lycée, difficultés qui se reflètent souvent dans la compétence d'écriture. La mise de côté de la notion de phrase peut s'expliquer par le fait que la grammaire enseignée au Vietnam est la grammaire traditionnelle, qui s'intéresse peu à la syntaxe. De plus, des grammaires de référence qui s'y emploient ne sont pas adéquates pour un enseignement efficace de la notion de phrase puisqu'ils lui réservent avec une place mineure (*La grammaire du français*), voire la négligent (*La grammaire progressive du français*). L'exploitation de cette notion présente quelques incohérences et ne fournit pas des outils permettant d'analyser, de comprendre et d'écrire des phrases, ce qui est très important pour les élèves.

Face à cette situation, dans le but d'améliorer l'enseignement de la phrase, nous voulons organiser une formation continue pour des enseignants du lycée vietnamien pour leur y présenter la grammaire nouvelle qui propose une notion de phrase plus rigoureuse,

systematique et des outils précieux pour l'analyser et la construire. Par ailleurs, nous proposons un matériel susceptible de rendre l'enseignement de la syntaxe plus efficace: la littérature de jeunesse. Dans la section qui suit, nous exposons les raisons qui nous ont conduite à l'utiliser en vue de l'enseignement de la phrase au Vietnam.

1.4. Pourquoi la littérature de jeunesse?

Pour enseigner la syntaxe en français, on peut recourir aux documents authentiques tels que des articles, des chansons, des brochures, des textes littéraires, etc. Dans notre projet, nous proposons d'utiliser la littérature de jeunesse comme moyen afin d'enseigner cette notion. La littérature de jeunesse, selon Gervais, « englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse: de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par un large éventail de genres comme les livres dont vous êtes le héros ou les périodiques pour la jeunesse » (Gervais, 1997, p.33).

La première raison qui nous a conduite à ce choix, c'est que la littérature de jeunesse est un nouvel outil que plusieurs chercheurs et didacticiens ont préconisé d'utiliser dans les classes de langues ces dernières années pour développer des compétences langagières chez les élèves (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Belsky, 2006; Albright et Ariail, 2005 ; Tauveron, 2002; Koskinen et al. 1999 ; Gervais, 1997; Smallwood, 1998 ; Sullivan, 1994 ; Sharp, 1991 ; etc.).

D'autre part, au Vietnam, la littérature occupe une place non négligeable dans les manuels scolaires de français au lycée (9 textes sur 36 sont littéraires). Elle est abordée à travers tous ses genres, nous trouvons des extraits de romans, des poèmes, des contes, etc. Ces textes littéraires sont empruntés à de grands écrivains appartenant à des courants et des époques différents tels que Jacques Prévert, Victor Hugo, Montesquieu... Cependant, selon l'étude menée par Nguyen (2008) portant sur l'évaluation des manuels scolaires de français utilisés au lycée du Vietnam, les documents proposés ne sont pas toujours à la portée des élèves dont la majorité trouve encore des difficultés à lire ou à comprendre un texte littéraire ou non littéraire. Les thèmes choisis ne correspondent pas souvent aux goûts des adolescents. Cela implique, selon nous, de sélectionner une littérature accessible et conçue pour la jeunesse: la littérature de jeunesse. Cette littérature est stimulante pour les élèves parce qu'elle parle de et à la jeunesse.

De plus, selon le programme d'enseignement du FLE (2010), l'acquisition grammaticale devrait être intégrée dans des activités d'apprentissage motivantes. Il est important de relier l'apprentissage de la langue étrangère à l'expérience de la vie quotidienne des apprenants. Donc, la littérature de jeunesse est considérée comme un bon moyen qui intéresse les jeunes. D'autre part, dans cette littérature, on peut trouver les albums qui se caractérisent par la présence des illustrations. Celles-ci peuvent attirer et motiver l'apprentissage des élèves parce que « les enfants aiment les images et en ont besoin »² (Nodelman et Reimer, 2003, p.274).

L'idée de se servir de la littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE n'est pas totalement nouvelle au Vietnam mais encore peu répandue. Cette littérature se trouve seulement dans les manuels de français au primaire. On peut citer par exemple *Ici et ailleurs* (AUPELF-UREF IREFA, 1997) qui introduit des textes pour enfants. D'autre part, pendant ces dernières années, quelques formations sur l'enseignement du FLE à l'aide de cette littérature ont été organisées pour des enseignants de français. Par exemple, en 2009, une formation sur l'enseignement de l'écriture et de la traduction au moyen de la littérature de jeunesse francophone, avec la participation de 70 enseignants de français et de 9 chercheurs internationaux venus du Cambodge, du Canada, de France, d'Italie, d'Indonésie, de Roumanie et de Suisse, a eu lieu à Hanoi (Vietnam). La formation a donné aux enseignants de précieuses propositions didactiques à propos de l'intégration de la littérature de jeunesse dans la classe de français. Pourtant, la formation sur la littérature de jeunesse n'a pas été répandue largement dans tout le pays. De plus, l'enseignant ne sait souvent pas exploiter méthodiquement cette littérature parce qu'il n'existe pas de module d'étude de la littérature de jeunesse dans les cursus universitaires des écoles normales supérieures³.

Par ailleurs, comme nous l'avons dit, selon le MEFV (2010), l'enseignement de la grammaire doit se faire dans un contexte. Spécifiquement pour l'enseignement de la syntaxe, la littérature de jeunesse est donc un contexte extrêmement riche pour

² Notre traduction de "children like pictures and children need pictures".

³ Selon Doan Thanh Tuyen et Ly Thu Thuy dans leur communication aux journées d'étude organisées en 2007 par le réseau LDE à l'Université de Hanoi.

l'observation de phrases réelles, qui peuvent correspondre ou non aux modèles théoriques (Adam, 2010).

Les possibilités qu'offre la littérature de jeunesse de rendre l'enseignement des langues et celui de la syntaxe plus efficaces seront abordées plus en détail dans le cadre conceptuel.

1.5. L'objectif général de la recherche

Notre objectif général consiste à examiner les apprentissages d'enseignants vietnamiens relatifs à l'enseignement de la notion de phrase en français sous l'angle de la grammaire nouvelle à l'aide de la littérature de jeunesse en situation de formation continue. Ces apprentissages sont examinés à travers l'évolution des conceptions ainsi que celle des pratiques d'enseignement de la notion de phrase chez des enseignants.

DEUXIÈME PARTIE: LE CADRE CONCEPTUEL

Deaudelin et al. (2005, p.82) mentionnent que « s'intéresser aux apprentissages des enseignants en situation de formation continue, c'est en fait examiner leur développement professionnel ». Or, ces auteurs rapportent également que le développement professionnel des enseignants se manifeste par un changement sur trois plans: l'apprentissage des élèves, la pratique des enseignants, leurs attitudes et leurs croyances (Guskey, 2002). Ce sont ces deux derniers types de changements qui nous intéressent ici. Donc, le choix du cadre conceptuel, qui est en partie inspiré de celui de Deaudelin et al. (2005), prend en compte des travaux portant sur les conceptions et les pratiques des enseignants. Décrire les conceptions et les pratiques des enseignants exige d'abord une définition de ces deux termes, *conception* et *pratique d'enseignement*. Ensuite, en ce qui concerne les conceptions, nous prenons en compte des travaux portant sur l'évolution, autrement dit, le changement de celles-là, tandis qu'en ce qui a trait aux pratiques d'enseignants, nous voulons aborder un modèle permettant de les analyser, celui de Bucheton et Soulé (2009).

Le cadre conceptuel aborde par la suite les deux grammaires qui influencent les conceptions et les pratiques sur la notion de phrase chez des enseignants: la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle. Nous concluons que, avant l'organisation de la formation, des enseignants vietnamiens ont les conceptions ainsi que les pratiques d'enseignement de la notion de phrase reliées à la grammaire traditionnelle et supposons qu'il y aurait, après la formation, un changement dans leurs conceptions et pratiques sur la notion de phrase en direction de l'utilisation de la grammaire nouvelle à la place de la grammaire traditionnelle. Puisque l'objet de notre recherche est la notion de phrase, nous n'avons pas l'intention de présenter toutes les notions de ces deux grammaires, mais nous nous intéressons seulement à la notion de phrase qui y est présentée. Cela nous permet d'analyser les conceptions et les pratiques d'enseignement sur la phrase.

Ensuite, le cadre conceptuel aborde l'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement d'une L2 et celui de la syntaxe en particulier.

Le cadre conceptuel se termine par la formulation des objectifs spécifiques de la recherche.

2.1. Les conceptions des enseignants

Soulignons que notre recherche fait appel à l'évolution des conceptions des enseignants quant à la notion de phrase française. L'étude des conceptions exige une définition de ce terme et la justification de son choix, car il existe d'autres termes qui s'en approchent. De plus, l'étude de l'évolution des conceptions nécessite la conscience des conditions la permettant.

2.1.1. La définition de la conception

La recension des écrits de recherche nous permet de trouver que les concepts pour désigner la pensée sont nombreux: conception, croyance, représentation, perception, attitude, connaissances, théories personnelles, etc. Parmi les plus souvent utilisés, on trouve les termes de *croyance*, de *représentation* et de *conception* qui sont voisins.

Les points communs entre la représentation et la conception, c'est qu'elles font partie des constructions mentales et qu'elles ont un caractère individuel (Bourgeois et Nizet, 1996, cités par Charlier, 1998). Le recours au caractère de régularité permet la distinction de ces deux termes. Selon Charlier (1998), les conceptions sont permanentes et régulières, élaborées par l'individu à partir de ses interactions avec l'environnement pendant que les représentations sont circonstancielles, dépendantes de la situation dans laquelle elles sont élaborées.

Selon Giordan et De Vecchi (1987) et Dole et Sinatra (1998), la conception est liée au domaine cognitif de l'individu tandis que, comme l'ont mentionné Dole et Sinatra (1998), la croyance est constituée de deux éléments: le cognitif et l'affectif.

Dans la présente recherche, nous choisissons le terme de *conception* en prenant en compte d'une part son caractère individuel et sa dimension cognitive d'autre part. Rappelons ici que l'unité d'observation est l'enseignant; notre objectif est d'étudier les conceptions qu'il a de la notion de phrase française.

Nous nous appuyons sur la définition que Charlier (1998, p.23) donne du terme de *conception* en adoptant un point de vue constructiviste: « Les conceptions sont un type particulier de connaissances qui se construisent dans l'interaction du sujet avec l'environnement. Elles intègrent dans leur construction non seulement les dimensions de

l'environnement avec lequel le sujet interagit, mais aussi les dimensions de l'histoire du sujet, son passé comme son avenir, ses intentions ».

2.1.2. Les conceptions sont-elles modifiables?

Ces dernières années, plusieurs études ont démontré que tout changement éducationnel dépend de ce que l'enseignant sait et croit (Fullan, 2007; Ho, Watkins et Kelly, 2001; Tillema, 2000; Pajares, 1992). Ce serait la raison pour laquelle un nombre important de recherches portant sur les conceptions des enseignants (Tremblay, 2007; Eley, 2006; Farrel et Lim, 2005; Pratt, 1992) et sur le changement de leurs conceptions (Yaman, 2010; Deaudelin et al., 2005; Ho, Watkins et Kelly, 2001; Tillema, 2000; Charlier, 1998; Kern, 1995; Tillema et Knol, 1997; Gibbs, 1995; Gore et Zeichner, 1991, Calderhead et Robson, 1991; Posner et al.1982) a été mené.

Parmi ces études citées, plusieurs ont conclu que les conceptions des enseignants sont modifiables (Yaman, 2010; Deaudelin et al., 2005; Ho, Watkins et Kelly, 2001; Tillema, 2000; Charlier, 1998; Gibbs, 1995; Posner et al.1982).

Selon Ho, Watkins et Kelly (2001), la recherche-action est considérée comme une méthode permettant de faire changer ou évoluer les conceptions des enseignants. Ceci est démontré par les recherches de Yaman (2010), Deaudelin (2005), Ho, Watkins et Kelly (2001), Gibbs (1995). Par exemple, Ho, Watkins et Kelly (2001), de leur côté, ont réalisé une recherche visant à examiner le changement conceptuel de douze enseignants de l'Université Polytechnique de Hong Kong et l'impact de ce changement sur leurs pratiques et l'apprentissage de leurs étudiants. Ces enseignants ont participé à un programme sur le changement des conceptions qui a duré quatre semaines. Il y a eu une session de trois heures chaque semaine. Les enseignants participant au programme ont dû remplir un questionnaire portant sur leurs conceptions de l'enseignement et leurs pratiques, comparer leurs conceptions en cours avec d'autres conceptions pour voir si leurs conceptions en cours sont inadéquates, d'où la nécessité de changer leurs conceptions et finalement de reconstruire leurs conceptions sur l'enseignement s'il n'existe pas de correspondance entre leurs conceptions et leurs pratiques. Pour examiner l'impact du programme sur les conceptions des enseignants, trois entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des enseignants avant le programme, immédiatement

après le programme et un an après le programme. Les résultats de la recherche ont montré que parmi les neuf participants qui ont les conceptions sur l'enseignement les plus élémentaires avant la participation au programme, six ont vécu des changements positifs sur leurs conceptions après le programme.

Par ailleurs, une autre recherche-action longitudinale effectuée par Yaman (2010) durant deux ans a pour objectif d'examiner le changement conceptuel des futurs enseignants sur ce qu'est un enseignant de langue efficace après qu'ils ont participé à quatre cours portant sur les *Approches et méthodes d'enseignement de l'anglais* dont deux sont théoriques et deux pratiques. Quatre-vingts étudiants de deuxième année du département d'anglais ont participé à la recherche. Celle-ci s'est déroulée en trois moments. Lors du premier (le début de la deuxième année où les étudiants participants n'avaient pas encore suivi le cours concernant l'enseignement), les participants ont été invités à citer des caractéristiques d'un enseignant efficace, d'un enseignant moyen et d'un enseignant inefficace en utilisant des symboles. La même procédure est appliquée lors du deuxième moment (la fin de deuxième année où ils ont terminé les deux cours théoriques sur l'enseignement) et du troisième moment (où ils ont terminé leur troisième année et les deux cours pratiques sur l'enseignement). Aux moments 2 et 3, ils ont pu ajouter des caractéristiques nouvelles ou supprimer celles du moment 1 auxquelles ils ne croyaient plus sur le portrait d'un enseignant. Au moment 1, il y a 41 caractéristiques définissant un enseignant efficace, 30 pour un enseignant moyen et 30 pour un enseignant inefficace. Au moment 2, il y a 11 nouvelles caractéristiques à ajouter dont 7 sont définies pour un enseignant efficace et moyen, tandis que 4 sont définies pour un enseignant inefficace. Finalement, au moment 3, parmi les 20 nouvelles caractéristiques, 11 sont en lien avec un enseignant efficace et 9 avec un enseignant inefficace. Les résultats de la recherche ont montré que les étudiants ont changé leurs conceptions sur un enseignant efficace ainsi que leurs pratiques.

En plus des études qui ont montré des changements différents dans les conceptions des enseignants, il existe également des études qui ont conclu que peu de changement ou aucun changement n'est relevé dans les conceptions (Tillema et Knol, 1997; Gore et Zeichner, 1991, Calderhead et Robson, 1991).

En ce qui a trait au changement conceptuel, selon Posner et al. (1982), pour qu'il ait lieu, quatre conditions doivent être satisfaites: (1) les conceptions en cours chez les personnes sont insatisfaisantes, c'est-à-dire qu'elles conduisent à des actions inefficaces; (2) les nouvelles conceptions doivent être intelligibles; (3) plausibles et (4) productives. Dans le même ordre d'idées, Entwistle et Walker (2000) ont également mentionné que la dissonance des conceptions en cours est préalable au changement conceptuel et qu'avant le changement, les enseignants doivent être conscients que leurs conceptions à présent sont inadéquates.

Par ailleurs, des recherches ont montré que le changement des conceptions des enseignants est préalable au changement de leur pratique d'enseignement (Yaman, 2010; Ho, Watkins et Kelly, 2001; Tillema et Knol, 1997).

2.2. La pratique d'enseignement

2.2.1. La définition de la pratique d'enseignement

Avant de définir le concept de *pratique d'enseignement*, il est nécessaire de le distinguer de celui de *pratique enseignante* puisqu'ils sont associés. La pratique enseignante « englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec des collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle » (Altet, 2001, p.11, cité par Lenoir et al., 2007).

Quant à la pratique d'enseignement, elle se définit comme les actes singuliers, propres à chaque enseignant (Altet, 2002). Elle « se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves » (Deaudelin et al., 2005). Elle comprend trois phases: préactive (la planification de l'activité), interactive (l'intervention auprès des élèves) et postactive (l'évaluation de l'enseignement) (Deaudelin et al., 2005).

Dans le cas de notre recherche, nous nous intéressons seulement à la phase interactive qui désigne la présence de l'enseignant avec des élèves.

2.2.2. L'analyse de la pratique d'enseignement: un modèle par Bucheton et Soulé

Dans l'optique d'analyser les pratiques d'enseignement de la notion de phrase chez des enseignants vietnamiens et de leur montrer, lors de la formation, comment organiser avec efficacité une séance, nous faisons référence à un modèle d'enseignement, celui de Bucheton et Soulé (2009). Unique en son genre, ce modèle théorique est destiné à aider les enseignants à agir dans leur classe, à analyser et à évaluer leurs pratiques en tenant compte de toutes les préoccupations enchâssées qui interviennent dans leurs pratiques quotidiennes. C'est la similarité entre les préoccupations de ces chercheurs et les objectifs de notre recherche qui nous a conduite à prendre appui sur ce modèle d'enseignement.

Selon Bucheton et Soulé (2009), il existe cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe: « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit » (p. 32).

Ces cinq préoccupations, présentées dans la figure 1 suivante, toujours selon ces auteurs, ne sont jamais isolées.

Au service de la construction « des savoirs scolaires visés » qui est postulée comme étant un pôle central, il existe quatre autres pôles de préoccupations: le pilotage de la leçon, le tissage, l'atmosphère et l'étayage.

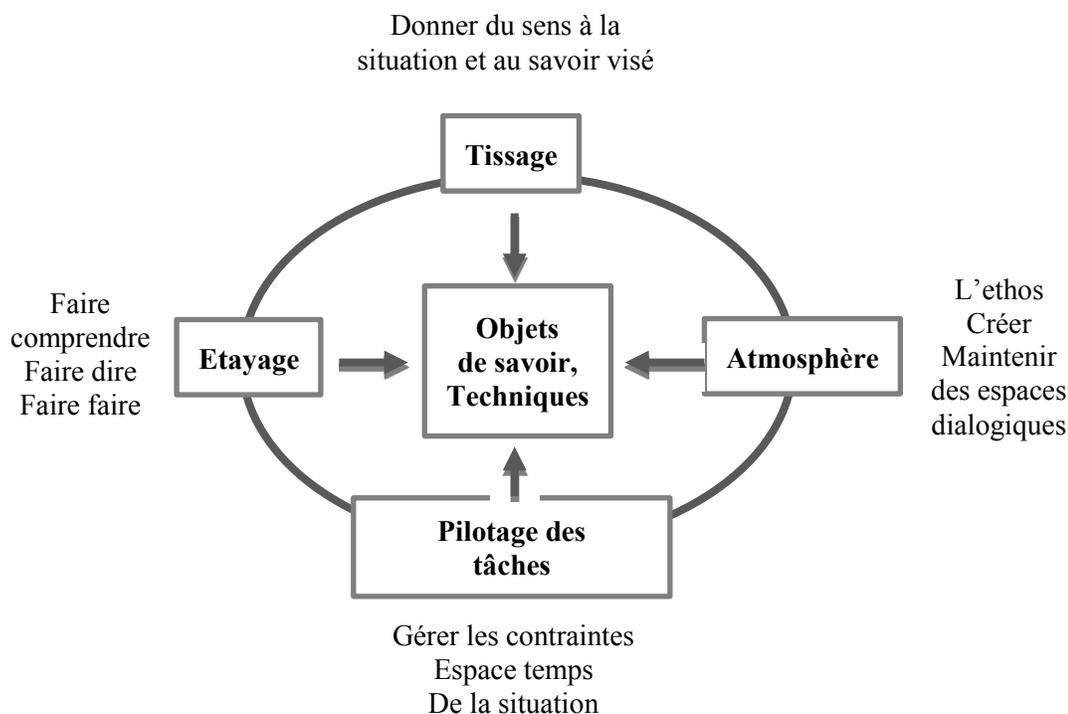


Figure 1. Un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Le pilotage de la leçon

Selon Bucheton et Soulé (2009), par le pilotage, on se réfère à la manière d'organiser des activités dans une séance. L'enseignant cherche à assurer la cohérence de la séance et la chronogénèse de la leçon, à passer d'un début où on définit la visée de savoir jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins nommé.

Pour y parvenir, l'enseignant doit présenter aux élèves des tâches qu'ils ont à réaliser, gérer les diverses contraintes pratiques temporelles et spatiales qui pèsent sur l'activité enseignante. Ainsi, il doit bien gérer le temps pour s'assurer de ne pas le déborder. Pour ce faire, il a à tenir compte de l'utilisation du temps. « Aurai-je le temps de faire cet exercice? Combien de temps leur faudra-t-il écrire cette phrase? Dois-je avancer même s'ils n'ont pas terminé? » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34). La contrainte spatiale correspond au contrôle des déplacements de l'enseignant et de ceux des élèves, de la disposition des tables, de la place des élèves. Le pilotage se traduit d'autre part par la préparation et la gestion du matériel d'enseignement: manuels, tableaux, affichages, etc.

Le tissage

Selon Bucheton et Soulé (2009), le tissage cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé afin de faciliter l'engagement des élèves dans la situation et les tâches. Ces gestes de tissage permettent aux élèves de faire des liens avec la tâche qu'ils réalisent en cours et une tâche passée et/ou à venir ou avec le début et la fin de la leçon (tissage disciplinaire), avec le dehors et le dedans de la classe (tissage hors disciplinaire).

Bien que ce geste soit essentiel pour l'engagement des élèves, selon les auteures, il est une dimension que l'école sous-estime très souvent ou gère mal. Il occupe 7% des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées au primaire et 40% dans l'enseignement technique (Bucheton et Soulé, 2009). « Les savoirs y sont trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Ce qui pose problème aux élèves en difficulté qui n'arrivent pas à définir les tâches et les objets de savoir à travailler et à comprendre leur pertinence. Toutefois, ce n'est pas le cas pour les bons élèves. Au contraire, ces derniers peuvent « refaire eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations ou recontextualisations nécessaires » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35).

L'atmosphère

C'est l'enseignant qui doit être responsable de l'atmosphère en classe. Il peut donner à la classe une ambiance de partage, d'interaction enseignant/élèves ou élèves/élèves, ou au contraire lui donner un cours magistral.

Afin de créer et maintenir une bonne atmosphère de la classe, Bucheton et Soulé (2009) préconisent que l'enseignant crée un climat propice à l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, il leur laisse « un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprend à savoir écouter l'autre » (p.35). D'autre part, l'élève est une personne qui mérite le respect de l'enseignant.

L'étayage

En référant à Bruner, Bucheton et Soulé (2009, p. 36) définissent l'étayage comme « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à

faire, à penser, à apprendre et à se développer sur tous les plans ». C'est l'intervention de l'enseignant dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. À titre d'exemple, pour susciter la participation des élèves dans le cours et leur prise de parole, surtout les élèves en difficulté, il faut que l'enseignant ne monopolise pas la parole, mais la laisse également à ses élèves. Pour ce faire, il peut leur poser des questions, les formuler de façon à permettre à n'importe quel élève de répondre ou leur donner des tâches à faire. En outre, sa circulation régulière et systématique auprès de ses élèves pour observer leur travail et répondre à leurs questions est nécessaire.

Selon Bucheton et Soulé (2009), les formes d'étayage des enseignants, qui sont variées selon les disciplines, le contenu de la leçon, l'hétérogénéité des élèves, la nature des tâches et des savoirs, constituent une préoccupation centrale, supérieure aux autres.

Le savoir

Le savoir est une préoccupation qui repose sur les contenus à enseigner aux élèves. C'est une préoccupation centrale par rapport aux autres (le pilotage, le tissage, l'atmosphère et l'étayage) dans le sens où celles-ci visent à faciliter l'apprentissage de savoirs, de techniques chez l'élève.

Pour conclure, il est à noter que ce modèle théorique de l'agir de l'enseignant, comme le mentionnent ces auteures (2009), peut s'appliquer à tout niveau, de la maternelle à l'université, à toute discipline scolaire et à toute notion à enseigner.

Nous venons d'exposer des travaux portant sur les conceptions ainsi que les pratiques d'enseignement. Comme nous l'avons supposé, les conceptions et les pratiques relatives à la notion de phrase des enseignantes participant à la recherche peuvent être influencées par deux types de grammaire: la grammaire traditionnelle (avant la formation) et la grammaire nouvelle (après la formation). Afin d'analyser les conceptions et les pratiques d'enseignement sur la phrase avant et après la formation, nous avons choisi d'étudier la notion de phrase sous l'angle de ces deux grammaires.

2.3. La notion de phrase

Comme nous l'avons vu dans la problématique, la grammaire traditionnelle est encore enseignée dans les classes de français du Vietnam. Pourtant, comme cette dernière présente de nombreuses lacunes, la présente recherche tend à présenter aux enseignants

vietnamiens la grammaire nouvelle, qui nous semble plus complète et plus systématique, notamment en ce qui concerne la syntaxe. Puisque dans la partie de problématique, nous avons présenté les limites générales de la grammaire traditionnelle, dans cette partie, nous pointons seulement ses limites concernant la conception de la notion de phrase en examinant trois aspects: les définitions de la phrase, celles de ses constituants et les procédures d'identification de ses constituants. Puis, nous exposons combien la notion de phrase est conçue plus rigoureusement et systématiquement sous l'angle de la grammaire nouvelle.

2.3.1. La notion de phrase en grammaire traditionnelle et ses limites

2.3.1.1. Les définitions de la phrase

En grammaire traditionnelle, les définitions usuelles de la phrase s'appuient sur le critère graphique, selon lequel une phrase est une suite de mots qui commence par une majuscule et se termine par un point final (point, point d'interrogation, point d'exclamation et point de suspension), et sur le critère sémantique, selon lequel une phrase est l'ensemble de mots formant une unité de sens. À ces deux critères est ajouté le critère phonétique: une phrase est délimitée par deux pauses importantes et caractérisée par une intonation qui varie avec le type de la phrase.

Selon Riegel, Pellat et Rioul, (2004), le recours aux critères graphique et phonétique n'est ni suffisant ni nécessaire pour conclure qu'une séquence de mots soit une phrase. En effet, de tels critères laissent entendre faussement que n'importe quelle séquence de mots écrite ou parlée peut constituer une phrase si elle est bien ponctuée, isolée par deux pauses et marquée par une intonation et que la séquence n'étant pas ponctuée, elle ne forme pas une phrase (Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

2.3.1.2. La définition sémantique des constituants de la phrase

Certains constituants de la phrase tels que *le complément d'objet direct (COD)*, *le complément d'objet indirect (COI)* et *le complément circonstanciel* posent problème dans le sens où ils sont définis sémantiquement.

Selon Nadeau et Fisher (2006), la définition trouvée dans « Le code vert » (Carrier et Marcoux, 1994, p.87) selon laquelle « le COD complète le verbe. Il indique la chose, la

personne ou l'animal qui subit l'action du verbe » est sémantique. Selon cette définition, dans la phrase « Les enfants apprennent la grammaire » (l'exemple tiré de Nadeau et Fisher, 2006), il est difficile de dire que « la grammaire » subit l'action d'apprendre.

Comme l'ont critiqué Léger et Morin (1996), la notion de *complément circonstanciel* n'était définie que de façon sémantique dans la grammaire traditionnelle. Par exemple, *Le Précis de grammaire française* de Grevisse (p.38) définit le complément circonstanciel comme suit: « Le complément circonstanciel est un mot ou un groupe de mots qui complète l'idée du verbe en indiquant quelque précision extérieure à l'action (temps, lieu, cause, but, etc.) ». Selon Léger et Morin (1996), le complément circonstanciel était trop vague. Elle englobait plusieurs types de compléments qui n'avaient pas la même fonction dans la phrase ; certains étaient directement rattachés au verbe alors d'autres étaient reliés à la phrase en entier. Par exemple, dans les phrases suivantes « Je vais à l'école » et « J'apprends le français à l'école », les groupes soulignés n'ont pas les mêmes propriétés. Si dans la première phrase, il est le complément du verbe (complément indirect), car il n'est pas déplaçable et effaçable, dans la deuxième, il est le complément de phrase, car il est effaçable et déplaçable dans la phrase. De plus, avec une telle définition sémantique, on ne peut pas déterminer si le complément circonstanciel est obligatoire ou facultatif, déplaçable ou non.

2.3.1.3. Les procédures d'identification des constituants de la phrase

En grammaire traditionnelle, les procédures pour trouver les fonctions dans la phrase se présentent sous forme de questions. À titre d'exemple, l'identification du sujet exige la question *Qui ?* ou *Qu'est-ce qui ?* avant le verbe (voir d'autres exemples dans le tableau X).

Selon Nadeau et Fisher (2006), la procédure par question-réponse est inefficace et évoque de nombreuses confusions. À titre d'exemple, dans la phrase « Ils vont à l'école. », la notion de *complément circonstanciel de lieu* pourrait amener l'élève à poser la question « Où ? » plutôt que la question « À quoi ? ». Dans ce cas, il analyserait le complément indirect comme le complément circonstanciel. Par ailleurs, dans la phrase « Il habite Montréal. », l'élève pourrait interpréter le complément direct « Montréal » comme le complément circonstanciel et l'identifier en posant la question « Où ? ».

Ces exemples montrent bien que la procédure question-réponse ne permet pas dans tous les cas d'identifier avec certitude les fonctions et la nécessité du recours aux autres moyens que sont les manipulations syntaxiques dont nous parlons plus loin.

Tableau I – Identification de quelques fonctions en grammaire traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006)

Sujet	Complément d'objet direct (COD) et indirect (COI)	Complément circonstanciel
Poser la question <i>Qui?</i> ou <i>Qu'est-ce qui?</i> avant le verbe. (Le code vert, Carrier et Marcoux, 1994)	- Pour le COD, poser la question <i>Qui?</i> ou <i>Quoi?</i> après le verbe. - Pour le COI, poser la question <i>De qui?</i> <i>De quoi?</i> <i>À qui?</i> <i>À quoi?</i> après le verbe. (Le code vert, Carrier et Marcoux, 1994)	Poser la question <i>Où?</i> <i>Comment?</i> <i>Quand?</i> <i>Pourquoi?</i> après le verbe. (Le code vert, Carrier et Marcoux, 1994)

Ces limites de la grammaire traditionnelle ont conduit à la nécessité de l'élaboration d'une autre conception de la phrase qui est plus rigoureuse et pertinente. Cette conception se trouve en grammaire nouvelle.

2.3.2. La notion de phrase en grammaire nouvelle

Dans le but de comprendre ce qu'est la notion de phrase en grammaire nouvelle, nous avons choisi des ouvrages de référence qui s'inscrivent dans un programme institutionnel de rénovation de l'enseignement grammatical du français en Suisse Romande tels que *Ouvrir la grammaire* (Genevay, 1994), ceux utilisés au Québec tels que *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand et al., 2011), *La grammaire moderne: description et éléments pour sa didactique* (Boivin et Pinsonnault, 2008), *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner* (Nadeau et Fisher, 2006),

etc. et un ouvrage employé en France, *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

Ces ouvrages nous montrent comment la phrase se définit en grammaire nouvelle, quels moyens permettent d'analyser une phrase et de comprendre mieux son fonctionnement et quelles nouvelles notions sont reliées à la phrase.

2.3.2.1. Les définitions de la phrase

La grammaire nouvelle n'exclut pas les définitions graphiques et sémantiques de la phrase, mais à ces deux critères, elle ajoute la définition syntaxique (notion de groupe et de fonction), ce qu'on appelle la phrase syntaxique.

La phrase syntaxique, symbolisée par P, est une unité complète et autonome qui « est composée de deux constituants obligatoires qui ont la fonction de sujet et de prédicat, ainsi que d'un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles dont la fonction est complément de P » (Chartrand et al., 2011, p. 68).

Désormais, une P ne commence pas nécessairement par une majuscule et ne se termine pas toujours par un point. Une phrase graphique, symbolisée par *phrase*, c'est-à-dire une unité de sens qui commence par une majuscule et se termine par un point, peut contenir une ou plusieurs P. Par exemple, la phrase graphique « Marie fait la cuisine. » contient une phrase syntaxique, « Marie fait la cuisine. ». Autrement dit, cette phrase graphique coïncide avec la phrase syntaxique. Toutefois, la phrase graphique « Marie fait la cuisine pendant que son mari regarde la télé. » contient deux phrases syntaxiques, « P1: Marie fait la cuisine » et « P2: son mari regarde la télé ».

Il est à souligner que le terme de *phrase syntaxique* ou *P* a maintenant remplacé celui de *proposition* en grammaire traditionnelle.

2.3.2.2. Les outils d'analyse de la phrase

En grammaire nouvelle, on utilise des outils d'analyse que sont le modèle de phrase de base, les manipulations syntaxiques et la notion d'arbre syntaxique pour mieux comprendre la construction et le fonctionnement de la phrase, comme nous le verrons dans les sections qui suivent.

2.3.2.2.1. La phrase de base

Le concept de phrase de base est lié à celui des types et formes de phrase et à celui de groupes constituants. Il y a consensus que la phrase de base correspond à une phrase de type déclaratif et de forme active, positive, neutre et personnelle. Quant à la représentation des constituants d'une phrase de base, elle est encore problématique dans le sens où il n'existe pas de consensus dans cette représentation.

2.3.2.2.1.1. Les constituants de la phrase de base: une représentation non consensuelle

Si on examine des ouvrages représentatifs la grammaire nouvelle, on peut constater qu'il n'y a pas de consensus dans la représentation des constituants de la phrase de base. Selon Boivin (2010b), quatre approches de représentation peuvent être dégagées ici. La première, syntaxique, propose que les constituants sont des groupes syntaxiques. La seconde propose que les constituants sont des fonctions syntaxiques. La troisième est l'association de ces deux approches que nous venons de citer. Et la dernière, sémantique, propose de définir les constituants de la phrase selon leurs propriétés sémantiques. Face à ces différentes approches citées par Boivin (2010b), nous essayons de répondre à la question: « Quelle approche la plus pertinente devons-nous choisir nous-mêmes pour la présenter aux enseignants vietnamiens lors de la formation ? » en donnant des commentaires et critiques sur chaque approche.

L'approche syntaxique

Dans les ouvrages (Boivin et Pinsonneault, 2008 ; Genevay, 1994 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2004. etc.), la phrase de base est considérée comme une unité syntaxique comprenant deux groupes obligatoires, soit le GN et le GV, et un ou plusieurs groupes facultatifs. On peut voir la représentation du modèle de phrase de base selon Boivin et Pinsonneault (2008):

$$(1) P = GN + GV + GX +$$

(où X est une variable indique que ce constituant peut se réaliser en différentes catégories grammaticales: Gprép, GN, GAdv, PSub et « + » indique que plusieurs GX peuvent figurer dans la P).

Selon nous, ce modèle représentatif a l'avantage de présenter aux élèves les catégories grammaticales qui constituent une phrase. Cependant, il nous semble incomplet sur le plan théorique. Il laisse comprendre que la fonction de sujet est exercée seulement par un GN, ce qui est faux. Il peut être également un pronom, un verbe infinitif ou une phrase subordonnée. En plus, en faisant référence à cette représentation, on ne peut pas savoir quelles classes de mots peuvent exercer la fonction de complément de phrase.

L'approche par fonctions grammaticales

Dans l'ouvrage de Chartrand (2011), la phrase de base est constituée de deux fonctions obligatoires, soit le sujet et le prédicat et d'une ou plusieurs fonctions facultatives, soit les compléments de phrase. Nous montrons ici la représentation:

(2) P = sujet + prédicat + (complément de phrase)

(où les parenthèses indiquent que le complément de phrase est facultatif.)

Il nous semble que cette représentation est pertinente au niveau théorique ainsi que pour faciliter la compréhension des élèves. En effet, cette représentation présente l'avantage de ne pas associer directement une catégorie grammaticale précise à une fonction grammaticale parce qu'il existe diverses réalisations syntaxiques du sujet et du complément de phrase. Pourtant, selon Boivin (2010b, p.5), « si on considère les fonctions grammaticales comme premières au niveau de la phrase, la cohérence obligerait à faire de même à l'intérieur des groupes et à indiquer, pour chaque groupe, les fonctions internes, puis leurs diverses réalisations syntaxiques ». Par contre, nous ne partageons pas la critique de Boivin (2010b) parce qu'une telle proposition de représentation des constituants de phrase semblerait trop complexe et difficile pour la mémorisation des élèves. Ils peuvent connaître les catégories grammaticales exerçant ces fonctions et l'intérieur de chaque constituant dans une autre étape.

L'approche mixte: par catégories grammaticales et fonctions grammaticales

Les modèles de phrase suivants sont des modèles mixtes.

(3) P = GNs + GV + GFCP

(où s désigne le sujet, F signifie facultatif.)

On peut facilement reconnaître, dans ce modèle de phrase, l'incohérence et l'hétérogénéité de la représentation des constituants. En effet, le premier constituant (GNs) est représenté par la combinaison d'une catégorie grammaticale (GN) et d'une fonction grammaticale (s). Pourtant, le deuxième (GV) est dégagé seulement par une catégorie grammaticale (GV). Et quant au troisième, il est représenté par une fonction grammaticale (complément de phrase) complétée par une propriété syntaxique (facultatif).

Une autre limite de ce modèle mixte, selon Boivin (2010b), réside dans le fait qu'un groupe se forme par la combinaison d'une catégorie grammaticale (nom, verbe, préposition, ...) avec d'autres, et non à partir de propriétés syntaxiques ou de fonctions grammaticales. L'auteure proposerait les modèles mixtes plus cohérents et systématiques suivants:

$$(4) P = GN_s + GV_{pr} + GX_{c \text{ de } p}$$

ou (5) P = groupe obligatoire sujet + groupe obligatoire prédicat + groupe facultatif complément de phrase

En plus du modèle mixte ci-dessus, on peut trouver un autre suivant.

$$(6) P = GS + GV + GCP$$

Selon Boivin (2010b), les modèles (5) et (6) présentent le défaut de l'utilisation incohérente du terme de *groupe*. En effet, en général, le terme de *groupe* est lié à une catégorie grammaticale (GN, GV, GAdv, GAdj, etc.). D'ailleurs, nous constatons qu'une autre incohérence réside dans le fait qu'il y a, dans le modèle (6), deux constituants (sujet et complément de P) qui sont représentés par les fonctions syntaxiques et un constituant (GV) par une catégorie grammaticale. Une telle représentation pourrait donc amener l'élève à la confusion. Celui – ci pourrait penser que le GV est une fonction comme le groupe sujet et le groupe complément de phrase, mais pas une catégorie grammaticale.

L'approche sémantique

Dans les manuels scolaires (David, 1999 ; Canac-Marquis, 2000, etc.), on définit les constituants de la phrase selon leurs propriétés sémantiques, par exemple l'utilisation la

définition du thème (« ce dont on parle ») pour identifier le sujet (ou le GN) ou celle du propos (« ce qu'on en dit ») pour identifier le prédicat (ou le GV). Boivin (2010b) a critiqué qu'il n'est pas toujours vrai que le thème d'une phrase correspond au sujet et le propos au prédicat en donnant l'exemple suivant: « Hier, un accident est arrivé. ». Dans cette phrase, le thème est le GAdv « hier », dont la fonction grammaticale est celle de complément de phrase. Le propos est formé du GN et du GV: « un accident est arrivé ». Donc, le sujet et le prédicat de cette phrase constituent deux parties du propos.

La diversité et l'hétérogénéité de la représentation des constituants de phrase de base nous conduisent à une question: « Quelle représentation la plus pertinente choisissons-nous pour la présenter aux enseignants vietnamiens lors de la formation ? » Les commentaires et critiques sur les modèles de phrase cités ci-dessus nous permettent de répondre que la représentation par les fonctions syntaxiques (2) qui est cohérente sur le plan théorique et qui facilite la compréhension chez les élèves nous semble la plus pertinente à préconiser aux enseignants.

2.3.2.2.1.2. L'utilité de la phrase de base

Le concept de phrase de base offre de multiples avantages didactiques. Tout d'abord, la phrase de base est un bon moyen pour comprendre la structure des phrases réalisées et apprendre à les produire (Lefrançois, 2003 ; Boivin, 2010, Nadeau et Fisher, 2006). Les phrases réalisées sont toutes les phrases qu'on lit ou écrit. Celles-ci peuvent être conformes au modèle de phrase de base ou peuvent avoir été transformées par rapport à ce modèle (Nadeau et Fisher, 2006).

Il est à noter que le recours à la phrase de base pour évaluer une phrase réelle n'est pertinent que pour les phrases transformées ; il est impossible pour les phrases à construction particulière, comme la phrase impersonnelle (« Il pleut. ») ou la phrase à présentatif (« C'est un stylo. »), par exemple.

De plus, le recours à la phrase de base peut aider l'élève à examiner la bonne formation de ses phrases qu'il a produites (Boivin, 2010b, Lefrançois, 2003). En effet, la phrase de base « fait ressortir des erreurs dans la construction de phrase et permet de les corriger » (Boivin, 2010b, p.10). Ainsi, l'élève peut constater que ses phrases sont incorrectes quand il y manque des constituants essentiels. Nous prenons ici un exemple illustrant ce

propos. En comparant au modèle de phrase de base, l'élève peut savoir que la phrase « Hier soir, quand tout le monde dormait dans sa chambre. » est mal construite parce que celle – ci est constituée de deux compléments de phrase qui sont des constituants facultatifs, « Hier soir et quand tout le monde dormait dans sa chambre. » et qu'il y manque deux constituants obligatoires: le sujet et le prédicat. Il peut ensuite faire la correction d'ajouter à la phrase un sujet et un prédicat ou enlever la conjonction de subordination « quand ».

2.3.2.2.2. Les manipulations syntaxiques

Le deuxième outil d'analyse de phrase qui est au cœur de la grammaire nouvelle est les manipulations syntaxiques. Ce sont des opérations que l'on effectue sur des mots ou des groupes de mots à des fins d'analyse des phrases. Les manipulations permettent de comprendre la structure de la phrase et facilitent l'identification des groupes, des fonctions et des classes de mots. Il existe quatre manipulations: l'effacement, l'addition (ou l'ajout), le déplacement, le remplacement (ou la substitution). Certaines grammaires mentionnent également l'encadrement par *c'est ...que / c'est ... qui*.

Avec ces manipulations syntaxiques, l'identification des constituants de la phrase ne repose plus sur les questions (*Qui est-ce qui ?* avant le verbe, *Qui ?* ou *Quoi ?* après le verbe) comme il l'était dans la grammaire traditionnelle, mais elle se fonde sur le critère syntaxique (voir le tableau II).

Tableau II – Identification des fonctions syntaxiques dans la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2008, p.7)

Manipulations	Sujet	Prédicat	Complément de phrase
Déplacement	non déplaçable	non déplaçable	déplaçable en tête, à la fin ou à l'intérieur de la phrase
Remplacement	remplaçable par <i>il(s), elle(s)</i>	non remplaçable	non remplaçable
Effacement	non effaçable	non effaçable	Effaçable
Autre test	encadrable par <i>c'est...qui</i> ou <i>ce sont...qui</i>		dédoublable avec <i>et cela se passe</i> ou <i>il le fait</i>

Bien entendu, l'emploi des manipulations syntaxiques appelle un jugement sur le résultat de la manipulation. Dire que la phrase est grammaticale ou agrammaticale après que l'on a fait une manipulation conduit à des observations et à des conclusions sur l'élément manipulé:

L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée: Est-ce que cela se dit bien? Cette construction est-elle correcte? Pour porter un tel jugement, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur (Nadeau et Fisher, 2006, p.85).

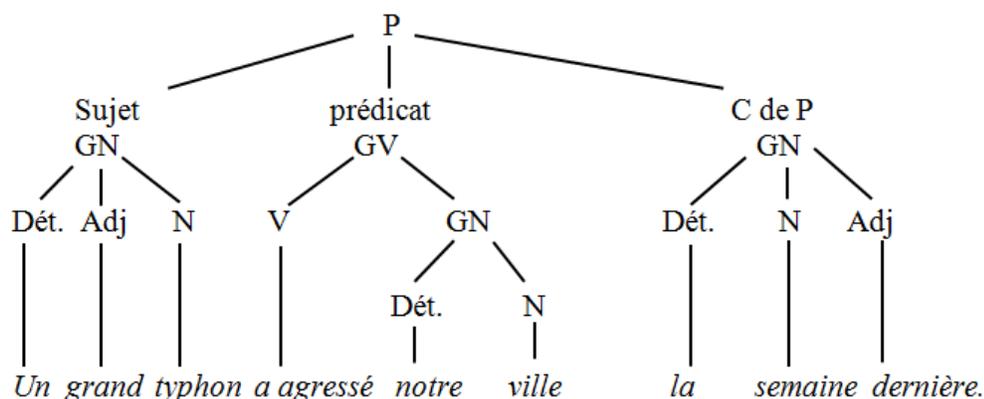
Toutefois, selon Nadeau et Fisher (2006), «cet appui sur la grammaire intuitive n'est pas sans faille » (p.85) dans le cas de l'apprentissage du FL2. En effet, Celce-Murcia (1995) mentionne que l'apprenant de L2 possède une intuition grammaticale essentiellement différente de celle d'un apprenant de L1.

Malgré cet obstacle, les manipulations syntaxiques peuvent être utilisées en classe de FL2 mais doivent être adaptées. Nadeau et Fisher (2006) suggèrent que lorsque les manipulations correspondent à des structures fréquentes de la langue orale comme l'encadrement *c'est...qui* par exemple, elles sont applicables pour les apprenants de FL2. D'autre part, Contant (2011) mentionne que « Sorace (1996) propose d'utiliser ces jugements à une autre fin: plutôt que de se fier à l'intuition des apprenants de façon définitive, elle suggère que leurs jugements soient employés par les enseignants comme révélateurs de leur interlangue; ainsi, l'enseignant a accès aux représentations des élèves pour adapter son enseignement » (p. 54-55).

2.3.2.2.3. L'arbre syntaxique

« Malgré une apparence linéaire (un mot vient après l'autre), la phrase est une structure hiérarchisée, avec différents niveaux d'organisation : les mots s'organisent en groupes, les groupes s'organisent en phrases » (Nadeau et Fisher, 2006, p.88). En grammaire nouvelle, afin d'analyser la structure d'une phrase, on a recours à la notion d'arbre syntaxique. La représentation en arbre permet de voir comment les mots et les groupes de mots s'articulent entre eux. Un arbre syntaxique contient les deux groupes obligatoires, soit GN (sujet) et GV (prédicat), de même qu'un ou des groupes facultatifs

(compléments de phrase) (Boivin et Pinsonneault, 2008; Chartrand et al., 2011). Chacun de ces groupes peut en contenir d'autres: il a donc une structure interne (Boivin et Pinsonneault, 2008). On dessine l'arbre du plus grand élément au plus petit. Voici l'arbre syntaxique de la phrase *Un grand typhon a agressé notre ville la semaine dernière.*



2.3.2.3. Quelques nouvelles notions

Le groupe syntaxique

La phrase est vue, en grammaire nouvelle, comme une structure hiérarchisée, avec différents niveaux: les mots s'organisent en groupes, les groupes s'organisent en phrases (Nadeau et Fisher, 2006). Les mots ne sont plus traités isolément et font toujours partie d'un groupe, constitué d'un noyau, c'est-à-dire « le mot qui donne au groupe le nom de sa classe et qui commande, sur le plan syntaxique, les autres unités du groupes appelées expansions » (Chartrand et al., 2011, p.78), comme le groupe nominal, dont le noyau est le nom, ou le groupe verbal, dont le noyau est le verbe.

On peut nommer les groupes syntaxiques comme suit: le groupe nominal (GN), le groupe verbal (GV), le groupe prépositionnel (GPrép), le groupe adverbial (GAdv), le groupe adjectival (GAdj).

Comprendre la formation des groupes et leurs hiérarchies dans la phrase permet à l'élève une meilleure réussite des accords grammaticaux lorsqu'il est capable de trouver le noyau des groupes (Lefrançois, 2003 ; Nadeau et Fisher, 2006). Prenons l'exemple de la phrase: « Les cheveux de mes filles sont longs. ». Dans cette phrase, si l'élève peut reconnaître le noyau du GN sujet, « les cheveux de mes filles » est « les cheveux », il

peut comprendre que l'adjectif « longs » s'accorde avec le noyau du GN, « les cheveux », et non avec son expansion « de mes filles ».

D'autre part, le fonctionnement par groupe, selon Lefrançois (2003), peut aider l'élève à comprendre qu'il existe plusieurs façons d'enrichir sa phrase. L'auteure a illustré ce propos par l'exemple suivant. Dans les groupes nominaux (GN) « un livre passionnant » et « un livre d'aventures », le groupe adjectival (GAdj) « passionnant » et le groupe prépositionnel (GPrép) « d'aventures » jouent tous les deux le même rôle, celui de compléter le nom, et qu'ils pourraient même se combiner à l'intérieur du même GN, « un livre d'aventures passionnant ».

Le complément de P

Comme le recommandent Léger et Morin (1996), le complément de phrase est un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale. Comme le terme de *complément circonstanciel* de la grammaire traditionnelle pose problème tel qu'on a mentionné en haut, la grammaire nouvelle préfère l'expression de *complément de phrase*. Il est à noter que celui-ci n'est pas équivalent à la notion de complément circonstanciel en grammaire traditionnelle. Le complément de phrase se reconnaît non plus à ce qu'il répond à une question comme *Où? Quand? Combien?* mais à ce qu'il est effaçable, déplaçable dans la phrase et autonome par rapport au verbe.

Le complément direct et le complément indirect

Les termes de *complément d'objet direct* (COD) et *le complément d'objet indirect* (COI) étaient définis sémantiquement en grammaire traditionnelle, et cela présentait des limites. La grammaire nouvelle les remplace par les termes de *complément direct* (CD) et *de complément indirect* (CI). Le COD et le CD en grammaire nouvelle sont équivalents, seule la terminologie change. Pourtant, il est à noter que le COI en grammaire traditionnelle n'équivaut pas au CI de la grammaire nouvelle. On peut dire que tous les anciens COI sont des CI, pourtant l'inverse n'est pas vrai: certains compléments indirects de la grammaire nouvelle étaient considérés comme des compléments circonstanciels en grammaire traditionnelle. Par exemple, les groupes soulignés dans les phrases suivantes étaient des compléments circonstanciels de lieu en grammaire traditionnelle, en grammaire nouvelle, ils sont compléments indirects: (P1)

« Les enfants sont dans leur chambre » et (P2) « Je vais à Paris ». Le CI est reconnaissable par ses propriétés syntaxiques: non déplaçable et souvent non effaçable.

La phrase matrice

Dans *Le Précis de grammaire française* (Grevisse, 1995), un bon exemple de la grammaire traditionnelle, la phrase est soit simple, soit composée. Tandis que la phrase simple contient une proposition, la phrase composée est un système de propositions, soit les propositions principales et les propositions subordonnées. Paret (1996) a critiqué que le terme de *proposition principale* n'est pertinent ni au plan sémantique ni du point de vue de la structure. En effet, selon l'explication de l'auteure, dans la phrase « Nous voulons que la décision soit prise au plus vite. », il est difficile de déterminer où se situe le sens principal dans les deux propositions « Nous voulons » et « que la décision soit prise au plus vite ». D'autre part, selon Grevisse (1995), la proposition comprend un sujet et soit un verbe intransitif, soit un verbe et un attribut, soit un verbe et un complément d'objet. Or, dans la phrase « Nous voulons et que la décision soit prise au plus vite. » en français, la proposition (que la grammaire appelait *proposition principale*) « Nous voulons » est incomplète sur le plan syntaxique: il faut un complément au verbe « vouloir ». Donc, l'affirmation de Grevisse contredit le concept de proposition principale.

À cause de cette lacune, la grammaire nouvelle préfère l'expression de *phrase matrice* (Paret, 1996). La phrase matrice est la phrase qui inclut une ou plusieurs phrases subordonnées. Il est à noter que les termes de *proposition principale* et de *phrase matrice* ne sont pas équivalents. À titre d'exemple, dans la phrase « Pierre veut que tu lises ce livre. », la phrase matrice, selon la grammaire nouvelle est la phrase « Pierre veut que tu lises ce livre » tandis que la proposition principale, selon la grammaire traditionnelle, est « Pierre veut » ; celle-ci n'est pas pertinente puisque l'énoncé « Pierre veut » ne correspond pas à une phrase possible de la langue.

Nous venons d'exposer comment la notion de phrase est conçue en grammaire nouvelle. Pour terminer, le tableau de synthèse III suivant résumera la description des notions autour de la phrase.

Tableau III – La notion de phrase en grammaire nouvelle

Définition syntaxique	Outils d'analyse de la phrase	Quelques nouvelles notions
La phrase syntaxique (P) est une unité complète et autonome qui « est composée de deux constituants obligatoires qui ont la fonction de sujet et de prédicat, ainsi que d'un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles dont la fonction est complément de P » (Chartrand et al., 1999, 2011, p.68).	<ul style="list-style-type: none"> - La phrase de base (déclarative, positive, active, neutre, personnelle) P = sujet + prédicat + (complément de P) (Chartrand et al., 2011) - Les manipulations syntaxiques (déplacement, effacement, remplacement et addition) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe syntaxique (GN, GV, GPrép, GAdv, GAdj) - Le complément de phrase - La phrase matrice - La phrase de base - Les manipulations syntaxiques

Il reste maintenant à présenter, dans la section suivante, l'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues et dans celui de la syntaxe en particulier.

2.4. L'intérêt de la littérature de jeunesse

L'idée de se servir de la littérature de jeunesse n'est pas nouvelle ces dernières années; par contre, elle est très répandue non seulement dans l'enseignement d'une L1 mais aussi celui d'une L2.

Plusieurs recherches ont montré actuellement que les enfants apprennent mieux une langue dans un contexte naturel, riche et signifiant où toutes les quatre compétences, l'écoute, l'oral, l'écrit et la lecture, doivent être intégrées et où la langue est étudiée et utilisée aux fins communicatives (Amspaugh, 1991; Barone, 1996, cité par Yu Chang, 2007). C'est pourquoi l'enseignant a à se soucier de créer ce type d'environnement d'apprentissage pour les élèves. Plusieurs recherches en L1 ont préconisé l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la langue pour mettre les élèves en contact avec la langue riche et variée que présente cette littérature. Et l'exposition à une

langue riche permet aux élèves de développer des compétences langagières. (Ghosn, 1997; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Cudd et Roberts (1993); Cullinan, 1992; etc.).

Comme le mentionne Ghosn (1997), la littérature de jeunesse offre un moyen naturel et intéressant pour l'acquisition d'une langue parce qu'elle contient des modèles répétitifs renforçant le vocabulaire et les structures syntaxiques et fournit des thèmes correspondant aux goûts des jeunes.

D'autre part, la littérature de jeunesse, selon Morin et Montésinos (2007), permet d'aller à la rencontre d'une langue riche et nuancée. En la fréquentant, l'élève peut progresser dans la maîtrise de la langue écrite. En effet, « cette fréquentation est essentielle pour qu'il apprenne à choisir le mot juste, à structurer des phrases de plus en plus complexes, à organiser des textes susceptibles d'atteindre adéquatement ses intentions d'écriture » (Morin et Montésinos, 2007, p.5).

D'autre part, l'écrit est plus compliqué que le langage oral au niveau de l'organisation des textes, de vocabulaire et de structures syntaxiques (Cudd et Roberts, 1993; Garton et Pratt, 2004; Oakhill et Cain, 2004). Les enfants qui entendent ou lisent des livres ont l'occasion d'être exposés à la syntaxe complexe de la langue écrite et à la richesse de vocabulaire (Purcell-Gates, 1989, cité par Cudd et Roberts, 1993). Cudd et Roberts (1993) ont ajouté que sans cette exposition, les élèves ne peuvent pas comprendre des structures syntaxiques des écrivains et ne peuvent pas donc utiliser ces structures appropriées dans leurs propres productions écrites.

Comme le montre Cullinan (1992), les enfants utilisent la langue autour d'eux. S'ils peuvent s'exposer à une langue riche et intéressante, ils la réutiliseront dans leur communication orale et leur production écrite. C'est la raison pour laquelle introduire la littérature de jeunesse dans la classe de langue est indispensable.

Si la littérature de jeunesse offre plusieurs bénéfices pour l'enseignement d'une L1, la question se pose: est-ce qu'elle favorise également l'enseignement d'une L2 ? Si oui, quelles compétences peut-on développer chez l'apprenant d'une L2 ? Selon plusieurs chercheurs et didacticiens, la littérature de jeunesse est considérée comme un outil de médiation pour le développement des compétences langagières ainsi que celui des compétences culturelles chez l'apprenant d'une L2.

2.4.1. L'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement d'une L2: Quelles compétences développer?

2.4.1.1. Les compétences langagières

Force est de constater que non seulement des recherches en L1 mais aussi celles en L2 ont souligné que la littérature de jeunesse constitue un outil de médiation pour le développement des quatre compétences: l'écoute, l'oral, la lecture et l'écriture chez les élèves.

Il y a consensus que l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe de langue encourage la lecture chez les élèves et ensuite développe cette compétence. En effet, cet outil suscite leur intérêt et leur motivation à lire (Belsky, 2006; Smallwood, 1998 ; Sullivan, 1994 ; Koskinen et al. 1999 ; Sharp, 1991 ; Albright et Ariail, 2005). Par exemple, l'étude de Belsky (2006) a été conçue pour examiner les effets de la littérature de jeunesse sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère d'élèves ukrainiens de 15 ans. Les résultats de l'étude ont permis de conclure que les élèves exposés à la littérature de jeunesse ont montré une attitude plus positive non seulement vis-à-vis de la lecture en anglais, mais aussi de la lecture en général que les élèves qui ne se familiarisent pas avec cette littérature.

Selon Smallwood (1998), la littérature de jeunesse de qualité stimule la lecture chez les élèves en L2, car elle se caractérise par l'économie des mots, des illustrations colorées, des histoires captivantes et des thèmes universels.

Pourtant, n'oublions pas de noter que la littérature n'est pas préconisée par certains chercheurs et didacticiens dans la classe de L2. Les arguments présentés par ceux-ci sont que l'apprenant en L2 n'a pas une connaissance suffisante du vocabulaire, de la syntaxe, bref de la langue, et qui plus est, de la langue littéraire pour pouvoir comprendre ce type de texte (Turmel-John, 1996). Par contre, l'album, un genre de la littérature de jeunesse, qui "allie texte et image dans une relation d'interdépendance, mais l'image y est prépondérante" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.24), peut faciliter la compréhension écrite chez l'apprenant. En effet, même si celui-ci ne connaît pas tous les mots dans l'album, il peut comprendre le contenu principal de l'histoire grâce aux illustrations. Celles-ci, associées avec le contexte, contribuent à expliquer le

déroulement de l'histoire. Une fois qu'il comprend l'histoire, l'apprenant peut donc déduire le sens des mots nouveaux. De plus, certains albums de jeunesse sont des facilitateurs pour entrer dans une langue, lors qu'ils contiennent des structures syntaxiques répétitives ou simplifiées favorisant l'imprégnation et la compréhension (Colnot, 2008; Miller, 1998; Sullivan, 1994; Boussion, Schottke et Tauveron, 1992).

La brièveté des textes et le faible nombre de pages de l'album aident les lecteurs qui ont des difficultés en lecture à mieux surmonter les craintes que peut provoquer l'approche d'un texte long. L'album de jeunesse contribue à faire transmettre à ces lecteurs la confiance dans la lecture et les encourage à continuer à lire (Sharp, 1991).

Par ailleurs, l'idée de se servir de la littérature de jeunesse, notamment l'album de jeunesse pour la lecture à haute voix n'est pas actuellement nouvelle dans l'enseignement des langues. Plusieurs recherches ont mis en lumière les effets de la lecture à haute voix de la littérature de jeunesse sur l'acquisition d'une L1 ainsi que sur celle d'une L2 (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Sipe, 2000; Dupin de Saint-André, 2011; Albright et Ariail, 2005; Meyer et Wardrop (1994); Richardson, 1998, Carr et al., 2001, Khodabakhshi et Lagos, 1993).

Albright et Ariail (2005) ont souligné que la lecture à haute voix pour les élèves en L2 développe leurs quatre compétences: l'écoute, l'oral, la lecture et l'écriture et stimule leur motivation d'apprentissage.

D'autre part, Meyer et Wardrop (1994) ont recommandé la lecture à haute voix aux enfants s'ils ont un vocabulaire pauvre, manifestent une attitude négative vers la lecture, rencontrent des difficultés dans la compréhension ou des problèmes dans l'acquisition de la langue seconde. De plus, toujours selon ces auteurs, la lecture à haute voix développe le langage oral, la compréhension orale et le vocabulaire chez les élèves.

Les avantages de la littérature de jeunesse sont reliés non seulement à la lecture, mais aussi à l'écriture. Il est important de souligner que plusieurs recherches ont mis en lumière l'influence positive de la lecture sur l'écriture (Gordon, 1990, Krashen, 1993; Reuter, 1994, Shanahan, 1997, Guigère, Giasson et Simard, 2002). Reuter (1994) a demandé à 78 élèves de quatrième (13 ans) et de troisième (14 ans) de remplir un questionnaire portant sur les interactions entre la lecture et l'écriture. Les résultats

indiquent que 93% des élèves affirment que lire aide à mieux écrire, alors que 36% croient qu'écrire aide à lire. Gordon (1990), de son côté, a demandé aux élèves d'une classe de 6^e année s'ils croyaient que lire les aidait à mieux écrire, à l'aide d'un questionnaire de type ouvert. Une proportion des sujets ont mentionné que la lecture leur permettait de trouver des idées (17%), d'apprendre le nouveau vocabulaire (7%), d'apprendre à exprimer leurs idées par écrit (7%), d'observer la structure (9%), le style des textes (30%) et les aspects formels de l'écriture ainsi l'orthographe lexicale (10%). Quant à l'étude de Guigère, Giasson et Simard (2002), afin d'examiner la représentation des élèves de différents niveaux sur la relation entre la lecture et l'écriture, un questionnaire a été rempli par 439 élèves québécois répartis sur quatre niveaux scolaires : 3^e année, 6^e année, 3^e secondaire et 5^e secondaire et une entrevue a été effectuée auprès de 18 élèves de chacun de ces niveaux. L'analyse des résultats montrent que les élèves croient plus aux effets positifs de la lecture sur l'écriture qu'à ceux de l'écriture sur la lecture. Les résultats de l'entrevue indiquent que 92% des élèves affirment qu'écrire peut les aider à mieux écrire et 8% sont plus hésitants. Les effets de la lecture sur l'écriture se situent principalement autour des quatre éléments suivants : l'orthographe lexicale, le vocabulaire, les structures et tournures des phrases et la découverte d'idées pour écrire.

Dans cet ordre d'idée, la lecture de la littérature de jeunesse favorise l'écriture. En effet, cette littérature contient d'excellents modèles en syntaxe, en grammaire et en vocabulaire, aiderait les élèves à écrire en leur apprenant à respecter une bonne organisation du contenu (Gasser, 1984, cité par Duguay, 1996 ; Courchesne, 1999). De plus, à partir de la littérature de jeunesse, les élèves peuvent aussi apprendre à manipuler les figures de style ou autres techniques littéraires, telles que la métaphore, le point de vue, les images, l'anticipation, etc. (Duguay, 1996). En analysant ces techniques, les élèves seraient en mesure de se les approprier afin d'améliorer leurs propres productions.

Par ailleurs, afin d'acquérir des façons plus efficaces d'utiliser la langue et d'améliorer leur propre style, les élèves pourraient examiner les diverses techniques employées par un auteur. Selon Duguay (1996), la lecture de la littérature de jeunesse permet aux élèves d'observer, de s'inspirer du style de certaines auteures et de certains auteurs et, en

même temps, d'écrire avec une plus grande facilité, d'améliorer leur vocabulaire de même que leurs habiletés en compréhension de textes écrits.

Enfin, selon Gasser (1984, cité par Duguay, 1996), pour que l'enseignement de l'écriture soit efficace, il ne faut jamais le mettre dans une situation artificielle, mais à partir des situations authentiques. Et la littérature de jeunesse offre des situations véritables pour être exploitée dans l'écriture.

Pour finir, nous citons ici la conclusion de Krashen (1993) sur les possibilités offertes par la littérature. Selon l'auteur, avec la littérature, «l'apprenant a l'occasion» (Krashen, 1993, p.84) de «devenir un bon lecteur, d'acquérir un large vocabulaire et de développer le style d'écriture et de devenir compétent (mais pas nécessairement parfait) en orthographe»⁴

En de plus de développer les compétences linguistiques, la littérature de jeunesse est considérée comme un moyen pour le développement culturel et interculturel.

2.4.1.2. Les compétences culturelles et interculturelles

Une autre raison qui a amené des chercheurs à suggérer l'intégration de la littérature de jeunesse dans l'enseignement d'une L2 est que la littérature offre à l'apprenant un contexte culturel. La lecture de la littérature en L2 permet à l'apprenant d'entrer dans une nouvelle culture, la culture de la langue cible (Perez et Torres-Guzman, 2001, Cuq, 2003) et lui donne l'occasion de comparer celle-ci à sa propre culture. Ainsi, Cuq (2003, p.159) a souligné le rôle culturel et interculturel de la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère:

Véritable laboratoire de langue, la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique de langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

⁴ Notre traduction de «learners have a chance to become adequate readers, acquire a large vocabulary, develop a good writing style, and become good (but not necessarily perfect) spellers ».

2.4.2. L'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la syntaxe

Spécifiquement pour l'enseignement de la syntaxe, la littérature de jeunesse est considérée comme un outil qui le rend plus efficace. En effet, l'enseignement d'une notion grammaticale exige que l'observation de cette notion soit, autant que possible, réalisée dans un texte et non dans des phrases ou des listes de mots isolés (Nadeau et Fisher, 2006). La littérature de jeunesse est donc un contexte extrêmement riche pour l'observation de phrases réelles, qui peuvent correspondre ou non aux modèles théoriques (Adam, 2010), et un pont naturel vers la production de texte par les élèves.

De plus, la mobilisation d'œuvres de jeunesse pour travailler la syntaxe permet, comme le recommande Doquet-Lacoste (2004), d'éviter le cloisonnement, trop fréquemment observé, entre syntaxe et énonciation.

Par ailleurs, plusieurs genres de littérature de jeunesse, la poésie ou l'album de jeunesse par exemple, contiennent des structures syntaxiques répétitives favorisant l'imprégnation auditive et visuelle (Colnot, 2008; Miller, 1998; Sullivan, 1994; Devanne, 1994; Boussin, Schottke et Tauveron, 1992).

Selon Boussin, Schottke et Tauveron (1992, p. 36), au point de vue de l'apprentissage de la lecture, « la répétition aide à progresser dans le texte en faisant l'économie de la charge cognitive trop importante qu'apporteraient un lexique et une syntaxe sans cesse variés ». Sullivan (1994) ajoute que la répétition permet à l'apprenant de retenir rapidement un mot ou une phrase.

Au point de vue de l'apprentissage de l'écriture, la structure répétitive favorise la production écrite dans le sens où elle permet aux élèves l'imitation de structures syntaxiques qu'ils peuvent réutiliser dans leurs propres productions écrites. D'autre part, la structure répétitive présente, selon Devanne (1994, p.100), « un caractère ludique et contribue à créer un rapport positif des enfants, même en difficulté, à la pratique d'écriture ». Les enfants ont l'impression de pouvoir beaucoup écrire.

En bref, la littérature de jeunesse, avec ses diverses possibilités, constitue un moyen auquel on peut avoir recours pour enseigner la syntaxe. Pourtant, cette littérature englobe plusieurs genres (conte, roman, poésie, album, bande dessinée, etc.); lesquels peut-on exploiter pour faciliter l'enseignement de la syntaxe et le rendre le plus efficace?

2.4.3. Quels genres de littérature de jeunesse peuvent être privilégiés en classe de L2?

La littérature de jeunesse couvre, d'après Léon (2004), un large corpus d'ouvrages: la poésie, l'album, la bande dessinée, le roman, le conte (traditionnel adapté ou moderne), auxquels s'ajoutent, selon Thérien (1997), les encyclopédies et journaux pour les jeunes.

Face à la diversité des genres de la littérature de jeunesse, nous nous questionnons sur les genres à privilégier afin d'enseigner une L2 et la syntaxe en particulier. Nous proposons ici trois genres de la littérature qui peuvent offrir un grand nombre de possibilités dans l'enseignement de langue: l'album, la poésie et le conte. Les paragraphes suivants sont consacrés à la justification du choix de ces genres de littérature de jeunesse.

2.4.3.1. L'album de jeunesse

On peut constater que l'idée de se servir de l'album de jeunesse dans l'enseignement des langues est très répandue actuellement. Généralement, un album est un livre d'une trentaine de pages contenant un texte plutôt bref et des illustrations sur chaque page ou chaque mise en pages double (Hall, 1994). Il y a des albums qui peuvent contenir plus d'images et moins de texte et l'inverse, mais aussi des albums sans texte qui contiennent seulement des illustrations. L'album sans texte, « c'est le livre où l'image se suffit entièrement à elle-même pour transmettre le contenu. Sur les pages du livre, aucun mot n'est écrit. Que des illustrations! » (Guérette, 1998, p.101).

La raison la plus séduisante pour l'exploitation des albums demeure que les illustrations du livre présentent un grand nombre de possibilités pédagogiques pour l'enseignement d'une L2.

Les illustrations jouent un rôle très important pour les enfants: « l'enfant aime les images et en a besoin » (Nodelman et Reimer, 2003, p.274)⁵. Les illustrations attirent l'attention des enfants et leur plaisent par leurs couleurs, l'utilisation des lignes, le choix de médium et le style unique de l'illustrateur.

⁵ Notre traduction de « children like pictures and children need pictures ».

Par ailleurs, actuellement, avec le développement de la technologie et des médias, il est très important d'intégrer dans l'enseignement littéraire la lecture visuelle, et l'album est une riche ressource pour le développement de cette lecture (Arizpe, 2003).

Pour les enfants ainsi que les adultes, les illustrations jouent un rôle très important dans l'interprétation textuelle. Doonan (1993, p.57) a souligné que « le lecteur regarde tout d'abord l'image, puis lit le texte, ensuite revient à l'image pour interpréter les lignes de mots», [...] «les mots nous aident à interpréter les images et vice versa».⁶ Pour les apprenants de L2, les illustrations aident à la compréhension en leur offrant des indices sur le vocabulaire inconnu ainsi que sur le déroulement des histoires (Carr et al., 2001). Huck et al. (1997, p.11) ont également dégagé les fonctions des illustrations dans les albums: elles « doit aider à raconter l'histoire, à montrer l'action et les expressions des personnages, le changement des scènes et le développement de l'intrigue »⁷.

Un autre avantage de l'album qui nous amène à l'utilisation de ce genre est relié à sa brièveté. Comme nous l'avons mentionné, un album est un livre d'une trentaine de pages. On ne peut pas présenter un roman tout entier d'une centaine de pages aux élèves parce que son exploitation prend beaucoup de temps; par contre, on peut le faire avec l'album en raison de sa brièveté. Et selon Gruca (2004), travailler avec un texte tout entier est plus avantageux qu'avec son extrait. En plus, nous rappelons toujours que des textes courts n'intimident pas les élèves qui ont peur de la lecture d'un texte long ou rencontrent des difficultés en lecture.

Spécifiquement pour l'enseignement de la syntaxe, les albums sans texte tels que *La vieille dame et les souris* (Brouillard, 2007), *Clown* (Quentin, 1995), *Rue du chat qui pêche* (Lauranne, 2007), etc. sont une source précieuse pour la production orale ou écrite des phrases. Avec ce type d'ouvrage, on peut demander aux élèves de construire, à partir de la lecture des illustrations, des phrases correspondant à chaque illustration et d'organiser ces phrases afin de créer une histoire. De plus, selon Baillargeon (2004, p.9),

⁶ Notre traduction de «the reader scans the picture first, then reads the text, then returns to the picture to reinterpret in the light of the words », [...] « the words help us to interpret the pictures and vice versa ».

⁷ Notre traduction de «must help to tell the story, showing the action and expressions of the characters, the changing settings, and the development of the plot ».

« ce genre d'album stimule l'imagination et incite donc les élèves à créer ou recréer une différente histoire à chaque relecture ».

D'autre part, selon Baillargeon (2004), quelques études (Bearse, 1992, Huck et al. 1993, cité par Baillargeon, 2004) démontrent que les lecteurs acquièrent du langage littéraire en lisant des livres. Cela leur permet, quand ils lisent des albums sans texte, d'utiliser le rythme et les tournures de phrases littéraires (« il était une fois... ») ou « ils vécurent toujours heureux ») ainsi que des techniques littéraires comme le discours direct pour raconter des histoires.

Par ailleurs, certains albums se caractérisent par la structure répétitive. On peut y trouver la répétition des structures syntaxiques, ce qui favorise l'imprégnation et l'imitation des structures de phrase d'une L2.

Rappelons que dans notre recherche, les enseignants travailleront auprès d'élèves du secondaire supérieur. Alors, nous nous demandons si malgré ces avantages, un album est trop facile pour être enseigné aux élèves plus avancés que ceux au primaire, comme le diraient certains critiques. Notre réponse est négative. En effet, selon plusieurs chercheurs, les meilleurs albums font souvent preuve d'une complexité littéraire tout en aidant et inspirant leurs lecteurs. De plus, même s'ils semblent s'adresser surtout à des lecteurs plus jeunes, certains albums traitent d'expériences et de thèmes fondamentaux et universels qui transcendent les générations en intéressant les enfants et les adultes à différents niveaux (Billman, 2002; Bishop et Hickman, 1992; Campbell et Epp, 2001; Demers, 1995; Giasson, 2000, Hall, 1994; Huck et al., 1993; Lynch-Brown et Tomlinson, 1993; Young, 1997, cité par Baillargeon, 2004).

2.4.3.2. La poésie

Force est de constater que les enseignants exploitent de plus en plus de divers genres de la littérature dans le but d'enseigner des langues. Parmi lesquels, la poésie est souvent négligée. Celle-ci, par contre, selon Cullinan, Scala et Schroder (1995, cité par Hadaway, Vardell et Young, 2001) offre plusieurs bénéfices dans l'apprentissage des

langues et constitue « un point d'entrée pour l'apprentissage des langues »⁸ selon Hadaway, Vardell et Young (2001, p.799).

Hadaway, Vardell et Young (2001) ont cité les bénéfices suivants de la poésie pour l'enseignement d'une L2: (a) la poésie est accessible en raison de sa brièveté et de ses lignes courtes, ce qui n'intimide pas les lecteurs qui n'aiment pas la lecture ou rencontrent des difficultés en cette compétence; (b) le rythme, la répétition et les rimes du poème facilitent la compréhension de son sens chez le lecteur; (c) la lecture et la relecture à haute voix de la poésie développent la fluidité; (d) la poésie enrichit la langue.

Spécifiquement pour l'enseignement de la syntaxe, certains poèmes constituent un support riche pour faire illustrer des notions autour de la syntaxe telles que les groupes syntaxiques, les types et formes de phrase, etc. Par exemple, on peut enseigner le GN à travers le poème *Cortège* de Prévert, la subordonnée relative avec *Chanson de l'oiseleur* (Prévert), la subordonnée conjonctive avec *Quand la vie est un collier* (Prévert) ou *Avec des « si »* de Roy, la phrase impérative à partir de *Pour un art poétique* de Queneau ou des différents types de phrase de Tardieu, etc.

La brièveté et la structure répétitive de certains poèmes permettent aux élèves d'imiter des tournures syntaxiques de ces poèmes dans le cadre d'une activité d'écriture d'un poème à la manière d'un auteur.

Malgré les possibilités de la poésie dans l'enseignement de la syntaxe, il est impossible de passer sous silence les réserves quant à son utilisation en L2, qui tiennent essentiellement aux libertés syntaxiques des auteurs et à leurs fréquentes transgressions des normes. Ainsi, selon le langage standard, on ne dit pas « sur un arbre perché » comme dans le vers « Maître Corbeau, sur un arbre perché » du poème *Le Corbeau et le Renard* de La Fontaine, mais on dit « perché sur un arbre ». Toutefois, soulignons que de nombreux poèmes respectent les normes syntaxiques et s'avèrent de précieux modèles au service de l'enseignement de la syntaxe, comme le poème en prose *Pluie* de Ponge ou *Quand la vie est un collier* de Prévert.

⁸ Notre traduction de « an entry point to language learning »

2.4.3.3. Le conte

Notons d'abord qu'à l'origine, le conte est un récit oral qui se transmet de bouche à oreille à travers les générations. Comme l'a mentionné Carré (2002, p.41), « les contes appartiennent à la littérature orale, ensemble d'histoires ou de récits de courtes durées produits le plus souvent par un groupe social et destinés à être transmis oralement et répétés dans les groupes sociaux de génération en génération ».

Pourtant, les contes existent également depuis longtemps sous une forme écrite. On peut rappeler que des auteurs tels que Perrault, les frères Grimm, Andersen ont recueilli des récits oraux anciens qui leur permettent de constituer un nouveau genre littéraire.

Il existe différents types de contes dont nous pouvons citer quelques-uns en nous référant à Léon (2004): contes de sagesse à fonction didactique, contes d'explication du monde, contes merveilleux, contes d'animaux, contes de randonnée avec la promenade du personnage ou les rencontres multiples.

Si on se pose la question: *Pourquoi utiliser le conte en classe de langue étrangère?*, nous aurons plusieurs réponses possibles.

Premièrement, les contes constituent une littérature privilégiée pour les enfants de leur caractère universel; ils sont présents dans toutes les cultures et à toutes les époques. C'est pourquoi les contes leur sont familiers.

Deuxièmement, un certain nombre de contes ont été écrits, puis traduits et diffusés. Par exemple, nombreux sont des contes qui sont traduits en vietnamien tels que *Le chaperon rouge*, *La petite fille aux allumettes*, *Hansel et Gretel*, *Blanche neige*, etc. Or, donner à lire des textes qui reprennent des genres bien connus des apprenants (le conte par exemple) qui sont abordés dans leur langue maternelle, c'est faire entrer les lecteurs dans un cadre familier qui facilite la compréhension du texte (Genc et Sahenkerkan, 2011). En plus, Sullivan (1994) a mené une étude auprès de 80 élèves dans des classes de français du secondaire au Sud de la Californie pour examiner comment ils s'intéressent aux livres familiers en L2. Les résultats de l'étude ont montré que les élèves ont déclaré préférer lire des histoires qui leur sont familières en expliquant que celles-ci sont plus faciles à comprendre que des histoires inconnues. En plus, si l'enseignant peut profiter de la ressemblance et de l'interférence culturelle dans les

contes pour proposer aux apprenants un conte dont ils connaissent le sujet, ceci peut être un avantage pour les motiver à apprendre. Anastassiadi (2006, p. 29) dit à ce propos:

Si, en écoutant un conte « d'ailleurs », les élèves « d'ici » s'étonnent d'y reconnaître une histoire familière, le sentiment d'une identité commune en sera renforcé. D'un autre côté, pour ce public venu « d'ailleurs », l'intérêt porté sur sa culture d'origine ne peut le laisser indifférent. C'est une façon d'être reconnu, accepté et valorisé. Et c'est justement la mise en valeur de la culture de chacun qui est un puissant facteur d'intégration et une amorce d'un dialogue interculturel.

Donc, on peut constater que les genres littéraires connus des apprenants non seulement facilitent leur compréhension, mais aussi suscitent leur intérêt de lecture et leur motivation d'apprentissage.

Un autre avantage du conte, selon Gruca (2004), est relié à la sélection des textes pour l'enseignement d'une L2. Étant donné la longueur du conte, celui-ci offre la possibilité d'étudier un texte tout entier qui a un début, un milieu et une fin, ce qui est plus avantageux que d'étudier un extrait d'un texte littéraire. Autrement dit, le conte forme une structure textuelle complète.

Après l'exploitation de contes, l'enseignant peut articuler la lecture à l'écriture, c'est-à-dire la compréhension des constituants du conte au réemploi de ceux-ci par la production écrite (Gruca, 2004). À partir des contes, l'enseignant peut proposer plusieurs activités d'écriture, à travers lesquelles, il peut évaluer la production des phrases des élèves.

L'enseignant peut inviter les élèves aux activités d'écriture suscitant l'imagination telles que la rédaction d'autres fins de contes, la réécriture des contes traditionnels en les modernisant, l'invention d'un conte (Léon, 2004) ou la comparaison de différentes versions d'un conte, etc.

En conclusion, nous venons d'exposer trois genres littéraires pour la jeunesse qui, selon nous, peuvent être privilégiés parmi les autres pour enseigner une L2 et la notion de syntaxe en particulier en raison des diverses possibilités qu'ils offrent. Ils pourraient permettre de rendre l'enseignement de la syntaxe plus efficace.

2.5. La synthèse du cadre conceptuel et les objectifs spécifiques de la recherche

Dans ce cadre conceptuel, nous avons recensé les écrits relatifs à quatre domaines: les conceptions des enseignants, la pratique d'enseignement, la notion de phrase et la littérature de jeunesse.

Tout d'abord, les études recensées nous ont permis de constater que les conceptions des enseignants sont modifiables. Cependant, pour qu'il y ait changement, il faut que les enseignants soient conscients que leurs conceptions en cours sont inadéquates et que les nouvelles conceptions soient être intelligibles, plausibles et productives. Plusieurs chercheurs suggèrent que la recherche-action, qui comporte une dimension importante de formation, a un impact sur le changement des conceptions ainsi que des pratiques d'enseignement. Par la suite, nous avons présenté le modèle de Bucheton et Soulé (2009) permettant d'analyser les pratiques effectives. Il s'agit d'un modèle qui consiste à gérer les tâches, les contenus enseignés, le matériel, l'atmosphère de la classe, les formes d'étayage, et de tissage et par lequel et au cœur duquel se développent les objets de savoir.

Par ailleurs, la recension des écrits de recherche nous a permis de dégager les limites de la grammaire traditionnelle, en ce qui concerne la notion de phrase, pour conclure à la nécessité du recours à la grammaire nouvelle. La définition syntaxique de la grammaire nouvelle complète des lacunes des définitions sémantique, graphique ainsi que phonologique de la phrase en grammaire traditionnelle. De plus, les outils fournis par la grammaire nouvelle, soit la phrase de base et les manipulations syntaxiques, permettent de voir la phrase ainsi que la langue comme un système. Toutefois, l'analyse des livres et manuels de grammaire nouvelle nous a permis de constater que la représentation de la phrase de base n'y est pas consensuelle. De plus, les écrits nous ont fait reconnaître qu'il faut tenir compte d'un obstacle lié à l'application des manipulations syntaxiques en classe de FL2: l'apprenant de L2 possède une intuition grammaticale essentiellement différente de celle d'un apprenant de L1.

Enfin, un grand nombre de recherches montrent les possibilités de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la L1 ainsi que celui de la L2. De façon générale, il s'agit d'un moyen de médiation permettant de développer les compétences langagières,

l'écoute, l'oral, la lecture et l'écriture ainsi que les compétences culturelles et interculturelles. Spécifiquement à l'enseignement de la phrase, la littérature de jeunesse constitue une ressource riche pour l'observation des phrases réelles et permet d'éviter le cloisonnement, trop fréquemment observé, entre syntaxe et énonciation. D'autre part, la structure répétitive présente dans certains genres de la littérature de jeunesse (album, poésie par exemple) favorise la production écrite dans le sens où elle permet aux élèves l'imitation de structures syntaxiques qu'ils peuvent réutiliser dans leurs propres productions écrites. Parmi le nombre varié des genres de la littérature de jeunesse, nous en avons abordé trois qui peuvent être privilégiés en classe de L2: l'album de jeunesse, la poésie et le conte.

Ces choix conceptuels ont pour objectifs de guider l'élaboration du cadre d'analyse des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase des enseignantes et la conception du contenu de la formation, qui sont présentés dans la partie de méthodologie qui suit.

À partir de ce plan conceptuel, nous avons élaboré les deux objectifs spécifiques suivants:

Objectif 1

Décrire l'évolution des conceptions de la notion de phrase de cinq enseignantes vietnamiennes de FLE à la suite d'une formation continue en syntaxe mobilisant les ressources de la littérature de jeunesse pour travailler les normes syntaxiques.

Objectif 2

Décrire l'évolution des pratiques d'enseignement de la notion de phrase d'une enseignante vietnamienne de FLE à la suite d'une formation continue en syntaxe mobilisant les ressources de la littérature de jeunesse pour travailler les normes syntaxiques.

TROISIÈME PARTIE: LA MÉTHODOLOGIE

3.1. Le type de recherche

Cette recherche a été réalisée en collaboration avec cinq enseignantes de français de deux lycées de la ville de Hué (Vietnam). Ces dernières ont été invitées à participer à une formation sur la syntaxe et la littérature de jeunesse, qui durait pendant deux journées. La recherche comporte une visée descriptive et les études multi-cas qui la constituent en font une recherche exploratoire. Nous comptons donc décrire les conceptions relatives à la notion de phrase des enseignantes et les pratiques d'enseignement de la phrase d'une seule enseignante à la suite de la formation. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons la démarche de collecte de données, les caractéristiques des participants, l'organisation de la formation, l'élaboration des instruments de collecte de données et l'analyse des données.

3.2. La démarche de collecte de données

Dans cette partie, nous décrivons la démarche de collecte de données qui est résumée dans la figure 2.

Premièrement, dans le but de recruter des enseignants participant à notre recherche, nous avons envoyé un courriel (annexe 2) à monsieur Tran, responsable du Comité pédagogique du français de la ville de Hué, pour avoir ses recommandations sur la sélection des lycées qui peuvent satisfaire aux exigences de notre recherche. Il nous a proposé deux lycées, Quoc Hoc et Nguyen Hue, où le français est le plus développé de la ville de Hué. Ensuite, nous avons envoyé un courriel (annexe 2) à la direction de ces deux lycées pour, d'une part, leur demander la permission de recruter leurs enseignants de français et avoir leurs recommandations sur la sélection des enseignants, d'autre part. À partir de ces recommandations, nous avons envoyé aux cinq enseignantes proposées par les directeurs un courriel dans lequel notre recherche était décrite (annexe 3) afin que les enseignantes aient une vue générale sur notre recherche et qu'elles décident d'y participer ou non.

Deuxièmement, nous avons réalisé la première entrevue semi-dirigée avec les cinq enseignantes dans le but de connaître leurs conceptions sur la notion de phrase française.

Troisièmement, nous voulions présenter aux enseignantes, d'une part, la grammaire nouvelle qui leur permet de découvrir une nouvelle conception de la phrase, d'améliorer leurs connaissances syntaxiques et d'enseigner mieux la notion de phrase et d'autre part, la littérature de jeunesse, un matériel permettant de rendre cet enseignement plus efficace. Pour ce faire, nous leur avons organisé une formation sur ces sujets, qui durait deux journées.

Quatrièmement, afin de faire ressortir l'impact de cette formation sur l'évolution des conceptions des enseignantes concernant la notion de phrase, nous avons effectué la deuxième entrevue semi-dirigée qui était identique à la première, auprès de ces cinq enseignantes, au sujet de leurs conceptions sur la phrase près d'un mois après la formation.

Cinquièmement, dans le but d'examiner l'impact de cette formation sur l'évolution des pratiques d'enseignement de la phrase, parmi ces cinq enseignantes, nous en avons sélectionné une pour mener une étude de cas auprès d'elle. Au cours de six mois (du début d'octobre 2011 à la fin de mars 2012), nous avons observé à deux reprises les pratiques d'enseignement de la notion de phrase de cette enseignante et avons réalisé avec elle une entrevue téléphonique mensuelle, au cours de laquelle elle devait décrire ses pratiques d'enseignement de la phrase au cours du mois précédent.

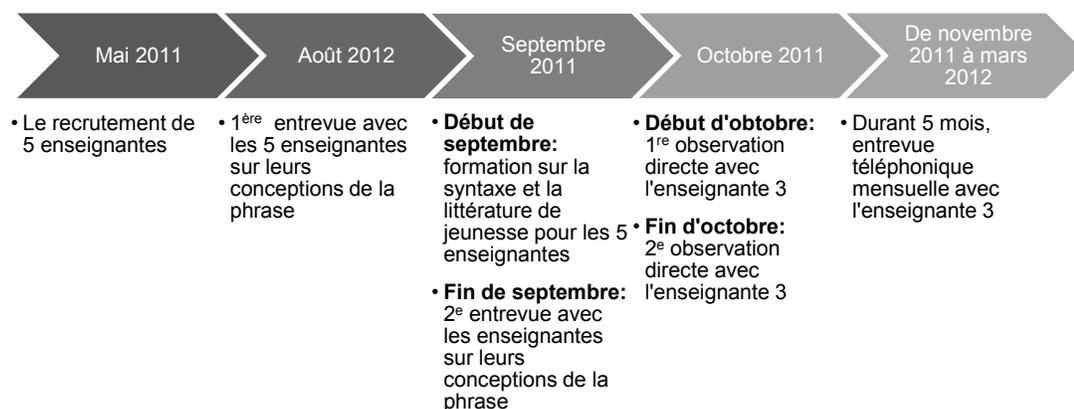


Figure 2. Démarche de collecte de données

3.3. Les participants

3.3.1. Les critères de recrutement des participants

Nous avons sélectionné les participants de la recherche en nous basant sur les critères suivants:

- Enseignants de FLE exerçant dans la ville de Hué où nous enseignons aussi cette langue depuis quelques années. Notre expérience similaire à celle des enseignants de ce projet facilite notre compréhension de la situation de l'enseignement du français dans ce contexte et le recrutement des participants.
- Enseignants de français au lycée, soit la 10^e année (la seconde), la 11^e année (la première) ou la 12^e année (la terminale)⁹.
- Enseignants possédant au moins un an d'expérience en enseignement. En effet, l'objectif de notre recherche est de comprendre comment des enseignants vietnamiens connaissent et enseignent la notion de phrase. Il est important qu'ils aient une certaine expérience pour pouvoir répondre aux questions de notre entrevue sur leurs conceptions relatives à la notion de phrase.
- Enseignants réfléchissant souvent sur leurs pratiques et sur les moyens de les améliorer.

3.3.2. Les informations sur les participants

3.3.2.1. Le questionnaire aux participants

Afin d'avoir des informations sur le profil des enseignantes participant à la recherche, avant de leur poser les questions de la première entrevue, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire (la première partie de l'entrevue) (annexe 4) concernant des informations à leur sujet: nom, sexe, âge, école d'enseignement, nombre d'années d'expérience, programmes de formation complétés, cours suivis liés à la grammaire, à la didactique de la grammaire et à la didactique de la syntaxe.

⁹ Nous rappelons que l'enseignement général du Vietnam comporte 3 cycles.

- Le primaire, durant 5 ans (de la 1^{re} année à la 5^e), regroupe les élèves de 6 à 10 ans.

- Le collège, durant 4 ans (de la 6^e année à la 9^e), regroupe les élèves de 11 à 14 ans.

- Le lycée, durant 3 ans (de la 10^e année à la 12^e), regroupe les élèves de 15 à 17 ans.

3.3.2.2. L'analyse des données du questionnaire

L'analyse des questionnaires nous a permis de remarquer que l'échantillon à l'étude est composé de cinq femmes, âgées de 27 à 44 ans, dont deux sont enseignantes de FLE au lycée Nguyen Hue et trois au lycée Quoc Hoc, à Hué, au Vietnam. Deux enseignantes sur cinq s'occupent de la classe de 12^e, alors qu'une autre enseigne en 11^e et les deux dernières, en 10^e. Le nombre d'années d'expérience en enseignement est varié: de 4 à 20 ans. Les participantes de la recherche se répartissent comme le montre le tableau IV. Pour conserver l'anonymat des participantes, celles-ci sont identifiées par les numéros.

Tableau IV – Répartition des participants

Nom	Sexe	Âge	École d'enseignement	Classe d'enseignement	Nombre d'années d'expérience
1	F*	[41-50]	Lycée Quoc Hoc	10 ^e	20
2	F	[31-40]	Lycée Quoc Hoc	11 ^e	15
3	F	[31-40]	Lycée Quoc Hoc	12 ^e	12
4	F	[41-50]	Lycée Nguyen Hue	12 ^e	17
5	F	[20-30]	Lycée Nguyen Hue	10 ^e	4

* F= femme

Programmes de formation complétés

Deux enseignantes (4 et 5) ont terminé un baccalauréat en didactique du FLE au Vietnam, alors que les deux autres (1 et 2) ont obtenu une maîtrise en didactique du FLE au Vietnam et la dernière (3), une maîtrise en diffusion du français en France. On peut donc constater que les enseignantes participant à cette recherche sont bien instruites.

Cours de grammaire et de didactique de la grammaire

En ce qui concerne les cours de grammaire, toutes les cinq enseignantes ont suivi des cours sur la grammaire française dans leurs programmes d'études. Pourtant, les enseignantes n'ont pas précisé clairement à quels cours elles ont participé. Aucune n'a

participé à des cours de grammaire nouvelle. En matière de didactique de la grammaire, une enseignante a déclaré qu'elle n'avait suivi aucun cours, mais seulement des cours sur la didactique du FLE en général à l'université, alors que les quatre autres ont répondu qu'elles avaient participé à des formations continues portant sur la didactique de la grammaire en contexte, sur l'enseignement de la grammaire avec la démarche inductive. Finalement, aucune participante n'a suivi de cours relatifs à la didactique de la syntaxe dans sa formation.

3.4. L'organisation de la formation continue

Pour les besoins de la recherche, les cinq enseignantes de français ont été invitées à suivre une formation sur l'enseignement de la notion de phrase à l'aide de la littérature de jeunesse. Nous avons conçu la formation avec l'aide de nos deux directrices de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet et Pascale Lefrançois. Lors de cette formation, nous avons également invité le responsable du Comité pédagogique du français de la ville de Hué pour qu'il puisse soutenir les enseignantes dans le changement de leurs pratiques. Dans les sections suivantes, nous expliquons dans quel but nous avons organisé cette formation et racontons ce que nous y avons fait ainsi que des difficultés que nous avons rencontrées concernant son organisation.

3.4.1. Les objectifs de la formation

La formation visait essentiellement deux objectifs. Premièrement, elle a permis à la chercheuse de donner aux enseignantes une formation approfondie sur la notion de phrase, pour ses aspects syntaxiques. Puisque la phrase est souvent mise de côté par les enseignants vietnamiens, de nombreuses notions autour de la phrase (caractéristiques de la phrase, constituants de la phrase, les types et formes de phrase, etc.) ne seraient pas toujours parfaitement maîtrisées par les enseignants, et c'est pourquoi nous souhaitons aider les enseignantes participant à la recherche à parfaire leurs connaissances sur ces différents sujets. D'ailleurs, comme la grammaire traditionnelle est encore enseignée au Vietnam et que celle-ci présente des lacunes à propos des notions autour de la phrase, la formation est considérée comme une occasion de présenter aux enseignantes la notion de phrase en grammaire nouvelle, qui nous semble plus opérationnelle.

La formation a également permis à la chercheuse de proposer aux enseignantes des pistes pour la conception d'activités sur la phrase au moyen de la littérature de jeunesse. Par la suite, elles ont créé leur propre style de pratiques d'enseignement de la phrase à partir des connaissances acquises. Il est important que les activités expérimentées dans les classes participant à la recherche soient construites par les enseignantes elles-mêmes et qu'elles permettent la progression des élèves.

3.4.2. Les difficultés de l'organisation de la formation

Avant que la formation soit organisée, nous avons rencontré quelques difficultés dans la réunion des enseignantes. Au début, nous avions l'intention de l'organiser pendant trois journées, soit les 20, 21 et 22 août 2011 après avoir effectué la première entrevue avec les enseignantes. C'était le moment où ces dernières étaient disponibles pour pouvoir participer à la formation, puisqu'elles étaient encore en vacances. Pourtant, l'une d'entre elles, provenant du lycée Nguyen Hue, a décidé de ne plus participer à la recherche parce qu'elle devait aller travailler dans une autre ville. La formation a donc été reculée parce que le nombre de participantes était trop modeste (quatre). Nous avons dû recruter une autre participante. Cela nous a fait perdre une semaine. Heureusement, une enseignante de français, provenant aussi du lycée Nguyen Hue, a accepté de participer à cette recherche. Comme ça avait été le cas avec les autres participantes, nous avons dû aussi effectuer la première entrevue avec cette nouvelle participante. Enfin, la formation a été organisée deux semaines après les dates prévues initialement, soit les 10 et 11 septembre 2011. À ce moment-là, toutes les enseignantes avaient repris le travail. Chacune avec un emploi du temps différent, il devenait difficile de choisir un moment où les enseignantes étaient toutes disponibles. Enfin, la solution était que la formation soit raccourcie en deux journées plutôt que les trois initialement prévues pour que toutes les participantes puissent la suivre.

3.4.3. Le déroulement et le contenu de la formation

La formation a donc eu lieu pendant deux journées, les 10 et 11 septembre 2011, au centre de ressources francophones de la ville de Hué. La première a été consacrée à la présentation des notions autour de la phrase en grammaire nouvelle (les différentes

définitions de la phrase, la phrase de base et ses constituants, les types et formes de phrase et les manipulations syntaxiques).

Si la première journée a été consacrée à répondre à la question: « Quelles sont les notions autour de la phrase que l'on doit enseigner aux élèves? », la deuxième visait à répondre à la question: « Comment enseigner ces notions? ». Pour répondre à celle-ci, la deuxième journée a été consacrée à dégager les caractéristiques de la littérature de jeunesse et de son exploitation pédagogique en enseignement de la notion de phrase en L2. Nous avons proposé aux enseignantes des genres de littérature de jeunesse qu'elles pourraient exploiter et des activités qu'elles pourraient créer à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse pour enseigner la phrase. Comme le temps ne nous permettait pas de présenter beaucoup d'activités autour de la littérature de jeunesse, nous avons seulement pu en proposer trois: la phrase du jour, écrire à la manière d'un auteur et l'enrichissement de la phrase. Par ailleurs, pour que les enseignantes puissent savoir comment organiser une séance d'enseignement de la phrase à partir de la littérature de jeunesse, nous avons présenté des exemples de séquence didactique qui illustrent les activités proposées. Enfin, le modèle de Bucheton et Soulé (2009) dont nous avons parlé dans le cadre conceptuel leur a été présenté dans l'optique de les aider à évaluer et à réguler leurs pratiques en classe. Le tableau V qui suit résume le déroulement et le contenu de la formation pendant deux journées. De plus, la description détaillée de la formation se trouve dans l'annexe 5 à la fin de ce mémoire.

Soulignons que cette formation reprenait plusieurs éléments de notre cadre conceptuel: la notion de phrase en grammaire nouvelle, la littérature de jeunesse et le modèle de Bucheton et Soulé (2009).

Tableau V – Présentation du déroulement et du contenu de la formation

<p style="text-align: center;"><u>La première journée</u></p> <p style="text-align: center;">DES NOTIONS AUTOUR DE LA PHRASE</p>	<p>1.1. Enseignement de la grammaire au Vietnam</p> <p>1.2. La grammaire traditionnelle et ses limites</p> <p>1.3. La grammaire nouvelle</p> <p>1.3.1. Petite histoire</p> <p>1.3.2. Ses objectifs</p> <p>1.3.3. Son enseignement</p> <p>1.3.4. Ses contenus</p> <p>1.3.5. Pourquoi enseigner la syntaxe?</p> <p>1.4. La notion de phrase en grammaire nouvelle</p> <p>1.4.1. La phrase syntaxique</p> <p>1.4.2. Outils d'analyse de phrase</p> <p>1.4.3. Les types et formes de phrase</p> <p>1.4.4. La jonction de phrases</p>
<p style="text-align: center;"><u>La deuxième journée</u></p> <p style="text-align: center;">ENSEIGNER LA PHRASE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE</p>	<p>2.1. L'enseignement de la phrase au moyen de la littérature de jeunesse</p> <p>2.1.1. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse?</p> <p>2.1.2. Pourquoi la littérature de jeunesse?</p> <p>2.1.3. La littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE au Vietnam</p> <p>2.1.4. Quels genres de littérature de jeunesse peut-on exploiter en classe de L2?</p> <p>2.1.5. Activités exploitables de la littérature de jeunesse pour enseigner la phrase</p> <p>2.1.6. La phrase du jour</p> <p>2.1.7. Écrire à la manière d'un auteur</p> <p>2.1.8. Enrichissement de la phrase</p> <p>2.2. Le modèle de Bucheton et Soulé (2009)</p>

Lors de la formation, un guide de participant a été fourni aux enseignantes. Il s'agissait d'un document que chaque enseignante a rempli au fur et à mesure des questions et des

étapes lors de la formation (annexe 6). Le guide contient tous les questions et exercices proposés lors de la première journée de la formation et un espace permettant à chacune des enseignantes d'y répondre ou de donner des commentaires. Ce guide est conçu dans le but de soutenir la réflexion des participantes et de favoriser leur engagement. En complément de ce guide, le livre « La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui » (Chartrand et al., 2011) leur a été distribué. Nous avons constaté que lors de la formation, toutes les enseignantes ont réussi à faire des exercices et à répondre à des questions proposées dans le guide. Cela a montré qu'elles ont bien compris les contenus enseignés.

3.5. Les instruments de collecte de données

Les données relatives aux conceptions et aux pratiques des enseignants ont été recueillies lors d'entrevues semi-dirigées, d'entrevues téléphoniques et d'observations directes en classe réalisées au cours de l'année scolaire 2011-2012 (d'août à mars). L'entrevue semi-dirigée est utilisée avec les cinq enseignantes, alors que l'entrevue téléphonique et l'observation en classe sont proposées à une seule enseignante pour approfondir la description des pratiques à travers une étude de cas.

3.5.1. L'entrevue semi-dirigée

3.5.1.1. La description de l'entrevue semi-dirigée

Dans le but de connaître les conceptions qu'ont les enseignantes sur la notion de phrase (objectif 1), nous avons effectué avec elles une entrevue semi-dirigée d'environ 30 minutes chacune. Cette entrevue, qui est en partie inspirée de celle de Tremblay (2007), comporte des questions ouvertes amenant les enseignantes à s'exprimer au sujet de leurs conceptions sur la notion de phrase.

L'entrevue se compose de deux parties (annexe 4). La première partie, qui est un questionnaire, est constituée de huit questions fermées (Q.1 à Q.8) concernant des informations sur les répondants (sexe, âge, école d'enseignement, nombre d'années d'expérience, formation et cours liés à la grammaire, à la didactique de la grammaire et à la didactique de la syntaxe). Nous leur avons demandé de compléter les informations avant de commencer l'entrevue.

La deuxième partie de l'entrevue, qui comporte trois questions (Q.9 à Q.11), visait à recueillir les données relatives aux conceptions des enseignantes sur la notion de phrase (objectif 1).

Pour la question 9, nous leur avons proposé douze énoncés dont certains constituent des phrases et d'autres, non et nous leur avons demandé de dire s'il s'agissait bien de phrases et de justifier leurs réponses. Puisque notre recherche porte sur l'enseignement de la phrase à l'aide de la littérature de jeunesse, nous avons voulu choisir, pour cette entrevue, des énoncés tirés d'un ouvrage de littérature de jeunesse. Il s'agissait du roman *Le petit prince* de Saint-Exupéry.

La question 10 porte sur cinq définitions différentes de la phrase française dont certaines sont conformes à la théorie et d'autres, non et nous leur avons demandé de se prononcer sur la pertinence de chacune. Ces définitions sont tirées de livres de grammaire traditionnelle que les répondantes ont utilisés dans leur enseignement et d'ouvrages divers de grammaire nouvelle (livres, recueil de notes) dont elles ne se sont pas encore servies.

Pour la question 11, nous leur avons donné cinq phrases relevées dans des productions écrites d'élèves vietnamiens qui présentent des erreurs syntaxiques et nous leur avons demandé de les corriger en expliquant comment elles amèneraient les élèves à comprendre qu'ils ont fait de telles erreurs.

Pour la deuxième partie, nous avons lu les questions et avons donné aux enseignantes un temps illimité pour réfléchir.

3.5.1.2. Le protocole de l'entrevue semi-dirigée

Les enseignantes ont répondu à cette entrevue à deux moments : en août 2011 (avant la formation), et en octobre 2011 (trois semaines après la formation). Le contenu de l'entrevue n'a pas changé lors des deux mesures, sauf pour ce qui est des phrases erronées relevées dans les productions écrites des élèves. Toujours avec la même entrevue, nous voulions comparer les changements des conceptions sur la notion de phrase à chaque moment. La deuxième entrevue, qui a été effectuée après la formation, avait pour objectif de savoir si elles avaient bien intégré les connaissances sur la notion de phrase qu'elles avaient acquises lors de la formation. Pour éviter un biais dans la

recherche, nous n'avons pas dit aux participantes que les deux entrevues étaient identiques.

Toutes les enseignantes nous ont demandé de les interviewer dans leur milieu de travail, à un moment qui leur convenait. Cette entrevue était délicate. En effet, les enseignantes pouvaient penser que nous portions un jugement sur leurs connaissances. Donc, pour éviter cet obstacle, nous leur avons bien expliqué l'objectif de la recherche qui consiste à décrire les conceptions et les pratiques d'enseignement de la phrase des enseignantes avant et après leur participation à une formation sur la syntaxe et la littérature de jeunesse. Nous nous sommes également assurée, pour la diffusion des résultats de cette entrevue, de protéger la confidentialité des renseignements personnels des participantes en numérotant les enseignantes au lieu de mettre leurs noms. En plus, nous avons dû faire attention à nos attitudes et comportements lors de l'entrevue. Nous n'avons pas donné de commentaires sur les réponses des enseignantes.

Les entrevues ont été enregistrées avec un appareil numérique. Les verbatims des entrevues ont été transcrits pour permettre une analyse de contenu.

3.5.1.3. Les biais de l'entrevue semi-dirigée

Rappelons que notre entrevue semi-dirigée comporte plusieurs questions ouvertes. Le biais de cette entrevue repose sur le fait que lors de l'entrevue, la chercheuse pourrait, dans son langage verbal ou non verbal, influencer les réponses des participantes. Ainsi, elle peut poser des questions plus spécifiques afin d'obtenir l'information qu'elle veut. Or, ces questions peuvent, dans certains cas, orienter les participantes. Cela est arrivé parfois pendant nos entrevues. À titre d'exemple, dans la première entrevue, l'enseignante 4 a répondu que l'énoncé 9.1 n'était pas une phrase parce qu'il manquait une proposition. Dans ce cas, la chercheuse lui a posé la question fermée qui a orienté la réponse de l'enseignante: « Pouvez-vous préciser quelle proposition? Proposition subordonnée ou principale? ». Nous pensons que ce biais est difficilement contrôlé et contrôlable, en partie, mais pas tout à fait.

3.5.2. L'observation directe en classe

3.5.2.1. La description de l'observation directe

Pour décrire les pratiques d'enseignement de la notion de phrase (objectif 2), nous avons sélectionné, parmi les cinq enseignantes, l'enseignante 3¹⁰ pour mener une étude de cas auprès d'elle. La raison ayant motivé la sélection de cette enseignante était qu'il s'agit d'une enseignante très compétente qui veut toujours découvrir les nouveautés dans le monde de l'enseignement. L'enseignante 3 est une enseignante de français expérimentée qui possède 11 années d'enseignement et elle est reconnue pour l'excellence de ses pratiques d'enseignement du français souvent innovatrices et impressionnantes. Elle travaille au lycée Quoc Hoc, à Hué et pendant l'année scolaire 2011-2012, elle s'occupait d'une classe de 12^e. Sa classe regroupait 19 élèves (17 filles et 2 garçons) dont les niveaux de français étaient presque homogènes.

Afin de décrire ses pratiques d'enseignement de la phrase, nous avons observé les deux séances d'une durée de 90 minutes pour chacune, consacrées à des activités sur la phrase dans sa classe, l'une le 3 octobre et l'autre le 28 octobre 2011. Ces deux observations ont été documentées par une grille d'observation (annexe 7) et par la prise de photos, selon la méthodologie développée par Montésinos-Gelet (2009). La chercheuse assurait une prise de notes des caractéristiques des pratiques à l'aide du modèle de Bucheton et Soulé (2009). Elle considérait les contenus abordés (objets de savoir), la planification des tâches proposées aux élèves et les matériels utilisés (le pilotage), la manière dont l'enseignante explique la pertinence d'aborder de tels contenus (le tissage), l'autorisation à parler aux élèves et leur participation (l'atmosphère de la classe) et les formes d'aides offertes aux élèves (l'étayage). Un photographe a documenté les pratiques en recueillant des traces constituées de photographies qui ont servi à produire des narrations en images.

L'observation directe nous a permis de décrire ce qui s'est passé véritablement en classe, d'illustrer les dispositifs mis en œuvre, la participation des élèves et l'étayage de l'enseignant. Quant au procédé photographique, il permet, selon Mauss (1967), de

¹⁰ Afin de conserver l'anonymat des participants, nous les identifions par des numéros.

collecter des données visuelles et de garder des détails relatifs aux faits observés (cité par Conord, 2002). La photographie est utilisée pour attester l'existence des faits observés, mais aussi faciliter la prise de notes sur le terrain (Dion et Ladwein, s.d.). De plus, l'utilisation des photos dans l'observation en salle de classe permet d'enregistrer des traces détaillées et précises du dispositif d'enseignement, des écrits environnementaux et de l'ambiance de travail dans la classe (Montésinos-Gelet, 2009). Toujours selon cette auteure, elle facilite également le calcul du temps consacré à chaque activité en classe puisque l'heure exacte de chaque photo est indiquée dans son fichier numérique.

3.5.2.2. Les biais de l'observation directe

Un des biais à notre observation est lié au procédé photographique. Il est à noter que ce dernier présente non seulement des avantages mais aussi des limites. Selon Conord (2002), « d'un point de vue méthodologique, il ne suffit pas de considérer le procédé photographique comme un moyen d'enregistrer des données relatives à des éléments visibles du terrain observé et de l'utiliser ensuite à des fins illustratives sans autre forme d'interrogation. L'image n'est pas miroir du réel, mais plutôt un « objet construit ». Le cadre photographique est déterminé par les choix du sujet photographiant qui définit au moment de la prise de vues une manière de montrer certains aspects des réalités observées ». D'autre part, selon nous, une autre limite de la photographie, c'est qu'au début de son fonctionnement, elle pourrait intimider les élèves. C'était le cas pour notre première observation. Malgré ces limites, nos données offrent une certaine validité quant aux pratiques effectives. En effet, en plus de ces observations directes en classe, chaque mois, nous avons effectué également des entrevues téléphoniques qui offrent des données témoignant la fréquence des pratiques. De plus, l'attitude des élèves lors de notre deuxième observation montrait qu'ils étaient habitués au procédé photographique.

Un autre biais associé à notre observation est que nous avons observé seulement deux fois l'enseignante 3 au cours de sept mois. Il serait possible que les pratiques observées ne soient pas toujours les pratiques habituelles de l'enseignante (Bru, 2002). Pour contrôler ce biais, comme nous l'avons mentionné, au cours de cinq mois, nous avons

demandé à l'enseignante de décrire ses pratiques d'enseignement de la phrase lors d'une entrevue téléphonique mensuelle. À l'aide des données de l'entrevue téléphonique, nous voulions nous assurer que les pratiques observées sont représentatives de l'enseignement dispensé de manière régulière.

3.5.3. L'entrevue téléphonique de suivi

3.5.3.1. La description de l'entrevue téléphonique

Toujours avec l'objectif de décrire les pratiques d'enseignement de la phrase de l'enseignante 3 (objectif 2), les données obtenues à partir des pratiques observées ont été complétées par celles issues des pratiques déclarées de l'enseignante au cours de cinq mois, qui ont été collectées à l'aide de l'entrevue téléphonique. Comme la chercheuse et l'enseignante vivent dans deux pays différents (Canada-Vietnam), l'entrevue a été réalisée à distance, à l'aide du logiciel d'appels téléphoniques par Internet Skype. Il s'agissait d'une conversation d'une dizaine de minutes pendant laquelle la chercheuse demandait à l'enseignante de décrire ses pratiques sur la phrase depuis leur dernière conversation. L'entrevue a été guidée par un certain nombre de questions prédéterminées dont les réponses étaient le plus souvent fermées, mais qui laissaient la possibilité à la participante d'apporter des précisions et à l'intervieweur de poser des questions supplémentaires (annexe 8).

L'entrevue de suivi auprès de l'enseignante a eu lieu à la fin de chaque mois, de novembre 2011 à mars 2012, soit pendant cinq mois.

3.5.3.2. Les biais de l'entrevue téléphonique

Le biais associé à l'entrevue téléphonique est que les pratiques déclarées par l'enseignante 3 pourraient ne pas correspondre à celles véritablement réalisées en classe. Or, la chercheuse ne pouvait pas visiter la classe de l'enseignante de façon mensuelle. Donc, afin d'assurer la validité de nos données et d'éviter un trop grand écart entre les pratiques déclarées et celles véritablement réalisées en classe, parallèlement à cette entrevue, nous avons demandé à l'enseignante de conserver autant que possible des traces des activités réalisées sur la notion de phrase (corpus de phrases soumises aux élèves, feuilles d'exercices, productions écrites, etc.) et de nous en remettre une copie. Tous ces documents permettent d'illustrer les pratiques déclarées par l'enseignante et

nous aident dans la description de ces pratiques. En plus, l'enseignante devait compléter une grille (annexe 9) où elle décrivait ses pratiques d'enseignement.

3.6. L'analyse des données

3.6.1. L'analyse des données recueillies à l'aide de l'entrevue semi-dirigée

Puisque notre échantillon est restreint (5 enseignantes) et que les questions des entrevues sont ouvertes, nous avons décidé de traiter manuellement les données obtenues.

3.6.1.1. La question 9

Pour répondre à la question 9 qui visait à évaluer les conceptions de la notion de phrase des enseignantes, celles-ci ont dû 1) identifier des énoncés constituant des phrases. 2) justifier leur identification. Pour évaluer l'identification des phrases des enseignantes, nous avons calculé le nombre de réponses correctes. Pour évaluer la justification de l'identification, nous avons élaboré une liste des types de justifications qui ont été données par les enseignantes à partir de l'analyse des verbatims des entrevues (annexe 10). Nous avons regroupé les justifications en trois catégories: syntaxique, sémantique et pragmatique. Si les enseignantes ont répondu seulement que l'énoncé est une phrase ou il n'est pas une phrase, mais n'ont pas pu donner de justifications, nous avons parlé, dans ce cas, de l'absence de justification.

3.6.1.2. Les questions 10 et 11

Pour la question 10 concernant des définitions de la phrase française, les enseignantes ont donné leurs commentaires sur ces définitions. Elles pouvaient être d'accord ou en désaccord avec les définitions en donnant des arguments. Quant à la question 11 portant sur des erreurs syntaxiques dans les phrases tirées dans des productions écrites d'élèves, les enseignantes ont dû 1) relever les erreurs 2) les expliquer et 3) donner leur correction. Les commentaires relatifs aux définitions et les explications des erreurs ont été évalués qualitativement, tandis que l'identification et la correction des erreurs ont été évaluées quantitativement. Afin d'évaluer l'identification et la correction des erreurs des enseignantes, nous avons calculé le nombre d'erreurs exactement identifiées et celui de phrases exactement corrigées par les enseignantes. Il y a cinq phrases à proposer aux

enseignantes, donc il existe cinq erreurs à relever et cinq phrases à corriger. Leurs réponses des deux questions 10 et 11 ont été structurées dans un tableau comme suit.

Tableau VI – Traitement des données pour les questions 10 et 11

Q. 10: Définitions de la phrase française à commenter					
Définitions	Enseignantes	Accord	Désaccord	Arguments	Absence d'argument
Q. 11: Identification, explication et correction des erreurs syntaxiques					
Phrases	Enseignantes	Erreurs	Explications	Corrections	

3.6.2. L'analyse des données recueillies à l'aide de l'observation directe

Afin d'analyser les données obtenues des deux observations directes, nous avons utilisé le modèle de Bucheton et Soulé (2009), présenté dans le cadre conceptuel. Nous avons considéré cinq aspects correspondant à 5 préoccupations du modèle: 1) les contenus enseignés 2) le tissage 3) le pilotage 4) l'atmosphère et 5) l'étagage. Nous avons noté la présence ou non de chaque préoccupation dans chaque séance et les types la caractérisent. À titre d'exemple, pour le tissage, nous avons remarqué quatre types: le questionnement posé par l'enseignante, la rétroaction, le modelage et l'intervention auprès des élèves. Ensuite, pour chaque type de chaque préoccupation, nous avons sélectionné des photos et des exemples obtenus lors des deux observations pour l'illustrer.

3.6.3. L'analyse des données recueillies à l'aide de l'entrevue téléphonique de suivi

Pour les données obtenues des pratiques déclarées, nous avons comptabilisé les types d'activité autour de la phrase menés par l'enseignante. Pour chaque activité, nous avons noté son contenu, sa durée, sa fréquence s'il s'agit d'une activité répétitive, les concepts de syntaxes abordés et la présence ou non de la littérature de jeunesse. De plus, afin d'étudier l'utilisation de la littérature de jeunesse lors des activités autour de la phrase de l'enseignante, nous considérons deux aspects: les genres qu'elle avait exploités et ses objectifs d'utilisation de ceux-ci. Enfin, nous nous intéressons à l'approche d'enseignement privilégiée par l'enseignante à partir de ces activités.

QUATRIÈME PARTIE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette partie consacrée à la présentation détaillée des résultats est organisée selon les objectifs de la recherche. Plus précisément, nous présentons d'abord les résultats obtenus à partir de deux entrevues, qui nous permettent de connaître l'évolution des conceptions des cinq enseignantes sur la notion de phrase à la suite de la formation reçue (objectif 1). Nous ne présentons pas ici les résultats relatifs à la première partie de l'entrevue (Q.1 à Q.8), obtenus lors de la première entrevue, puisqu'ils ont été dégagés dans la section *Les informations sur les participants* de la méthodologie, mais seulement les données relatives à la deuxième partie (Q.9 à Q.11) sur les conceptions des enseignantes sur la notion de phrase. Nous nous consacrons ensuite à la description de l'évolution des pratiques d'enseignement de la notion de phrase d'une enseignante (objectif 2) à travers les résultats obtenus à partir des observations directes en classe et des entrevues téléphoniques de suivi.

4.1. L'évolution des conceptions sur la notion de phrase

Nous présentons les résultats de chaque question de la deuxième partie de l'entrevue et pour chacune, nous montrons les résultats de la première entrevue puis ceux de la deuxième pour voir l'évolution des conceptions des enseignantes. Rappelons que la première entrevue a eu lieu avant la formation sur la syntaxe en grammaire nouvelle et la littérature de jeunesse et la deuxième, après la formation.

4.1.1. L'analyse des phrases (Q.9)

À la question 9 de l'entrevue, nous avons proposé aux enseignantes 12 énoncés et leur avons demandé de justifier si ceux-ci constituent des phrases. L'analyse des énoncés se compose de deux tâches: 1) donner l'identification de type *il s'agit d'une phrase* ou *il ne s'agit pas d'une phrase* et 2) justifier la réponse.

4.1.1.1. L'identification des énoncés constituant les phrases

L'identification des énoncés constituant les phrases demande aux enseignantes de donner la réponse de type *c'est une phrase* ou *ce n'est pas une phrase*. Les réponses sont considérées comme réussies lorsqu'elles sont identiques à notre solution présentée dans

l'annexe 11. Le tableau VII ci-dessous présente le nombre de réponses correctes chez chaque enseignante lors de l'identification des phrases dans les deux entretiens.

Tableau VII – Résultats des réponses correctes pour chacune des entretiens

Enseignantes	Nombre de réponses correctes (.../12)	
	Entrevue 1	Entrevue 2
1	11	12
2	12	12
3	11	12
4	11	12
5	10	11

En observant le tableau, il ressort que dans la première entrevue, l'identification des phrases est parfaitement réussie par une enseignante (2) (12 réponses correctes) alors que les autres enseignantes n'ont pas parfaitement maîtrisé l'identification. Les trois enseignantes, 1, 3 et 4 ont donné 11 réponses correctes et la proportion est moins élevée chez la dernière (5), 10.

Pourtant, le taux de réponses correctes est plus élevé lors de la deuxième entrevue. En effet, le nombre de réponses correctes a grimpé à 12 chez quatre enseignantes. Il y a seulement une enseignante (5) qui a atteint 11 réponses correctes. Les résultats de la deuxième entrevue nous permettent de conclure qu'il y a une progression dans l'identification des énoncés formant les phrases chez toutes les enseignantes, sauf la première, pour qui aucune amélioration n'était possible, mais qui a maintenu sa performance.

4.1.1.2. Les critères d'identification de la phrase

Nous présentons, pour chacune des phrases à la fois, les critères auxquels les enseignantes ont eu recours pour identifier une phrase. De plus, afin de voir l'évolution relative à l'utilisation des critères d'identification chez les enseignantes, ceux-ci sont dégagés de façon ordonnée, lors de la première entrevue tout d'abord, puis lors de la deuxième.

4.1.1.2.1. L'énoncé 9.1: Parce que chez moi c'est tout petit...

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	4 enseignantes	3 ¹¹ enseignantes
Entrevue 2	0 enseignante	5 enseignantes

Entrevue 1

Lors de la première entrevue, l'enseignante 2 répond que cet énoncé ne constitue pas une phrase, tandis que selon deux autres, 1 et 5, il l'est. Par ailleurs, nous obtenons une double réponse *Oui* et *Non* chez les deux dernières, 3 et 4, c'est dire que selon celles-ci, cet énoncé est une phrase et ne l'est pas dans telle ou telle condition.

L'enseignante 1 se base sur un critère syntaxique pour conclure que l'énoncé est une phrase. Elle explique qu'il y a la présence de toutes les parties d'une phrase, mais sans les préciser.

Quant à l'enseignante 2, pour elle, l'énoncé ne correspond pas à une phrase parce qu'il est une proposition subordonnée et il y manque la principale.

L'enseignante 3 a recours aux critères à la fois syntaxiques et sémantiques pour analyser l'énoncé. Elle répond: « Oui, c'est une phrase. Parce qu'ici je vois que « chez moi », un complément de lieu, et « c'est tout petit » il y a un sujet, un verbe, un adjectif après le verbe, ça donne un sens ». Pourtant, elle ajoute également: « Sur la forme, je pense que c'est une phrase, mais normalement quand j'écris une phrase, peut-être je n'écris pas comme ça parce que normalement le mot « *parce que* » ne se situe pas devant une phrase, il faut une autre proposition avant ». Cependant, sa réponse finale, c'est qu'il s'agit d'une phrase parce qu'il y a un sujet et un prédicat. Nous constatons qu'elle introduit à sa dernière justification la notion de *prédicat*: « Mais de toute façon, il s'agit d'une phrase parce qu'il y a sujet, c'est le mot « ce » et un prédicat ». Cette justification nous étonne parce que nous avons supposé que c'était une nouvelle notion pour les enseignantes et donc qu'elles n'en parleraient pas dans la première entrevue.

¹¹ Il est à noter que le nombre d'enseignantes indiqué ici ne correspond pas à 5, car il y a deux enseignantes qui ont une double réponse: C'est une phrase et ce n'est pas une phrase dans telle ou telle condition.

Pareillement à l'enseignante 3, l'enseignante 4 a une double réponse pour cet énoncé. Elle mentionne qu'il est une phrase s'il se dit à l'oral parce qu'il est une réponse à la question « Pourquoi? » mais à l'écrit, il ne l'est pas parce qu'il manque une proposition.

Enfin, nous obtenons un argument sémantique chez l'enseignante 5: « Je pense que c'est une phrase parce que quand j'ai lu cette phrase, je comprends ».

Entrevue 2

Cette fois, toutes les cinq enseignantes concluent que cet énoncé ne constitue pas une phrase. À partir de cette réponse, nous remarquons un changement dans l'identification de la phrase chez quatre enseignantes, 1, 3, 4 et 5 alors que la même identification chez l'enseignante 2. Ensuite, nous ressortons un autre changement concernant les justifications chez les cinq enseignantes. Cette fois, elles expliquent que cet énoncé est seulement une subordonnée qui est le complément de phrase, il y manque un sujet et un prédicat.

Nous constatons que dans la seconde entrevue, les enseignantes parlent des nouvelles notions de la grammaire nouvelle que nous n'avons pas entendues dans la première: *le prédicat et le complément de phrase*. D'autre part, elles se fondent sur le modèle de phrase syntaxique de la grammaire nouvelle $P = \text{sujet} + \text{prédicat} + (\text{complément de } P)$ pour analyser cet énoncé. En le faisant, elles abandonnent la notion de *proposition*.

4.1.1.2.2. L'énoncé 9.2: *Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes.*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

Les cinq enseignantes répondent que cet énoncé forme une phrase. Les critères sur lesquels elles se basent sont syntaxiques. Il s'agit de la présence de deux propositions dans cet énoncé (enseignantes 3, 4, 5), du sujet et du verbe (enseignantes 1 et 2) et du complément d'objet direct, indirect et de la subordonnée relative (enseignante 1).

D'emblée, notons que les enseignantes 1, 2, 3 mentionnent explicitement les fonctions et les classes de mots, mais sans préciser les groupes de mots exerçant ces fonctions ou étant considérés comme les classes de mots qu'elles citent.

Seules les enseignantes 3 et 4 citent les groupes de mots formant deux propositions « Le petit prince ne semblait jamais entendre les miennes » et « qui me posait beaucoup de questions ». Toutefois, seule l'enseignante 4 pointe les types de propositions (principale et subordonnée), alors que l'enseignante 3 ne le fait pas.

Entrevue 2:

L'idée que cet énoncé constitue une phrase ne change pas lors de la deuxième entrevue chez les cinq enseignantes. De même, pour cet énoncé, les critères de type syntaxique sont toujours utilisés pour justifier l'identification. Cependant, ces critères syntaxiques sont différents de ceux exposés lors de la première entrevue.

Les cinq enseignantes ne se basent plus sur la présence de deux propositions pour analyser l'énoncé comme dans la première entrevue ; au contraire, cette fois, elles parlent de la présence du sujet, « Le petit prince qui me posait beaucoup de questions » et de celle du prédicat, « ne semblait jamais entendre les miennes ». Parmi elles, les deux enseignantes 1 et 2 mentionnent encore que cette phrase contient une subordonnée relative, « qui me posait beaucoup de questions » qui est le complément du nom / sujet « le petit prince ». D'autre part, l'enseignante 2 appelle encore la phrase « Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes » la phrase *matrice*.

En conclusion, nous relevons une différence dans les critères fournis par les enseignantes. Plus précisément, elle réside dans le fait que lors de la deuxième entrevue, elles utilisent le modèle de phrase syntaxique de la grammaire nouvelle: $P = \text{sujet} + \text{prédicat} + (\text{complément de } P)$ et le métalangage de la grammaire nouvelle: *prédicat*, *phrase matrice*, pour analyser une phrase.

4.1.1.2.3. L'énoncé 9.3: *Lorsque j'avais six ans, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ».*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	0 enseignante	5 enseignantes
Entrevue 2	0 enseignante	5 enseignantes

Entrevue 1

Encore une fois, nous avons une même réponse chez cinq enseignantes, c'est que cet énoncé ne forme pas une phrase. Les justifications syntaxiques ainsi que sémantiques sont relevées dans les propos des enseignantes.

Les justifications syntaxiques s'appuient sur le fait qu'il manque une proposition principale (enseignantes 2 et 4), à celui d'une proposition, mais sans être plus précises quant au type de proposition (enseignantes 1 et 3), à la présence d'un complément de lieu « dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait 'Histoires Vécues' » (enseignantes 2 et 3).

Pour leurs justifications sémantiques, les enseignantes ont recours au fait que cet énoncé a un sens incomplet (enseignante 3): « Mais ici, «dans un livre sur la Forêt Vierge », ça pourrait être le complément de lieu, mais qu'est-ce qu'il y a dans ce livre? Ici on ne voit pas qu'est-ce qu'il y a dans ce livre... » ou qu'il n'a pas de sens (enseignante 5): « Je pense que ce n'est pas une phrase parce que quand je lis cette phrase, il n'y a pas de sens... ».

Entrevue 2

Aucune différence dans l'identification de la phrase n'est remarquée chez quatre enseignantes 1, 2, 3 et 4 à travers les deux entrevues. Pourtant, lorsqu'il y a changement, il s'agit de leurs justifications. Pareillement à la première entrevue, lors de la seconde, ces enseignantes fournissent une même réponse. Elles mentionnent que cet énoncé ne peut pas constituer une phrase en faisant référence au manque du sujet et du prédicat. Elles ajoutent que cet énoncé contient seulement deux compléments de phrase.

Par ailleurs, comme dans la première entrevue, pour l’enseignante 5, l’énoncé ne correspond pas à une phrase. Pourtant, cette fois, en ce qui concerne la justification, elle n’utilise plus le critère sémantique comme dans la première, mais le critère syntaxique. En effet, elle explique que l’énoncé manque d’un complément de phrase et elle propose de l’ajouter à la fin de la phrase. Nous constatons que sa réponse est inexacte. Cette erreur formulée de l’analyse de cet énoncé par l’enseignante 5 nous laisse penser qu’il était difficile pour elle de cerner correctement le complément de phrase.

4.1.1.2.4. L’énoncé 9.4: *Paul part.*

	L’énoncé est une phrase	L’énoncé n’est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

Pour les cinq enseignantes, il s’agit ici d’une phrase. Quatre sur cinq (enseignantes 1, 2, 3 et 5) explique qu’il y a, dans cet énoncé, le sujet et le verbe. Parmi celles-ci, seule l’enseignante 5 pointe le groupe de mots qui exerce la fonction de sujet « Paul » et celui qu’elle considère comme le verbe « part ». L’enseignante 3 dit également qu’il y a le prédicat, mais sans préciser le groupe de mots exerçant cette fonction. Encore une fois, cette enseignante aborde la notion de *prédicat* dès la première entrevue. Enfin, l’enseignante 4 répond que cet énoncé est une phrase parce que « partir » est un verbe intransitif. En bref, toutes les cinq enseignantes donnent des justifications qui font référence au critère syntaxique.

Entrevue 2

Toujours le même constat: lors de la seconde entrevue, comparativement à la première, aucun changement dans l’identification de la phrase ne ressort, mais il y a une évolution différente dans les justifications par les enseignantes. Nous notons, lors de la deuxième entrevue, une justification similaire chez l’enseignante 2. C’est dire qu’elle a toujours recours à la présence du sujet « Paul », et du verbe « part », tandis qu’une différence est remarquée dans les justifications des quatre autres enseignantes. Celles-ci font référence à la présence du sujet, qui est « Paul », et du prédicat « part ». La différence réside dans

l'utilisation de la notion de *prédicat* à la place de celle de *verbe*. Par ailleurs, les enseignantes 1, 2 et 4 mentionnent encore que « partir » est un verbe intransitif.

4.1.1.2.5. L'énoncé 9.5: *Les enfants vont à vélo.*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	3 enseignantes	2 enseignantes
Entrevue 2	0 enseignante	5 enseignantes

Entrevue 1

Trois enseignantes, 1, 4 et 5 répondent que cet énoncé est une phrase en faisant référence à la présence d'un verbe et du sujet. Pourtant, seule l'enseignante 5 repère le groupe de mots constituant le sujet « Les enfants », celui qu'elle considère comme le verbe « vont », et elle ajoute la présence d'un objet « à vélo ». Quant à l'enseignante 4, elle ajoute une justification pragmatique, c'est-à-dire qu'elle parle de l'usage de cette phrase: « C'est une phrase parce qu'en français, pour parler des moyens de transport, on a l'expression « aller à vélo, aller à moto » par exemple, c'est une expression, je pense ».

Contrairement à la réponse des trois enseignantes ci-dessus, les enseignantes 2 et 3 affirment que cet énoncé ne constitue pas une phrase. Elles font référence au manque d'un complément de lieu.

Entrevue 2

Les résultats obtenus lors de la seconde entrevue révèlent clairement, chez trois enseignantes, 1, 4 et 5, une réponse opposée à celle de la première entrevue. En effet, cette fois, pour ces enseignantes, l'énoncé 9.5 n'est pas une phrase. Elles justifient qu'il y manque un complément du verbe « aller », mais sans préciser quel type de complément. Dans le cas des deux dernières enseignantes, 2 et 3, leur identification ne change pas dans la deuxième entrevue. Pour elles, cette fois, l'énoncé n'est pas une phrase parce qu'il y manque un complément de verbe, mais pas un complément de lieu comme dans la première entrevue. Toutefois, le type de complément de verbe n'est pas précisé.

4.1.1.2.6. L'énoncé 9.6: *Je ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes.*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

Les cinq enseignantes mentionnent toutes que cet énoncé correspond à une phrase. Pourtant, leurs justifications sont différentes les unes des autres. Nous notons des critères graphiques (enseignante 2), syntaxiques (5 enseignantes) et sémantiques (enseignantes 3 et 4).

La justification syntaxique de l'enseignante 1 fait référence au type de phrase; il s'agit ici, selon elle, d'une question indirecte.

Quant à l'enseignante 2, elle fait référence au critère graphique, c'est-à-dire que cette phrase commence par une majuscule et se termine par un point, à la présence du verbe qui est « comprendre », à la bonne structure de cette phrase et enfin à la présence de l'interrogation indirecte « pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes ».

Chez l'enseignante 3, nous obtenons des arguments à la fois syntaxiques et sémantiques. Elle a recours à la présence des propositions pour statuer sur le fait que l'énoncé est une phrase. De plus, elle dit que cet énoncé a du sens.

Pour l'enseignante 4, cet énoncé est une phrase au plan sémantique, mais cette phrase n'est pas correcte au plan syntaxique. Selon elle, il correspond à une phrase parce qu'il est signifiant mais la phrase est incorrecte parce qu'il y manque l'auxiliaire « avoir » avant le verbe « comprendre ». Elle a donc proposé de corriger la phrase comme suit: « Je n'ai pas compris pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes ». Sa rétroaction laisse entendre qu'elle a mal identifié le temps du verbe « comprendre ». Elle a pensé que dans cette phrase, « comprendre » est conjugué au passé composé, mais en réalité, il est au passé simple.

Enfin, l'enseignante 5, de son côté, répond que cet énoncé constitue une phrase parce qu'il a le sujet « je », le verbe « comprendre » et le complément de cause « pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes ». Nous remarquons l'identification incorrecte de la fonction de la subordonnée « pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes » de l'enseignante 5.

Entrevue 2

Par rapport à la première entrevue, nous notons, dans la deuxième, la similitude dans l'identification de la phrase chez quatre enseignantes 1, 2, 3 et 4, mais la différence dans leurs justifications. Ces enseignantes font référence à la présence du sujet et du prédicat pour justifier leur identification. Trois d'entre elles (1, 3 et 4) identifient correctement les groupes exerçant la fonction de sujet « je », et de prédicat « ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes ». L'enseignante 2, de son côté, identifie bien le sujet « je », mais reconnaît mal le prédicat qui est, selon elle, le verbe « comprendre ». Enfin, quant à l'enseignante 5, elle donne une réponse différente de celle de la première entrevue. Cette fois, elle détermine que cet énoncé est une phrase agrammaticale parce qu'il y manque l'auxiliaire *avoir* devant le verbe « comprendre ». Elle a pensé que dans cette phrase, le verbe « comprendre » est conjugué au passé composé. Si on revient aux réponses des enseignantes lors de la première entrevue dans le paragraphe précédent, on peut constater que l'identification de la phrase ainsi que la justification de l'enseignante 5 sont tout à fait identiques à celles de l'enseignante 4, données dans la première entrevue.

4.1.1.2.7. L'énoncé 9.7: *Attention à la fermeture des portes.*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

Dans les deux entrevues, nous recevons, chez cinq enseignantes, une réponse similaire, c'est qu'il s'agit d'une phrase. Pourtant, leurs justifications changent selon chaque entrevue. Dans la première entrevue, quatre enseignantes, 1, 2, 3 et 4, se basent sur le

type de phrase pour donner les affirmations différentes suivantes: c'est une phrase impérative, un ordre, un groupe nominal. Par ailleurs, les enseignantes 3 et 5 donnent encore des justifications pragmatiques. Elles font référence à une situation de communication: « On dit toujours attention à quelque chose », attention est tout simplement une phrase... » (enseignante 3). « C'est une phrase parce que c'est comme des panneaux » (enseignante 5).

Entrevue 2

Lors de la deuxième entrevue, les types de réponses chez les cinq enseignantes sont différents les uns des autres. En effet, pour l'enseignante 2, c'est une phrase transformée nominale. Nous constatons que cette réponse est incorrecte, puisque l'enseignante 2 utilise incorrectement le terme de *phrase transformée*; il s'agit plutôt, dans ce cas, d'une phrase à construction particulière. L'enseignante 1, de son côté, répond que c'est une phrase nominale ou non verbale. Selon l'enseignante 3, il s'agit d'une phrase nominale. Les justifications des deux enseignantes, 1 et 3, sont correctes. D'après l'enseignante 4, c'est une phrase impérative et non verbale. Enfin, chez l'enseignante 5, cet énoncé constitue une phrase impérative. Les réponses des deux enseignantes, 4 et 5, ne sont pas correctes puisqu'il ne s'agit pas d'une phrase impérative mais d'une phrase à construction particulière.

4.1.1.2.8. L'énoncé 9.8: *Ne pas marcher sur la pelouse.*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

Lors de la première entrevue, l'énoncé 9.8 est analysé selon deux critères: syntaxique et pragmatique. Quatre enseignantes, 1, 2, 3 et 4, réfèrent à un type de phrase pour conclure que cet énoncé correspond à une phrase. Nous recevons leurs réponses du type *c'est une phrase impérative, un ordre ou une phrase infinitive*. En ce qui concerne les arguments pragmatiques, deux enseignantes, 2 et 4, affirment que cette phrase est

utilisée dans les interdictions et l'enseignante 5, de son côté, répond que l'énoncé est considéré comme une attention pour les hommes.

Entrevue 2

Pourtant, lors de la seconde entrevue, notons que seule la justification syntaxique est donnée et que celle-ci est la même chez toutes les cinq enseignantes. Pour elles, il s'agit ici d'une phrase infinitive. D'autre part, il y a deux enseignantes, 1 et 3, qui ont ajouté que cette phrase est également une phrase transformée. Remarquons que ces deux enseignantes 1 et 3 utilisent le métalangage de la grammaire nouvelle (*phrase transformée*) pour parler du type de phrase ; pourtant il s'agit, selon nous, d'une phrase à construction particulière au lieu d'une phrase transformée. Encore une fois, nous notons chez l'enseignante 1 et toujours chez l'enseignante 2 une confusion entre deux sortes de phrase: phrase transformée et phrase à construction particulière.

4.1.1.2.9. L'énoncé 9.9: *Quelle drôle de planète!*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Pour cet énoncé, nous obtenons un résultat intéressant qui réside dans le fait que les réponses des cinq enseignantes sont identiques les unes aux autres et elles sont les mêmes dans les deux entrevues. Ainsi, les enseignantes se basent sur le type de phrase pour conclure que cet énoncé constitue une phrase. Selon elles, il s'agit d'une phrase exclamative. Nous constatons donc qu'à travers les deux entrevues, aucune évolution différente n'est remarquée dans l'analyse de cet énoncé chez les enseignantes.

4.1.1.2.10. L'énoncé 9.10: *Sur quelle planète suis-je tombé?*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

Dans la première entrevue, deux enseignantes, 1 et 5, concluent que cet énoncé correspond à une phrase en justifiant tout simplement qu'il s'agit d'une question. Les trois autres, 2, 3 et 4, donnent cette même réponse en ajoutant l'argument qu'il s'agit de l'inversion du sujet dans cet énoncé. De plus, les enseignantes 3 et 4 font à référence encore à la présence de l'élément interrogatif « sur quelle planète » et l'enseignante 2, à la présence d'un verbe sans le préciser.

Entrevue 2

Lors de la seconde entrevue, nous obtenons, chez les cinq enseignantes, une même réponse, pourtant celle-ci est plus simple qu'à la première entrevue. Elles déclarent seulement qu'il s'agit d'une phrase interrogative. Cependant, remarquons que l'enseignante 2 ajoute l'idée qu'il s'agit d'une phrase transformée. On peut constater que cette fois, elle a utilisé correctement la notion de *phrase transformée*, une notion de la grammaire nouvelle.

4.1.1.2.11. L'énoncé 9.11: *que fais-tu ici*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	2 enseignantes	4 ¹² enseignantes
Entrevue 2	0 enseignante	5 enseignantes

Entrevue 1

Dans la première entrevue, nous constatons que l'absence du point d'interrogation à la fin de l'énoncé étonne deux enseignantes 1 et 3 qui hésitent dans l'identification de la phrase. L'enseignante 3 formule cela comme suit: «Il manque un point d'interrogation ... », a-t-elle ri. [...] « Je pense que c'est une phrase, mais ça m'étonne qu'il n'y ait pas de point d'interrogation... ». De même, l'enseignante 1 mentionne: « Je ne sais pas s'il manque un point d'interrogation ou non ». Pourtant, leur réponse finale, c'est que s'il

¹² Il est à noter que le nombre d'enseignantes indiqué ici ne correspond pas à 5, car il y a une enseignante qui a une double réponse: C'est une phrase et ce n'est pas une phrase dans telle ou telle condition.

n'y a pas de point d'interrogation, cet énoncé ne peut pas constituer une phrase. Remarquons que ces deux enseignantes ne parlent pas du fait que l'énoncé ne commence pas par une majuscule. Quant à l'enseignante 2, elle répond rapidement et avec certitude que cet énoncé n'est pas une bonne phrase en argumentant qu'il n'y a pas de point d'interrogation et que l'énoncé ne commence pas par une majuscule. Pour l'enseignante 4, à l'oral, cet énoncé est une phrase, mais il ne l'est pas à l'écrit en raison de l'absence du point d'interrogation et de la majuscule. Enfin, selon l'enseignante 5, malgré l'absence du point d'interrogation dans cet énoncé, celui-ci correspond à une phrase. Elle formule la justification comme suit: « C'est une question, mais il n'y a pas de point d'interrogation. Mais c'est une phrase aussi parce que c'est une question avec le mot interrogatif « que », inversion du sujet et du complément».

En bref, pour cet énoncé, bien que les réponses des enseignantes soient différentes, on peut conclure qu'il y a trois enseignantes (1, 2 et 3) qui affirment qu'il n'est pas une phrase, une (5) qui conclut que cet énoncé forme une phrase et une (4) qui a une double réponse : c'est une phrase à l'oral, mais ce n'est pas une phrase à l'écrit.

Entrevue 2

Lors de la deuxième entrevue, les cinq enseignantes répondent qu'un énoncé où il manque un point d'interrogation et qui ne commence pas par une majuscule ne peut pas former une phrase. Nous remarquons donc qu'à travers les deux entrevues, seulement chez l'enseignante 2, aucune différence dans sa réponse ne se dégage, tandis qu'un changement dans la conception de la phrase est ressorti chez les quatre autres enseignantes. Chez les enseignantes 1 et 3, dans les deux entrevues, elles mentionnent toujours que cet énoncé n'est pas une phrase, mais le changement réside dans le fait qu'elles donnent leur réponse avec hésitation dans la première entrevue, mais avec une grande certitude dans la deuxième. Pour les enseignantes 4 et 5, leur réponse dans la deuxième entrevue diffère de celle dans la première. Cette fois, elles concluent que l'énoncé ne peut pas former une phrase, en faisant référence à l'absence de point et de majuscule.

4.1.1.2.12. L'énoncé 9.12: *J'ai choisi un autre métier et j'ai appris à piloter des avions.*

	L'énoncé est une phrase	L'énoncé n'est pas une phrase
Entrevue 1	5 enseignantes	0 enseignante
Entrevue 2	5 enseignantes	0 enseignante

Entrevue 1

L'enseignante 1 affirme que c'est une phrase qui contient deux autres petites phrases et qu'on trouve dans chaque petite phrase le sujet, le verbe et le complément d'objet direct (dans la phrase 1) et le complément d'objet indirect (dans la phrase 2). Nous remarquons, à travers la réponse de l'enseignante 1 qu'elle n'utilise plus le terme de *proposition* comme dans ses autres réponses lors de la première entrevue, mais le remplace par celui de *phrase*: « C'est une phrase parce qu'ici il y a deux petites phrases et dans chaque petite phrase comme ça, je peux trouver le sujet, le verbe et le complément ».

Quant à l'enseignante 2, elle mentionne que cet énoncé correspond à une phrase complexe qui contient deux propositions.

L'enseignante 3, en se basant sur la présence de deux propositions dans cet énoncé, sur celle du sujet, du verbe et du complément dans chacune des propositions, sur la ponctuation, conclut qu'il s'agit d'une phrase.

Pareillement à l'enseignante 1, l'enseignante 4 détermine que cet énoncé est une phrase parce qu'on y trouve le sujet, le verbe et le complément.

Enfin, selon l'enseignante 5, cet énoncé est une phrase parce qu'il y a le sujet, le verbe et le complément. Elle a pointé encore que dans la première phrase, le sujet est « je », le verbe « choisir » et le complément, un autre métier et dans la deuxième, le sujet « je », le verbe « apprendre » et le complément « à piloter les avions ». Nous avons le même constat pour la réponse de l'enseignante 5: elle utilise le terme de *phrase* à la place de celui de *proposition*.

Entrevue 2

Lors de la deuxième entrevue, les cinq enseignantes fournissent une même réponse: il s'agit d'une phrase contenant deux phrases autonomes coordonnées. Pourtant, aucune enseignante ne délimite ces deux phrases autonomes.

4.1.1.3. La synthèse de l'analyse des phrases

De façon générale, nos résultats permettent de constater que dans les deux entrevues, les justifications données par les cinq enseignantes sont très diversifiées. Et celles-ci évoluent dans des directions différentes de la première à la deuxième entrevue chez les cinq enseignantes. Les paragraphes qui suivent présentent une synthèse de l'analyse des phrases chez les enseignantes.

4.1.1.3.1. L'évolution de l'identification des phrases

Lors de la première entrevue, l'identification des phrases n'est pas parfaitement maîtrisée par les quatre enseignantes 1, 3, 4 et 5 tandis qu'elle l'est par l'enseignante 2. Passant à la deuxième entrevue, le pourcentage de nombre de réponses correctes a grimpé à 100% chez quatre enseignantes. Il y a seulement une enseignante (5) qui a atteint 91,7 % de réponses correctes.

4.1.1.3.2. L'évolution des critères d'identification de la phrase

Les types de critères d'identification d'une phrase utilisés par les enseignantes sont très diversifiés de la première entrevue à la deuxième. Nous notons des critères de type graphique, sémantique, syntaxique et pragmatique. Tandis que tous ces types de critères ont été fournis par les enseignantes dans la première entrevue, lors de la deuxième, seuls les critères graphiques et syntaxiques ont été ressortis. Par ailleurs, il est également à souligner que les critères syntaxiques changent de la première à la deuxième entrevue et ils dominent dans la deuxième entrevue. Les paragraphes qui suivent synthétisent les types de critères d'identification de la phrase exposés par les cinq enseignantes lors des deux entrevues, c'est-à-dire avant et après la formation sur la syntaxe.

Entrevue 1

Les critères graphiques

Le critère graphique, qui a consisté à vérifier la présence ou l'absence de majuscule et de point, a été utilisé par des enseignantes dans le cas de trois énoncés, 9.6, 9.11 et 9.12.

Les critères sémantiques

Dans la première entrevue, il y a trois enseignantes qui ont fait référence aux justifications sémantiques pour identifier des phrases. Ce sont les enseignantes 3, 4 et 5. Nous avons obtenu des réponses de type *l'énoncé a du sens / l'énoncé a un sens incomplet / il n'y a pas de sens*. Il y a trois énoncés pour lesquels ces enseignantes ont donné des justifications sémantiques: le 9.1, le 9.3 (enseignantes 3 et 5) et le 9.6 (enseignantes 3 et 4).

Les critères syntaxiques

- *Le modèle de phrase en grammaire traditionnelle*

Nous remarquons que ce critère semble déterminant pour toutes les enseignantes dans la première entrevue. Pour déterminer si l'énoncé constitue une phrase, les enseignantes ont fait référence à la présence des constituants de la phrase: le sujet, le verbe et le complément. Pour les enseignantes, les compléments sont soit le COD, soit le COI, soit le complément circonstanciel. Par ailleurs, dans plusieurs cas, les enseignantes ont mentionné explicitement les termes *sujet, verbe, complément* sans pointer les mots ou groupes de mots exerçant les fonctions sujet et complément ou ceux qu'elles considèrent comme verbe. Notons également que la notion de *prédicat* a déjà été mentionnée plusieurs fois par l'enseignante 3 dans la première entrevue.

- *La présence ou l'absence des propositions*

Parmi les 12 énoncés que nous avons proposés aux enseignantes, il y en a cinq qui, selon la grammaire traditionnelle, sont des phrases complexes contenant des propositions. C'est pourquoi, pour identifier si les énoncés étaient ou non une phrase, les enseignantes se sont basées sur la présence de toutes les propositions, principale et subordonnée, ou sur l'absence de l'une d'elles. Ainsi, pour l'énoncé 9.1, trois enseignantes, 2, 3 et 4, ont

affirmé qu'il ne peut pas former une phrase en justifiant qu'il est seulement une proposition subordonnée et qu'il y manque une principale.

- *La référence aux types de phrase*

Les enseignantes ont fait référence à un type de phrase pour analyser les énoncés qui sont des phrases transformées (9.10) ou des phrases à construction particulière (9.7, le 9.8 et le 9.9). A titre d'exemple, pour les cinq enseignantes, le 9.9 est une phrase exclamative.

Les critères pragmatiques

En plus de justifications sémantique et syntaxique, quelques enseignantes ont donné des justifications pragmatiques. C'est dire qu'elles ont fait référence à l'usage de la phrase ou à la situation de communication pour justifier si un énoncé forme une phrase. Il y a trois énoncés (9.5, le 9.7 et le 9.8) pour lesquels elles ont fourni ces types de justifications.

Entrevue 2

Les critères graphiques

Lors de la deuxième entrevue, le critère de ponctuation a seulement été utilisé par les cinq enseignantes dans le cas de l'énoncé 9.10.

Les critères syntaxiques

Dans la deuxième entrevue, les justifications syntaxiques ont dominé chez les cinq enseignantes. Celles-ci n'ont plus fait référence aux critères sémantiques ou pragmatiques comme dans la première entrevue.

- *Le modèle de phrase syntaxique en grammaire nouvelle*

Dans la deuxième entrevue, pour plusieurs énoncés (9.1, 9.2, 9.3, 9.4 et 9.6), les enseignantes ne se sont plus fondées sur le modèle de phrase traditionnel comme dans la première entrevue, mais sur le modèle de phrase syntaxique en grammaire nouvelle: $P = \text{sujet} + \text{prédictat} + (\text{complément de phrase})$. Pour elles, un énoncé constitue une phrase s'il contient minimalement deux constituants obligatoires: le sujet et le prédicat. En appliquant ce modèle de phrase, elles ont abandonné la notion de *proposition*.

- *La référence aux types de phrase*

Pareillement à la première entrevue, les enseignantes ont fait référence à un type de phrase pour analyser les énoncés qui sont des phrases transformées (9.10) ou des phrases à construction particulière (9.7, 9.8 et 9.9).

4.1.1.3.3. L'évolution de l'utilisation du métalangage grammatical

En plus du changement dans l'utilisation des critères pour déterminer si des énoncés constituent des phrases, nous avons également fait ressortir des justifications des enseignantes le métalangage qui est varié de la première entrevue à la deuxième. En effet, avant la formation sur la syntaxe en grammaire nouvelle, lors de la première entrevue, les enseignantes ont utilisé le métalangage de la grammaire traditionnelle. Nous avons noté des termes tels que *la proposition, le complément d'objet direct, le complément d'objet indirect*.

Au cours de l'entrevue 2 qui s'est effectuée après la formation sur la syntaxe en grammaire nouvelle, les enseignantes se sont servies du métalangage de cette grammaire pour répondre à l'entrevue. Des notions nouvelles ont été abordées: *le prédicat, le complément de phrase, la phrase matrice, la phrase transformée*. Pourtant, notons que la notion de *prédicat* a déjà été mentionnée par l'enseignante 3 dans la première entrevue. D'autre part, les enseignantes ont changé quelques termes tels que *la phrase* à la place de *la proposition, le complément direct* à la place du *complément d'objet direct* et *le complément indirect* au lieu du *complément d'objet indirect, le complément de phrase* à la place de *complément circonstanciel*.

4.1.2. Les commentaires sur des définitions sur la phrase française

L'entrevue s'est poursuivie avec la question qui consistait à commenter des définitions de la phrase française. Rappelons que nous avons proposé aux enseignantes cinq définitions tirées de livres de la grammaire traditionnelle et de la grammaire nouvelle. Nous leur avons demandé de lire les définitions, puis de donner leurs commentaires sur celles-ci et, enfin, de les comparer. Les résultats toujours présentés de façon ordonnée, d'abord à la première puis à la deuxième entrevue, permettent de savoir s'il y a une évolution similaire ou différente des réponses des enseignantes à travers les deux

entrevues. Avant de débiter, soulignons que notre évaluation des définitions est présentée en annexe 12.

4.1.2.1. La définition 10.1

On peut d'abord dire qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par un point (point final, point d'interrogation, point d'exclamation, point de suspension). Mais on peut dire aussi que c'est une suite de mots ordonnés entretenant des relations entre eux et que cette suite de mots a un sens, une cohérence.

(Source: Poisso-Quinton, S., Mimran, R., et Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris: CLE International.)

Entrevue 1

Lors de la première entrevue, en lisant cette définition, les cinq enseignantes sont convaincues de sa pertinence. Unaniment, elles trouvent qu'il s'agit d'une bonne définition, l'une d'elles mentionne: « Pour la première définition, je suis tout à fait d'accord avec la définition, c'est-à-dire qu'une phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point. Voilà! Et bien sûr quand on dit une phrase, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une suite de mots qui a du sens et bien sûr une cohérence entre ces mots-là. Et je pense que c'est une bonne définition » (enseignante 2). Par ailleurs, l'enseignante 1 souligne la pertinence et l'importance du critère sémantique abordé dans la définition, que la phrase est une suite de mots qui a du sens et de la cohérence, en illustrant par un exemple: « [...] Comme dans la phrase 8 « Attention à la fermeture des portes », bien qu'il n'y ait ni de verbe, ni de sujet, la suite des mots qui se placent comme ça constitue une phrase ». De plus, selon l'enseignante 4, la définition sera complète si on y ajoute l'aspect syntaxique de la phrase, c'est-à-dire ses constituants. Elle formule cela comme suit: « C'est une bonne définition. [...] Mais il faut ajouter l'idée qu'il faut examiner dans une phrase s'il y a déjà le sujet, le verbe et le complément ». Enfin, chez les deux dernières enseignantes 3 et 5, en plus de considérer que *c'est une bonne définition* comme ci-dessus, nous n'obtenons pas d'autres commentaires.

En bref, nous constatons que la définition 10.1 satisfait une majorité d'enseignantes (4 enseignantes). Il s'agit d'une définition de la phrase où on retrouve les critères

graphiques et sémantiques pour identifier une phrase. Cette définition graphique et sémantique de la phrase convainc les enseignantes parce qu'elle se trouve dans la majorité des livres de grammaire traditionnelle. C'est pourquoi les enseignantes la reconnaissent rapidement.

Entrevue 2

Dans la deuxième entrevue, il y a changement dans la conception des cinq enseignantes sur la définition. En effet, si dans la première entrevue, la définition les satisfait, lors de la seconde, elle leur semble imparfaite. Elles concluent que cette définition n'est pas complète en se fondant sur le fait que l'aspect syntaxique de la phrase n'y est pas abordé. Une d'entre elles souligne: « Ici, c'est la définition graphique et sémantique. Donc, il manque une définition parce que j'ai participé à votre formation, je sais qu'il y a une autre définition, c'est la définition syntaxique » (enseignante 3). Par ailleurs, nous remarquons que la grammaire nouvelle les conduit à formuler des commentaires sur la définition différents de ceux de la première entrevue. Nous citons ici l'affirmation d'une enseignante, qui affirme: « Pour la première définition, d'après moi, il s'agit d'une définition graphique et sémantique, d'une définition de la grammaire traditionnelle. Et pour la grammaire nouvelle, il faut ajouter à la définition la notion de phrase syntaxique » (enseignante 2).

4.1.2.2. La définition 10.2

La phrase française de base, c'est une phrase « minimale », simple, neutre, qui n'a pas plus d'un verbe conjugué et dont l'ordre est: sujet + verbe + complément (ou attribut). Ce complément peut être un COD (complément d'objet direct), un COI (complément d'objet indirect), un complément circonstanciel...

(Source: Poisso-Quinton, S., Mimran, R., et Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris: CLE International.)

Entrevue 1

Une enseignante (5) est incapable de donner ses critiques et commentaires sur la définition. Une autre (1) comprend mal la définition. En effet, dans la définition, on dit que *la phrase française de base, c'est une phrase « minimale », simple, neutre, qui n'a*

pas plus d'un verbe conjugué, c'est-à-dire qu'une phrase a un seul verbe conjugué. Pourtant, elle comprend à tort que la phrase française, c'est une phrase qui n'a pas de verbe conjugué et elle n'est pas d'accord avec cette idée. Elle conclut donc qu'il ne s'agit pas d'une bonne définition sur le plan théorique. Les trois dernières (2, 3 et 4) trouvent qu'il s'agit d'une bonne définition. L'enseignante 4 ajoute que le modèle de phrase: *sujet, verbe, complément* est un modèle qu'elle enseigne aux élèves en classe. Pourtant, ces trois enseignantes disent que cette définition n'est pas parfaite. Selon elles, elle le serait si le mot *complément* était mis entre parenthèses parce que, toujours à leur avis, dans certains cas, le complément n'est pas obligatoire. Elles justifient leurs réponses par un même exemple: « Paul part. » qui se trouve dans la première question de l'entrevue. Elles expliquent que « partir » est un verbe intransitif qui n'a pas besoin d'un complément. Il s'agit d'une bonne critique, et cette dernière fait ressortir une limite de la grammaire traditionnelle, qui réside dans le fait que cette grammaire traite des mots isolés. La grammaire traditionnelle aurait traité la phrase selon les groupes de mots comme la grammaire nouvelle le fait. Dans ce cas, au lieu de la notion de *verbe*, on parle de la notion de *groupe verbal* qui est soit un verbe intransitif, soit un verbe transitif avec son complément, soit un verbe attributif avec son attribut. Avec la notion de *groupe verbal*, on n'a pas besoin de mettre le terme de *complément* entre parenthèses comme le proposent les enseignantes.

Entrevue 2

En se basant sur le modèle de phrase de base de la grammaire nouvelle, toutes les cinq enseignantes considèrent que cette définition n'est pas correcte sur le plan théorique. Selon les enseignantes, 1, 2 et 3, dans une phrase de base, il y a seulement deux constituants obligatoires: le sujet et le prédicat, et le complément du verbe (CD et CI) peut être facultatif. Pareillement à la première entrevue, elles proposent de mettre le terme de *complément* entre parenthèses. Elles illustrent ensuite cet argument par un même exemple « Paul part. » qui, selon elles, est une phrase même s'il n'y a pas de complément du verbe « partir ». Il est étonnant qu'elles illustrent toutes leur réponse par un même exemple « Paul part ». Cela pourrait s'expliquer par le fait que cette phrase se trouve dans la question 9 de l'entrevue. Quant aux enseignantes 4 et 5, elles ne parlent pas de deux constituants obligatoires, sujet et prédicat, mais mentionnent seulement que

cette définition n'est pas bonne parce qu'il n'est pas vrai que le complément du verbe est toujours obligatoire en illustrant les exemples « Paul part » (enseignante 4) et « L'eau coule » (enseignante 5).

Par ailleurs, trois enseignantes, 2, 3 et 5 sont en désaccord avec l'idée que le complément du verbe peut être un complément circonstanciel, comme l'a mentionné l'enseignante 2: « Le complément circonstanciel est une notion traditionnelle. Il vaut mieux remplacer par le complément de phrase parce que le complément de phrase ne dépend pas du verbe ».

Nous retenons des critiques des enseignantes pour cette définition et de leur exemple illustré que leurs conceptions relatives à la notion de prédicat étaient erronées. En effet, selon elles, le complément du verbe (CD ou CI) ne fait pas partie du prédicat, mais seul le verbe.

4.1.2.3. La définition 10.3

Une phrase est une séquence composée de deux groupes de mots obligatoires, soit le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), et d'un ou plusieurs éléments facultatifs (soit des groupes syntaxiques Gprép, GAdv, GN, soit une subordonnée).

(Source: Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne: description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.)

Entrevue 1

Dans la première entrevue, pour cette définition, nous obtenons une même critique chez quatre enseignantes (1, 2, 3 et 4), c'est que la définition n'est pas bonne. Les enseignantes 3 et 4 ne sont pas d'accord avec le caractère obligatoire des deux constituants *GN* et *GV*. Selon elles, la phrase peut être composée d'un seul groupe de mots obligatoire, soit le *GN*, soit le *GV*. L'enseignante 3 exprime comme suit: « Je suis d'accord que le troisième groupe est facultatif, mais les deux premiers groupes sont obligatoires, parfois ce n'est pas le cas. Peut-être on voit seulement un groupe nominal, ça peut constituer une phrase. Par exemple, « Quelle belle fille! » Voilà, il n'y a pas de verbe, de groupe verbal, mais ça constitue aussi une phrase. Et je ne crois pas que c'est une bonne définition ». Quant à l'enseignante 4, elle propose de formuler la définition

comme suit: « Une phrase est une séquence composée d'un groupe de mots obligatoire, soit le groupe nominal, par exemple *Attention!*, soit le GV, par exemple *Entrez!* [...] ».

Nous constatons que les critiques ainsi que les exemples d'illustration donnés par ces enseignantes concernent les cas d'exception de la construction de phrase, ce qui nous laisse entendre que les enseignantes ne considèrent pas cette définition comme une régularité pour traiter des phrases françaises. On peut voir que traiter les exceptions avant les régularités de la langue est une limite de la grammaire traditionnelle.

Par ailleurs, l'enseignante 2, de son côté, n'est pas d'accord avec les notions de *GN* et de *GV*: « D'après moi, dans une phrase, il y a toujours le sujet et le verbe, mais le groupe nominal et le groupe verbal, ça dépend de chaque phrase. Parce qu'il y a des phrases dans lesquelles il y a seulement un nom, pas un groupe nominal ou un verbe, pas un groupe verbal ». Bien que cette enseignante n'ait pas donné d'exemples illustrant son explication, celle-ci laisse entendre que, selon elle, un seul nom ou un seul verbe ne peut pas constituer un GN ou GV, ce qui est faux. Nous pensons qu'elle ne comprend pas la notion de groupe de mots. On peut savoir qu'un groupe de mots, le GN par exemple, peut se construire soit autour de son noyau, le nom, et d'une ou de plusieurs expansions du nom, soit autour d'un seul nom. Par exemple, le GN « un professeur » est formé d'un nom: GN = déterminant + N tandis que le GN « un professeur de français » est formé d'un nom et d'une expansion: GN = déterminant + Nom + GPrép. L'existence de cette critique chez cette enseignante démontre qu'elle a une conception erronée de la notion de *groupe*, ce qui s'explique par le fait que la notion de *groupe* est absente dans la grammaire traditionnelle.

L'enseignante 1 dégage la lacune de la définition qui réside dans le fait qu'il n'est pas vrai que la fonction de sujet est toujours exercée par un GN mais qu'elle peut l'être aussi par un pronom.

Enfin, seule l'enseignante 5 trouve que la définition est bonne. Pourtant, elle ajoute que celle-ci est difficile à comprendre. Nous ne recevons pas d'autres commentaires chez elle.

Entrevue 2

Lors de la seconde entrevue, après avoir participé à la formation sur la syntaxe en grammaire nouvelle, les cinq enseignantes ont un autre regard sur la définition. Les commentaires donnés dans la première entrevue ne sont pas répétés dans la deuxième. Cette fois, toutes les enseignantes critiquent la définition en disant qu'elle n'est pas pertinente. Elles expliquent que la définition n'aborde pas les fonctions de *sujet*, *prédicat* et de *complément de phrase*, exercées par les groupes de mots. Une d'entre elles formule cela comme suit: « On ne voit pas clairement quelle est la fonction de chaque groupe. Par exemple, le GN joue la fonction du sujet, le GV joue la fonction de prédicat » (enseignante 3).

4.1.2.4. La définition 10.4

La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat ; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.

(Source: Chartrand, S.-G. et al. (2000). *Grammaire de base: activités de réflexion grammaticale: Cahier D (3^e du primaire)*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.)

Entrevue 1

Pour cette définition, il y a deux enseignantes (1 et 2) qui donnent les mêmes commentaires que pour la définition 10.3. L'enseignante 1 critique en disant qu'il n'est pas vrai que le sujet est toujours exercé par un GN, mais qu'il peut l'être aussi par un pronom. Quant à l'enseignante 2, elle n'est pas d'accord avec les notions de *groupe nominal (GN)* et de *groupe verbal (GV)*. Comme pour la définition 10.3, elle réexplique qu'il existe des phrases où il y a juste un nom, pas un groupe nominal ou juste un verbe, pas un groupe verbal. L'enseignante 3 trouve que cette définition est meilleure que la 10.3 à cause du fait qu'on y ajoute les fonctions de *sujet* et de *prédicat* exercées par les classes de mots, qui ne se trouvent pas dans la 10.3. Ensuite, l'enseignante 4 dit qu'elle ne choisira pas cette définition pour l'enseigner à ses élèves parce qu'elle est un peu compliquée, pas claire, mais sans pouvoir justifier sa réponse. Enfin, pour l'enseignante 5, la définition est bonne parce qu'elle peut être appliquée pour toutes les phrases.

Entrevue 2

Lors de la deuxième entrevue, encore une fois, on obtient un résultat étonnant : toutes les enseignantes donnent le même commentaire, c'est que cette définition est meilleure que la 10.3 dans le fait qu'on y ajoute les fonctions *sujet, prédicat et complément de phrase*. Par ailleurs, une enseignante (4) propose d'ajouter dans la définition l'idée que *la phrase de base est déclarative, active, positive, neutre et personnelle*.

4.1.2.5. La définition 10.5

La phrase est une unité formée de grands constituants. Elle est presque toujours construite autour d'un verbe, conjugué ou non. Toute phrase comprend minimalement deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, ainsi qu'un nombre illimité de constituants facultatifs, les compléments de phrase.

(Source: Lefrançois, P. (2010) *DID 1010 – Français écrit pour futurs enseignants*. Recueil inédit, Université de Montréal.)

Entrevue 1

Trois enseignantes (2, 3 et 4) trouvent que la définition est bonne sur le plan théorique. Parmi elles, l'enseignante 4 ne donne pas son explication. Quant à l'enseignante 2, elle dit que la définition est meilleure que les quatre autres parce qu'on y trouve un critère important pour reconnaître une phrase: la présence d'un verbe conjugué ou non. L'enseignante 3 est d'accord avec la définition, pourtant elle n'est pas d'accord avec le mot « toute » dans l'idée que *toute phrase comprend minimalement deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, ainsi qu'un nombre illimité de constituants facultatifs, les compléments de phrase*. En effet, elle explique qu'il y a des phrases où le sujet est absent on trouve seulement un nom en donnant l'exemple: « Quelle belle fille! » Elle propose le mot « la plupart » au lieu de « toute ».

Deux enseignantes constatent que la définition n'est pas bonne ; ce sont les enseignantes 1 et 5. Selon l'enseignante 1, dans l'idée *elle (la phrase) est presque toujours construite autour d'un verbe, conjugué ou non*, pour elle, le mot « presque » laisse entendre qu'il y a des cas particuliers, donc, à son avis, il aurait fallu présenter également des cas

particuliers dans la définition. Enfin, l'enseignante 5 trouve aussi que la définition n'est pas bonne sans expliquer.

Entrevue 2

Dans la deuxième entrevue, on obtient des résultats tout à fait différents de la première. Toutes les enseignantes trouvent que la définition est bonne. Plus précisément, elles constatent qu'elle est meilleure que les quatre autres définitions dans le fait qu'elle aborde le critère de la présence d'un verbe, conjugué ou non dans la phrase. Selon elles, il s'agit d'un critère important et primordial qui permet de reconnaître une phrase. « La dernière définition, je trouve que c'est la meilleure définition. La partie principale et nécessaire pour une phrase, c'est le verbe. Pourquoi? Parce que le verbe décide l'existence d'une phrase » (enseignante 1). Pourtant, les deux enseignantes 1 et 3 critiquent le fait que les classes de mots exerçant les fonctions *sujet*, *prédicat* et *complément de phrase* ne sont pas indiquées.

4.1.2.6. La synthèse de l'analyse des définitions

De façon générale, nous constatons que dans la première entrevue, commenter des définitions sur la phrase semblait une tâche qui a posé des difficultés à deux enseignantes, 4 et 5. En effet, en plus de commentaires de type *c'est une bonne définition, mais difficile à comprendre*, l'enseignante 5 n'a pas pu donner d'explications plus précises pour trois définitions la 10.2, la 10.3 et la 10.4. Quant à l'enseignante 4, le même constat est remarqué pour deux définitions, la 10.4 et la 10.5. Chez les dernières enseignantes (1, 2 et 3), plusieurs commentaires et critiques ont été relevés dont certains n'étaient pas exacts. Cependant, lors de la deuxième entrevue, les cinq enseignantes ont pu donner plus de commentaires précis pour toutes les définitions et la plupart de ces derniers étaient intéressants et pertinents. Dans la première entrevue, il est à noter que généralement, le plus souvent, l'argument qui a conduit les enseignantes à critiquer des définitions, c'est que celles-ci n'abordent pas de cas d'exception (10.2, 10.3, 10.4 et 10.5). Par exemple, selon certaines enseignantes, il n'est pas vrai que le complément de verbe est toujours obligatoire (10.2), que le sujet et le prédicat sont toujours obligatoires (10.3 et 10.4), il faut ajouter aussi des cas particuliers dans la définition 10.5. Toutefois, lors de la deuxième entrevue, ces arguments n'ont plus été répétés. Cela nous laisse

entrevoir qu'en adoptant la grammaire nouvelle, les enseignantes ont reconnu qu'il faut privilégier les régularités avant les exceptions dans l'enseignement grammatical.

Par ailleurs, le changement dans les conceptions des enseignantes sur les définitions s'est observé par le fait que les conceptions erronées des enseignantes sur la notion de groupe n'ont plus été exposées lors de la deuxième entrevue.

Enfin, l'évaluation des définitions a changé également chez les enseignantes. Lors de la seconde entrevue, parmi les cinq définitions proposées, la 10.1, tirée de la grammaire traditionnelle, n'était plus la meilleure pour les cinq enseignantes, mais les 10.4 et 10.5, tirées de la grammaire nouvelle. Elles ont reconnu que la 10.1 est imparfaite dans le sens où les critères graphiques et sémantiques n'y sont ni suffisants ni pertinents pour l'identification de la phrase et ont proposé d'ajouter à la définition la notion de phrase syntaxique de la grammaire nouvelle. De plus, les définitions 10.4 et 10.5 sont pertinentes dans le sens où dans la 10.4, on peut voir les classes de mots constituant une phrase et leurs fonctions tandis que la 10.5 aborde également les grands constituants d'une phrase qui sont les fonctions. En comparant ces deux définitions, elles ont affirmé que la 10.5 est meilleure que la 10.4 dans le fait qu'elle aborde la présence du verbe, un critère très important qui ne se trouve pas dans la 10.4. Cependant, il est à noter qu'aucune de ces cinq définitions n'a satisfait tout à fait toutes les enseignantes. En effet, la définition 10.5, qui est considérée, selon les cinq enseignantes, comme la meilleure est encore imparfaite selon les enseignantes 1 et 3 dans le sens où les classes de mots exerçant les fonctions *sujet*, *prédicat* et *complément de phrase* n'y sont pas indiquées.

4.1.3. L'analyse des erreurs syntaxiques (Q.11)

Toujours avec l'objectif de connaître les conceptions des enseignants sur la notion de phrase, lors de l'entrevue, nous avons proposé aux enseignantes cinq phrases relevées dans des productions écrites d'élèves vietnamiens qui contiennent des erreurs syntaxiques et nous leur avons demandé de lire chaque phrase, d'y relever des erreurs, de les expliquer et de donner leur correction. Le tableau VIII suivant présente le résultat de l'identification et de la correction des erreurs des enseignantes.

Tableau VIII – Identification et correction exactes des erreurs

Enseignantes	Nombre d'erreurs identifiées correctement (.../5)		Nombre de phrases corrigées correctement (.../5)	
	Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 1	Entrevue 2
1	4	5	5	5
2	4	5	5	5
3	4	5	5	5
4	4	5	3	5
5	1	4	1	4

Rappelons que contrairement aux questions 9 et 10 qui étaient les mêmes lors des deux entretiens, les phrases proposées dans la question 11 ont changé dans la deuxième entrevue. Soulignons pourtant que les erreurs ont porté sur les mêmes objets dans les deux entretiens. Nous avons donc des paires de phrases, l'une trouvée dans la première entrevue et l'autre dans la deuxième, qui contiennent des erreurs semblables. C'est pourquoi, dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les réponses des enseignantes une paire de phrases à la fois. Avant de le faire, observons notre identification des erreurs de chaque phrase et notre correction, qui sont organisées en tableau pour faciliter la tâche au lecteur.

4.1.3.1. Phrase 11.1: *Elle ment toujours, c'est pourquoi personne ne veut lui dire.*

Phrase 11.b: *Nathalie a acheté cette robe pour offrir à sa mère.*

Erreur	Correction
Les verbes « dire » et « offrir » ont besoin d'un CD	- Remplacer le verbe « dire » par « parler ». <i>11.1. Elle ment toujours, c'est pourquoi personne ne veut lui <u>parler</u>.</i>
	- Ajouter le pronom « l' » devant le verbe « offrir ». <i>11.b. Nathalie a acheté cette robe pour <u>l'</u>offrir à sa mère.</i>

Entrevue 1: Phrase 11.1: *Elle ment toujours, c'est pourquoi personne ne veut lui dire.*

Pour cette phrase, l'erreur a été facilement reconnue par les quatre enseignantes 1, 2, 3 et 4. Celles-ci identifient correctement l'erreur de cette phrase, qui est la mauvaise utilisation du verbe « dire ». Elles expliquent correctement que dans cette phrase, il manque au verbe « dire » un complément d'objet direct. En ce qui concerne la correction, elles proposent toutes de remplacer le verbe « dire » par « parler », ce qui est tout à fait correct. Par ailleurs, seule l'enseignante 5 ne peut pas relever correctement l'erreur de cette phrase. Pour elle, l'erreur est la mauvaise ponctuation. Plus précisément, selon elle, il aurait fallu utiliser le point au lieu de la virgule. Elle propose donc de remplacer la virgule par le point pour obtenir deux phrases suivantes: « Elle ment toujours. C'est pourquoi personne ne veut lui dire. »

Entrevue 2: Phrase 11.b: *Nathalie a acheté cette robe pour offrir à sa mère.*

Pour cette phrase, trois enseignantes 3, 4 et 5, ont bien identifié l'erreur, c'est que le verbe « offrir » a besoin d'un complément direct. On peut constater que lors de cette deuxième entrevue, celles-ci utilisent le métalangage de la grammaire nouvelle *complément direct* au lieu de *complément d'objet direct*, une notion de la grammaire traditionnelle. Les deux autres (1 et 2) répondent simplement que le verbe « offrir » a besoin d'un complément, mais sans préciser de quel type de complément il s'agit ici.

Pour la correction, toutes les cinq proposent d'ajouter le pronom « l' » qui remplace « cette robe » avant le verbe « offrir ». Voici leur phrase corrigée: « Nathalie a acheté cette robe pour l'offrir à sa mère. »

Phrase 11.2: *Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans mais je ne lui parle jamais.*

Phrase 11.c: *Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien.*

Erreur	Correction
Subordonnant (pronom relatif) en trop	<p>- Supprimer le pronom relatif.</p> <p><i>11.2. Cette femme est ma voisine depuis deux ans mais je ne lui parle jamais.</i></p> <p><i>11.c. Mon ami Nicolas a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien.</i></p>

Entrevue 1: **Phrase 11.2:** *Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans mais je ne lui parle jamais.*

Encore une fois, nous constatons que les enseignantes 1, 2, 3 et 4 reconnaissent facilement l'erreur de cette phrase qui est le pronom relatif « qui » en trop. Cependant, il nous semble qu'elles rencontrent des difficultés dans l'explication de l'erreur. Il y a seulement une enseignante (3) parmi ces quatre qui donne une explication correcte. En effet, l'enseignante 3 explique que si l'on utilise le pronom relatif « qui » dans la phrase « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans », celle-ci constitue le sujet de la phrase et il y manque donc un prédicat. Soulignons que lors de la première entrevue, comme dans la question d'identification des phrases, cette fois, l'enseignante 3 parle de la notion de *prédicat*. L'enseignante 4 répond que la phrase « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans » a besoin d'une proposition principale. L'enseignante 1 pense que l'utilisation du pronom « qui » dans la phrase « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans » la conduit à nécessiter une proposition subordonnée. Les explications de ces deux enseignantes sont fausses puisque nous voyons que dans cette phrase, « qui est ma voisine depuis deux ans » est une subordonnée et que « Cette femme » constitue déjà le sujet de la principale, si on analyse la phrase selon la grammaire traditionnelle. Donc, il manque à cette phrase un verbe principal pour la proposition principale au lieu d'une proposition principale ou d'une subordonnée. L'enseignante 2 explique que la phrase « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans » a besoin d'un verbe. Cette

réponse, selon, nous n'est pas claire. Il aurait fallu répondre que la proposition principale « Cette femme » (toujours suivant l'analyse de la grammaire traditionnelle) a besoin d'un verbe.

Une seule enseignante ne réussit pas à identifier l'erreur de cette phrase. C'est toujours l'enseignante 5. C'est la deuxième fois qu'elle rencontre des difficultés dans la reconnaissance d'erreurs syntaxiques. Elle répond que l'utilisation de « mais » dans cette phrase n'est pas correcte. Elle explique qu'elle ne voit pas l'opposition dans cette phrase. On peut donc constater qu'elle a recours au critère sémantique pour examiner si cette phrase est bien construite.

Pour la correction, on présente seulement la correction de quatre enseignantes, 1, 2, 3 et 4, qui identifient correctement l'erreur. Celles-ci donnent une bonne correction. Parmi elles, deux (1 et 3) proposent de supprimer le pronom relatif « qui »; la phrase est donc devenue: « Cette femme est ma voisine depuis deux ans mais je ne lui parle jamais ». La troisième enseignante (2) propose d'ajouter le prédicat dans la phrase erronée: « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans est gentille mais je ne lui parle jamais ». La dernière (4) transforme la phrase originale comme suit: « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans ne me parle jamais ». Nous ne pensons pas que cette correction soit pertinente. En effet, bien que cette phrase corrigée soit bonne au plan syntaxique, en ce qui concerne le sens, elle modifie celui de la phrase originale. On ne voit plus l'opposition dans la phrase.

Entrevue 2: Phrase 11.c: *Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien.*

Toutes les enseignantes répondent bien que l'erreur dans cette phrase est le pronom relatif « qui » en trop. Elles expliquent que si l'on utilise le pronom relatif « qui » dans la phrase « Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam », celle-ci constitue un sujet et il manque un prédicat à la phrase. Elles proposent donc de supprimer « qui » pour que la phrase devienne correcte: « Mon ami Nicolas a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien ».

Nous constatons que lors de la seconde entrevue, il y a changement dans l'explication de l'erreur chez les cinq enseignantes. Cette fois, celles-ci se fondent sur le modèle de la

phrase syntaxique en grammaire nouvelle: $P = \text{ sujet } + \text{ pr\u00e9dicat } + (\text{compl\u00e9ment de } P)$ pour faire ressortir l'erreur dans la construction de la phrase et abandonnent la notion de *proposition*. Notons qu'aucun changement dans l'explication de l'erreur ne ressort chez l'enseignante 3. Cette derni\u00e8re explique toujours lors des deux entrevues qu'il manque un pr\u00e9dicat.

4.1.3.2. Phrase 11.3: *Marie pose \u00e0 son fr\u00e8re des questions de math\u00e9matiques, qui n'est pas fort en cette discipline.*

Phrase 11.e: *Ce soir, on va aller au restaurant pour prendre le d\u00eener, dont Pierre nous a donn\u00e9 l'adresse.*

Erreur	Correction
La subordonn\u00e9e relative est mal plac\u00e9e	<p>- Mettre la subordonn\u00e9e relative \u00e0 sa vraie place.</p> <p><i>11.3. Marie pose des questions de math\u00e9matiques \u00e0 son fr\u00e8re qui n'est pas fort en cette discipline.</i></p> <p><i>11. e. Ce soir, on va aller au restaurant dont Pierre nous a donn\u00e9 l'adresse pour prendre le d\u00eener.</i></p>

Entrevue 1: Phrase 11.3: *Marie pose \u00e0 son fr\u00e8re des questions de math\u00e9matiques, qui n'est pas fort en cette discipline.*

Encore une fois, les enseignantes trouvent rapidement l'erreur de cette phrase. Les quatre enseignantes 1, 2, 3 et 4 r\u00e9pondent que l'erreur est la mauvaise place du pronom relatif « qui ». Ces enseignantes expliquent que le pronom relatif « qui » doit se placer apr\u00e8s le mot qu'il remplace, c'est-\u00e0-dire qu'il doit suivre « son fr\u00e8re ». Leur r\u00e9ponse ne nous satisfait pas parce que l'erreur est, selon nous, la mauvaise place de la subordonn\u00e9e et pas du pronom relatif. Quant \u00e0 la derni\u00e8re enseignante 5, elle affirme que l'erreur est le mauvais ordre de la phrase sans expliquer.

En ce qui concerne la correction pour cette phrase, nous recevons une m\u00eame proposition chez deux enseignantes, 1 et 3: d\u00e9placer la subordonn\u00e9e relative « qui n'est pas fort en cette discipline apr\u00e8s son fr\u00e8re ». Leur phrase corrig\u00e9e est devenue: « Marie pose des questions de math\u00e9matiques \u00e0 son fr\u00e8re qui n'est pas fort en cette discipline ». L'enseignante 2, de son c\u00f4t\u00e9, divise la phrase originale en deux phrases comme suit:

« Marie pose à son frère des questions de mathématiques. Il n'est pas fort en discipline ». Tandis que les deux dernières enseignantes 4 et 5 donnent une correction différente qui ne nous semble pas pertinente: « Marie pose à son frère qui n'est pas fort en cette discipline des questions de mathématiques ». Avec une telle correction, on ne peut pas comprendre aussi facilement quel groupe de mots « cette discipline » remplace.

Entrevue 2: Phrase 11.e: *Ce soir, on va aller au restaurant pour prendre le dîner, dont Pierre nous a donné l'adresse.*

Quatre enseignantes, 1, 2, 3 et 4, indiquent que la mauvaise place de la subordonnée relative « dont Pierre nous a donné l'adresse » cause la mauvaise construction de cette phrase. Cette fois, la réponse de ces enseignantes a satisfait notre attente. Elles expliquent que la relative doit se placer après le mot « restaurant » qui est remplacé par le pronom relatif « dont ». On peut constater ici qu'il y a une évolution dans les réponses de ces enseignantes lors de la deuxième entrevue. Si à la première, elles disent que l'erreur est la mauvaise place du pronom relatif, ce qui est faux, lors de la deuxième, elles parlent de la mauvaise place de la subordonnée relative, ce qui est correct. Pour rendre la phrase correcte, elles proposent de déplacer la subordonnée relative après « restaurant »: « Ce soir, on va aller au restaurant dont Pierre nous a donné l'adresse pour prendre le dîner ».

Pourtant, cette fois, une enseignante identifie mal l'erreur. C'est l'enseignante 5. Elle répond que l'erreur est la mauvaise utilisation du pronom « dont ». Pour elle, il aurait fallu utiliser le pronom relatif « où » au lieu de « dont »: « Ce soir, on va aller au restaurant où Pierre nous a donné l'adresse pour prendre le dîner ». Sa rétroaction laisse entendre qu'elle a proposé aussi de déplacer la subordonnée relative après le mot « restaurant ». Nous remarquons que dans les deux entrevues, l'enseignante 5 ne peut pas réussir la tâche pour la paire de phrases 11.3 et 11.e. En effet, elle donne une correction incorrecte pour la phrase 11.3 et reconnaît mal l'erreur de la 11.e.

4.1.3.3. Phrase 11.4: *Après être sorti, le téléphone a sonné.*

Phrase 11.a: *Travaillant le soir et les fins de semaine, ses études en souffrent.*

Erreur	Correction
Rupture de construction (anacoluthie): infinitif sans sujet propre	<p>- Ajouter un sujet à la phrase qui en manque.</p> <p><i>11.4. Après que Paul était sorti, le téléphone a sonné.</i></p> <p><i>11. a. Paul travaillant le soir et les fins de semaine, ses études en souffrent.</i></p>

Entrevue 1: Phrase 11.4: *Après être sorti, le téléphone a sonné.*

Quatre enseignantes, 1, 2, 3 et 4, réussissent à identifier l'erreur, qui est la mauvaise utilisation de l'infinitif. Parmi elles, deux (2 et 3) font référence à la condition d'emploi de l'infinitif pour expliquer l'erreur, tel que mentionné par l'enseignante 2: « Quand on emploie après + infinitif passé, l'infinitif passé et la proposition qui suit ont le même sujet. Dans ce cas, les sujets sont différents. C'est faux ». Pour leur part, les deux autres (1 et 4) se fondent sur le plan sémantique: « Si on écrit comme ça, on peut comprendre « le téléphone » est le sujet du verbe « sortir » et dans ce cas-là, le sens ne va pas » (enseignante 1). « Il y a un seul sujet. On ne peut pas dire que « le téléphone est sorti » (enseignante 4). Pour la correction, ces quatre enseignantes ont proposé d'ajouter un sujet autre que « le téléphone » dans la phrase infinitive « Après être sorti » pour obtenir une phrase correcte suivante: « Après que Paul est sorti, le téléphone a sonné. » (enseignantes 1 et 3) / « Après qu'il est sorti, le téléphone a sonné. » (enseignante 2) / « Après que je suis sorti, le téléphone a sonné. » (enseignante 4).

Pour la dernière enseignante 5, l'erreur, c'est que la proposition « Après être sorti » cause l'incompréhension: « La première proposition n'est pas bonne. On ne comprend pas cette proposition ». Nous ne sommes pas certaine de comprendre son explication. Et elle ne donne pas la correction.

Entrevue 2: Phrase 11.a: *Travaillant le soir et les fins de semaine, ses études en souffrent.*

Pareillement à l'entrevue 1, les enseignantes réussissent à leurs trois tâches: identifier l'erreur, l'expliquer et donner la rétroaction. Leur identification de l'erreur, leur explication et leur correction dans la deuxième entrevue sont les mêmes que lors de la première. Pourtant, il y a un changement ici, c'est que l'enseignante 5 qui n'a pas pu identifier l'erreur lors de la première entrevue peut le faire lors de la deuxième. Son explication de l'erreur et sa correction sont identiques à celles des quatre autres enseignantes.

4.1.3.4. Phrase 11.5: *Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre. J'ai entendu des bruits étranges dans la nuit.*

Phrase 11.d: *Si cet été vous voulez aller à l'étranger pour y passer vos vacances. Visitez des pays asiatiques.*

Erreur	Correction
Phrase mal ponctuée (phrase subordonnée séparée de la matrice)	- Remplacer le point par la virgule. <i>11.5. Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre, j'ai entendu des bruits étranges dans la nuit.</i>
	<i>11.c. Si cet été vous voulez aller à l'étranger pour y passer vos vacances, visitez des pays asiatiques.</i>

Entrevue 1: Phrase 11.5. *Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre. J'ai entendu des bruits étranges dans la nuit.*

Pour cette phrase, nous constatons que l'identification de l'erreur est une tâche facile pour toutes les enseignantes alors que l'explication leur pose des difficultés. Les cinq enseignantes répondent que l'erreur est l'utilisation incorrecte du point après le mot « chambre ». Pourtant, seules deux enseignantes 1 et 3 donnent l'explication de l'erreur. L'enseignante 1 réfère au critère sémantique pour expliquer la mauvaise construction de la phrase « Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre ». Selon elle, l'utilisation du point ici donne à la phrase un sens incomplet: « Si on met le

point, le sens doit être complet. Pour la subordonnée de temps, « quand tout le monde dormait dans la chambre », il manque encore une information principale de la phrase ». L'enseignante 3 donne un argument syntaxique: « 'Quand tout le monde dormait dans sa chambre', ça c'est une proposition subordonnée. Donc, il manque une proposition principale ». Chez les trois dernières enseignantes 2, 4 et 5, nous n'obtenons pas leur explication.

Pour corriger cette phrase, toutes les enseignantes proposent de remplacer ce point par la virgule pour que « J'ai entendu des bruits étranges dans la nuit » devienne une proposition principale. Voici leur phrase corrigée: « Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre, j'ai entendu des bruits étranges dans la nuit. »

Entrevue 2: Phrase 11.d: Si cet été vous voulez aller à l'étranger pour y passer vos vacances. Visitez des pays asiatiques.

Toutes les enseignantes affirment que le point se situant après « vacances » est mal utilisé. L'utilisation du point dans ce cas conduit à une phrase mal construite (« Si cet été vous voulez aller à l'étranger pour y passer vos vacances. »): elle contient seulement un complément de phrase, elle n'a pas de sujet ni de prédicat. Elles remplacent ce point par la virgule pour que « visitez des pays asiatiques » devienne le prédicat de la phrase, ce qui permet d'obtenir une seule phrase: « Si cet été vous voulez aller à l'étranger pour y passer vos vacances, visitez des pays asiatiques. »

Nous constatons que lors de la seconde entrevue, il y a changement dans l'explication de l'erreur chez cinq enseignantes. Comme pour la phrase « Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien », cette fois, les enseignantes se fondent sur le modèle de la phrase syntaxique en grammaire nouvelle: $P = \text{sujet} + \text{prédicat} + (\text{complément de } P)$ pour détecter des erreurs dans la construction de la phrase.

4.1.3.5. La synthèse de l'analyse des erreurs syntaxiques

4.1.3.5.1. L'évolution de l'identification des erreurs

De façon générale, l'ensemble des données relatives à l'analyse des erreurs syntaxiques montre que dans la première entrevue, de même que dans la deuxième, quatre enseignantes, 1, 2, 3 et 4 ont presque réussi intégralement l'identification des erreurs.

Plus précisément, lors de l'entrevue 1, elles ont réussi pour quatre phrases (11.1, 11.3, 11.4 et 11.5). Cependant, lors de l'entrevue 2, elles ont réussi l'identification des erreurs pour les cinq phrases. Seule l'enseignante 5 a rencontré des difficultés dans la reconnaissance des erreurs lors de la première entrevue. En effet, elle a incorrectement identifié les erreurs des deux phrases 11.1 et 11.2. De plus, pour les phrases 11.3 et 11.4, elle a reconnu les erreurs, mais elle n'a pas pu les nommer. Cependant, une progression a été soulignée chez cette enseignante dans la deuxième entrevue. Cette fois, elle a relevé correctement les erreurs de quatre phrases contre une mauvaise identification de l'erreur d'une phrase.

4.1.3.5.2. L'évolution de l'explication des erreurs

Lors de la première entrevue, nous constatons que la tâche d'explication des erreurs pose des difficultés chez les enseignantes. En effet, nous notons des explications des erreurs inexactes ou l'absence d'explication chez certaines enseignantes. C'est le cas des phrases 11.2 « Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans mais je ne lui parle jamais » et 11.5 « Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre. J'ai entendu des bruits étranges dans la nuit ». Ainsi, pour la phrase 11.2, les deux enseignantes 1 et 2 ont donné des explications incorrectes. Quant à la phrase 11.5, seules les deux enseignantes 1 et 3 ont donné l'explication et les trois autres n'ont pas pu le faire. Toutefois, lors de la seconde entrevue, toutes les cinq enseignantes ont pu donner des explications correctes pour les phrases 11.c et 11.d qui sont semblables aux 11.2 et 11.5 dans l'entrevue 1.

Par ailleurs, lors de la seconde entrevue, nous constatons qu'il y a un changement dans les explications des erreurs pour les paires de phrases 11.2 et 11.c, 11.5 et 11.d. En effet, dans la première entrevue, pour les phrases 11.2 et 11.5, des enseignantes ont fait référence au manque d'une proposition pour expliquer l'erreur de l'utilisation en trop du pronom « qui » ou celle de la mauvaise ponctuation dans ces deux phrases. Toutefois, lors de la deuxième, les cinq enseignantes se sont fondées sur le modèle de phrase syntaxique en grammaire nouvelle $P = \text{sujet} + \text{prédictat} + (\text{complément de } P)$, c'est-à-dire sur l'absence de deux constituants obligatoires *sujet* et *prédictat* pour expliquer les erreurs des phrases 11c et 11d, qui sont semblables aux 11.2 et 11.5. Ainsi, pour les

enseignantes, la phrase 11.c « Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien » est incorrecte. Elles ont expliqué que si l'on utilise le pronom relatif « qui » dans la phrase « Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam », celle-ci constitue un sujet et il manque un prédicat à la phrase.

4.1.3.5.3. L'évolution de la correction des erreurs

Nous notons une évolution similaire dans la correction des erreurs chez les trois enseignantes, 1, 2 et 3, puisqu'elles ont donné cinq phrases corrigées correctement lors des deux entretiens. Quant à l'enseignante 4, elle a fourni trois phrases corrigées correctes lors de la première entrevue contre cinq phrases lors de la deuxième. Enfin, l'enseignante 5 a proposé une seule phrase corrigée correcte (11.5) lors de la première entrevue contre quatre phrases lors de la deuxième.

4.2. L'évolution des pratiques d'enseignement de la notion de phrase

Comme nous l'avons mentionné dans la partie consacrée à la méthodologie, afin de répondre à l'objectif 2 qui visait à décrire l'évolution des pratiques d'enseignement de la notion de phrase chez des enseignants vietnamiens, nous avons sélectionné, parmi les cinq enseignantes de français participant à la recherche, l'enseignante 3 pour réaliser une étude de cas auprès d'elle. Cette enseignante a été soumise à une entrevue téléphonique qui s'est déroulée à la fin de chaque mois, de novembre 2011 à avril 2012, soit cinq mois, et à une observation directe en classe qui a eu lieu lors de deux moments, correspondant au début et à la fin d'octobre 2011. Soulignons que les résultats des observations en classe ont montré les pratiques observées, alors que les entrevues téléphoniques ont donné des résultats concernant les pratiques déclarées.

4.2.1. La description des pratiques observées

Deux séances de français d'une durée de 90 minutes pour chacune, portant sur l'enseignement de la phrase, données par l'enseignante 3 à ses élèves de 12^e année, ont été observées par la chercheuse et un photographe. Les observations sont décrites, dans les paragraphes qui suivent, à l'aide d'une grille d'observation (annexe 7) et des photos prises par le photographe. Rappelons que la grille d'observation, élaborée à partir du modèle d'analyse des pratiques d'enseignement de Bucheton et Soulé (2009), comporte cinq préoccupations: 1) les contenus enseignés 2) le pilotage 3) le tissage 4) l'étayage et

5) l'atmosphère. Nous allons exposer les préoccupations qui sont présentées dans les deux séances et les types de chaque préoccupation. Pour illustrer ces derniers, nous citons le discours de l'enseignante ou montrons des photos. Pour présenter les deux observations, le tableau suivant IX offre une vision d'ensemble.

Tableau IX– Déroulement des deux séances

<p>La séance 1</p> <p><u>Titre de la leçon:</u></p> <p>La notion de phrase syntaxique</p>	<p>* <u>Activité 1</u>: Correction des phrases erronées par les élèves (travail en tandem)</p> <p>* <u>Activité 2</u>: Discussion sur les définitions traditionnelles de la phrase (enseignant/élèves)</p> <p>*<u>Activité 3</u>: Présentation de la définition syntaxique de la phrase en grammaire nouvelle et de ses constituants (par l'enseignante)</p> <p>* <u>Activité 4</u>: Présentation des manipulations syntaxiques permettant l'identification des constituants de la phrase (par l'enseignante)</p> <p>* <u>Activité 5</u>: Pratique (annexe 13)</p> <p>- Exercice 1: Identification des constituants des phrases (travail individuel)</p> <p>- Exercice 2: Identification des énoncés constituant des phrases (travail en tandem)</p>
<p>La séance 2</p> <p><u>Titre de la leçon:</u></p> <p>Enrichissement de la phrase</p>	<p>* <u>Activité 1</u>: Correction des phrases erronées par les élèves (travail en tandem)</p> <p>* <u>Activité 2</u>: Discussion sur les définitions traditionnelles de la phrase (enseignant/élèves)</p> <p>*<u>Activité 3</u>: Présentation de la définition syntaxique de la phrase en grammaire nouvelle et de ses constituants (par l'enseignante)</p>

	<p>* <u>Activité 4</u>: Présentation des manipulations syntaxiques permettant l'identification des constituants de la phrase (par l'enseignante)</p> <p>* <u>Activité 5</u>: Pratique (annexe 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice 1: Identification des constituants des phrases (travail individuel) - Exercice 2: Identification des énoncés constituant des phrases (travail en tandem)
--	--

4.2.1.1. Les contenus enseignés

Les types de contenus qui sont enseignés lors des deux observations concernent la notion de phrase en grammaire nouvelle. Dans la première séance, l'enseignante 3 leur fait rappeler et commenter les définitions graphique et sémantique de la phrase et la structure de la phrase simple « Phrase = sujet + verbe + complément » selon la grammaire traditionnelle. Ensuite, elle aborde la définition syntaxique de la phrase selon la grammaire nouvelle « P = sujet + prédicat + (complément de P) ». Enfin, elle présente les manipulations syntaxiques, selon la grammaire nouvelle, permettant l'identification des constituants de la phrase: le déplacement, l'effacement, le remplacement et le dédoublement.

Quant à la deuxième séance, il s'agit d'une leçon portant sur les techniques d'allongement de la phrase. L'enseignante présente la manipulation syntaxique de « l'addition » comme moyen pour les élèves de construire des phrases longues, riches et variées. Trois techniques d'allongement de la phrase sont enseignées: 1) ajouter des compléments de phrase dans une phrase ; 2) enrichir chaque grand constituant de la phrase (sujet, prédicat, complément de phrase) ; 3) faire attention à la logique sémantique entre les phrases dans un texte et ajouter des connecteurs logiques entre les phrases en cas de besoin.

4.2.1.2. Le tissage

La séance 1 démarre par une activité de reformulation des phrases erronées tirées des productions écrites des élèves par ceux-ci. Cette activité permet à l'enseignante de

montrer aux élèves: « Vous voyez, ici, ce sont des phrases incorrectes que je tire de votre production écrite. Vous commettez souvent des erreurs concernant la construction de phrase. C'est pourquoi étudier la construction et le fonctionnement de la phrase est très important pour que vous puissiez écrire des phrases correctes». Nous constatons que l'enseignante leur explique la pertinence d'étudier la construction et le fonctionnement de la phrase.



Figure 3. L'enseignante demande aux élèves de corriger les phrases erronées.

Durant cette séance, elle explique pourquoi présenter aux élèves une nouvelle conception de la phrase en leur signalant les limites de la notion de phrase traditionnelle et les caractéristiques systématiques et rigoureuses de la notion de phrase en grammaire nouvelle. Nous remarquons que le tissage de l'enseignante 3 dans cette séance est de type disciplinaire dans le sens où elle fait le lien

entre l'objet de savoir que les élèves acquièrent lors de cette séance (la phrase syntaxique) et celui qu'ils ont appris antérieurement (la phrase en grammaire traditionnelle) et le travail qu'ils réaliseront ultérieurement (comprendre la structure de la phrase et l'écrire correctement).

Quant à la séance 2, l'enseignante la commence en présentant aux élèves le contenu de la leçon du jour et en leur expliquant pourquoi l'apprendre. Elle leur dit: « Je constate que dans votre production écrite, vos phrases sont souvent très courtes et très pauvres en ce qui concerne la structure. Alors, essayez de produire des phrases plus longues et variées. Aujourd'hui, on va découvrir comment enrichir une phrase. »

Ensuite, avant d'aborder les techniques d'enrichissement de la phrase, l'enseignante fait rappeler aux élèves la notion de phrase syntaxique qu'ils ont apprise lors de la séance 1 en leur demandant de déterminer si l'énoncé qu'elle propose constitue une phrase, de le reformuler pour qu'il soit une phrase et enfin d'identifier les constituants de cette dernière.

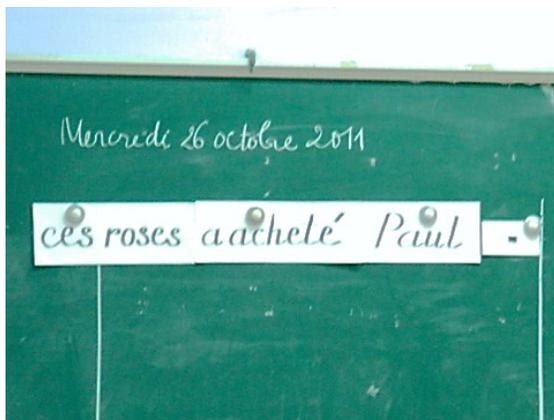


Figure 4



Figure 5

Figures 4 & 5. L'enseignante demande aux élèves de déterminer si l'énoncé sur le tableau constitue une phrase et de le reconstruire pour qu'il soit une phrase.



Figure 6



Figure 7

Figures 6 & 7. A la suite de la reconstruction correcte d'une élève, elle change la place des groupes de la phrase pour celle-ci soit grammaticale et demande ensuite aux élèves d'identifier les constituants de cette phrase.

Après cette tâche, elle mentionne: « Aujourd'hui, vous verrez comment la notion de phrase syntaxique avec ses constituants vous aide à enrichir une phrase ». Nous remarquons que pareillement à la séance 1, l'enseignante fait le tissage disciplinaire, c'est-à-dire qu'elle crée le lien entre le travail que les élèves réalisent lors de la séance 2 (enrichissement de la phrase) et un travail passé (étude de la notion syntaxique).

Le pilotage

Nous avons décrit dans le tableau ci-dessus « Déroulement des deux séances » le pilotage des tâches de l'enseignante dans les deux séances observées. Ici, nous continuons à décrire son pilotage correspondant à son utilisation des matériels au service de l'enseignement de la phrase. Pour enseigner cette notion, dans les deux séances,

l'enseignante 3 a recours à la littérature de jeunesse, aux productions écrites des élèves et aux cartons de phrase comme matériels.

La littérature de jeunesse

Lors de la séance 1, l'enseignante a utilisé un extrait du roman « Pêcheur d'Islande » de Loti (annexe 14), qui est une phrase graphique contenant plusieurs phrases syntaxiques, dans le but de constituer un corpus des phrases pour demander l'observation de la part des élèves. Cet extrait amène les élèves à découvrir la notion de phrase syntaxique.

Lors de la séance 2, l'enseignante prend un extrait du livre de jeunesse « Allégo rit avec les jeunes » de Dufour (annexe 15) dans l'objectif de concevoir un exercice d'enrichissement de la phrase dans un texte pour les élèves. Cet extrait est modifié. L'enseignante y supprime quelques compléments de phrase. De plus, comme le passé simple pourrait poser des difficultés aux élèves, elle le remplace par le passé composé. Elle demande d'ajouter aux phrases sélectionnées des compléments de phrase.

Les productions écrites des élèves

Les productions écrites des élèves constituent le corpus au service de l'activité de reformulation des phrases erronées lors de la séance 1. Comme nous l'avons dit en haut, l'enseignante sélectionne, dans quelques productions écrites des élèves, des phrases erronées sur le plan syntaxique et leur demande de trouver les erreurs et de les corriger.

Les cartons de phrase

Au lieu d'écrire la phrase observée au tableau, l'enseignante prépare les cartons sur lesquels elle écrit des phrases. En observant la séance, nous remarquons que les couleurs des cartons désignent les constituants de la phrase. Par exemple, le jaune indique le sujet tandis que le vert désigne le prédicat. Nous pensons qu'en regardant les couleurs de ces cartons, les élèves peuvent reconnaître facilement les constituants des phrases.

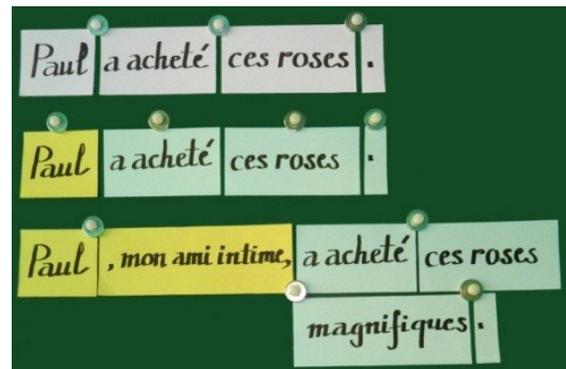


Figure 8. Les cartons de phrase

4.2.1.3. L'atmosphère

Nous pouvons dire qu'il s'agit de deux séances où l'enseignante n'attire pas l'attention des élèves sur elle pour un cours de nature magistrale ; au contraire, elle donne à la classe une ambiance d'interaction enseignant/élèves ou élèves/élèves où les élèves sont autorisés à parler. La preuve, c'est que durant la séance, l'enseignante pose des questions de guide et elle demande aux élèves d'y répondre, ce qui crée une interaction enseignant/élèves. Lors de la phase de rétroaction des exercices, les élèves sont invités à lire leurs réponses. D'autre part, le travail collectif (en tandem ou à quatre) permet la discussion entre les élèves.



Figure 9



Figure 10

Figures 9& 10. Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignante.



Figure 11



Figure 12

Figures 11& 12. Les élèves travaillent en groupe.

Toutefois, dans la séance 1, il est à remarquer que le nombre d'élèves qui répondent aux questions est très modeste. Nous avons compté 10 élèves sur 21 qui prennent la parole

devant la classe. En plus, parmi ces 10 élèves, seulement huit étaient volontaires, les deux autres ont été obligés de répondre par l'enseignante.

Nous avons essayé de comprendre cette situation en parlant à l'enseignante à la fin du cours. Nous lui avons demandé si la participation des élèves est toujours peu dynamique comme dans cette séance. Elle a répondu que d'habitude, les élèves de cette classe participent activement à des activités organisées lors des cours. Sa réponse nous a amenée à nous poser les deux questions suivantes: 1. Est-ce que notre présence en classe ainsi que la prise de photos ont intimidé des élèves? 2. Est-ce que le contenu de la leçon un peu lourd et très nouveau a empêché la participation des élèves?

Quant à la séance 2, le nombre des élèves répondant aux questions posées par l'enseignante augmente et ils le font volontairement. De plus, les élèves travaillent très activement dans leur groupe: ils donnent leur opinion, leurs propositions relatives à l'enrichissement des phrases, etc. Par ailleurs, l'enseignante a proposé des phrases à allonger qui avaient un sens humoristique (« Mon chien boit du vin. », « Ses chats chanteront. » et « La vieille dame a dansé. ») et a exigé que les phrases allongées soient humoristiques aussi, ce qui a attiré l'attention des élèves. À partir de cette atmosphère de la séance 2, nous pouvons alors nous interroger. Le procédé photographique n'a plus intimidé les élèves ; autrement dit, ils semblent s'y être habitués. La compétition entre les groupes dans la production des phrases les plus longues a stimulé la participation de la part des élèves. Le fait d'utiliser de l'humour semble contribuer à créer une atmosphère de classe propice à l'engagement des élèves.

4.2.1.4. L'étayage de l'enseignante

Lors des deux séances observées, nous remarquons que l'enseignante 3 fournit aux élèves des formes d'étayage pour les amener à comprendre la leçon et à réussir les tâches proposées. Nous en notons quatre: le questionnement guidé par l'enseignante, son modelage, sa rétroaction sur les erreurs et son intervention auprès des élèves.

La formulation du questionnement guidé et des exemples

Pour amener les élèves à participer activement lors du cours, c'est-à-dire à les faire réfléchir, parler, l'enseignante pose des questions qui guident leur réflexion et leurs réponses chez les élèves. Ce type d'étayage est omniprésent dans la première séance

puisque'il s'agit d'une leçon grammaticale (la phrase syntaxique). L'enseignante suit une démarche inductive dans le sens où elle ne donne pas de règles grammaticales, mais laisse les élèves les découvrir eux-mêmes. Pour ce faire, elle leur donne des exemples et pose des questions qui suscitent leur réflexion. À titre d'exemple, l'enseignante a fait découvrir aux élèves le caractère déplaçable du complément de phrase en leur donnant des exemples où la position du complément de phrase est variée : « J'ai vue, au musée, une magnifique image. », « Mes petits frères dorment dans la voiture. », « Demain, pars-tu ? ».

Le modelage

Le modelage de l'enseignante avant la réalisation d'une tâche est seulement observé dans l'observation 2. À partir de la phrase « Paul a acheté ces roses. », l'enseignante a demandé aux élèves d'y ajouter des compléments de phrase et d'enrichir ensuite les grands constituants de la phrase (sujet, prédicat, complément de phrase) en proposant un exemple d'enrichissement avant de demander aux élèves d'en faire en tandem.



Figure 13. L'enseignante guide les élèves à enrichir la phrase proposée par l'ajout d'abord des compléments de phrase.



Figure 14. Elle donne ensuite un exemple d'enrichissement du sujet.

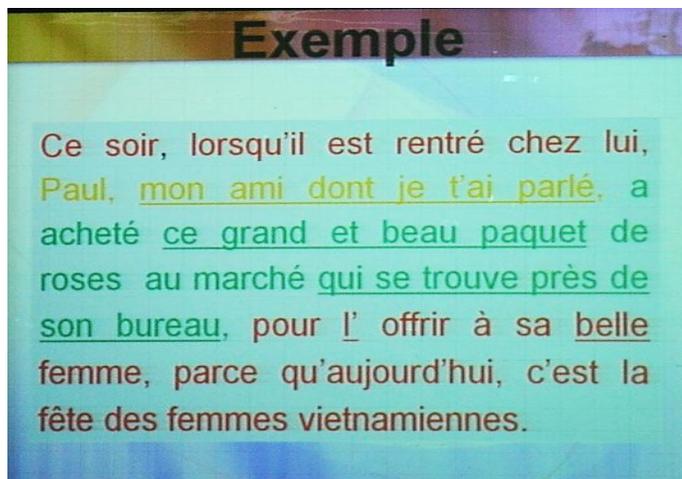


Figure 15. Enfin, elle fait observer aux élèves l'exemple de l'allongement d'une phrase qu'elle a préparé.

La rétroaction

Après que les élèves finissent une tâche, l'enseignante donne une rétroaction sur cette dernière. Cette forme d'étayage est observée lors des deux séances et souvent lors de la phase de pratique où les élèves font des exercices. Nous remarquons que dans les deux séances, elle n'a pas fait la rétroaction toute seule, mais elle a engagé tous les élèves de la classe dans cette tâche.



Figure 16. Elle corrige les exercices lors de la phase de pratique (séance 1).



Figure 17. L'enseignante corrige les phrases allongées des élèves (séance 2).

L'intervention auprès des élèves

Pendant que les élèves travaillent en groupe, l'enseignante ne reste pas à sa table, mais elle circule auprès de chaque groupe pour observer son travail et pour lui offrir un étayage. Les interventions portent sur les différents aspects selon les besoins des élèves:

répondre à leurs questions, expliquer le vocabulaire et les contraintes syntaxiques, etc. On peut dire qu'elle est toujours disponible pour donner son aide aux élèves qui en ont besoin.



Figure 18



Figure 19

Figures 18 & 19. L'intervention auprès des élèves

4.2.2. L'évolution des pratiques déclarées

Pour décrire les pratiques déclarées de l'enseignante 3, nous considérons trois aspects: les types d'activité d'enseignement de la phrase qu'elle a déclaré organiser, l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de cette notion et l'approche d'enseignement de la phrase. Les types d'activités d'enseignement de la phrase sont décrits selon cinq éléments: le contenu, la durée, la fréquence dans le cas d'une activité répétitive, les concepts de syntaxe abordés et la présence ou non de la littérature de jeunesse. Quant à l'utilisation de la littérature de jeunesse, nous la décrivons en faisant référence aux objectifs de l'utilisation de cette littérature et aux genres exploités.

4.2.2.1. Les types d'activité d'enseignement de la phrase

Du début de novembre 2011 à la fin de mars 2012, soit cinq mois, il y a eu neuf activités autour de la notion de phrase. En fonction de leur nature, nous classifions ces activités en trois catégories: les activités d'entraînement qui ont un caractère répétitif, celles de structuration où sont explorées et étudiées les notions grammaticales et celles de réinvestissement, soit la production orale, la lecture et surtout l'écriture, qui permettent aux élèves d'y transférer les nouvelles notions grammaticales qu'ils viennent d'étudier.

Pour présenter ces activités, un tableau chronologique de synthèse offre une vision d'ensemble.

Tableau X – Présentation chronologique des activités d'enseignement de la phrase

	Nom de l'activité	Date	Durée (minutes)	Concept de syntaxe	Ouvrage de jeunesse
Novembre 2011	La phrase de la semaine	le 1 ^{er}	15		
	La phrase de la semaine	le 8	15		Le petit prince
	Le complément de phrase	le 8	60	complément de P, manipulations syntaxiques	Le petit prince, La Pâquerette
	La rédaction d'un texte narratif	le 15	travail à la maison		
	La phrase de la semaine	le 22	15		
	La reformulation des phrases erronées	le 25	45		
	La phrase de la semaine	le 28	15		
Décembre 2011	La phrase exclamative	le 2	60	phrase exclamative, phrase de base, manipulations syntaxiques	Le petit chaperon rouge

	La phrase de la semaine	le 9	15		Le papillon
	La phrase de la semaine	le 13	15		
	La reformulation des phrases erronées	le 16	45		
	La phrase de la semaine	le 20	15		
	La phrase de la semaine	le 30	15		La petite fille aux allumettes
Janvier 2012	La phrase de la semaine	le 3	15		La petite poucette
	La phrase de la semaine	le 10	15		
	Le dialogue	le 10	90	phrase incise, discours rapporté	Le petit chaperon rouge, Le petit prince
	La rédaction d'un dialogue	le 17	75		Le petit chaperon rouge
	La phrase de la semaine	le 24	15		Le petit prince
	La reformulation des phrases erronées	le 27	45		
	La phrase de la semaine	le 31	15		

Février 2012	La phrase de la semaine	le 10	15		Le petit prince
	La phrase de la semaine	le 14	15		L'ombre
	La reformulation des phrases erronées	le 17	45		
	La phrase de la semaine	le 21	15		Le robot de Noël
Mars 2012	La phrase de la semaine	le 2	15		
	La reprise de l'information	le 20	60	Pronominalisation, relativisation, reprise par association	Le chat qui fit le printemps, La petite fille aux allumettes
	La rédaction d'un texte descriptif	le 20	30		Le chat qui fit le printemps
	La reformulation des phrases erronées	le 30	45		

4.2.2.1.1. Les activités d'entraînement

Activité 1: La phrase de la semaine

L'enseignante propose aux élèves une phrase tirée d'une œuvre littéraire et leur demande de repérer ses constituants fondamentaux en identifiant les fonctions et les catégories grammaticales de ces derniers et de représenter ensuite l'analyse de la phrase en arbre. La phrase à analyser est écrite au tableau par l'enseignante. Les élèves ont cinq minutes pour l'observer, en identifier les constituants et représenter l'analyse de phrase en arbre. Puis, chacun compare son résultat avec celui de son voisin ou de sa voisine.

Ensuite, l'enseignante invite un tandem à exposer son identification. Simultanément, elle demande à trois autres tandems d'écrire au tableau leurs analyses de phrase en arbre. L'enseignante corrige les réponses des élèves avec toute la classe.

Cette activité a lieu une fois par semaine, de novembre 2011 à février 2012, soit seize fois, et dure une quinzaine de minutes chaque fois. Il y a au total seize phrases proposées aux élèves (annexe 16), qui sont tirées d'œuvres littéraires dont huit appartiennent à la littérature de jeunesse.

L'enseignante souligne que les phrases choisies doivent contenir des structures syntaxiques qui sont variées et qui peuvent poser des difficultés ou des confusions chez les élèves. Pourtant, selon elle, au début, on démarre l'activité avec des phrases à construction simple et la difficulté est croissante au fil du temps. Elle ajoute encore que l'identification des constituants de la phrase exige des élèves des jugements de grammaticalité en appliquant les manipulations syntaxiques.

Activité 2: La reformulation des phrases erronées

Cette activité consiste à demander aux élèves de corriger des phrases erronées. Ce n'est plus l'enseignante qui prend le stylo rouge pour corriger tous les types d'erreurs que commettent les élèves, mais ces derniers doivent les corriger eux-mêmes.

Après que les élèves ont fait une production écrite, l'enseignante ramasse leurs copies pour faire la rétroaction chez elle. Sur leurs copies, elle ne corrige pas les erreurs, mais elle indique, par une lettre, les catégories d'erreurs qu'ils commettent. Par exemple, la lettre *S* désigne une erreur de syntaxe, tandis que la lettre *P* montre que l'élève commet une erreur de ponctuation. Ensuite, elle les distribue aux élèves et leur demande de préciser, individuellement, les erreurs indiquées dans leur copie, d'en expliquer les causes et enfin de donner leurs corrections. Les élèves réalisent cette tâche à la maison. Puis, ils remettent à nouveau leur copie à l'enseignante.

En classe, l'enseignante demande aux élèves une correction collective de phrases sélectionnées. Elle montre à l'écran quelques copies exemplaires d'élèves sélectionnées par elle-même, où il y a des erreurs que commettent un grand nombre d'élèves ou que les élèves n'arrivent pas à corriger eux-mêmes. Les erreurs peuvent porter sur la syntaxe ou l'orthographe. Elle demande à chaque élève d'y préciser, d'abord individuellement,

ces erreurs, d'en expliquer les causes et de donner ses corrections. Ensuite, il doit comparer ses corrections en tandem. Enfin, quelques tandems sont invités à expliquer leurs corrections devant la classe.

Pour aider les élèves à réussir à cette tâche d'autocorrection, d'abord, l'enseignante leur indique leurs erreurs en marge de leurs copies et d'autre part, leur fournit une grille d'autocorrection à laquelle ils peuvent faire référence pour identifier les erreurs.

Cette activité dure 45 minutes et elle se déroule mensuellement, soit cinq fois, après une activité d'écriture proposée aux élèves. Pour cette activité, le corpus est constitué des productions écrites des élèves. La littérature de jeunesse n'y est pas exploitée.

4.2.2.1.2. Les activités de structuration

Activité 3: Le complément de phrase de temps

Dans la séance portant sur la notion de phrase syntaxique que nous avons observée en octobre 2011, les élèves ont appris les propriétés syntaxiques du complément de phrase (déplaçable, effaçable et dédoublable). Lors de cette séance de 60 minutes, l'enseignante leur présente une des valeurs sémantiques du complément de phrase: le temps. De plus, elle les amène à reconnaître les catégories grammaticales des groupes qui peuvent avoir pour fonction ce type de complément de phrase.

Le texte 1 extrait du roman *Le petit prince* de Saint-Exupéry constitue le corpus d'observation des compléments de phrase de temps, tandis que le conte *La pâquerette* d'Andersen est utilisé pour concevoir deux exercices d'appropriation.

Activité 4: La phrase exclamative

Il s'agit d'une séance d'une durée de 60 minutes portant sur la notion de phrase exclamative. L'activité consiste à présenter les valeurs sémantiques d'une phrase exclamative et sa construction régulière à partir de la phrase de base et des manipulations syntaxiques et ses constructions particulières.

Après la séance portant sur la lecture de l'album *Le Petit Chaperon rouge* des frères Grimm, adapté par Cinquetti et illustré par Morri, l'enseignante se sert du texte complet de l'album pour guider les élèves dans l'étude de la phrase de type exclamatif et pour proposer un exercice d'appropriation.

Nous notons qu'aucune activité de réinvestissement n'est organisée à la suite de cette activité de structuration.

Activité 5: Le dialogue

La séance portant sur l'étude du dialogue dure 90 minutes. L'enseignante amène les élèves à découvrir les marqueurs ainsi que le rôle du dialogue dans le récit. Le concept de syntaxe exploité majoritairement dans cette séance est la phrase incise. L'enseignante présente la construction de la phrase incise, ses propriétés syntaxiques ainsi que sémantiques.

L'étude du dialogue est réalisée à partir de l'album *Le Petit Chaperon rouge* dont nous venons de parler, plus précisément du dialogue entre le loup et le Petit Chaperon rouge dans la forêt. Dans la phase d'exercisation, les exercices d'appropriation sont conçus à partir du dialogue entre le loup et le Petit Chaperon rouge chez sa grand-mère et du texte 2 extrait du roman *Le petit prince*.

Activité 6: La reprise de l'information dans le texte

Il existe plusieurs procédés de reprise de l'information qui ont recours soit au lexique, soit à la syntaxe. Dans la séance donnée par l'enseignante 3, elle a recours à ces deux types de procédés de reprise de l'information. C'est la raison pour laquelle nous considérons cette activité comme une activité d'enseignement de la phrase.

Dans cette séance de 60 minutes, l'enseignante amène les élèves à découvrir des formes de reprise dans un texte parmi lesquelles le remplacement est une forme dominante. L'enseignante déclare présenter les formes de reprise de nature syntaxique telles que la pronominalisation, la relativisation, la reprise par association, etc.

L'étude des formes de reprise de l'information s'effectue à partir du conte entier « Le chat qui fit le printemps ». Celui-ci est utilisé également dans la phase d'exercisation.

4.2.2.1.3. Les activités de réinvestissement

Activité 7: La rédaction d'un texte narratif

Afin d'assurer la maîtrise complète du complément de phrase de temps des élèves, en plus de la phase d'exercisation, l'enseignante leur demande de rédiger individuellement

un texte de 500 mots pour raconter la vie d'un personnage fictif qu'ils inventent. Leurs textes doivent contenir au moins dix compléments de phrase de temps. De plus, ils doivent diversifier les groupes grammaticaux les exerçant. L'élève réalise cette tâche à la maison.

Activité 8: La rédaction d'un dialogue

Une semaine après la séance consacrée à l'étude du dialogue, dans une séance d'une durée de 75 minutes, l'enseignante amène les élèves à en rédiger un. Elle leur demande de composer un dialogue entre le Petit Chaperon rouge et sa mère où la fille raconte à cette dernière tout ce qui lui est arrivé lorsqu'elle a rendu visite à sa grand-mère. Pour les aider à réussir cette tâche, avant la réalisation de cette dernière, l'enseignante amène les élèves à résumer le conte en posant des questions concernant le déroulement du conte. Ensuite, elle leur fait rappeler les marqueurs du dialogue que les élèves ont appris dans la séance précédente. La composition du dialogue est faite en tandem. Chaque tandem est invité à lire son dialogue devant la classe.

Activité 9: La rédaction d'un texte descriptif

À la fin de la séquence sur l'étude des formes de reprise dans le texte, pour le réinvestissement, les élèves sont amenés à décrire la Grande Forêt qui est le lieu où habite le chat dans ce conte. Cette activité exige d'eux l'utilisation des formes de reprises variées pour reprendre les lieux. Ensuite, ils doivent souligner les éléments qui reprennent le thème principal et indiquer de quels types de reprise il s'agit. Les élèves réalisent la tâche en tandem. La séance dure 30 minutes.

4.2.2.2. L'utilisation de la littérature de jeunesse

4.2.2.2.1. Les genres de littérature de jeunesse exploités

Nous remarquons que la littérature de jeunesse est omniprésente dans les activités d'enseignement autour de la phrase de l'enseignante 3, sauf celle de reformulation des phrases erronées. L'enseignante se sert des textes qui sont extraits des romans (*Le petit*

prince), des contes (*Le chat qui fit le printemps, La petite fille aux allumettes, La pâquerette*) et des albums (*Le Petit Chaperon rouge*¹³).

4.2.2.2.2. Les objectifs de l'utilisation de la littérature de jeunesse

Les œuvres de jeunesse sont exploitées comme des ressources pour la sélection des phrases à analyser lors de l'activité de phrase de semaine. Lors des activités de structuration et de réinvestissement, l'exploitation de la littérature de jeunesse par l'enseignante 3 se limite à l'utilisation des textes littéraires dans le but de constituer des corpus pour demander aux élèves d'y observer des structures syntaxiques, des types et formes de phrase variés et de concevoir des exercices d'appropriation.

4.2.2.3. L'approche d'enseignement de la phrase

4.2.2.3.1. La démarche inductive

La série des activités de structuration et de réinvestissement que nous avons décrite en haut est bâtie selon les principes d'une démarche inductive qui comporte 5 phases: la mise en situation, l'observation guidée du corpus, la formulation des règles, l'exercisation et le réinvestissement. La description détaillée du déroulement de chaque activité dans la fiche de préparation de l'enseignante 3 en annexe 17 appuie ce propos.

La mise en situation est une phase où l'enseignante annonce le contenu de la leçon du jour et explique la pertinence de l'apprentissage de celle-ci. Dans cette phase, le contenu de la leçon peut être introduit par une activité de rappel ou un petit exercice qui est en lien avec la leçon du jour. À titre d'exemple, l'enseignante propose un exercice qui consiste à remplacer des groupes de mots répétés dans un texte. À partir de cet exercice, elle montre aux élèves que la répétition inutile des groupes de mots peut alourdir le texte et leur explique la pertinence d'apprendre des formes de reprise de l'information. Nous constatons que cette phase va à l'encontre des principes de la démarche inductive. En effet, dans la démarche inductive, on veut que les élèves découvrent eux-mêmes ce qu'on veut leur faire apprendre; généralement, on ne leur dit pas explicitement ce qu'on va leur enseigner avant de commencer la leçon. Toutefois, selon Nadeau et Fisher

¹³ *Le petit Chaperon rouge* est un conte adapté sous forme d'un album.

(2006), il n'y a jamais de méthode inductive pure dans l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

Lors de la phase d'observation, l'enseignante soumet aux élèves des textes de littérature de jeunesse et les guide dans l'observation de faits de langue. À titre d'exemple, dans la séance portant sur le complément de phrase de temps, l'enseignante demande aux élèves de repérer les compléments de phrase se rapportant au temps dans un extrait du roman « Le petit prince » et d'indiquer des classes grammaticales exerçant la fonction de ce type de complément de phrase.

La phase de formulation des règles est réalisée à la suite de celle d'observation. Lors de cette phase, les élèves sont amenés par l'enseignante à déduire des règles grammaticales à partir de leur recensement des observations.

La phase d'exercisation consiste à proposer aux élèves des exercices d'appropriation permettant d'assurer la compréhension d'une notion grammaticale chez les élèves. Nous remarquons que lors des activités autour de la phrase, un grand nombre d'exercices d'appropriation sont conçus à partir des textes littéraires: l'identification des compléments de phrase de temps dans le conte « La pâquerette », la diversification des formes de reprise dans un extrait du conte « La petite fille aux allumettes », l'ajout des phrases incisives dans un dialogue du conte « Le Petit Chaperon rouge », etc. et que ces exercices exigent des élèves la réflexion.

Pour le réinvestissement, l'enseignante propose aux élèves des activités d'écriture qui sont en lien direct avec les notions grammaticales qu'ils viennent d'apprendre. Ces activités permettent aux élèves de mieux maîtriser les notions grammaticales et de les intégrer dans des activités d'expression signifiantes. En général, les thèmes d'écriture touchent les textes littéraires qu'ont déjà travaillés les élèves tels que: rédaction d'un dialogue entre le Petit Chaperon rouge et sa mère, description de la Grande Forêt dans le conte « Le chat qui fit le printemps » avec l'utilisation diversifiée des formes de reprise de l'information.

4.2.2.3.2. Le décloisonnement des activités autour de la phrase

Comme nous l'avons mentionné, pendant cinq mois, l'enseignante a organisé dix activités autour de la phrase que nous classifions selon trois types: activités

d'entraînement, de structuration et de réinvestissement. Nous notons que ces trois types d'activités ne sont pas menés isolément, au contraire ils sont en lien étroit. Ainsi, les activités de structuration et celles de réinvestissement sont liées dans le sens où les premières sont suivies des deuxièmes. En effet, à la suite de chacune des activités de structuration, l'enseignante propose aux élèves une activité d'écriture qui implique l'utilisation du phénomène étudié et qui a pour but de permettre aux élèves de transférer leurs connaissances grammaticales acquises dans une activité d'expression signifiante. D'autre part, les productions des élèves dans les activités de réinvestissement constituent des corpus au service de l'activité de reformulation des phrases erronées.

Pour terminer, il est à noter une limite de notre recherche, c'est que notre entrevue semi-dirigée a porté seulement sur les conceptions relatives à la phrase des enseignantes mais pas sur leurs pratiques. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas pu connaître les changements profonds dans les pratiques d'enseignement de la phrase de l'enseignante 3 avant et après la formation. Toutefois, nous pouvons déduire de l'analyse de ses pratiques observées et déclarées des changements en nous basant sur le programme d'enseignement du FLE au Vietnam. D'abord, l'enseignante 3 a organisé des activités d'enseignement de la phrase durant l'année scolaire 2011-2012, ce qui constitue une évolution différente dans ses pratiques, puisque la notion de phrase n'était pas abordée dans le programme d'enseignement du FLE au lycée du Vietnam (MEF, 2010). De plus, après la formation, elle a utilisé la grammaire nouvelle pour enseigner la notion de phrase aux élèves, tandis qu'avant la formation, c'était la grammaire traditionnelle qui dominait dans les classes de FLE. Cependant, n'oublions pas que l'enseignante 3 semblait connaître un peu la nouvelle grammaire avant la formation, comme le montrent ses réponses à la première entrevue semi-dirigée. Son utilisation de la grammaire nouvelle s'est limitée à la présentation des notions clés autour de la phrase: la phrase syntaxique, la phrase de base, les manipulations syntaxiques et l'analyse de la phrase en arbre, permettant aux élèves de comprendre et d'analyser systématiquement la phrase. Enfin, la littérature de jeunesse, un outil qui n'est pas utilisé officiellement dans les classes de FLE au Vietnam, a été exploitée dans l'enseignement de la notion de phrase par l'enseignante 3.

CINQUIÈME PARTIE: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette recherche visait à décrire l'évolution des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase des enseignantes impliquées dans une formation reposant sur la syntaxe de la grammaire nouvelle et la littérature de jeunesse. Nous avons présenté dans la partie précédente les résultats obtenus durant cette recherche. La présente partie prend appui sur ces résultats ainsi que sur le cadre théorique afin de présenter les interprétations qui en découlent.

5.1. Les conceptions relatives à la notion de phrase

Les résultats présentés dans la partie précédente relatifs aux conceptions des enseignantes sur la notion de phrase montrent que des apprentissages ont été réalisés chez les enseignantes grâce à la formation en syntaxe. Leurs apprentissages se sont manifestés par l'évolution de leurs conceptions relatives à la notion de phrase. Plus précisément, de façon générale, le changement des conceptions s'observe par le fait que les enseignantes ont adopté le métalangage de la grammaire nouvelle que la formation leur avait présenté pour répondre à la seconde entrevue, au lieu de celui de la grammaire traditionnelle comme dans la première entrevue. Ce changement nous laisse également entrevoir, comme l'ont mentionné Entwistle et Walker (2000), que les enseignantes étaient conscientes que leurs conceptions antérieures sur la phrase (sous l'angle de la grammaire traditionnelle) étaient inadéquates. Par ailleurs, la réussite parfaite de l'identification des phrases chez quatre enseignantes, les critères d'identification plus convaincants, l'amélioration de la précision dans les commentaires relatifs aux définitions et dans les explications des erreurs chez les cinq enseignantes lors de la deuxième entrevue tendent à démontrer que les apports théoriques de la formation jouent un rôle de médiateur efficace et permettent des apprentissages pertinents et utiles aux enseignantes.

À travers l'évolution des conceptions des enseignantes sur la phrase, nous voulons confirmer les limites de la grammaire traditionnelle ainsi que la pertinence de la grammaire nouvelle dans le traitement des phrases. Nous constatons qu'avant la formation, les critères d'identification des phrases des enseignantes étaient différents de

l'une à l'autre et certains étaient inexacts. Nous pensons que cela s'explique par le fait que la grammaire traditionnelle ne fournit pas un modèle de phrase sur lequel les enseignantes peuvent se baser pour analyser la plupart des phrases françaises, mais un modèle de phrase simple *Phrase = sujet + verbe + complément* (qui s'applique aussi à la proposition) qui n'est pas toujours pertinent, surtout dans le cas d'une phrase complexe contenant plusieurs propositions et que les définitions sémantique et graphique de la phrase de cette grammaire ne sont pas suffisantes pour reconnaître avec certitude une phrase. Pourtant, en se basant sur le modèle de phrase syntaxique de la grammaire nouvelle, les enseignantes n'ont plus rencontré de difficultés dans l'identification des phrases et la justification de celle-ci. Bien plus, le recours à ce modèle de phrase a amené les enseignantes à donner des justifications similaires de l'une à l'autre, ce qui, selon nous, s'expliquerait par le caractère systématique et logique de la notion de phrase syntaxique en grammaire nouvelle et contribue également à le confirmer. De plus, le fait que des explications sont systématiques d'un enseignant à l'autre devrait théoriquement contribuer à plus de continuité dans la construction des connaissances des élèves quand ils passent d'un enseignant à un autre.

D'autre part, en plus d'aider les enseignantes à mieux comprendre la structure d'une phrase, la grammaire nouvelle les a aidées également à supprimer des conceptions erronées sur la notion de groupe qui n'était pas abordée dans la grammaire traditionnelle et à mieux la comprendre (dans le cas de l'enseignante 2). Pourtant, le GV ou le prédicat n'est pas encore parfaitement maîtrisé par les enseignantes. En effet, l'enseignante 2 a mal repéré le prédicat de la phrase 9.6 dans la seconde entrevue. De plus, les critiques sur la définition 10.2 des trois enseignantes, 1, 2 et 3 lors de la deuxième entrevue démontrent qu'elles ont mal compris la notion de prédicat. Elles ne savaient pas toujours que les compléments direct et indirect font partie du groupe verbal qui exerce la fonction de prédicat. Ce résultat va dans le sens de la recherche de Tremblay (2007) portant sur les conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement de la phrase de base en français langue maternelle au primaire. Selon les résultats de cette recherche, bien que les enseignants connaissent la notion de groupe verbal lors de l'entrevue, ils la maîtrisent mal, plus précisément, ils ne savent pas toujours identifier correctement le groupe verbal dans un contexte.

Pour terminer, il est à noter que l'enseignante 3 a abordé déjà dès la première entrevue la notion de prédicat avant sa participation à la formation, ce qui nous a étonnée. Afin de comprendre ce résultat, nous lui avons demandé comment elle pouvait connaître cette notion. Elle a répondu qu'elle l'avait lu dans un livre de grammaire dont elle a oublié le nom et que son collègue avait apporté de la France.

5.2. Les pratiques d'enseignement de la phrase

Globalement, nous pouvons dire qu'après la formation, l'enseignante 3 a organisé des activités portant sur la notion de phrase, ce qui constitue déjà un résultat très intéressant, puisque l'enseignement de la phrase n'était pas abordé dans le programme d'enseignement du FLE au lycée du Vietnam ; c'est pourquoi il était mis souvent de côté par la plupart des enseignants. L'analyse des résultats nous permet de dégager les principales forces et lacunes des pratiques observées et déclarées de l'enseignante.

Le modèle de Bucheton et Soulé (2009) s'est avéré utile afin d'évaluer les pratiques observées, mais aussi quelques aspects des pratiques déclarées. L'observation fine des pratiques de l'enseignante 3 dans les deux séances portant sur la notion de phrase montre qu'elles sont soumises à toutes les préoccupations composant ce modèle. Il s'agit d'un modèle qui consiste à décrire les tâches, les contenus enseignés, le matériel, l'atmosphère de la classe, les formes d'étayage et de tissage et par lequel et au cœur duquel se développent les objets de savoir. Nous retenons des résultats relatifs aux pratiques observées que la formation a un effet de modelage dans le sens où elle a amené l'enseignante 3 à organiser des activités d'enseignement de la phrase sur des modalités similaires à celles que nous avons exploitées dans la formation.

Au niveau des contenus enseignés, durant l'année scolaire 2011-2012, l'enseignante a familiarisé les élèves avec les trois outils clés de la grammaire nouvelle qu'elle a acquis lors de la formation, la phrase syntaxique, la phrase de base et les manipulations syntaxiques permettant aux élèves de comprendre et d'analyser systématiquement la phrase. Ainsi, l'utilisation des manipulations syntaxiques est omniprésente dans les activités d'enseignement de la phrase: dans l'activité de la phrase de la semaine pour identifier les constituants de la phrase, dans l'étude du complément de phrase de temps pour le repérer, dans l'étude de la phrase exclamative afin de comprendre la construction

de cette phrase, dans la reprise de l'information (le remplacement). Par ailleurs, demander aux élèves d'analyser la phrase en arbre lors de l'activité de la phrase de la semaine est également une technique d'enseignement de la phrase préconisée par la grammaire nouvelle.

Dans les séances observées, l'enseignante a fait le tissage concernant les contenus enseignés et les situations proposées. Nous remarquons que ce geste de tissage y est présent largement. Ce résultat va à l'encontre de celui du rapport de Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Gelet (2011), selon lequel le tissage n'est pas assez présent dans les classes observées au primaire ainsi qu'au secondaire. De plus, selon Bucheton et Soulé (2009), le tissage occupe seulement 7% des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées au primaire.

En ce qui concerne l'atmosphère, par notre observation directe en classe, nous constatons que l'enseignante a donné à la classe une ambiance de partage, d'interaction enseignante/élèves et élèves/élèves. La majorité des tâches proposées dans les deux séances observées se sont faites en petit groupe, ce qui favorise la participation des élèves. D'autre part, il nous semble que dans ces séances, l'atmosphère est considérée comme un facteur favorisant le développement des objets savoirs (ici le français langue étrangère). En effet, l'autorisation de parler donnée aux élèves favorise leur pratique d'une langue étrangère à l'oral. Bien plus, l'atmosphère est également vue comme une préoccupation qui se construit à partir des deux autres: le pilotage et l'étayage. En effet, afin de faire parler les élèves et de les engager dans les tâches (l'atmosphère), l'enseignante a proposé des tâches à réaliser aux élèves et a organisé le travail en groupe qui permettait la discussion entre eux (le pilotage) et elle a posé des questions guidées (l'étayage) qui exigeaient des élèves la réflexion et les réponses. Par ailleurs, une telle atmosphère de classe caractérise une partie du style propre à l'enseignante. Nous pouvons conclure que l'enseignante 3 n'a pas adopté un style d'enseignement magistral où l'enseignant attire l'attention des élèves vers lui et ils l'écoutent passivement. Une autre remarque, c'est que dans la séance 2, les élèves ont participé plus attentivement que dans la séance 1. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les phrases à allonger proposées aux élèves qui avaient un sens humoristique ont attiré l'attention des élèves.

Nous pensons donc que l'usage de l'humour constitue un stimulant d'une très grande efficacité pour le maintien de l'attention et l'éveil de la pensée critique des enfants.

Pour le pilotage, en ce qui a trait à l'utilisation du matériel d'enseignement de la phrase, plus précisément l'usage de la littérature de jeunesse à laquelle nous nous intéressons, nous retenons de l'analyse des résultats relatifs aux pratiques observées et déclarées que l'enseignante a essayé d'exploiter cet outil dans son enseignement de la phrase, mais qu'elle y est parvenue encore imparfaitement. En effet, elle n'a pas transposé les activités que nous avons présentées dans la formation et son exploitation des œuvres de jeunesse dans l'enseignement de la phrase est très pauvre. Elle se limite à considérer les œuvres de jeunesse comme une ressource où on peut retirer des phrases pour les analyser ou observer leur construction et leur fonctionnement.

Quant aux dispositifs d'enseignement de la phrase, de façon générale, l'enseignante a su les diversifier. La preuve, c'était que nous avons noté trois types d'activité: activités d'entraînement, de structuration et de réinvestissement. De plus, ces activités n'ont pas été enseignées de manière morcelée, mais il existe une articulation entre elles.

Tout d'abord, nous remarquons l'intérêt de l'activité de reformulation des phrases erronées. Cet intérêt tient particulièrement au fait qu'elle est centrée sur le raisonnement grammatical. En effet, la détection, l'explication et la correction des erreurs exigent des élèves l'éveil et l'articulation de toutes les connaissances grammaticales ou orthographiques qu'ils ont pour résoudre le problème. D'autre part, pour cette activité, l'enseignante a demandé aux élèves de comparer leur correction en tandem. Selon nous, le travail en groupe favorise la participation des élèves et peut aider les élèves les moins outillés en syntaxe à intérioriser les stratégies explicitées par les autres élèves. On voit que la reformulation des phrases erronées contribue à une meilleure compréhension de la structure des phrases, mais elle peut également être réinvestie dans l'écriture dans le sens où elle permet aux élèves de s'exercer à construire des phrases correctes. De plus, cet entraînement au raisonnement se fait à l'oral, ce qui contribue au développement de la production orale des élèves de langue étrangère. Par ailleurs, nous constatons que l'étayage de l'enseignante dans cette activité sous forme d'annotation de la copie d'un

élève selon la classification des types d'erreurs lui permettra de mieux diagnostiquer ses faiblesses et de mieux cibler les ressources susceptibles de l'aider.

Quant à la phrase de la semaine, selon nous, il s'agit d'une activité décontextualisée dans le sens où les phrases à analyser ont été présentées aux élèves isolément, sans contexte même si elles ont été tirées dans les textes littéraires. Or, selon Nadeau et Fisher (2006), l'approche de grammaire nouvelle préconise que l'observation ou l'analyse des phrases doit être effectuée en contexte, c'est-à-dire dans le texte. D'autre part, lors de cette activité, les élèves analysent les phrases déjà construites, ce qui leur permet de comprendre la structure des phrases et de se familiariser avec des phrases de structures variées, mais pas de s'exercer à les produire.

À travers notre analyse des activités de structuration et de réinvestissement, il est à noter que l'enseignement grammatical de l'enseignante 3 suit une démarche inductive où les élèves sont amenés à retrouver par eux-mêmes des règles ou des régularités sur le fonctionnement des phrases et des textes à partir de l'observation de faits de langue. Selon Nadeau et Fisher (2006), l'intérêt de cette démarche est de rendre l'élève actif dans son apprentissage, actif sur le plan cognitif et elle est préconisée par le renouvellement de l'enseignement grammatical. Par ailleurs, la grammaire n'a pas été enseignée isolément, mais elle est intégrée dans les activités d'écriture afin de permettre aux élèves de transférer les nouvelles connaissances grammaticales dans les situations d'expression.

Cette cinquième partie a permis d'interpréter les résultats présentés dans la quatrième partie. Nous avons tout d'abord expliqué et commenté les résultats obtenus concernant les conceptions relatives à la notion de phrase des enseignantes pour commenter ensuite ceux relatifs aux pratiques d'enseignement d'une enseignante. Pour terminer ce mémoire, nous énumérons, dans la conclusion qui suit, les limites et les forces de cette recherche ainsi que des pistes de futures recherches susceptibles d'améliorer ou d'enrichir la nôtre.

CONCLUSION

Notre recherche porte sur l'enseignement de la phrase en FLE dans des classes du lycée au Vietnam. Avant la réalisation de cette étude, nous avons constaté que la notion de phrase était négligée dans le programme d'enseignement du FLE au lycée ainsi que dans les pratiques d'enseignants, alors que de nombreux élèves ont rencontré des difficultés dans la production des phrases. Nous pensons que le fait que la grammaire traditionnelle y est encore enseignée était une des causes majeures de la négligence de cette notion. En effet, selon Nadeau et Fisher (2006), il s'agit d'une grammaire qui s'intéresse peu à la notion de phrase et qui présente plusieurs limites dans la conception de cette notion. C'est dans ce contexte que nous avons organisé une formation continue aux enseignantes participant à la recherche, dans le but de leur présenter la grammaire nouvelle où la notion de phrase est au cœur et est conçue plus rigoureusement. La formation a également porté sur les possibilités de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la phrase.

Cette recherche vise à décrire l'évolution des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase de ces cinq enseignantes de français à la suite de cette formation. Afin d'examiner l'évolution des conceptions, nous avons effectué deux entrevues semi-dirigées, l'une avant et l'autre après la formation. Pour étudier l'évolution des pratiques, nous avons observé une seule enseignante à deux reprises après la formation. De plus, celle-ci a décrit ses pratiques sur la phrase lors d'une entrevue téléphonique qui se déroulait à la fin de chaque mois (novembre 2011- mars 2012).

Nos résultats montrent qu'à la suite de la formation, les enseignantes ont changé leurs conceptions sur la phrase et que l'enseignante suivie a enseigné la notion de phrase sous l'angle de la grammaire nouvelle et a organisé des activités autour de cette notion.

Pour conclure, nous voulons exposer les limites de la présente recherche, sans oublier de dégager ses retombées dans le domaine scientifique ainsi que pédagogique. Enfin, nous proposons des pistes de recherches futures qui pourraient être menées afin de dépasser les limites de notre recherche ou de l'enrichir.

Les limites de la recherche

La présente recherche avait pour but de décrire l'évolution des conceptions et des pratiques d'enseignement sur la notion de phrase des enseignantes impliquées dans une formation continue en syntaxe impliquant le recours à la grammaire nouvelle et à la littérature de jeunesse. On peut voir clairement que pour cette recherche, la formation joue un rôle très important. Parmi les limites, soulignons la durée de la formation. Rappelons que celle-ci a été organisée pendant deux journées. C'est à cause du court laps de temps que nous avons dû limiter la quantité des contenus à prodiguer aux enseignantes et les trier afin de leur présenter les contenus les plus importants. Cela nous a amenée à faire des choix circonscrits et subjectifs quant aux activités exploitées à partir de la littérature de jeunesse. Nous leur avons présenté seulement trois activités d'enseignement de la phrase à partir de cette ressource tandis que plusieurs autres peuvent être encore découvertes.

Par ailleurs, dans l'optique d'examiner l'évolution des conceptions des enseignantes, nous avons effectué avec elles une même entrevue semi-dirigée avant et après la formation. Toutefois, cela a permis seulement une évaluation à court terme. Il aurait été donc intéressant de réaliser la même entrevue à la fin de l'année scolaire 2011-2012 afin de voir si les enseignantes maintiennent toujours les connaissances acquises lors de la formation. De plus, leurs réponses lors de cette troisième entrevue permettraient en partie de déduire si elles enseignent la notion de phrase selon la grammaire nouvelle durant l'année scolaire.

D'autre part, en nous basant sur le programme d'enseignement du FLE au lycée du Vietnam et sur notre expérience enseignante qui ont montré que la notion de phrase était négligée en classe de FLE au lycée, nous avons conclu avec subjectivité qu'avant la formation, les enseignantes n'enseignaient pas cette notion. C'était la raison pour laquelle, dans les entrevues semi-dirigées réalisées avec les enseignantes, les questions portaient seulement sur leurs conceptions, mais pas sur leurs pratiques relatives à la notion de phrase. Nous n'avons donc pas déterminé les changements profonds de leurs pratiques d'enseignement de la phrase avant et après la formation. Toutefois, même si

nous leur avons demandé sur leurs pratiques par entrevue, nous n'aurions obtenu que des pratiques déclarées.

En outre, à la suite de la formation, nous avons mené une étude de cas auprès d'une seule enseignante afin de décrire ses pratiques d'enseignement de la phrase. Nous n'avons donc pas pu déterminer si les autres enseignantes participant à la recherche ont organisé des activités d'enseignement de la phrase pour leurs élèves.

Par ailleurs, puisque la notion de phrase de la grammaire nouvelle ainsi que la littérature de jeunesse sont deux objets nouveaux pour les enseignantes, la conception des activités autour de la phrase à l'aide de ce moyen n'est pas pour elles une tâche facile. C'est pourquoi, après la formation, la chercheuse aurait dû continuer à les soutenir dans la conception des activités d'enseignement de la phrase. L'absence de ce soutien nous semble à l'origine des quelques lacunes observées dans les pratiques de l'enseignante 3. De plus, afin d'éviter la persistance de ces lacunes, il aurait fallu que lors de l'entrevue téléphonique mensuelle, la chercheuse l'amène à relever les points forts ainsi que les points à améliorer dans ses pratiques pour qu'elle puisse les réguler ultérieurement.

Enfin, le nombre modeste d'enseignantes ayant accepté de participer à la recherche constitue une grande faiblesse de cette recherche, ce qui rend impossible la généralisation des résultats.

Malgré ces limites, nous considérons avoir atteint les objectifs de la recherche et que notre recherche entraîne des retombées scientifiques ainsi que pédagogiques.

Les retombées scientifiques et pédagogiques

Cette recherche enrichit notre compréhension de l'enseignement de la phrase française au Vietnam, une notion qui fait l'objet de très peu de recherches en FLM et encore plus en FLS ou FLE. Par conséquent, cette étude contribue à l'avancement des travaux dans le domaine de la didactique du français. Les résultats de notre recherche enrichissent ceux d'études antérieures.

Au point de vue de l'utilité de la présente recherche dans le domaine pédagogique, elle permet l'amélioration des connaissances grammaticales et syntaxiques des enseignantes participant à la recherche. D'autre part, elle contribue à la remise en cause de

l'enseignement de la phrase en contexte vietnamien et permet au milieu scolaire vietnamien de mieux guider ses choix pédagogiques dans une vision renouvelée de l'enseignement grammatical et de l'enseignement de la syntaxe en particulier et dans celle de l'intégration officielle de la littérature de jeunesse comme un moyen efficace favorisant l'enseignement/apprentissage du FLE au Vietnam. En reconnaissant la pertinence de l'enseignement de la syntaxe en grammaire nouvelle à l'aide de la littérature de jeunesse, le MEFV doit organiser des formations continues sur ces sujets aux enseignants dans tout le pays.

Des pistes de recherches futures

Comme notre formation était courte, il serait souhaitable de reproduire la recherche qui comporterait une formation d'une durée plus longue qui s'étalerait sur plusieurs mois de l'année scolaire. Une telle formation devrait donner aux enseignants l'occasion de discuter entre eux de leurs pratiques sur la phrase qui ont du succès ou qui leur ont posé des problèmes. Les enseignants pourraient profiter des forces et des lacunes des pratiques des autres membres afin d'autoréguler ou d'enrichir les leurs. Elles recevraient non seulement le soutien offert par les chercheurs, mais aussi celui de leurs pairs. Cette occasion d'échange favoriserait le développement de l'expertise en enseignement de la syntaxe et l'autorégulation des pratiques des enseignants. Pour enrichir l'échange, il serait nécessaire d'augmenter le nombre d'enseignants participant à la recherche. De plus, l'étude des pratiques d'enseignement de la phrase devrait être effectuée auprès de plusieurs enseignants et pas d'une seule comme dans notre recherche. Cela permettrait de catégoriser les pratiques d'enseignement relatives à la notion de phrase et d'identifier les plus utiles au développement de la compétence à écrire des élèves.

Par ailleurs, notre recherche s'intéresse seulement aux pratiques d'enseignement de la phrase de l'enseignant. Une autre recherche pourrait être menée afin d'examiner les effets de ces pratiques sur la production écrite des élèves.

Pour terminer, nous espérons que le fruit de ce travail pourra contribuer à la remise en question de l'enseignement de la grammaire en FLE au Vietnam et à la recherche dans le domaine de la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.M. (2010). *Place de la littérature dans une pensée du continu du langage et des pratiques discursives*, colloque international « Enseigner les littératures dans le souci de la langue », 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Université de Genève (Suisse).

Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(7), 582-591.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Annastassiadi, M.-C. (2006). Le conte, un atout pour l'oral. *Le français dans le monde*, (347), 27-36. Paris: CLE international.

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London ; New York: Routledge Falmer.

AUPELF-UREF IREFA (1997). *Ici et ailleurs*. Paris: Hachette-EDICEF.

Baillargeon, S. (2004). *Les albums et l'apprentissage de l'écriture: un guide d'enseignement*. Récupéré le 22 mai 2011 de

<https://www.uleth.ca/dspace/handle/10133/985>

Belsky, S. (2006). *The effects of using children's literature with adolescents in the english as a foreign language classroom*. Récupéré le 10 janvier 2012 de

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:jpXXIffEn8cJ:digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5481/m2/1/high_res_d/+Belsky,+S.+\(2006\).+The+effects+of+using+children%E2%80%99s+literature+with+adolescents+in+the+english+as+a+foreign+language+classroom.&hl=en&gl=ca&pid=bl&srcid=ADGEEShCGXuax7ymKfZosSgoVVAKgLG-YlvqiqasX9wjoepSFJwOnRRouB9YRDMWmcB9G02lcRfojH_kD1QEeJWnY6-jtHA9AxSOvFrnj9BbcE8FbaPV_z2ddX32UkKzOBrHvGASXE8F&sig=AHIEtbTHnpF7iMI8OqGZuRV6pBOtPMFJXg](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:jpXXIffEn8cJ:digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5481/m2/1/high_res_d/+Belsky,+S.+(2006).+The+effects+of+using+children%E2%80%99s+literature+with+adolescents+in+the+english+as+a+foreign+language+classroom.&hl=en&gl=ca&pid=bl&srcid=ADGEEShCGXuax7ymKfZosSgoVVAKgLG-YlvqiqasX9wjoepSFJwOnRRouB9YRDMWmcB9G02lcRfojH_kD1QEeJWnY6-jtHA9AxSOvFrnj9BbcE8FbaPV_z2ddX32UkKzOBrHvGASXE8F&sig=AHIEtbTHnpF7iMI8OqGZuRV6pBOtPMFJXg)

Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le français aujourd'hui*, (78), 9-15.

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO (2004). *Chương trình Trung học cơ sở các môn Tiếng Anh, Tiếng Pháp, Tiếng Nga, Tiếng Trung Quốc*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO (2010). *Giảng dạy, học tập ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam*. Hà Nội: Nhà xuất bản Giáo dục.

Boivin, M.-C. (2010a). *DID 6201 – Didactique en français et grammaire*. Recueil inédit. Université de Montréal.

Boivin, M.-C. (2010b). *La pertinence didactique de la phrase de base dans l'enseignement du français*, manuscrit, Université de Montréal.

Boivin, M.-C., & Lebrun, M. (2009). Nouvelles orientations grammaticales. Article encyclopédique à paraître dans *Dictionnaire du français standard en usage au Québec*.

Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin/Chenelière Éducation.

Boussion, J., Schottke, M., & Tauveron, C. (1996). *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris: Hachette.

Boutevin, C., & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*. Paris: Vuibert.

Brouillard, A. (2007). *La vieille dame et les souris*. Paris : Seuil Jeunesse.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

Calderhead, J. and Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 7, 1–8.

Canac-Marquis, J. (2000). *Grammaire Moderne*. Laval: Mondia Éditeurs.

Carr, K. S., Buchanan, D. L., Wentz, J. B., Weiss, M. L., & Brant, K. J. (2001). Not just for the primary grades: A bibliography of picture books for secondary content teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), 146-153.

- Carré, O. (2002). Avec un groupe de femmes en situation interculturelle, construction du conte et construction du groupe. *Dialogue*, (156), 41-53, Paris: Érès.
- Celce-Murcia, M. (1995). Learning and Teaching L1 and L2 Grammar: Many Differences but Also Some Similarities. *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée*, 17(2), 47-55.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Chartrand, S.-G, Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G. (1996). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical?. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp.109-135). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G., & Paret, M.-C. (1995). Langue maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée?. Dans J.-L. Chiss, L. David, & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français* (pp.197-205). *État d'une discipline*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Chartrand, S.-G., & Simard, C. (2000). *Grammaire de base*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Chénard-Guay, C., & Montésinos-Gelet, I. (2009). *Autoportrait de pratiques d'enseignement d'écriture à la manière d'auteurs de littérature de jeunesse*. Dans le cadre du colloque « Le rapport à l'écrit », 77^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS 2009), Université d'Ottawa, 14 mai 2009.
- Colnot, C. (2008). L'album de littérature de jeunesse comme médiateur pour entrer dans la langue en maternelle. Récupéré le 20 mai 2011 de http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_supports_album_mediateur.htm
- Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie: qu'est-ce qu'une "bonne" photographie ? *Ethnographiques*, 2. Récupéré le 10 mai 2010 de <http://www.ethnographiques.org/2002/Conord>
- Contant, A. (2011). *Nouvelle grammaire et enseignants de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire: La littérature de jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Cudd, E.T., & Roberts, L. L. (1993). A scaffolding technique to develop sentence sense and vocabulary. *The Reading Teacher*, 47(4), 346-349.
- Cullinan, B. E. (1992). Whole language and children's literature. *Language Arts*, 69(6), 426-430.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- David, M. (1999). *Grammaire française*. Montréal: Guérin.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Evolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M. Mattlé-Yeganeh, A., & Teyssier, B. (1991). *Grammaire du français*. Paris: Hachette.
- Devanne, B. (1994). *Lire & écrire, des apprentissages culturels*. Paris: Armand Colin.
- Dion, D., & Ladwein, R. (s.d.). La photographie comme matériel de recherche. Récupéré le 10 mai 2011 de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:IICmVv61QtIJ:www.nachez.info/meth21f/La_photographie_comme_materiel_de_recherche.pdf+Dion+et+Ladwein&hl=en&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEESik6MaIfv9VGZ4wbtIJ9RQhULju1Kh0ZmWhUz69Cw_alqvZosmzTlxEVt5DMuUoALnD74Sb3Dy6XMbN75_ZPd8J3GtgMAZA9jihhighY_HK305_0nptdH_UDwK5BfGz3eSlkC&sig=AHIEtbQHc2nsiRwuxmw3Uhaahnh5BDYvvg
- Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing Change in the Cognitive Construction of Knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 109-128.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Stroud: Thimble Press.

[Doquet-Lacoste, C. \(2004\). Lecture et “observation réfléchie de la langue”. CRAP-Cahiers pédagogiques, \(420\). Récupéré le 10 mai 2011 de http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation.html](http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation.html)

Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Montréal: Chenelière Éducation.

Duguay, R. (1996). Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse. *Éducation et francophonie*, 24(1 & 2). Récupéré le 10 mai 2011 de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/duguay.html>

Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Eley, M. G. (2006). Teacher's conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191-214.

Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.

Farrell, T. S. C., & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practises. *TESL-EJ*, 9(2), 1-12.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University.

Garton, A. F., & Pratt, C. (2004). Reading Stories. . Dans T. Nunes & P. Bryant (Éds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp.213-228). Dordrecht: Kluwer Academic.

Genc, H. N., & Sahenkerkan, S. S. (2011). L'exploitation du conte en FLE à l'exemple de la petite fille aux allumettes. *The journal of International Social Research*, 4(17), 553-568.

Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne / Montréal: LEP / Chenelière.

Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.

Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (Éd.), *Didactique de la littérature*. Bilan et perspectives (p.33-45). Québec: Nuit blanche éditeur.

- Ghosn, I. K. (1997). ESL with Children's Literature: The way whole language worked in one kindergarten classroom. *Forum*, 35(3), 14-19.
- Gibbs, G. (1995). Changing lecturers conceptions of teaching and learning through action research. Dans A. Brew (Éd), *Direction in Staff Development*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Giguère, J., Giasson, J. & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5 (1), 23-50.
- Giordan, A., & Vecchi, D. G. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Gordon, C. (1990). Changes in readers and writers metacognitive knowledge : Some observations. *Reading Research and Instruction*, 30 (1), 1-14.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Grégoire, M., & Thévenaz, O. (2003). *Grammaire progressive du français avec 600 exercices: niveaux intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Grevisse, M. (1995). *Précis de grammaire française* (30^e éd.). Gembloux : Duculot.
- Gruca, I. (2004). Le conte: pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire. *Dialogue et culture*, (49), Belgique : FIPF.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy: Les Éditions La Liberté Inc.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391.

- Hadaway, N. L., Wardell, S. M., & Young, T. A. (2001). Scaffolding Oral Language Development through Poetry for Students Learning English. *The Reading Teacher*, 54(8), 796-806.
- Hall, S. (1994). *Using picture story-books to teach literacy devices: Recommended books for children and adults* (2^e vol.). Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Huck, C. S., Hepler, S., Hickman, J., & Kiefer, B.Z. (1997). *Children's literature in the elementary school* (6^e éd.). Boston: McGraw-Hill.
- Kern, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Khodabakhshi, S. C., & Lagos, D. C. (1993). Reading aloud: children's literature in college ESL classes. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 1, 52-55.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T.S., & Baker, T. K. (1999). Shared reading, books, and audiotapes: Supporting diverse students in school and at home. *The Reading Teacher*, 52(5), 430-455.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Lauranne, Q. (2007). *Rue du chat qui pêche*. Fontainebleau : Le Textuaire.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec français*, (131), 53-54.
- Lefrançois, P. (2010). *DID 1010 – Français écrit pour futurs enseignants*. Recueil inédit. Université de Montréal.

Léger, V., & Morin, F. (1996). Le complément de phrase: un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale. *Québec français*, (103), 40-42.

Léger, V., & Morin, F. (1999). Le complément de phrase: un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale. Dans R. Bergeron, & G. De Koninck (Éds.), *La grammaire au Coeur du texte* (pp. 54-56). Québec: Publications Québec français.

Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lubrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M., Mcconnel, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école: Pourquoi? Comment?*. Paris: Hachette Éducation.

Lubrun, M., & Boyer, P. (2004). La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp.153-162). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Meyer, L. A., & Wardrop, J. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-86.

Miller, T. (1998). The place of picture books in middle-level classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(5), 376-381.

Montésinos-Gelet, I. (2009). Cueillette de photographies pour décrire les pratiques effectives d'enseignement: une méthodologie ethnographique en éducation. Dans le cadre du colloque « Le rapport à l'écrit », 77e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS 2009), Université d'Ottawa, 14 mai 2009.

Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2007). *La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal: Chenelière Éducation.

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., & Gelet, M. (2011). Annexe 1 - Observations ethnographiques dans les classes. Dans M.-A. Deniger et coll. (Éds.) *Évaluation du Plan Réussir de la CSDM*. Rapport de recherche pour la CSDM.

- Nadeau, M. (2003). La grammaire au premier cycle du primaire. *Québec français*, (129), 60-63.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nguyễn, V. M., Nguyễn, V. B., Nguyễn, T. C., Nguyễn, H. H., & Nguyễn, Q. T. (2008). *Le français 10*. Hà Nội: Giáo dục và Đào tạo.
- Nguyễn, V. M., Nguyễn, V. B., Nguyễn, T. C., Nguyễn, H. H., & Nguyễn, Q. T. (2008). *Le français 11*. Hà Nội: Giáo dục và Đào tạo.
- Nguyễn, V. M., Nguyễn, V. B., Nguyễn, T. C., Nguyễn, H. H., & Nguyễn, Q. T. (2008). *Le français 12*. Hà Nội: Giáo dục và Đào tạo.
- Nguyễn, V. T. (2008). Nghiên cứu phương pháp dạy và học tiếng pháp ở các trường trung học phổ thông: thực trạng và giải pháp. Hà Nội: Kim Đồng
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Boston: MA Allyn & Bacon.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2004). The Development of Comprehension Skills. Dans T. Nunes & P. Bryant (Éds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp.155-180). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Olness, R. (2005). *Using literature to Enhance writing instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire la grammaire à l'école. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp.109-135). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Peret, B., & Torres-Guzman, M. E. (2001). *Learning in two worlds: An integrated Spanish/English biliteracy approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review*, 5, 40-72.
- Pienemann, M. (1999). *Language, processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Poisso-Quinton, S., Mimran, R., & Mahéo-Le Coadic, M. (2002). *Grammaire expliquée du français*. Paris: CLE International.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Quentin, B. (1995). *Clown*. Paris: Gallimard Jeunesse.
- Reuter, Y. (1994). Présentation et synthèse de la recherche. Dans Y. Reuter, R. Carpentier, C. Féliers, J. Hugodot, C. Pollet, F. Roelens et E. Vlieghe (Eds.), *Ecrire-lire des scènes romanesques en quatrième-troisième. Rapport de recherche no. 30314* (pp.3-36). Paris: INRP.
- Richardson, J. S. (1997-1998). A read-aloud for foreign languages: Becoming a language master. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(4), 312-314.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. Dans P. Robinson (Éd.). *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Shanahan, T. (1997). Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning... In pursuit of effective integrated literacy instruction. *The Reading Teacher*, 51(1), 12–19.

Sharp, P. A. (1991). Picture books in the adult literacy curriculum. *Journal of Reading*, 35(3), 216-219.

Simard, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. Dans R. Bergeron, & G. De Koninck (Éds.), *La grammaire au Coeur du texte* (pp. 6-9). Québec: Publications Québec français.

Simard, D., & Jean, G. (2007). Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2: usage et perceptions. Récupéré le 18 octobre 2011 de

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2AZWluN_xj8J:www.grouperca.org/h/colloque2006/actespdf/simard_jean.pdf+Pratiques+d%E2%80%99enseignement+de+la+grammaire+en+classe+de+L2+:+usage+et+perceptions&hl=en&gl=fr&pid=bl&srcid=ADGEEShoBLnJ0wxXY9VCnqGiIOZvGjPSSDQhTMLAdlTAaKHbOIh5m_zrtbyzxfy03Riszf-2Z2M_N6lbdKvVCltasM_IT8CVJtr3Rx7S-6W28_jUBI41pAqo4rfaJ5Jkzi5q1Rve-X4y&sig=AHIEtbRwsrof71WBYeBBA3FiHtxs_oGVrw

Sipe, L. R. (2000). The construction of literacy understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.

Smallwood, B. A. (1998). Using multicultural children's literature in adult ESL classes. *Digest*, National Center for ESL Literacy Education.

Sullivan, P. R. (1994). *Children's literature as a tool for teaching second language to adolescents*. Récupéré de ProQuest Digital Dissertations.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage scientifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.

Thérien, M. (1997). De la définition du littéraire et des oeuvres à proposer aux jeunes. Dans M. Noël-Gaudreault (Éd.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p.19-31). Québec: Nuit blanche éditeur.

Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.

Tillema, H. H., & Knol, W. E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching et Teacher Education*, 13(6), 579-595.

Tremblay, J.-F. (2007). *Conceptions et pratiques déclarées relatives à l'enseignement des groupes constituants de la phrase de base au troisième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

Turmel-John, P. (1996). Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère. *Québec français*, (100), 51-54.

Yaman, S. (2010). Conceptual change of pre-service teachers: A longitudinal action research study in ELT. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 227-236.

young writers. Calgary, AB: Calgary Board of Education.

Yu Chang, J. (2007). *The role of children's literature in the teaching of english to young learners in Taiwan*. Récupéré le 27 juin 2011 de <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/3518>

ANNEXE 1

CONTENUS GRAMMATICaux DANS LE MANUEL *LE FRANÇAIS 10*

1. La détermination
 - Adjectifs indéfinis *divers, différents*
2. La substitution
 - Pronoms démonstratifs: *celui (qui..., que...)*
3. La quantification
 - *tellement (si) + adj.*
 - *tellement (tant) de + N.*
4. La comparaison
 - *supérieur (à) / inférieur (à)*
 - *pareil (à), semblable (à), identique*
5. Les temps et les modes
 - temps verbaux:
 - + *le présent du subjonctif*
 - + *le présent du conditionnel*
 - + *le participe présent*
 - expressions de temps: *depuis que / pendant que*
6. L'espace
 - *ailleurs, quelque part, nulle part*
7. La négation
 - *sans + V.*
8. *moi aussi / moi non plus*
9. Les relations logiques
 - Cause: *puisque, car, pour + N.*
 - Conséquence: *si ... que / tellement ... que*
10. La grammaire de texte
 - les anaphores:
 - + pronoms personnels sujets ou compléments (*il, elle, se, le*)

- + noms précédés d'un article défini (le, la, les) ou d'un adjectif démonstratif (ce, cet, cette, ces) ou possessif (son, sa, ses, leur, leurs)
- + pronom neutre "le" et la construction "faire + le"
- les connecteurs:
 - + temporels: d'abord, ensuite , puis (et puis), enfin ; premièrement, deuxièmement, troisièmement...
 - + logiques (argumentatifs): il est vrai que ; mais, pourtant ; non seulement ... mais encore ; autrement dit, c'est à dire, comment dirais je ? ; c'est pourquoi ; par exemple ; donc, ainsi, aussi, en conclusion

ANNEXE 2
CONSENTEMENT

**DEMANDE D'AUTORISATION PAR COURRIEL POUR MENER UNE
RECHERCHE AU SECONDAIRE DEUXIÈME DEGRÉ À HUÉ**

COURRIEL EXPÉDIÉ AU COMITÉ PÉDAGOGIQUE DU FRANÇAIS

À l'attention de M. Tran Van Dung,

Responsable du Comité pédagogique du français de la ville de Hué,

Bonjour Monsieur,

Je suis candidate à la Maîtrise en didactique de l'Université de Montréal et j'étais enseignante de français du lycée Cao Thang de 2009 à 2011. Je conduis présentement une recherche satisfaisant à la maîtrise et portant sur l'enseignement de la notion de phrase en français langue étrangère des enseignants vietnamiens du secondaire deuxième degré. La collecte des données se fera sous forme d'organisation d'une formation continue, d'entrevue semi-dirigée, d'entretien téléphonique auprès des enseignants du lycée et d'observation directe dans une classe de français du lycée par la prise de photos. Le temps prévu de la collecte est du 20 août au 30 octobre 2011.

J'aimerais rencontrer des enseignants de français de lycées de Hué afin de recueillir des données pour la recherche. Pourriez-vous me donner des renseignements sur les enseignants qui peuvent satisfaire les exigences de notre collecte de données?

J'espère que ma recherche pourrait contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE à Hué.

Je vous transmets ci-joint un document résumant mon projet de recherche ainsi que la lettre étant adressée aux enseignants.

En attente de votre réponse, je vous prie, Monsieur, d'agréer mes salutations les plus respectueuses.

Tram Sinh Huynh Thi

Étudiante, M.A. didactique

Université de Montréal

**DEMANDE D'AUTORISATION PAR COURRIEL POUR MENER UNE
RECHERCHE AU LYCÉE QUOC HOC (EN VIETNAMIEN)**

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM

Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Montréal, ngày 15 tháng 5 năm 2011

GIẤY XIN PHÉP

Kính gửi: -Ban Giám Hiệu trường THPT Quốc Học – Huế.

Tôi tên là **Huỳnh Thị Trâm Sinh**, hiện đang theo học cao học- chuyên ngành **Giáo dục học** tại trường Đại học Montréal, thuộc thành phố Montréal, bang Québec, Canada.

Trong khuôn khổ đề tài luận văn Thạc sĩ về “*Miêu tả những hoạt động dạy câu bằng tiếng Pháp của các giáo viên Việt Nam ở bậc THPT, sau khi tham gia một khóa đào tạo về cách dạy cú pháp bằng cách sử dụng các tác phẩm văn học thiếu nhi*”, tôi có nguyện vọng được tiếp xúc với các Giáo viên và học sinh các lớp Tiếng Pháp của trường THPT Quốc Học – Huế nhằm thu thập dữ liệu phục vụ cho luận văn. Mục đích của nghiên cứu là miêu tả những hoạt động dạy câu của các giáo viên tiếng Pháp ở bậc THPT.

Việc thu thập dữ liệu sẽ được thực hiện dưới hình thức phỏng vấn các giáo viên bộ môn tiếng Pháp và dự giờ một lớp 10 tiếng pháp chuyên của Trường Quốc Học. Thời gian thực hiện dự kiến sẽ diễn ra từ ngày 20 tháng 8 đến ngày 30 tháng 10 năm 2011.

Với lý do vừa trình bày như trên, tôi viết đơn này kính mong Ban Giám Hiệu xem xét và đồng ý cho tôi được tiếp xúc với các Giáo viên và học sinh của trường nhằm có được những dữ liệu thực tế phục vụ cho luận văn của mình.

Trong lúc chờ đợi sự chấp thuận của Ban Giám Hiệu cùng các thầy cô, tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành và lời chào trân trọng.

Kính đơn

Huỳnh Thị Trâm Sinh

**DEMANDE D'AUTORISATION PAR COURRIEL POUR MENER UNE
RECHERCHE AU LYCÉE NGUYEN HUE (EN VIETNAMIEN)**

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM

Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Montréal, ngày 15 tháng 5 năm 2011

GIẤY XIN PHÉP

Kính gửi: -Ban Giám Hiệu trường THPT Nguyễn Huệ – Huế.

Tôi tên là **Huỳnh Thị Trâm Sinh**, hiện đang theo học cao học- chuyên ngành **Giáo dục học** tại trường Đại học Montréal, thuộc thành phố Montréal, bang Québec, Canada.

Trong khuôn khổ đề tài luận văn Thạc sĩ về “*Miêu tả những hoạt động dạy câu bằng tiếng Pháp của các giáo viên Việt Nam ở bậc THPT, sau khi tham gia một khóa đào tạo về cách dạy cú pháp bằng cách sử dụng các tác phẩm văn học thiếu nhi*”, tôi có nguyện vọng được tiếp xúc với các Giáo viên và học sinh các lớp Tiếng Pháp của trường THPT Quốc Học – Huế nhằm thu thập dữ liệu phục vụ cho luận văn. Mục đích của nghiên cứu là miêu tả những hoạt động dạy câu của các giáo viên tiếng Pháp ở bậc THPT.

Việc thu thập dữ liệu sẽ được thực hiện dưới hình thức phỏng vấn các giáo viên bộ môn tiếng Pháp và dự giờ một lớp 10 tiếng pháp chuyên của Trường Quốc Học. Thời gian thực hiện dự kiến sẽ diễn ra từ ngày 20 tháng 8 đến ngày 30 tháng 10 năm 2011.

Với lý do vừa trình bày như trên, tôi viết đơn này kính mong Ban Giám Hiệu xem xét và đồng ý cho tôi được tiếp xúc với các Giáo viên và học sinh của trường nhằm có được những dữ liệu thực tế phục vụ cho luận văn của mình.

Trong lúc chờ đợi sự chấp thuận của Ban Giám Hiệu cùng các thầy cô, tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành và lời chào trân trọng.

Kính đơn

Huỳnh Thị Trâm Sinh

**DEMANDE DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE: LETTRE
TRANSMISE AUX CINQ ENSEIGNANTES PAR COURRIEL**

COURRIEL EXPÉDIÉ À CINQ ENSEIGNANTES

Objet: *Demande de participation à une recherche portant sur l'enseignement de la notion de phrase en français au secondaire deuxième degré du Vietnam*

Madame, Monsieur,

Je voudrais par la présente solliciter votre participation, en tant qu'enseignant (e) de français du secondaire, à une recherche descriptive satisfaisant aux exigences de la maîtrise de recherche en didactique de l'Université de Montréal et portant sur l'enseignement de la phrase en contexte vietnamien. Ma recherche a deux objectifs 1) décrire l'appropriation par les enseignants vietnamiens du secondaire d'une formation continue sur la syntaxe et la littérature de jeunesse. 2) décrire leurs pratiques d'enseignement de la notion de phrase à la suite de la formation. Vous serez invité (e) à participer à trois journées de formation sur l'enseignement de la syntaxe au moyen de la littérature de jeunesse en août 2011; elles auront lieu au Centre de Ressources Francophones de la ville de Hué; les dates seront choisies en collaboration avec vous. Cette formation, élaborée par deux chercheuses (ma directrice et co-directrice) et moi, vous offrira des outils pour l'enseignement de la notion de phrase. Votre participation prendrait également la forme d'une entrevue d'une durée d'environ 30 minutes sur votre lieu de travail, à un moment choisi par vous mais hors de la classe. Vous répondriez à cette entrevue à trois moments, soit en août 2011 (avant la formation), en octobre 2011 et en avril 2012.

Je vous prie de noter que la Direction d'école nous a donné son accord au déroulement de la recherche en ses lieux. De plus, cette enquête ne sert qu'à des fins scientifiques et que toutes les données personnelles seront traitées de façon confidentielle et anonyme, celles-ci seront détruites en fin de recherche. Le mémoire sera gardé en bibliothèque; une copie de celui-ci ou de sa conclusion pourra vous être expédiée sur demande.

Pour obtenir toute information supplémentaire quant à la présente recherche, je vous prie de me contacter par courriel, à l'adresse : . Vous remerciant vivement de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Tram Sinh Huynh Thi

Étudiante, M.A. didactique

Université de Montréal

**DEMANDE DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE: LETTRE
TRANSMISE À UNE ENSEIGNANTE PAR COURRIEL**

COURRIEL EXPÉDIÉ À UNE ENSEIGNANTE

Objet: *Demande de participation à une recherche portant sur l'enseignement de la notion de phrase en français au secondaire deuxième degré du Vietnam*

Madame, Monsieur,

Je voudrais par la présente solliciter votre participation, en tant qu'enseignant (e) de français du secondaire, à une recherche descriptive satisfaisant aux exigences de la maîtrise de recherche en didactique de l'Université de Montréal et portant sur l'enseignement de la phrase en contexte vietnamien. Ma recherche a deux objectifs 1) décrire l'appropriation par les enseignants vietnamiens du secondaire d'une formation continue sur la syntaxe et la littérature de jeunesse. 2) décrire leurs pratiques d'enseignement de la notion de phrase à la suite de la formation. Vous serez invité (e) à participer à trois journées de formation sur l'enseignement de la syntaxe au moyen de la littérature de jeunesse en août 2011; elles auront lieu au Centre de Ressources Francophones de la ville de Hué; les dates seront choisies en collaboration avec vous. Cette formation, élaborée par deux chercheuses (ma directrice et co-directrice) et moi vous offrira des outils pour l'enseignement de la notion de phrase. Votre participation prendrait également la forme d'une entrevue d'une durée d'environ 30 minutes sur votre lieu de travail, à un moment choisi par vous mais hors de la classe. Vous répondriez à cette entrevue à trois moments, soit en août 2011 (avant la formation), en septembre 2011 et en avril 2012. De plus, à la suite de la formation, je vous demanderai de décrire vos pratiques d'enseignement de la phrase lors de 8 entretiens téléphoniques de 10 minutes, qui auront lieu chaque mois pendant l'année scolaire 2011-2012 (du septembre à l'avril). Enfin, je voudrais solliciter votre consentement à ce que soit observée votre pratique d'enseignement. Les deux observations, qui auront lieu pour l'une en septembre et pour l'autre en octobre 2011, seront documentées par la prise de photos.

Je vous prie de noter que la Direction d'école nous a donné son accord au déroulement de la recherche en ses lieux. De plus, cette enquête ne sert qu'à des fins scientifiques et que toutes les données personnelles seront traitées de façon confidentielle et anonyme, celles-ci seront détruites en fin de recherche. Le mémoire sera gardé en bibliothèque; une copie de celui-ci ou de sa conclusion pourra vous être expédiée sur demande.

Pour obtenir toute information supplémentaire quant à la présente recherche, je vous prie de me contacter par courriel, à l'adresse :

Vous remerciant vivement de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Tram Sinh Huynh Thi

Étudiante, M.A. didactique

Université de Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES CINQ ENSEIGNANTES



Faculté des sciences de l'éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES CINQ ENSEIGNANTES

Titre de la recherche: L'évolution des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase d'enseignants vietnamiens du secondaire impliqués dans une formation continue en syntaxe.

Chercheuse: Tram Sinh HUYNH THI, candidate à la Maîtrise
Département de Didactique
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

Directrice de recherche: Isabelle MONTÉSINOS-GELET, professeure agrégée
Département de Didactique
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

Co-directrice: Pascale LEFRANÇOIS, professeure agrégée
Département de Didactique
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche a pour objectifs:

- De décrire l'appropriation par les enseignants vietnamiens du secondaire d'une formation continue sur la syntaxe et la littérature de jeunesse.
- De décrire leurs pratiques d'enseignement de la notion de phrase à la suite de la formation.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à:

- Participer à trois journées de formation sur l'enseignement de la syntaxe au moyen de la littérature de jeunesse en août 2011. Elles auront lieu au Centre de Ressources Francophones de la ville de Hué. Les dates seront choisies en collaboration avec vous. Cette formation, élaborée par deux chercheuses (mes directrice et co-directrice) et moi, vous offrira des outils pour l'enseignement de la notion de phrase;
- Participer à trois entrevues d'une durée d'environ 30 minutes pour chacune sur votre lieu de travail, à un moment choisi par vous mais hors de la classe. Vous répondriez à cette entrevue à trois moments, soit en août 2011 (avant la formation), en octobre 2011 et en avril 2012. Ces entrevues seront enregistrées par audio et seront transcrites.

3. Confidentialité et diffusion

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale et la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui les auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances ainsi que des pratiques sur l'enseignement de la syntaxe.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la

chercheuse, aux coordonnées indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Diffusion des résultats

Le mémoire de maîtrise ou sa conclusion pourra vous être transmis sur demande au cours de l'année prochaine en contactant la chercheuse aux coordonnées inscrites à la fin du formulaire.

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature: _____ Date: _____
 Nom: _____ Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse _____ Date: _____
 Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Tram Sinh Huynh Thi, candidate à la Maîtrise en didactique, au numéro de téléphone (...), ou à l'adresse courriel:

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 001 514 3432100, ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR UNE ENSEIGNANTE

Rapport-Gratuit.com



Faculté des sciences de l'éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR UNE ENSEIGNANTE

Titre de la recherche: L'évolution des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase d'enseignants vietnamiens du secondaire impliqués dans une formation continue en syntaxe.

Chercheuse: Tram Sinh HUYNH THI, candidate à la Maîtrise

Département de Didactique

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université de Montréal

Directrice de recherche: Isabelle MONTÉSINOS-GELET, professeure agrégée

Département de Didactique

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université de Montréal

Co-directrice: Pascale LEFRANÇOIS, professeure agrégée

Département de Didactique

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université de Montréal

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

7. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche a pour objectifs:

- De décrire l'appropriation par les enseignants vietnamiens du secondaire d'une formation continue sur la syntaxe et la littérature de jeunesse.
- De décrire leurs pratiques d'enseignement de la notion de phrase à la suite de la formation.

8. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à:

- Participer à trois journées de formation sur l'enseignement de la syntaxe au moyen de la littérature de jeunesse en août 2011. Elles auront lieu au Centre de Ressources Francophones de la ville de Hué. Les dates seront choisies en collaboration avec vous. Cette formation, élaborée par deux chercheuses (mes directrice et co-directrice) et moi, vous offrira des outils pour l'enseignement de la notion de phrase;
- Participer à trois entrevues d'une durée d'environ 30 minutes pour chacune sur votre lieu de travail, à un moment choisi par vous mais hors de la classe. Vous répondriez à cette entrevue à trois moments, soit en août 2011 (avant la formation), en octobre 2011 et en avril 2012. Ces entrevues seront enregistrées par audio et seront transcrites;
- Décrire, à la suite de la formation, vos pratiques d'enseignement de la phrase lors de 8 entretiens téléphoniques de 10 minutes pour chacun, qui auront lieu chaque mois pendant l'année scolaire 2011-2012 (du septembre à l'avril);
- Être observée durant votre pratique d'enseignement, à deux reprises (septembre et octobre 2011). L'observation s'effectuera sur la durée totale d'un cours de 90 minutes. Ces observations seront documentées par la prise de photos.

9. Confidentialité et diffusion

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Une sélection de photographies diffusables vous sera soumise pour approbation. Nous ne diffuserons que des photographies qui mettent en scène des pratiques d'enseignement suggérées. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale et la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui les auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

10. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances ainsi que des pratiques sur l'enseignement de la syntaxe.

11. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, aux coordonnées indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis et les photos prises au moment de votre retrait seront détruits.

12. Diffusion des résultats

Le mémoire de maîtrise ou sa conclusion pourra vous être transmis sur demande au cours de l'année prochaine en contactant la chercheuse aux coordonnées inscrites à la fin du formulaire. Les photographies seront utilisées aux fins suivantes: enseignement, articles scientifiques et communications dans le cadre de congrès.

B. CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Je consens à ce qu'une sélection de photographies pour lesquelles Oui Non
j'ai donné mon approbation soit diffusée dans le cadre de cours, de

formations, de congrès ou de publications scientifiques ou professionnelles.

Je consens à ce que mon prénom soit associé aux photographies prises. Oui Non

Je consens à ce que mon nom soit associé aux photographies prises. Oui Non

Signature: _____ Date: _____
 Nom: _____ Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la
 chercheuse _____ Date: _____
 Nom: _____ Prénom: _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Tram Sinh Huynh Thi, candidate à la Maîtrise en didactique, au numéro de téléphone (...), ou à l'adresse courriel:

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressées à l'Ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 001 514 3432100, ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES ÉLÈVES
(EN VIETNAMIEN)**



Khoa Khoa Học Giáo dục

MẪU SỰ CHẤP THUẬN CỦA PHỤ HUYNH HỌC SINH

Tên đề tài nghiên cứu: *“Miêu tả những hoạt động dạy câu bằng tiếng Pháp của các giáo viên Việt Nam ở bậc THPT, sau khi tham gia một khóa đào tạo về cách dạy cú pháp bằng cách sử dụng các tác phẩm văn học thiếu nhi”*

Tác giả nghiên cứu: Trâm Sinh Huỳnh Thị, sinh viên thạc sĩ

Khoa Giáo Dục Học

Khoa Học Giáo Dục

Trường Đại Học Montréal

Giáo viên hướng dẫn: Isabelle MONTÉSINOS-GELET, giảng viên

Khoa Giáo Dục Học

Khoa Học Giáo Dục

Trường Đại Học Montréal

Giáo viên phụ hướng dẫn: Pascale LEFRANÇOIS, giảng viên

Khoa Giáo Dục Học

Khoa Học Giáo Dục

Trường Đại Học Montréal

A. THÔNG TIN CHO THÀNH VIÊN NGHIÊN CỨU

1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này có mục đích đánh giá việc sử dụng văn học thiếu nhi trong việc dạy cú pháp tiếng pháp ở Việt Nam. Giáo viên của con của quý phụ huynh đã tham gia một khóa đào tạo vào tháng 8 2011 về việc dạy cú pháp dựa vào văn học thiếu nhi. Nghiên cứu này sẽ thu thập các kết quả về việc dạy khái niệm câu của giáo viên ở trên lớp sau khi tham gia khóa đào tạo này.

Mặt khác, Ban giám hiệu nhà trường cũng đã đồng ý cho chúng tôi lấy số liệu ở trường.

2. Tham gia nghiên cứu

Những hoạt động thực hành câu trên lớp của giáo viên của con của quý phụ huynh sẽ được chúng tôi quan sát trong hai buổi (tháng 9 và 10, 2011). Trong quá trình dự giờ ở lớp, chúng tôi sẽ chụp ảnh lớp học. Thời gian dự giờ dự kiến là 90 phút mỗi buổi học.

Là thành viên của lớp học, con của quý phụ huynh có thể bị chụp ảnh. Những bức ảnh này được sử dụng để minh họa cho các hoạt động dạy câu của giáo viên. Phần phụ chú 1 đi kèm với mẫu này là một ví dụ.

3. SỰ BẢO MẬT

Tên của con của quý phụ huynh sẽ không hiện ở các ảnh. Tuy nhiên, khuôn mặt của đứa trẻ có thể xuất hiện ở ảnh. Nếu quý phụ huynh không đồng ý con của mình bị chụp ảnh thì chúng tôi sẽ không chụp. Những bức ảnh và những tài liệu miêu tả buổi dự giờ sẽ được lưu ở một ổ đĩa và được đặt trong một phòng khóa kín.

4. THUẬN LỢI VÀ KHÓ KHĂN

Khi tham gia vào nghiên cứu này, con của quý vị sẽ không gặp một bất lợi nào, ngược lại sự tham gia này có thể đóng góp hữu ích cho việc học cú pháp của học sinh.

5. QUYỀN NGỪNG THAM GIA NGHIÊN CỨU

Sự tham gia của con của quý vị là hoàn toàn tự nguyện. Quý vị có quyền cho con quý vị ngừng tham gia nghiên cứu mà không cần sự giải thích nào mà chỉ cần liên lạc với người nghiên cứu theo số điện thoại và địa chỉ thư điện tử được ghi ở trang cuối cùng của tài liệu này. Nếu con của quý vị không tham gia nghiên cứu nữa thì các bức ảnh sẽ bị phá hủy.

6. CÔNG BỐ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Các bức ảnh sẽ được sử dụng với các mục đích sau: dạy học, báo khoa học, các hội nghị.

B. SỰ CHẤP THUẬN

Tôi xác nhận đã nắm đầy đủ cá thông tin ở trên, đã nhận được câu trả lời cho những câu hỏi của tôi cũng như hiểu được mục đích, thuận lợi của nghiên cứu.

Sau khi suy nghĩ một thời gian, tôi đồng ý cho con tôi tham gia vào nghiên cứu này. Tôi biết rằng tôi có thể cho con tôi rút khỏi nghiên cứu bất cứ lúc nào mà không cần phải giải thích.

Kí tên: _____ Ngày: _____
 Họ: _____ Tên: _____

Sự chấp thuận của học sinh

Tôi đã được nghe giải thích về nghiên cứu và tôi chấp nhận tham gia nghiên cứu. Tôi biết rằng tôi có thể rút khỏi nghiên cứu bất cứ lúc nào mà không cần giải thích.

Kí tên: _____ Ngày: _____
 Họ: _____ Tên: _____

Tôi xác nhận đã giải thích mục đích, hình thức, thuận lợi cũng như khó khăn của nghiên cứu và đã trả lời các câu hỏi mà người tham gia nghiên cứu đặt ra.

Chữ kí của
 người
 nghiên
 cứu

Ngày: _____
 Họ: _____ Tên: _____

Mọi thông tin thắc mắc về nghiên cứu hoặc sự ngừng tham gia nghiên cứu, quý vị có thể liên lạc với Huỳnh Thị Trâm Sinh, sinh viên thạc sĩ, theo số điện thoại (...), hoặc theo địa chỉ thư điện tử :

Mọi khiếu nại về sự tham gia của quý vị có thể được gửi đến sở hành chính thư pháp của trường Đại học Montréal, theo số điện thoại (001) (514) 343 2100, hoặc địa chỉ thư điện tử ombudsman@umontreal.ca (sở tư pháp sẽ hoàn trả cước điện thoại).

Một mẫu chấp thuận sẽ được gửi cho người tham gia nghiên cứu tham khảo.

ANNEXE 3

DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

Titre de la recherche: L'évolution des conceptions et des pratiques relatives à la notion de phrase en FLE d'enseignants vietnamiens du secondaire impliqués dans une formation continue en syntaxe.

Description du projet:

1. Problématique

L'origine de ce travail de recherche relève de constats de la situation de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires vietnamiennes. Alors que l'enseignement actuel de la langue accorde une place plus importante à la syntaxe, celle-ci occupe une place mineure dans le contenu des grammaires scolaires ainsi que dans l'enseignement du FLE. Au cœur de la syntaxe se situe la phrase, qui fait l'objet de très peu de recherches en didactique du français. En contexte vietnamien, il n'existe aucune étude portant sur cette notion. On ne sait donc pas ce que les enseignants connaissent de la phrase, comment ils l'enseignent, avec quels types de démarches et avec quels matériels pédagogiques. Par ailleurs, actuellement, l'approche communicative qui propose d'utiliser des documents authentiques comme matériel de base en classe de français. La littérature de jeunesse, un matériel pédagogique authentique, est un contexte extrêmement riche pour l'enseignement de la phrase.

2. Objectifs

Notre recherche a pour deux objectifs: 1) décrire l'appropriation par cinq enseignants vietnamiens du secondaire d'une formation continue sur la syntaxe et la littérature de jeunesse. 2) décrire leurs pratiques d'enseignement de la notion de phrase à la suite de la formation.

3. Méthodologie

- Type de recherche

recherche-action, descriptive

- Participants:

Cinq enseignants de français au secondaire deuxième degré de la ville de Hué

- **Instruments de collecte de donnée**

L'évolution des pratiques enseignantes sera documentée au moyen 1) d'entrevues semi-dirigées sur la notion de phrase et son enseignement; 2) d'un entretien de suivi périodique avec recueil de traces des interventions portant sur la phrase; 3) d'observations directes en classe. L'outil 1 sera utilisé avec les 5 enseignants, alors que les outils 2 et 3 seront proposés à un seul enseignant pour approfondir la description des pratiques à travers une étude de cas.

Cette recherche fournira des données sur l'effet d'une formation sur la syntaxe à l'aide de la littérature de jeunesse sur les conceptions des enseignants vietnamiens du secondaire et leurs pratiques relatives à la notion de phrase.

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 4
DESCRIPTION DES ENTREVUES 1 ET 2

DESCRIPTION DE L'ENTREVUE 1

PREMIÈRE PARTIE: INFORMATIONS SUR LES RÉPONDANTS

INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Nom du participant: _____
2. Sexe: _____
3. Âge: _____
4. Nombre d'années d'expérience en enseignement en FLE: _____
5. École d'enseignement: _____
6. Classe d'enseignement: _____

INFORMATIONS SUR LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT REÇUS

7. Programme (s) de formation complété (s)
8.
 - a. Informations sur les cours de grammaire reçus lors de la formation
 - b. Informations sur les cours de grammaire nouvelle reçus de la formation
 - c. Informations sur les cours de la didactique de la grammaire reçus lors de la formation
 - d. Informations sur les cours de la didactique de la syntaxe reçus lors de la formation

DEUXIÈME PARTIE: LES CONCEPTIONS SUR LA PHRASE FRANÇAISE

9. **Voici une série des énoncés à observer. Pourriez-vous dire lesquels constituent des phrases et pourquoi ?**
 - 9.1. Parce que chez moi c'est tout petit...
 - 9.2. Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes.
 - 9.3. Lorsque j'avais six ans, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ».
 - 9.4. Paul part.
 - 9.5. Les enfants vont à vélo.
 - 9.6. Je ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes.
 - 9.7. Attention à la fermeture des portes.

- 9.8. Ne pas marcher sur la pelouse.
- 9.9. Quelle drôle de planète!
- 9.10. Sur quelle planète suis-je tombé ?
- 9.11. que fais-tu ici
- 9.12. J'ai choisi un autre métier et j'ai appris à piloter des avions.

10. Voici les définitions de la phrase française telles que relevées dans des grammaires scolaires. Pourriez-vous commenter la pertinence de chacune?

- 10.1. On peut d'abord dire qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par un point (point final, point d'interrogation, point d'exclamation, point de suspension). Mais on peut dire aussi que c'est une suite de mots ordonnés entretenant des relations entre eux et que cette suite de mots a un sens, une cohérence.
- 10.2. La phrase française de base, c'est une phrase « minimale », simple, neutre, qui n'a pas plus d'un verbe conjugué et dont l'ordre est: *sujet + verbe + complément (ou attribut)*. Ce complément peut être un COD (complément d'objet direct), un COI (complément d'objet indirect), un complément circonstanciel...
- 10.3. Une phrase est une séquence composée de deux groupes de mots obligatoires, soit le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), et d'un ou plusieurs éléments facultatifs (soit des groupes syntaxiques G_{prép}, G_{Adv}, GN, soit une subordonnée).
- 10.4. La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat ; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.
- 10.5. La phrase est une unité formée de grands constituants. Elle est presque toujours construite autour d'un verbe, conjugué ou non. Toute phrase comprend minimalement deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, ainsi qu'un nombre illimité de constituants facultatifs, les compléments de phrase.

11. Voici les phrases d'élèves contenant des erreurs syntaxiques. Que diriez-vous à un élève pour l'amener à comprendre qu'il a fait une erreur ?

11.1. Elle ment toujours, c'est pourquoi personne ne veut lui dire.

11.2. Cette femme qui est ma voisine depuis deux ans mais je ne lui parle jamais.

11.3. Marie pose à son frère des questions de mathématiques, qui n'est pas fort en cette discipline.

11.4. Après être sorti, le téléphone a sonné.

11.5. Hier soir, vers 23 heures, quand tout le monde dormait dans sa chambre. J'ai entendu des bruits étranges dans la nuit.

DESCRIPTION DE L'ENTREVUE 2

DEUXIÈME PARTIE: LES CONCEPTIONS SUR LA PHRASE FRANÇAISE

9. Voici une série des énoncés à observer. Pourriez-vous dire lesquels constituent des phrases et pourquoi ?

- 9.1. Parce que chez moi c'est tout petit...
- 9.2. Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes.
- 9.3. Lorsque j'avais six ans, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ».
- 9.4. Paul part.
- 9.5. Les enfants vont à vélo.
- 9.6. Je ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangent les arbustes.
- 9.7. Attention à la fermeture des portes.
- 9.8. Ne pas marcher sur la pelouse.
- 9.9. Quelle drôle de planète!
- 9.10. Sur quelle planète suis-je tombé ?
- 9.11. que fais-tu ici
- 9.12. J'ai choisi un autre métier et j'ai appris à piloter des avions.

10. Voici les définitions de la phrase française telles que relevées dans des grammaires scolaires. Pourriez-vous commenter la pertinence de chacune?

- 10.1. On peut d'abord dire qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par un point (point final, point d'interrogation, point d'exclamation, point de suspension). Mais on peut dire aussi que c'est une suite de mots ordonnés entretenant des relations entre eux et que cette suite de mots a un sens, une cohérence.
- 10.2. La phrase française de base, c'est une phrase « minimale », simple, neutre, qui n'a pas plus d'un verbe conjugué et dont l'ordre est: *sujet + verbe + complément (ou attribut)*. Ce complément peut être un COD (complément d'objet direct), un COI (complément d'objet indirect), un complément circonstanciel...

- 10.3. Une phrase est une séquence composée de deux groupes de mots obligatoires, soit le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), et d'un ou plusieurs éléments facultatifs (soit des groupes syntaxiques G_{prép}, G_{Adv}, GN, soit une subordonnée).
- 10.4. La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat ; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.
- 10.5. La phrase est une unité formée de grands constituants. Elle est presque toujours construite autour d'un verbe, conjugué ou non. Toute phrase (sauf certaines phrases transformées) comprend minimalement deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, ainsi qu'un nombre illimité de constituants facultatifs, les compléments de phrase.

11. Voici les phrases d'élèves contenant des erreurs syntaxiques. Que diriez-vous à un élève pour l'amener à comprendre qu'il a fait une erreur ?

- 11.a. Travaillant le soir et les fins de semaine, ses études en souffrent.
- 11.b. Nathalie a acheté cette robe pour offrir à sa mère.
- 11.c. Mon ami Nicolas qui a fait beaucoup de recherches au Vietnam, c'est pourquoi il le connaît bien.
- 11.d. Si cet été vous voulez aller à l'étranger pour y passer vos vacances. Visitez des pays asiatiques.
- 11.e. Ce soir, on va aller au restaurant pour prendre le dîner, dont Pierre nous a donné l'adresse.

ANNEXE 5

DESCRIPTION DU CONTENU DE LA FORMATION

Lors de cette formation, nous avons utilisé une présentation PowerPoint de façon à soutenir notre exposé. Le document ci-dessous est une reproduction de nos diapositives.

AVEZ-VOUS LE MÊME CONSTAT?

<p>Difficultés des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parmi les 4 compétences (C.O, C.E, E.O, E.E), c'est l'expression écrite à laquelle un grand nombre d'élèves rencontrent le plus de difficultés. - Ils refusent souvent de travailler cette compétence en classe ou à la maison. - Dans les examens, pour cette compétence, ils gagnent des notes pas élevées. - Dans leurs écrits existent plusieurs erreurs syntaxiques, des phrases mal construites. <p>→ En bref, ils confrontent aux difficultés dans la production des phrases.</p>	<p>Négligence de l'enseignement de la notion de phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans le programme d'enseignement du FLE au lycée du Vietnam. - Dans les manuels <i>Le français 10, Le français 11, Le français 12</i>. - Dans les pratiques d'enseignants vietnamiens.
<p>Donc, comment aider les élèves à écrire des phrases correctes et les intéresser à l'écriture?</p>	

OBJECTIFS DE LA FORMATION

Vous fournir des moyens qui vous permettent d'aider vos élèves à construire des phrases correctes dans leur discours écrit.

Pour ce faire...

- Présenter une nouvelle conception de la phrase plus rigoureuse et systématique qui se trouve dans une grammaire dite "nouvelle".

- Proposer un matériel rendant l'enseignement de la phrase efficace: la littérature de jeunesse.

DÉROULEMENT DE LA FORMATION

Journée 1: DES NOTIONS AUTOUR DE LA PHRASE

1. Enseignement de la grammaire au Vietnam
2. La grammaire traditionnelle et ses limites
3. La grammaire nouvelle
 - 3.1. Petite histoire
 - 3.2. Ses objectifs
 - 3.3. Son enseignement
 - 3.4. Ses contenus
 - 3.5. Pourquoi enseigner la syntaxe?
4. La notion de phrase en grammaire nouvelle
 - 4.1. La phrase syntaxique
 - 4.2. Outils d'analyse de phrase
 - 4.3. Les types et formes de phrase
 - 4.4. La jonction de phrases

- Journée 2: ENSEIGNER LA PHRASE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

1. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse?
2. Pourquoi la littérature de jeunesse?
3. La littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE au Vietnam
4. Quels genres de littérature de jeunesse peut-on exploiter en classe de L2?
5. Activités exploitables de la littérature de jeunesse pour enseigner la phrase

Journée 1: DES NOTIONS AUTOUR DE LA PHRASE

1. ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU VIETNAM

- Approche communicative
- Enseignement de la grammaire en lien avec des situations communicatives
- Importance de la démarche inductive
- Grammaire traditionnelle

2. LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET SES LIMITES

Complément d'objet direct et indirect

Ex: *Ma voisine demande des conseils à tout le monde.*

COD COI

Définition: Le complément d'objet direct complète le verbe. Il indique la chose, la personne ou l'animal qui subit l'action du verbe (tirée de *Le code de vert*, p.87).

Limite de la définition: Définition de la fonction "objet" est sémantique (Nadeau & Fisher, 2006, p.37).

Adjectif qualificatif

Ex: *Les étudiants internationaux sont contents de cette fête.*

Je t'attendrai à la bibliothèque municipale.

Définition: L'adjectif qualificatif est un mot qui qualifie (précise, caractérise) un nom commun. Il s'accorde avec le nom et peut être placé avant ou après le nom (tirée de *Grammaire expliquée du français*, p.94).

Limite de la définition: définition sémantique.

En quoi les adjectifs *internationaux*, *municipale* sont-ils une "qualité"?

Complément circonstanciel

Ex: *Marie travaille à Québec.*

Elle aura une réunion à 9 heures.

Il part demain.

Définition syntaxique: Le complément circonstanciel est un complément de verbe.

Définition sémantique: Le complément circonstanciel a la particularité d'indiquer une circonstance (temps, lieu, but, cause...) (tirée de *Le Précis de grammaire française de Grevisse*, p. 38).

Limites de ces définitions:

- Ce qu'on appelle le complément circonstanciel n'est pas toujours un complément de verbe.

Ex: 1. *Elle aura une réunion à 9 heures.*

→ *Elle aura une réunion.*

2. *Demain, il part.*

→ *Il part.*

- Certains véritables compléments de verbe indiquent aussi ce que la grammaire traditionnelle appelle des circonstances.

Ex: *Marie va à Québec.*

→ * *Marie va.*

Il emmène ses enfants à l'école.

→ * *Il emmène ses enfants.*

Construction de la phrase complexe

Ex: P1: *Marie m'avait offert des gants.*

P2: *J'ai perdu ces gants.*

→ P1 + P2: *J'ai perdu les gants que Marie m'avait offerts.*

Quelles sont les étapes que la grammaire traditionnelle propose à l'élève pour qu'il puisse construire une P complexe comprenant une subordonnée relative?

Limites de la grammaire traditionnelle (Nadeau & Fisher, 2006)

- Définition sémantique des notions grammaticales
- Négligence de la syntaxe
- Dominance de la morphologie

→ Nécessité d'adopter un modèle de grammaire plus rigoureux pour l'école: la grammaire nouvelle.

3. LA GRAMMAIRE NOUVELLE

3.1. Petite histoire

Renouveau de l'enseignement grammatical (Boivin et Lebrun, 2009)

- En Suisse: en 1979, avec l'ouvrage *Maîtrise du français*
- En France: en 1979, avec *De la phrase au texte* (Combettes, Fresson & Tomassonne, 1979)
- En Belgique: en 1978, avec *Pour appliquer la grammaire nouvelle* (Gobbe, 1978) et, en 1980, *Propositions de terminologie grammaticale* (Gobbe, 1980)

- Au Québec: en 1995, avec *Ateliers de grammaire et d'orthographe* (Langlois-Choquette & Pelletier, 1985)

3.2. Ses objectifs

Améliorer la qualité du français écrit des élèves.

3.3. Son enseignement

- Etude systématique sur la langue (enseignement explicite)
- Importance de la démarche inductive
- Transfert à l'écrit

3.4. Ses contenus

- Accent sur la phrase et sur le texte plutôt que sur le mot.
- Régularités avant exceptions
- Outils: la phrase de base et les manipulations syntaxiques

4. LA NOTION DE PHRASE EN GRAMMAIRE NOUVELLE

Les définitions de la phrase en grammaire traditionnelle

Définition graphique

Une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point (point final, point d'interrogation, point d'exclamation, points de suspension).

Ex: *Où allez-vous?*

Définition sémantique

Une phrase est une suite de mots ordonnés entretenant des relations entre eux et que cette suite de mots a un sens, une cohérence.

Ex: *Le livre est sur la table.*

**Table est livre le la sur.*

Note: L'astérisque désigne une phrase agrammaticale.

Limites des définitions

Les critères sémantiques et graphiques ne sont ni suffisants ni nécessaires afin de conclure qu'une séquence de mots soit une phrase.

4.1. LA PHRASE SYNTAXIQUE

Définition

La phrase syntaxique, symbolisée par P est une unité complète et autonome qui « est composée de deux constituants obligatoires qui ont la fonction de sujet et de prédicat, ainsi que d'un ou plusieurs constituants facultatifs et mobiles dont la fonction est complément de P » (Chartrand et al., 2011, p. 68).

P = sujet + prédicat + (complément de P)
--

Ex:

Mon frère va au Canada.

* *Mon frère.*

* *Va au Canada.*

La compagnie de ce riche homme d'affaires néerlandais connu du monde entier risque d'être acculée à la faillite.

* *La compagnie de ce riche homme d'affaires néerlandais connu du monde entier.*

* *Risque d'être acculée à la faillite.*

Les constituants de la phrase syntaxique

Le sujet

- obligatoire, placé avant le prédicat;
- désigne ce dont on parle dans la phrase.

Ex: *Mon frère va au Canada.*

La compagnie de ce riche homme d'affaires néerlandais connu du monde entier *risque d'être acculée à la faillite.*

Dessiner *est sa passion.*

- **Comment identifier le sujet?**

- Encadrement par *c'est...qui*

Ex: *Mon frère va au Canada.* → *C'est mon frère qui va au Canada.*

La compagnie de ce riche homme d'affaires néerlandais connu du monde entier qui risque d'être accumulée à la faillite.

→ C'est la compagnie de ce richissime homme d'affaires néerlandais connu du monde entier qui risque d'être accumulée à la faillite.

Dessiner est sa passion → *C'est dessiner qui est sa passion.*

- Remplacement par un pronom *il, elle, on, nous, vous, ils, elles* ou *cela*

Ex: *La compagnie de ce richissime homme d'affaires néerlandais connu du monde entier risque d'être accumulée à la faillite.*

→ *Elle risque d'être accumulée à la faillite.*

Dessiner est sa passion. → *Cela est sa passion.*

Le prédicat

- obligatoire, placé après le sujet;
- désigne ce qu'on dit du sujet.

Ex: *Mon frère va au Canada.*

La compagnie de ce richissime homme d'affaires néerlandais connu du monde entier risque d'être accumulée à la faillite.

- **Comment identifier le prédicat?**

Le prédicat est ce qui reste dans la P une fois qu'on a enlevé le sujet.

Le complément de phrase

- effaçable, déplaçable et dédoublable par *et cela se passé* ou *et il le fait*
- Le nombre de complément de P dans une phrase est illimité.

Ex: *Demain, mon frère rencontrera ses amis à Québec pour organiser une party.*

- **Comment identifier le complément de phrase?**

Effacement

Ex: *Demain, mon frère rencontrera ses amis à Québec.*

→ *Mon frère rencontrera ses amis.*

Déplacement

Ex: *Demain, mon frère rencontrera ses amis.*

→ *Mon frère rencontrera, demain, ses amis.*

Mon frère rencontrera ses amis demain.

Dédoublage par *et cela se passé* ou *et il le fait*

Ex: *Demain, mon frère rencontrera ses amis.*

→ *Mon frère rencontrera ses amis et cela se passera demain.*

Mon frère rencontrera ses amis et il le fera demain.

La phrase graphique et la phrase syntaxique

- Une phrase graphique (phrase) peut contenir une ou plusieurs phrases syntaxiques (P).

Ex: *1. Mon frère va au Canada et il rencontrera ses amis qui habitent Québec.*

→ Une phrase graphique

Mon frère va au Canada et il rencontrera ses amis qui habitent Québec.

Deux phrases syntaxiques:

P1: *Mon frère va au Canada*

P2: *il rencontrera ses amis qui habitent Québec*

2. Mon frère va au Canada.

→ Une phrase graphique et une phrase syntaxique

La phrase syntaxique autonome et la phrase syntaxique subordonnée

- La phrase est soit autonome soit subordonnée.
- *La P autonome* ne dépend pas d'une autre P.

Ex: *Je viens d'acheter une robe noire.*

Pierre le cherchera à l'aéroport dans une heure.

- *La P subordonnée* dépend d'une autre P.

Ex: *La robe que je viens d'acheter est noire.*

P subordonnée

- Une P qui inclut une P subordonnée est *une P matrice*.

Ex: *La robe que je viens d'acheter est noire.*

P matrice: *La robe que je viens d'acheter est noire.*

P subordonnée: *que je viens d'acheter*

Remarque

- Abandon de la notion de proposition
- Phrase subordonnée (grammaire nouvelle = proposition subordonnée (grammaire traditionnelle)).
- Phrase matrice ≠ proposition principale

Utilité de la notion de phrase syntaxique

La notion de grands constituants de la phrase nous aide à vérifier si nos phrases sont complètes, donc correctes.

À retenir...

- Chaque fois qu'il y a un verbe, conjugué ou non, il y a une phrase syntaxique ou P.
- Une phrase graphique ou phrase peut inclure une ou plusieurs P.
- Cette P est soit autonome soit subordonnée.
- Une P qui inclut une P subordonnée est une P matrice.
- Une P autonome peut inclure une ou des P subordonnées, mais pas nécessairement.

Les classes de mots

Il existe huit classe de mots: le nom, le déterminant, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction.

Les groupes syntaxiques

« Un groupe est une unité syntaxique non autonome organisé à partir d'un noyau qui en constitue la base, c'est-à-dire l'élément fondamental. Le noyau d'un groupe est le mot qui donne au groupe le nom de sa classe et qui commande, sur le plan syntaxique, les autres unités du groupe appelées expansions. (Chartrand et al., 2010, p.78).

Mot noyau	Groupe syntaxique	Abréviation
Nom	Groupe nominal	GN
Verbe	Groupe verbal	GV
Adjectif	Groupe adjectival	GAdj
Adverbe	Groupe adverbial	GAdv
Préposition	Groupe prépositionnel	GPrép

Utilité de la notion de groupe

Le fonctionnement par groupe aide l'élève à:

- comprendre qu'il y a plusieurs façons d'enrichir sa phrase.
- à réaliser l'accord dès qu'il est capable de trouver le noyau des groupes.

Ex: *Simon taille son crayon.*

→ *Le matin, en classe, Simon taille son crayon pour écrire proprement.*

→ *Tous les lundis matin, près de la porte de la classe, Simon et son meilleur ami Julien taillent minutieusement leurs nouveaux crayons pour écrire le plus proprement possible dans leurs cahiers de français.*

(Exemples tirés de *La grammaire de phrase en 3D* – Brigitte Dugas, 2009, p.63)

Les fonctions syntaxiques

Le sujet

Le prédicat

Le complément de P

Le complément direct du verbe (COD en grammaire traditionnelle)

Le complément indirect du verbe (COI en grammaire traditionnelle)

L'attribut (du sujet, du complément direct du verbe)

Le complément (du nom, du pronom, de l'adjectif, de la préposition, de l'adverbe)

Le modificateur

4.2. OUTILS D'ANALYSE DE PHRASE

4.2.1. Pourquoi l'analyse de phrase?

- Pour comprendre comment une phrase est construite et pour éviter de faire des erreurs syntaxiques.
- Pour corriger une phrase lors de la révision de l'écriture.
- Pour rédiger des phrases avec précision et variété.

4.2.2. Comment analyser la phrase?

Trois étapes:

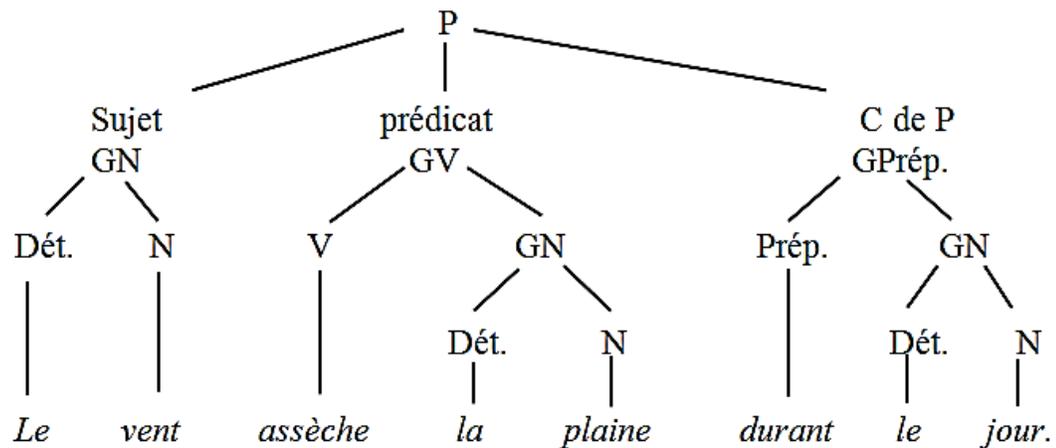
Étape 1: Analyser les grands constituants de la P

- Fonction du groupe (*le sujet, le prédicat, le complé. de P*)
- Classe du groupe (GN, GV, GPrép...)

Étape 2: Analyser des groupes de mots

Étape 3: Analyser des mots

L'analyse de phrase en arbre



(Exemples tirés de *Grammaire pédagogique d'aujourd'hui* – Chartrand et al., 2011, p.81)

4.2.3. Les outils d'analyse de phrase

4.2.3.1. La phrase de base

Définition

La P de base est un modèle théorique de structure de phrase. C'est un modèle auquel on se réfère pour analyser la très grande majorité des phrases françaises qu'elles soient très simples ou très complexes.

Les types et formes et les constituants

P de base	déclarative	= sujet + prédicat + (complément de P)
	positive	
	active	
	neutre	
	personnelle	

- Ex:
1. *Luc patine.*
 2. *Il s'entraîne chaque matin.*
 3. *Karine espère que vous l'encouragerez.*

4. La nouvelle animatrice de l'émission *Sport matin*, qui est une passionnée de hockey, a annoncé qu'elle recevra les meilleurs compteurs de la Ligue nationale afin que ses auditeurs connaissent mieux les vedettes.

5. Son équipe s'entraîne pour le championnat.

(Exemples tirés de *Grammaire pédagogique d'aujourd'hui* – Chartrand et al., 2011, p. 69)

4.2.3.2. Les manipulations syntaxiques

Il existe quatre types de manipulations: l'addition (l'ajout), l'effacement, le déplacement et le remplacement (la substitution).

L'addition

Quoi?

Ajouter un ou plusieurs mots à un groupe de mots ou à une P.

Ex: *Le professeur explique.*

Le professeur [de français] explique [une notion].

Le professeur de français explique une notion [particulièrement] [difficile].

Le professeur de français explique [clairement] une notion particulièrement difficile.

Le professeur de français explique clairement une notion particulièrement difficile [que je ne comprends toujours pas].

(Exemples tirés du recueil de notes DID 1010 – Lefrançois, 2010)

Pourquoi?

- Enrichir un groupe ou une P.
- Distinguer l'adjectif classifiant de l'adjectif qualifiant.

Ex: *Les étudiants québécois sont accueillants.*

→ *Les étudiants québécois sont très accueillants.*

Adj qualifiant

→ ** Les étudiants très québécois sont accueillants.*

Adj classifiant

L'effacement

Quoi?

Supprimer un mot ou un groupe de mots dans une P.

Pourquoi?

- Vérifier si un mot ou un groupe de mots est obligatoire ou facultatif dans une P.

Ex: *Quand j'ai entendu ces bruits étranges, j'ai appelé mes parents.*

→ *J'ai appelé mes parents.*

→ * *Quand j'ai entendu ces bruits étranges, ai appelé mes parents*

→ * *Quand j'ai entendu ces bruits étranges, j'.*

- Repérer le noyau d'un groupe pour faciliter l'accord.

Ex: *Le ~~[petit]~~ chien ~~[de mes voisins]~~ a aboyé toute la nuit.*



Le déplacement

Quoi?

Changer la place d'un mot ou d'un groupe de mots dans une P

Pourquoi?

- Faciliter l'identification de la fonction d'un groupe.

Ex: *Les enfants sont dans leur chambre.*

→ * *Dans leur chambre, les enfants sont.*

→ * *Les enfants, dans leur chambre, sont.*

“Dans leur chambre” est un CI.

- Délimiter la frontière d'un groupe

Ex: *Les enfants sont dans leur chambre depuis une heure.*

→ *Depuis une heure, les enfants sont dans leur chambre.*

→ *Les enfants sont, depuis une heure, dans leur chambre.*

→ * *Depuis, les enfants sont dans leur chambre une heure.*

Le remplacement

Quoi?

Remplacer un mot ou un groupe de mots dans une P.

Pourquoi?

- Reconnaître la fonction d'un mot ou d'un groupe de mots.

Ex: Je découvris soudain une rivière puissante.

Je découvris soudain une rivière aux eaux puissantes.

Je découvris soudain une rivière charriant ses eaux puissantes.

Je découvris soudain une rivière dont les eaux puissantes, gonflées par la fonte des neiges, descendaient en entraînant des arbres.

→ Les groupes de mots soulignés ont une même fonction: le complément du nom.

(Exemple tiré de *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, p.246.)

- Délimiter un groupe de mots en le pronominalisant.

Ex: Le garçon qui est assis derrière toi est le frère de Marie.

Il est le frère de Marie.

- Identifier la fonction d'un mot ou d'un groupe de mots en le remplaçant par un pronom.

Ex: Demain, je t'attenderai [à la bibliothèque de notre université].

Demain, je t' y attends.

→ « à la bibliothèque de notre université » est un CI.

4.3. LES TYPES ET FORMES DE PHRASE

4.3.1. Rappel: La phrase de base

P de base	déclarative	= sujet + prédicat+ (complément (s) de P)
	positive	
	active	
	personnelle	

CHARTRAND, S.-G. et al. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Chenelière éducation, p.70.

4.3.2. La phrase transformée

- Définition: Une phrase transformée est une phrase qui n'est pas tout à fait conforme au modèle P de base, parce qu'elle a subi une ou plusieurs transformations syntaxiques (Chartrand et al., 2011, p. 86).

	Phrase de base	Phrase transformée
	déclaratif	interrogatif

Types de phrase		impératif exclamatif
Formes de phrase	positive active neutre personnelle	négative passive emphatique impersonnelle

- Outils pour la transformation des phrases

- + La P de base
- + Les manipulations syntaxiques.

4.3.2.1. Les types de phrase

1. La phrase interrogative

P de base: *Elle veut du pain.*

Phrase interrogation: *Elle veut du pain?*

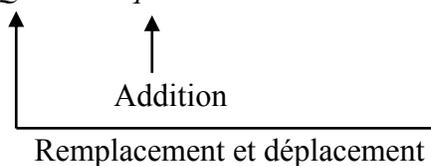
Pas de manipulation

→ Ce n'est pas une phrase transformée

P de base: *Herschel a découvert Uranus.*

Phrase interro. *Qu'est-ce que Herschel a découvert?*

Manipulation:



2. La phrase impérative

P de base: *Vous fermez la porte.*

Phrase exclamative: *Fermez la porte.*

Manipulation: Effacement

3. La phrase exclamative

P de base: *Elle est merveilleuse.*

Phrase exclamative: *Elle est merveilleuse!*

Pas de manipulation

→ Ce n'est pas une phrase transformée.

P de base: *Le coucher de soleil est magnifique.*

P exclamative: *Comme le coucher de soleil est magnifique!*

Manipulation: ↑
Addition

4.3.2.2. Les formes de phrase

1. La phrase négative

P de base (positive): *Je suis professeur.*

Phrase négative: *Je ne suis pas professeur.*

Manipulation: ↑ ↑
Addition

2. La phrase passive

P de base (active): *Les élèves décorent la classe.*

Phrase passive: *La classe est décorée par les élèves.*

Manipulation: ↑ ↑ ↑ ↑
Remplacement Addition
Déplacement

3. La phrase emphatique

P de base (neutre): *Sophie attend son mari ici.*

Phrase emphatique: *C'est son mari que Sophie attend ici.*

Manipulation: ↑ ↑
Addition + déplacement

4. La phrase impersonnelle

P de base (personnelle): *Un accident est arrivé à mon frère.*

Phrase emphatique: *Il est arrivé un accident à mon frère.*

Manipulation: ↑ ↑
Addition
Remplacement + déplacement

- Remarque

+ On peut combiner des transformations de types et de formes de phrase.

Ex: *Pourquoi ne vas-tu pas à l'école?*

→ P interrogative négative

+ On peut combiner des transformations de formes de phrase.

Ex: *Il a été formulé de nombreuses hypothèses à ce sujet.*

→ P passive impersonnelle

4.3.3. La phrase à construction particulière

- Définition: La phrase à construction particulière est une phrase qui n'est pas conforme au modèle P, même si elle n'a subi aucune transformation.

1. La phrase infinitive

+ Phrase infinitive de sens déclaratif

Ex: *Pour réserver: 1 800 330 – 9999.*

+ Phrase infinitive de sens interrogatif

Ex: *Pourquoi ne pas lui en parler?*

+ Phrase infinitive de sens impératif

Ex: *Ne pas fumer.*

+ Phrase infinitive de sens exclamatif

Ex: *Enfin, se reposer!*

2. La phrase à présentatif

+ Les présentatifs *voici* et *voilà*

Ex: *Voici l'endroit idéal pour des vacances de repos et de plaisir!*
Voilà qu'il pleut maintenant.

+ Le présentatif *il y a*

Ex: *Il y a même un parc d'alligators.*

+ Le présentatif *c'est*

Ex: *C'est mon professeur.*

3. La phrase non verbale

La plupart des phrases non verbales sont formées d'un GN, mais on trouve aussi d'autres structures.

+ *Vacances de rêve!*

+ *Trente degrés garantis.*

+ *Nombre de places limité.*

- + *Sans doute.*
- + *Oui.*
- + *Incroyable!*
- + *Promis!*

Remarque: Différence entre la phrase transformée et la phrase à construction particulière:

- On peut reconstruire la P de base à partir de la phrase transformée.
- On ne peut pas reconstruire la P de base à partir de la phrase à construction particulière.

Ex: *Il est arrivé un accident à mon père.*

→ Reconstruction de la P de base: *Un accident est arrivé à mon père.*

Quelle chance!

→ Impossibilité de reconstruire la P de base

4.4. LA JONCTION DE PHRASES

4.4.1. La juxtaposition et la coordination de phrases

4.4.1.1. La juxtaposition de phrases

Ex: *Le soleil brillait , les enfants jouaient.* (simultanéité)

Almed est parti pour Québec ce matin , il arrivera à temps. (la conséquence)

Julie m'aurait raconté cette histoire , je ne l'aurais pas crue. (la condition)

Je suis venu , j'ai vu , j'ai vaincu. (séquence d'événements)

- + Joindre au moins deux P pour former une phrase complexe
- + Absence d'un coordonnant ou d'un subordonnant
- + Présence généralement de la virgule entre les P
- + Lien sémantique entre les P (sans lien syntaxique)

4.4.1.2. La coordination de phrases

Ex: *Le vent soufflait et la pluie tombait.*

Tu pars ou tu restes?

Je suis inquiète, car je n'ai pas eu de nouvelles de Réjean depuis une semaine.

Le crime s'est produit vers sept heures, or Jean était avec moi à ce moment.

→ Présence d'un coordonnant qui lie les phrases.

4.4.1.3. La subordination de phrases

Rappel:

- Une phrase syntaxique ou P est soit autonome soit subordonnée.
- La P est subordonnée quand elle dépend d'une autre P.
- La P qui inclut la subordonnée est la matrice.

Ex: *Je souhaite que tu participes à cette fête.*

P subordonnée: *que tu participes à cette fête*

P matrice: *Je souhaite que tu participes à cette fête.*

La structure de la phrase subordonnée

PSub = subordonnant + sujet + prédicat + (complément de P)

Ex: *J'ai lu le livre dont il m'avait parlé.*

subordonnant

Il m'a demandé si j'irais au cinéma avec lui demain.

subordonnant

Les types de subordonnées

- La subordonnée relative
- La subordonnée complétive
- La subordonnée complément de P

La subordonnée relative

- Les fonctions syntaxiques de la subordonnée relative
 - Complément du nom
 - Complément du pronom
- La construction de la subordonnée relative

Ex: *J'attends le bus que Marie prend à l'université.*

4 étapes

Étape 1: Reconstruction

Reconstruire les 2 P qui ont un terme commun à l'origine de la P donnée.

P1: *J'attends le bus.*

P2: *Marie prend le bus à l'université.*

Étape 2: Remplacement

Remplacer le groupe qui contient le terme commun dans la P2 par un pronom relatif approprié.

P2: Marie prend le bus à l'université.

CD → le bus = que

→ P2: Marie prend que à l'université.

Étape 3: Déplacement

Déplacer le pronom en tête de la P2 (P sub)

P2: que Marie prend à l'université.

Étape 4: Insertion

Insérer la P2 (P sub) dans la P1 (après le GN que le pronom relatif remplace)

J'attends le bus que Marie prend à l'université

P subordonnée relative

Journée 2: ENSEIGNER LA PHRASE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

ENSEIGNEMENT DE LA PHRASE AU MOYEN DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

1. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse?

« La littérature de jeunesse englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse: de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par un large éventail de genres comme les livres dont vous êtes le héros ou les périodiques pour la jeunesse » (Gervais, 1997, p. 33).

2. Pourquoi la littérature de jeunesse?

- Intéresser et motiver les élèves par les thèmes parlant de et à la jeunesse, les illustrations, la brièveté du texte.
- Un nouvel outil préconisé actuellement dans les classes de langue pour développer les compétences langagières (l'écoute, l'oral, la lecture et l'écriture) et culturelles, interculturelles.
- Un contexte riche pour l'observation des phrases réelles qui peuvent correspondre ou non aux modèles théoriques (Adam, 2010).

- La répétition des structures syntaxiques de certains genres de la littérature de jeunesse favorise l'écriture et la lecture.

3. La littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE au Vietnam

- N'est pas répandue dans les classes de FLE.
- Est présente largement dans le manuel de français au primaire "Ici et ailleurs" (AUPEL-UREF IREFA, 1997).
- Est présente rarement dans les manuels de français au collège et au lycée (*Le français 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12*).
- Ces dernières années, quelques formations ont été organisées pour des enseignants sur l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE mais elles n'ont pas été répandues dans tout le pays.

4. Quels genres de littérature de jeunesse peut-on exploiter en classe de L2?

4.1. L'album de jeunesse

4.1.1. Qu'est-ce que l'album de jeunesse?

- Généralement, un album est un livre d'une trentaine de pages contenant un texte plutôt bref et des illustrations sur chaque page ou chaque mise en page double (Hall, 1994).
- Il y a des albums qui peuvent contenir plus d'images et moins de texte et l'inverse, mais aussi des albums sans texte qui contiennent seulement des illustrations.

4.1.2. Pourquoi l'album de jeunesse?

- Possibilités des illustrations.
 - + Attirer l'attention des élèves et leur plaire par leurs couleurs, l'utilisation des lignes, le choix de médium et le style unique de l'illustrateur.
 - + Permettre la compréhension du texte en offrant des indices sur le vocabulaire inconnu ainsi que sur le déroulement des histoires.
- La brièveté du texte n'intimide pas les élèves qui ont peur de la lecture d'un texte long ou rencontrent des difficultés en lecture.
- L'album sans texte invite la production orale ou écrite des phrases à partir des illustrations (Baillargeon, 2004).

- La structure répétitive de certains albums favorise l'imprégnation et l'imitation des structures de phrase d'une L2.

4.2. La poésie

Pourquoi la poésie?

- La brièveté n'intimide pas les lecteurs qui n'aiment pas la lecture ou rencontrent des difficultés en cette compétence.
- Le rythme, la répétition et les rimes du poème facilitent la compréhension de son sens chez le lecteur.
- La lecture et la relecture à haute voix de la poésie développent la fluidité.
- La poésie enrichit la langue.
- Certains poèmes constituent un contexte riche pour faire fonctionner des notions autour de la syntaxe.
 - + Le GN (*Cortège* de Prévert)
 - + La subordonnée relative (*Chanson de l'oiseleur* de Prévert)
 - + La subordonnée conjonctive (*Quand la vie est un collier* de Prévert ou *Avec des « si »* de Roy)
 - + La phrase impérative (*Pour un art poétique* de Queneau)
- La structure répétitive de certains poèmes permettent aux élèves d'imiter des tournures syntaxiques de ces poèmes et les invitent à l'activité d'écrire un poème à la manière d'un auteur.

4.3. Le conte

4.3.1. Qu'est-ce que le conte?

- «Les contes appartiennent à la littérature orale, ensemble d'histoires ou de récits de courtes durées produits le plus souvent par un groupe social et destinés à être transmis oralement et répétés dans les groupes sociaux de génération en génération » (Carré 2002, p.41).
- Les types de conte: contes de sagesse à fonction didactique, contes d'explication du monde, contes merveilleux, contes d'animaux, contes de randonnée avec la promenade du personnage ou les rencontres multiples.

4.3.2. Pourquoi le conte?

- Le conte est familier aux élèves.
- Les genres littéraires connus des apprenants non seulement facilitent leur compréhension, mais aussi suscitent leur intérêt de lecture et leur motivation d'apprentissage.
- La lecture d'un conte invite à plusieurs activités d'écritures suscitant l'imagination: la rédaction d'autres fins de contes, la réécriture des contes traditionnels en les modernisant, l'invention d'un conte (Léon, 2004) ou la comparaison de différentes versions d'un conte, etc.

5. Activités exploitables de la littérature de jeunesse pour enseigner la phrase

5.1. La phrase du jour

5.1.1. Qu'est-ce que la phrase du jour?

L'activité de phrase du jour consiste à analyser, chaque jour, une phrase qui peut être tirée dans un ouvrage de jeunesse que tous les élèves de la classe connaissent. Ceux-ci sont invités tout d'abord à identifier les grands constituants de la phrase et ensuite à représenter l'analyse la phrase en arbre, une technique préconisée par la grammaire nouvelle.

5.1.2. Objectifs visés

- Permettre aux élèves de se familiariser à la variété des structures de phrases françaises et de comprendre la construction et le fonctionnement des phrases françaises.
- Leur permettre de s'entraîner à l'analyse des phrases en appliquant la technique d'analyse en arbre et le modèle de phrase syntaxique, qui leur sont désormais nouvelles.

5.1.3. La séquence didactique

Présenter et lancer l'activité

- L'enseignant présente l'activité, c'est-à-dire les étapes qui vont se dérouler et le travail qu'auront à réaliser les élèves.

Les élèves doivent:

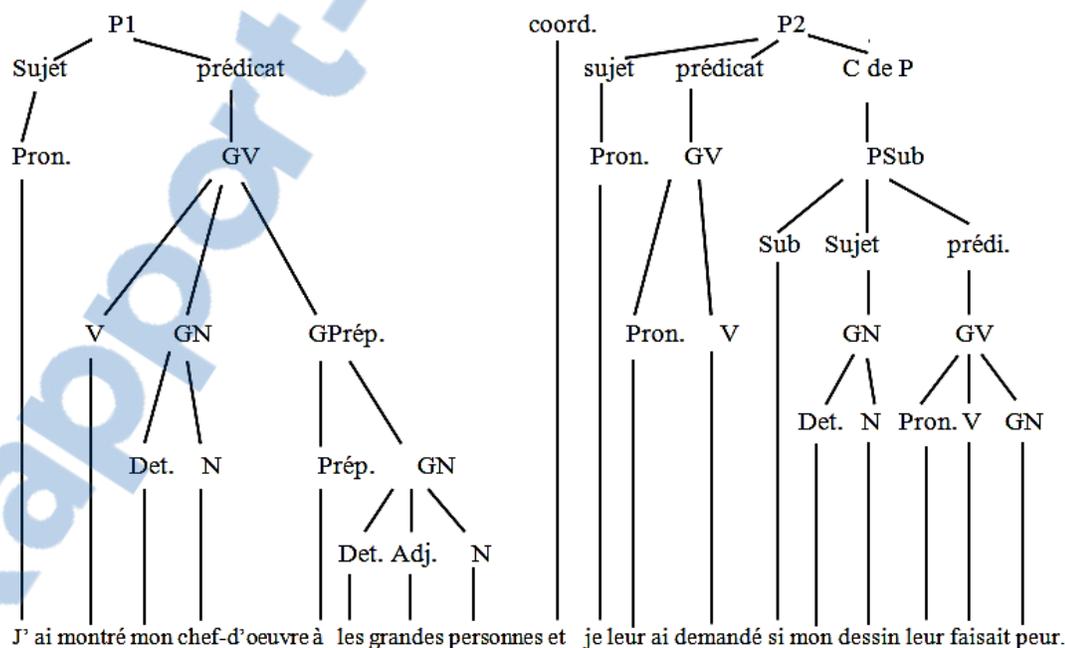
- Observer la phrase écrite au tableau, qui est tirée dans un ouvrage ou un texte de littérature de jeunesse qu'ils connaissent tous.

- Repérer les grands constituants de la phrase (sujet, prédicat, complément de P) (travail individuel).
 - Représenter l'analyse de phrase en arbre.
 - Comparer le résultat avec le voisin ou la voisine.
 - Exposer leur identification des grands constituants devant la classe alors que les autres vont au tableau pour écrire la représentation de l'analyse (trois tandems).
- Écrire la phrase au tableau.
 - Laisser dix minutes d'analyse de la phrase.

Donner la rétroaction

- Demander à tous les élèves de la classe d'observer l'analyse de la phrase de trois tandems au tableau.
- Leur demander de donner leur correction s'il y a des erreurs.
- Leur montrer les structures syntaxiques difficiles dans la phrase.

Ex: *J'ai montré mon chef-d'oeuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur.* (Le petit prince, Saint-Exupéry).



5.1.3. Remarques

- Cette activité peut durer 15 minutes et être menée deux ou trois fois par semaine dès le début et durant toute l'année.
- Il n'est pas nécessaire de proposer des phrases courtes et simples aux élèves du lycée.
- Les phrases proposées ne doivent pas être isolées, par contre se situer dans un tel texte que les élèves connaissent.

5.2. L'enrichissement de la phrase

5.2.1. Qu'est-ce que c'est l'enrichissement de la phrase?

L'activité d'enrichissement de la phrase, inspirée de Dugas (2009), consiste à faire des ajouts dans la phrase pour qu'elle soit plus longue et qu'elle contienne plus d'informations. L'enseignant choisit un texte de littérature de jeunesse qui est modifié selon son intention et demande aux élèves de l'enrichir, de l'allonger.

5.2.2. Pourquoi l'activité?

- Tenir compte de la maturation syntaxique chez les élèves.

Au moment où il écrit, l'élève acquiert de la maturation syntaxique. Celle-ci se manifeste par un allongement de la phrase, qui contient plus de propositions et celui de la proposition, qui contient plus de mots et par une complexité plus grande des structures (Cyr et Chartrand, 1996).

- Exigence du cours de français au lycée du Vietnam

Les élèves de français doivent rédiger des textes plus longs, complexes et abstraits. Toutefois, les phrases produites par les élèves sont souvent courtes et pauvres au plan syntaxique ainsi qu'à celui d'information.

5.2.3. Objectifs visés

- Développer l'habileté de rédacteur chez les élèves.
- Les aider à écrire des phrases correctes non seulement simples mais aussi complexes, variées et riches aux plans de la structure et du sens.
- Leur demander de faire attention aux accords.
- Leur permettre d'améliorer la cohérence d'un texte.

- Leur faire découvrir l'utilité de la manipulation d'addition qui est présente largement dans cette activité.

5.2.4. La séquence didactique

▪ Commencer par l'enrichissement des phrases isolées.

Trois étapes

Étape 1: Proposer aux élèves une phrase minimale comportant seulement le sujet et le prédicat. Leur demander de compter le nombre de mots dans la phrase originale.

Ex: *Simon taille son crayon.* (4 mots)

Étape 2: Leur demander d'ajouter à la phrase des compléments de P.

Les compléments de P peuvent exprimer le temps, le lieu, le but, la cause, la conséquence, l'hypothèse ou la concession.

Ex: *Le matin, en classe, Simon taille son crayon pour écrire proprement.* (11 mots)

Étape 3: Leur demander d'allonger des groupes fonctions (sujet, prédicat et complément de P). Leur demander de compter le nombre de mots dans la phrase allongée.

Ex: *Tous les lundis matins, près de la porte de la classe, Simon et son meilleur ami Julien taillent minutieusement leurs nouveaux crayons pour écrire le plus proprement possible dans leurs cahiers de français.* (33 mots)

▪ Continuer avec l'enrichissement des phrases dans un texte extrait d'un ouvrage de littérature de jeunesse.

Quatre étapes

Étape 1: Proposer aux élèves un texte littéraire à allonger, à enrichir.

- Modifier le texte afin d'obtenir des phrases courtes et simples.
- Cibler aux élèves les phrases que vous voulez leur demander d'allonger.
- Numéroté les phrases graphiques du texte afin de faciliter à reconnaître les phrases à allonger.

Texte à enrichir

(1) Tout a commencé un mardi. Marcel Lenragé avait ses fesses sur une chaise et les pieds sur son bureau. (2) Il allait planter ses dents dans un sandwich lorsqu'il aperçut une étrange dame qui semblait sortie de nulle part. (3) Elle portait une robe plutôt chic et un chapeau.

— (4) Je viens... euh... pour le poste de... euh... bibliothécaire, murmura-t-elle. (5) Marcel Lenragé s'étouffa de surprise, ses pieds retombèrent sur le tapis et sa pyramide de viande s'effondra.

(6) Quelques minutes plus tard, l'affaire était conclue. (7) Pour la première fois de son histoire, le village de Saint-Anatole avait une bibliothécaire. (8) Marcel Lenragé n'en revenait pas. (9) Le poste était annoncé depuis trente ans, mais jamais personne ne s'était montré intéressé, car la bibliothèque était plus grande qu'une armoire à balais et les vieux livres étaient couverts de crottes de souris.

Source: Texte modifié extrait de D. Demers, *La Mystérieuse Bibliothécaire*, Québec Amérique Jeunesse, 1997.

Étape 2: Leur demander d'ajouter aux phrases des compléments de P.

L'enseignant peut cibler les types de complément de P que les élèves ont à ajouter dans les phrases sélectionnées.

Étape 3: Leur demander d'allonger des groupes fonctions (sujet, prédicat, complément de P).

Étape 4: Leur demander d'ajouter de marqueurs de relation

À la fin de l'activité, leur demander d'observer le texte original.

Tout a commencé un mardi de mai à midi pile. Monsieur le maire Marcel Lenragé avait ses grosses fesses bien aplaties sur une chaise et les pieds grimpés sur son bureau. Il allait planter ses dents dans un gigantesque sandwich à la viande fumée lorsqu'il aperçut soudain, juste devant lui, une étrange vieille dame, très grande et très maigre, qui semblait sortie de nulle part. Elle portait une longue robe bleue, plutôt chic et passablement usée, et un immense chapeau.

— Je viens... euh... pour le poste de... euh... bibliothécaire, murmura-t-elle d'une voix de souris.

Marcel Lenragé s'étouffa de surprise, ses pieds retombèrent sur le tapis et sa fabuleuse pyramide formée de soixante-quatre tranches de viande dégoulinantes de moutarde et de gras s'effondra brusquement sur son bureau. Quelques minutes plus tard, l'affaire était conclue. Pour la première fois de son histoire, le village de Saint-Anatole avait une bibliothécaire. Marcel Lenragé n'en revenait pas. Le poste était annoncé depuis trente ans au babillard de l'hôtel de ville, mais jamais personne ne s'était montré intéressé, car la bibliothèque était à peine plus grande qu'une armoire à balais et les vieux livres étaient couverts de crottes de souris.

Source: Extrait de D. Demers, *La Mystérieuse Bibliothécaire*, Québec Amérique Jeunesse, 1997.

5.2.5. Remarques

- Une telle activité mérite d'être réalisée en groupe pour commencer.
- Cette séquence s'applique au début où les élèves pourraient se sentir un peu déboussolés devant la tâche. Toutefois, au fil du temps, les élèves sont invités à allonger un nombre de phrases, à ajouter des types de compléments de P ou à allonger des grands constituants de leur choix.
- Délimiter le nombre de mots dans une phrase allongée. Nous conseillons de ne pas dépasser 20 mots afin de maîtriser la syntaxe.
- Avec un même texte proposé, l'enseignant peut demander aux élèves de faire des ajouts dans le texte en le rendant plus amusant, plus dramatique, plus mystérieux, etc.
- User de l'humour dans cette activité pourrait attirer l'attention des élèves. L'enseignant peut proposer un texte de sens humoristique.

5.3. Écrire à la manière d'un auteur

5.3.1. Qu'est-ce que c'est écrire à la manière d'un auteur?

L'écriture à la manière d'un auteur vise à observer et à analyser une œuvre littéraire dans le but de l'imiter. «C'est avant tout le style qui est l'objet de l'imitation». (Tauveron, 2002 p.60).

5.3.2. Objectifs pédagogiques visés

- Stimuler le plaisir d'écrire
- Familiariser les élèves aux structures syntaxiques variées et les guider à les reprendre dans leurs propres productions écrites.
- Développer une culture littéraire.

5.3.3. La séquence didactique

(Cette séquence est proposée par Montésinos-Gelet et Chénard – Guay, 2009)

Avant la lecture

- Présentation de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition
- Des prédictions à partir des pages de couverture et d'extraits du livre
- La présentation d'une intention de lecture qui est d'étudier le style de l'auteur pour ensuite écrire à sa manière.

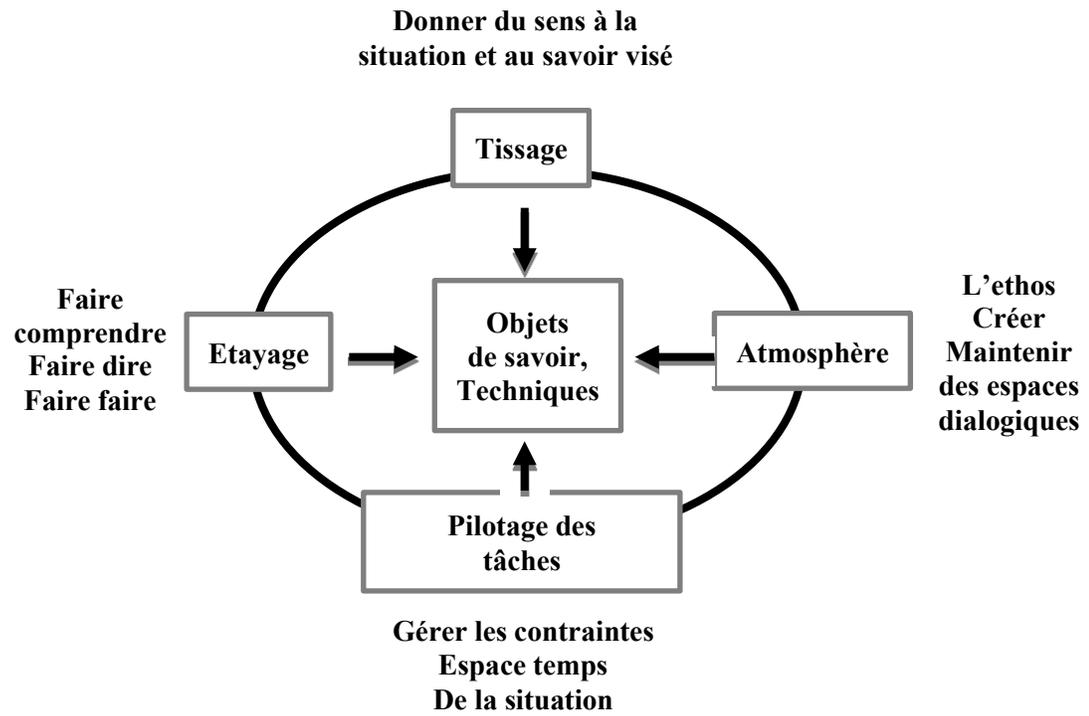
Pendant la lecture

- Lecture à haute voix de l'oeuvre par l'enseignant ou des élèves
- Analyse de l'oeuvre avec les élèves pour faire ressortir des faits de langue

Après la lecture

- Modélisation de la tâche d'écriture à partir de l'oeuvre à la manière de l'auteur
- Mise en pratique: Rédaction individuelle, en tandem ou collective avec l'étayage de l'enseignant
- Partage des productions et comparaison avec l'oeuvre source
- Mise au propre et publication

MODÈLE DE BUCHETON ET SOULÉ (2009)



ANNEXE 6

GUIDE DU PARTICIPANT

LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET SES LIMITES

Exercice 1

- | | | |
|--|-----|-----|
| a. Ma voisine demande <u>des conseils</u> <u>à tout le monde</u> . | (1) | (2) |
| b. Les étudiants <u>internationaux</u> sont <u>contents</u> de cette fête. | (3) | (4) |
| c. Je t'attendrai à la bibliothèque <u>municipale</u> . | (5) | |
| d. Marie va <u>à Québec</u> . | (6) | |
| e. Elle aura une réunion <u>à 9 heures</u> . | (7) | |
| f. Il part <u>demain</u> . | (8) | |

1.1. Dans les phrases ci-dessus, quelles sont les fonctions des groupes de mots (1), (2), (6), (7), (8) et les classes des mots (3), (4), (5) soulignés?

1.2. Comment définissez-vous ces fonctions et ces classes de mots?

1.3. Les définitions sont-elles pertinentes?

Limite de la grammaire traditionnelle
_____ -

Exercice 2

- | |
|---------------------------------|
| a. Comme cette fille est belle! |
| b. Cette fille n'est pas belle. |

- c. C'est cette fille qui est belle.
d. Cette fille est-elle belle?

Est-ce qu'on retrouve dans la GT une phrase modèle (phrase de base), à partir de laquelle on peut construire les phrases ci-dessus?

Limite de la grammaire traditionnelle

Exercice 3

J'ai perdu les gants que Marie m'avait offerts.

3.1. Quelles étapes proposez-vous à vos élèves pour les amener à construire une phrase complexe comprenant une ou des propositions subordonnées?

3.2. Trouvez-vous ces étapes dans la grammaire traditionnelle?

Limite de la grammaire traditionnelle

LA PHRASE SYNTAXIQUE

Exercice 4

Parmi les énoncés suivants, lequel, selon vous, constitue une phrase correcte à l'oral et à l'écrit?

- a. Le téléphone portable a mis mon père dans la machine à laver.
b. dans la machine à laver, mon père a mis son téléphone portable
c. Mon père a mis son téléphone portable dans la machine à laver.

Exercice 5: Les phrases suivantes sont correctes? Expliquez pourquoi.

a. Un petit garçon qui s'appelle Luis et qui se prépare pour aller au restaurant.¹

b. * Un religieux, qui attiré par tout ce bruit pria pour faire fuir les canidés mais sans résultat.²

c. * Eric qui était caché derrière les valises et il les assomma.³

d. *Un architecte faisant des recherches en Espagne où il rencontre un homme nommé Don José mais il ne le découvre pas tout de suite.⁴

e. * Le soir du 23 juillet, quand Guy Rainville rentra chez eux vers 19 heures. Sa femme avait fait coller un bain.⁵

Comment la notion de phrase syntaxique pourrait-elle aider les élèves à écrire des phrases correctes ?

Note

¹Exemple tiré du corpus dit "Grenouille", GDR Approches pluridisciplinaires de la production verbale et écrite, C. Garcia-Debanç; France

² Exemple tiré de Béguelin (2000; Suisse)

³ Exemple tiré de Cappeau (2000; France)

⁴ Exemple tiré de Béguelin (2000; Suisse)

⁵ Exemple tiré de (M, C. Boivin; Québec)

Exercice 6: Dites, pour chacune des phrases graphiques suivantes, combien elle contient de phrases syntaxiques et de phrases syntaxiques autonomes.

a) Claude prendra sa retraite en janvier, car il aura alors 60 ans.

b) Pour se distraire, Stéphane achète mille et une babioles qu'il n'utilise jamais.

c) Les mises à pied qui avaient été annoncées n'ont pas été faites, mais les employés demeurent inquiets.

d) Au dire de l'ingénieur, cette maison a été bâtie au début du siècle dernier avec les matériaux les plus populaires à l'époque.

e) Caroline espère que tout ira bien le jour du lancement.

Source: Lefrançois, P. (2010). *DID1010 – Français écrit pour futurs enseignants*. Recueil inédit. Université de Montréal.

Exercice 7: Identifiez les grands constituants des P syntaxiques autonomes suivantes.

a) Les citoyens de ce quartier en développement ne sont pas d'accord avec la politique d'urbanisme que la ville leur propose.

b) Grâce à ses efforts assidus, Maryse a convaincu Paul ce matin d'acheter une nouvelle voiture.

c) L'idée qui a été proposée en commission parlementaire et qui fait l'unanimité chez tous les intervenants fera grand plaisir à la ministre.

d) Le professeur de ski répète qu'il est dangereux de rester dehors sans chapeau quand on a une santé fragile.

Source: Lefrançois, P. (2010). *DID1010 – Français écrit pour futurs enseignants*. Recueil inédit. Université de Montréal.

L'ANALYSE DE PHRASE

Exercice 8: Faites les arbres syntaxiques des phrases suivantes.

- a) Nous reconnaitrons les invités dès leur arrivée.
- b) Mon amie Sophie est journaliste.
- c) Ces vêtements consus à la main coûtent très cher.
- d) La rumeur que Réjean serait disparu circule en ville.

Source: Boivin, M.-C. et Pinsonnault, R. (2008). *La grammaire moderne: Description et éléments pour sa didactique*, Montréal: Beauchemin.

Exercice 9: Placez les phrases suivantes en P de base, si elles ne correspondent pas déjà à ce modèle.

- a) Au printemps reviendront les oiseaux migrateurs.

- b) Annie pense tous les jours à son examen final.

- c) La civilisation grecque est l'origine de plusieurs de nos institutions.

- d) Malgré sa fortune immense, cet homme refuse toute invitation à donner un peu d'argent aux oeuvres de charité.

Source: Lefrançois, P. (2010). *DID1010 – Français écrit pour futurs enseignants*. Recueil inédit. Université de Montréal.

LES TYPES ET FORMES DE PHRASE

Exercice 10: Relevez les phrases subordonnées relatives dans le texte suivant.

J'avais ainsi appris une seconde chose très importante: C'est que sa planète d'origine était à peine plus grande qu'une maison!

Ça ne pouvait pas m'étonner beaucoup. Je savais bien qu'en dehors des grosses planètes comme la Terre, Jupiter, Mars, Vénus, auxquelles on a donné des noms, il y en a des centaines d'autres qui sont quelquefois si petites qu'on a beaucoup de mal à les apercevoir au télescope. Quand un astronome découvre l'une d'elles, il lui donne pour

nom un zéro. Il l'appelle par exemple: "l'astéroïde 3251. J'ai de sérieuses raisons de croire que la planète d'où venait le petit prince est l'astéroïde B 612.

Source: Chartrand, S.-G, Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.

Exercice 11: Comment aidez-vous les élèves à comprendre la construction des subordonnées relatives suivantes?

a) L'Académie a remis un Géméau à un artiste dont j'ai souvent entendu parler à la radio.

b) L'Académie a remis un Géméau à un artiste que j'ai souvent entendu parler à la radio.

Quelle est votre conclusion à partir de cet exercice?

Source: Boivin, M.-C. (2010a). *DID 6201 – Didactique en français et grammaire*. Recueil inédit. Université de Montréal.

Exercice 12: Qu'exprime que dans les 2 P suivantes?

a) Le juge détient la preuve que Pierre mentait depuis longtemps.

b) Le juge détient une preuve que Pierre cachait depuis longtemps.

Source: Boivin, M.-C. (2010a). *DID 6201 – Didactique en français et grammaire*. Recueil inédit. Université de Montréal.

Exercice 13: Observez ce texte publicitaire. Les P ci-dessus correspondent-elles au modèle de P?

(1) *Vacances de rêve!*

(2) *Voici l'endroit idéal pour des vacances de repos et de plaisir!* (3) *Coquet village touristique bordé d'une magnifique plage de sable blond.* (4) *Banquets exotiques, musique, danse et sports.* (5) *Il y a même un parc d'alligators.* (6) *Trente degrés garantis.* (7) *Nombre de places limité.* (8) *Pour réserver: 1 800 330 – 9999.*

Source: Chartrand, S.-G, Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.

Exercice 14:

Avec l'intention de rendre l'extrait suivant plus amusant, allongez les phrases de ce texte.

Texte à enrichir

(1) Tout a commencé un mardi. Marcel Lenragé avait ses fesses sur une chaise et les pieds sur son bureau. (2) Il allait planter ses dents dans un sandwich lorsqu'il aperçut une étrange dame qui semblait sortie de nulle part. (3) Elle portait une robe plutôt chic et un chapeau.

— (4) Je viens... euh... pour le poste de... euh... bibliothécaire, murmura-t-elle. (5) Marcel Lenragé s'étouffa de surprise, ses pieds retombèrent sur le tapis et sa pyramide de viande s'effondra.

(6) Quelques minutes plus tard, l'affaire était conclue. (7) Pour la première fois de son histoire, le village de Saint-Anatole avait une bibliothécaire. (8) Marcel Lenragé n'en revenait pas. (9) Le poste était annoncé depuis trente ans, mais jamais personne ne s'était montré intéressé, car la bibliothèque était plus grande qu'une armoire à balais et les vieux livres étaient couverts de crottes de souris.

Source: Texte modifié extrait de D. Demers, *La Mystérieuse Bibliothécaire*, Québec Amérique Jeunesse, 1997.

1. Commencez par l'ajout des compléments de phrase.
2. Continuez avec l'allongement des grands constituants (sujet, prédicat, complément de P).
3. Ajoutez des marqueurs de relations si nécessaire.

ANNEXE 7

GRILLE D'OBSERVATION

Séance n⁰ :

Classe :

Nombre d'élèves :

Date :

Heure :

Durée :

Types de leçon :

 Grammaire Lexique Écoute Oral Lecture Écriture

Titre de la leçon :

1. Contenus enseignés

Contenus antérieurs rappelés :

Contenus nouveaux :

2. Pilotage

Déroulement de la séance :

Modalité de travail :

Matériel :

3. Tissage

Tissage des contenus enseignés :

 Oui Non

Tissage des situations :

 Oui Non

Si oui, types de tissage :

 Tissage disciplinaire Tissage hors disciplinaire Autres :

Si oui, présence du tissage :

Beaucoup

Moyennement

Peu

4. Atmosphère

	Oui	Non
Les élèves écoutent l'enseignante.		
Les élèves posent des questions à l'enseignante.		
Les élèves sont attentifs et répondent aux questions posées.		
Les élèves lèvent la main pour participer.		
Les élèves sont obligés de participer.		
Les élèves discutent lors du travail en groupe.		
Les élèves ont l'air fatigués.		
Les élèves sont timides.		

Autres :

Participation des élèves :

Beaucoup

Moyennement

Peu

Ambiance générale de la classe :

Calme

Animée

5. Étayage de l'enseignante

	Oui	Non
L'enseignant fournit de l'étayage individuel.		
L'enseignant fournit de l'étayage collectif.		
L'enseignant pose des questions aux élèves.		
L'enseignant répond aux questions des élèves.		

L'enseignant fait du modelage.		
L'enseignant corrige le travail des élèves.		
L'enseignant circule auprès des élèves lors du travail en groupe pour leur offrir de l'aide.		

Autres :

ANNEXE 8

QUESTIONS POUR L'ENTREVUE DE SUIVI TÉLÉPHONIQUE

Nom de l'activité

Le mois dernier, as-tu fait une activité sur la phrase avec tes élèves?

(Si non, as-tu fait une activité d'écriture avec tes élèves?)

Description

Peux-tu me décrire cette activité?

Durée

Combien de temps a duré l'activité?

Fréquence

À quelle fréquence l'activité s'est-elle déroulée? (dans le cas d'une activité répétitive)

Concepts de syntaxe

Quelles sont les notions grammaticales qui ont été abordées dans l'activité?

Ouvrage de littérature de jeunesse

As-tu utilisé des ouvrages de littérature de jeunesse? Si oui, lesquels?

Traces à conserver

As-tu des traces de cette activité? (feuilles remises aux élèves, productions écrites, etc.)

Si oui, merci de nous en envoyer une copie par courriel!

ANNEXE 9

**GRILLE POUR LA DESCRIPTION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE
LA PHRASE MENSUELLES**

Nom de l'activité	
Date	
Durée	
Fréquence	
Concepts de syntaxe	
Ouvrage de littérature de jeunesse	
Description	

ANNEXE 11

CORRIGÉ DE LA QUESTION 9 DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Les énoncés à analyser

9.1. Parce que chez moi c'est tout petit...

9.2. Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes.

9.3. Lorsque j'avais six ans, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ».

9.4. Paul part.

9.5. Les enfants vont à vélo¹⁴.

9.6. Je ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes.

9.7. Attention à la fermeture des portes.

9.8. Ne pas marcher sur la pelouse.

9.9. Quelle drôle de planète!

9.10. Sur quelle planète suis-je tombé ?

9.11. que fais-tu ici

9.12. J'ai choisi un autre métier et j'ai appris à piloter des avions.

Énoncés qui sont des phrases	Justifications
Le petit prince, qui me posait beaucoup de questions, ne semblait jamais entendre les miennes.	Phrase contenant une phrase subordonnée relative Psub: « qui me posait beaucoup de questions »
Paul part.	Sujet « Paul » + prédicat constitué d'un intransitif « part »

¹⁴ Pour cet énoncé, on peut accepter les deux réponses : c'est une phrase ou ce n'est pas une phrase. En effet, le verbe « aller », transitif indirect, a bien ici un complément indirect, mais ce complément n'indique pas le lieu. Or c'est souvent un complément de lieu qu'on attend avec le verbe « aller », ce qui peut amener à répondre qu'il manque un complément. Toutefois, comme l'expression « aller à vélo » est attestée en français, on peut aussi considérer que le verbe « aller » a son complément.

Les enfants vont à vélo.	« aller à vélo » est une expression attestée en français. Dans ce cas, on peut considérer que le verbe « aller » a son complément « à vélo ».
Je ne compris pas pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes.	Phrase contenant une phrase subordonnée complétive interrogative P Sub: « pourquoi il était si important que les moutons mangeassent les arbustes »
Attention à la fermeture des portes.	Phrase nominale
Interdire de fumer.	Phrase infinitive
Quelle drôle de planète!	Phrase non verbale exclamative.
Sur quelle planète suis-je tombé ?	Phrase interrogative
J'ai choisi un autre métier et j'ai appris à piloter des avions.	Deux P autonomes coordonnées. P1: « J'ai choisi un autre métier » P2: « j'ai appris à piloter des avions »
Énoncés qui ne sont pas des phrases	Justifications
Parce que chez moi c'est tout petit...	Complément de P (subordonnée) Manque du sujet et du prédicat
Lorsque j'avais six ans, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ».	Deux compléments de P C de P 1: « Lorsque j'avais six ans » (P Sub) C de P 2: « dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues » (GPrép.) Manque du sujet et du prédicat

Les enfants vont à vélo.	Sujet « Les enfants » + prédicat « vont à vélo », constitué d'un verbe transitif « vont » sans complément indirect
que fais-tu ici	Phrase sans majuscule ni point d'interrogation

ANNEXE 12

**NOTRE ÉVALUATION DES CINQ DÉFINITIONS SUR LA PHRASE
(QUESTION 10 DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE)**

Définition 10.1

On peut d'abord dire qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par un point (point final, point d'interrogation, point d'exclamation, point de suspension). Mais on peut dire aussi que c'est une suite de mots ordonnés entretenant des relations entre eux et que cette suite de mots a un sens, une cohérence.

Cette définition est purement traditionnelle. Selon celle-ci, une phrase se reconnaît au plan graphique et sémantique. Un énoncé qui satisfait à ces deux critères, ne permet pas de conclure avec certitude qu'il constitue une phrase. En effet, la définition graphique laisse entendre faussement que n'importe quelle séquence de mots écrite ou parlée peut constituer une phrase si elle est bien ponctuée (Riegel, Pellat et Rioul, 2004). D'autre part, la ponctuation qui signifie la clôture d'une phrase est variée: point final, point d'interrogation, point d'exclamation, point de suspension. Les trois derniers peuvent nous conduire à la méfiance: ils peuvent aussi se trouver au milieu de la phrase; ils ne garantissent donc pas le repérage automatique de la fin d'une phrase graphique. A titre d'exemple, dans la phrase qui suit « *Pourquoi pleures-tu?* » demande – t – elle. Si on se base sur le critère graphique de la grammaire traditionnelle, on peut dire que la phrase est « *Pourquoi pleures-tu?* », tandis que la réponse exacte (selon la grammaire nouvelle) est « *Pourquoi pleures-tu?* » demande – t – elle. En résumé, cette définition n'est pas incorrecte mais elle n'est pas complète. Il faut qu'on ajoute à ces deux définitions un critère syntaxique.

Définition 10.2

La phrase française de base, c'est une phrase « minimale », simple, neutre, qui n'a pas plus d'un verbe conjugué et dont l'ordre est: sujet + verbe + complément (ou attribut). Ce complément peut être un COD (complément d'objet direct), un COI (complément d'objet indirect), un complément circonstanciel...

Il s'agit d'une autre définition purement traditionnelle, n'abordant pas le concept des fonctions obligatoires et facultatives, exercées par des groupes de mots, ne distinguant pas les classes de mots (verbe) et les fonctions (sujet, complément). En plus, la définition laisse comprendre que tous les compléments (le COD, le COI, le complément circonstanciel...) sont obligatoires et constituent des compléments du verbe. Pourtant, les compléments circonstanciels peuvent être soit des compléments du verbe qui sont obligatoires, soit des compléments de la phrase qui sont facultatifs (Léger et Morin, 1996). En conclusion, il ne s'agit pas d'une bonne définition de la phrase.

Définition 10.3

Une phrase est une séquence composée de deux groupes de mots obligatoires, soit le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), et d'un ou plusieurs éléments facultatifs (soit des groupes syntaxiques GPrép, GAdv, GN, soit une subordonnée).

Il s'agit d'une définition syntaxique de la phrase de la grammaire nouvelle. Cette définition a l'avantage d'être simple et d'être accessible à des élèves. Or, sa simplicité la rend aussi un peu incomplète. En effet, la définition dégage seulement des classes de mots obligatoires ou facultatifs qui constituent une phrase mais ne présente pas les fonctions exercées par ces groupes de mots (le sujet, le prédicat et le complément de phrase) dans la phrase. En plus, il n'est pas toujours vrai que la fonction de sujet soit exercée par un groupe nominal mais elle peut aussi être exercée par un pronom, un verbe infinitif ou une subordonnée complétive.

Définition 10.4

La phrase de base comporte deux groupes obligatoires, un groupe nominal exerçant la fonction sujet et un groupe verbal exerçant la fonction prédicat ; elle comporte enfin un groupe facultatif exerçant la fonction complément de phrase.

Cette définition est meilleure que la 10.4 dans le fait qu'elle présente les fonctions exercées par des classes de mot dans la phrase (le sujet et le prédicat). Pourtant, pourquoi ne pas dégager les classes de mots qui peuvent exercer la fonction complément de phrase? Cela rend la définition incomplète. De plus, toujours la même critique en tête pour la définition 10.4, il n'est pas toujours vrai que la fonction sujet soit exercée par un groupe nominal.

Définition 10.5

La phrase est une unité formée de grands constituants. Elle est presque toujours construite autour d'un verbe, conjugué ou non. Toute phrase comprend minimalement deux constituants obligatoires, le sujet et le prédicat, ainsi qu'un nombre illimité de constituants facultatifs, les compléments de phrase.

Cette définition, selon nous, semble la meilleure parmi les cinq définitions proposées. En effet, elle a donné un critère en priorité qui ne se trouve pas dans les quatre autres définitions mais qui est très important, c'est qu'une phrase est presque toujours construite autour d'un verbe. Pour savoir si un énoncé constitue une phrase, l'élève doit d'abord vérifier s'il existe un verbe dans cette phrase. En plus, la définition a clairement présenté les fonctions qui exercent les constituants obligatoires et facultatifs de la phrase (le sujet, le prédicat et le complément de phrase). On n'y parle pas des classes de mot pouvant exercer ces fonctions pourtant cela n'est pas nécessaire car la présentation des celles-là pourrait rendre la définition complexe; les élèves pourraient donc la mémoriser difficilement. Les élèves peuvent connaître les catégories grammaticales exerçant ces fonctions et l'intérieur de chaque constituant dans une autre étape. En bref, il s'agit d'une définition, d'après nous, parfaite et accessible aux élèves.

ANNEXE 13

EXERCICES DE PRATIQUE DANS LA SÉANCE OBSERVÉE 1

Exercice 1

Identifiez les grands constituants des P suivantes.

1. Au printemps, les oiseaux migrateurs reviendront.
2. Annie pense tous les jours à son examen final.
3. La civilisation grecque est l'origine de plusieurs de nos institutions.
4. Malgré sa fortune immense, cet homme refuse toute invitation à donner un peu d'argent aux œuvres de charité.

Exercice 2

Les énoncés suivants constituent-ils des phrases? Expliquez pourquoi.

1. Les élèves vont.
2. J'aime les roses.
3. La compagnie de ce richissime homme d'affaires néerlandais connu du monde entier qui risque d'être accumulée à la faillite.
4. pourquoi pleures-tu
5. Danser lui plaît.
6. Demain soir, vers 17 heures, quand tu iras au restaurant où Marie a donné l'adresse.

Énoncés qui sont des phrases	Énoncés qui ne sont pas des phrases

ANNEXE 14

EXTRAIT DU ROMAN *PÊCHEUR D'ISLANDE*

L'œil saisissait à peine ce qui devait être la mer: d'abord cela prenait l'aspect d'une sorte de miroir tremblant qui n'aurait aucune image à refléter: en se prolongeant, cela paraissait devenir une plaine de vapeur – puis, plus rien: cela n'avait ni horizons ni contours.

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 15

EXTRAIT DU LIVRE *ALLÉGO RIT AVEC LES JEUNES***Le Lionceau Benji**

Jadis, il y avait au plus profond de la jungle un lionceau nommé Benji qui ne suivait pas les leçons, pourtant si importantes, de son père.

Pendant que les autres lionceaux apprenaient à chasser, à pêcher, à se défendre des autres animaux, à survivre en forêt et à se débrouiller s'il se perdaient dans la jungle, Benji, lui, se fait bronzer au soleil, barbotait sur le bord de l'eau, sautillait avec les grenouilles et s'amusait avec les tortues. Il trouvait qu'apprendre n'était pas important. Un jour, Benji se fit attaquer par un tigre et il eut très peur car il ignorait quoi faire; il n'avait pas appris. Il cria si fort que ses frères et soeurs vinrent à son secours et lui sauvèrent la vie. Benji décida alors d'aller voir son père et de lui demander des cours particuliers; il lui a promis de travailler deux fois plus fort pour rattraper le temps perdu.

Son père accepta et Benji fit très rapidement des progrès. Quelques années plus tard, il remplaça son père. Devenu Roi de la jungle à son tour, il montra à ses enfants l'importance d'apprendre plein de choses pour se débrouiller dans cette forêt parsemée de pièges de toutes sortes.

ANNEXE 16

ACTIVITÉ DE PHRASE DE LA SEMAINE – LES PHRASES À ANALYSER

- Le 1^{er} novembre 2011

Je m'en allais, les poings dans mes poches crevées.

Arthur RIMBAUD, « Ma bohème »

- Le 8 novembre 2011

Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ».

Antoine SAINT-EXUPÉRY, *Le petit prince*

- Le 22 novembre 2011

Quelque temps après, le roi alla faire la guerre à l'empereur Cantalabutte, son voisin.

Charles PERREAULT, *Histoires ou contes du temps passé*

- Le 28 novembre 2011

Il a mis le café

Dans la tasse

Il a mis le sucre

Dans le café au lait

Avec la petite cuiller

Il a tourné

Il a bu le café au lait

Et il a reposé la tasse

Sans me parler

Il a allumé

Une cigarette

Il a fait des ronds

Avec la fumée

Il a mis les cendres

Dans le cendrier

Sans me parler

Sans me regarder

**Il s'est levé
Il a mis
Son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi, j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.**

Jacques PRÉVERT, *Déjeuner du matin*

- Le 9 décembre 2011

Le papillon veut se marier et, comme vous le pensez bien, il prétend choisir une fleur jolie entre toutes les fleurs.

Hans Christian ANDERSEN, *Le papillon*

- Le 13 décembre 2011

Idriss finit par apprendre, à travers les plaisanteries et les allusions, l'histoire de la vieille femme.

Michel TOURNIER, *La goutte d'or*

- Le 20 décembre 2011

Alors les femmes riaient et pleuraient, la foule trépignait d'enthousiasme, car à ce moment-là Quasimodo avait vraiment sa beauté.

Victor HUGO, *Notre-Dame de Paris*

- Le 30 décembre 2011

Il faisait effroyablement froid; il neigeait depuis le matin; il faisait déjà sombre; le soir approchait, le soir du dernier jour de l'année.

Hans Christian ANDERSEN, *La petite fille aux allumettes*

- Le 3 janvier 2011

À l'orée de la forêt, où elle était alors parvenue, s'étendait un grand champ de blé, mais le blé n'y était plus depuis longtemps, seul le chaume sec et nu se dressait sur la terre gelée.

Hans Christian ANDERSEN, *La petite poucette*

- Le 10 janvier 2011

Il arriva au pied d'une colline couverte de chênes, de hêtres et de sapins ; la bise filait à ras de neige avec des sifflements aigus.

Sylvie GERMAIN, *Livre des Nuits*

- Le 24 janvier 2011

Si les deux milliards d'habitants qui peuplent la terre se tenaient debout et un peu serrés, comme pour un meeting, ils logeraient aisément sur une place publique de vingt milles de long sur vingt milles de large.

Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Le petit prince*

- Le 31 janvier 2011

Souvent sur la montagne, à l'ombre du vieux chêne, au coucher du soleil, tristement je m'assieds ; je promène au hasard mes regards sur la plaine, dont le tableau changeant se déroule à mes pieds.

Alphonse de LAMARTINE, « Isolement »

- Le 10 février 2011

Pour vous donner une idée des dimensions de la Terre je vous dirai qu'avant l'invention de l'électricité on y devait entretenir, sur l'ensemble des six continents, une véritable armée de quatre cent soixante-deux mille cinq cent onze allumeurs de réverbères.

Antoine de SAINT-EXUPÉRY, *Le petit prince*

- Le 14 février 2011

La soirée s'avavançait ; voilà que la fenêtre du balcon s'entrouvrit un peu ; la chambre resta sombre; de l'intérieur arrivèrent de doux sons d'une musique que le savant étranger trouva délicieuse, ravissante.

Hans Christian ANDERSEN, *L'ombre*

- Le 21 février 2011

La veille de Noël, Paulina était très triste quand elle a pensé à sa maman qui était morte d'un accident et à son papa qui, souvent absent de la maison, était parti pour un voyage de trois mois dans la galaxie.

Evelyne REBERG, *Le robot de Noël*

- Le 2 mars 2011

Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix ?

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou l'éducation*

ANNEXE 17

ACTIVITÉS DE STRUCTURATION– FICHES DE PRÉPARATION

Le complément de phrase de temps

Activité 1: **Rappel des connaissances**

L'enseignante pose les questions pour faire verbaliser les élèves sur le complément de phrase:

- Qu'est-ce qu'un complément de phrase ?
- Quelles les manipulations syntaxiques permettent-elles de le repérer ?

Activité 2: **Observation du corpus**

- Demander aux élèves de lire le premier chapitre du roman « Le petit prince » de Saint-Exupéry.
- A chacune des phrases graphiques, leur demander de repérer les compléments de phrase.
- Leur demander d'utiliser les manipulations syntaxiques pour vérifier leur réponse.
- Si la phrase contient un complément de phrase, leur demander d'identifier de quelles catégories grammaticales il s'agit et de dire la valeur sémantique de celles-ci.

Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoire Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve. Voilà la copie du dessin.

On disait dans le livre: « Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion. »

J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça.

J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur.

Elles m'ont répondu: « Pourquoi un chapeau ferait-il peur ? »

Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boas qui digérait

un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça:

Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes les seules, et c'est fatigant, pour les enfants de toujours et toujours leur donner des explications.

Tableau d'observations

Complément de phrase	Catégorie grammaticale	Valeur sémantique
Lorsque j'avais six ans j'ai vu	phrase subordonnée	temps
une fois	groupe nominal	temps
dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait «Histoire Vécues »	groupe prépositionnel	lieu
dans le livre	groupe prépositionnel	lieu
pendant les six mois de leur digestion	groupe prépositionnel	temps
à mon tour	groupe prépositionnel	
à l'âge de six ans	groupe prépositionnel	temps
toujours et toujours	groupe adverbial	temps

Activité 3: Formulation des règles

- Le complément de P est déplaçable, effaçable et dédoublable.
- Le complément de P peut exprimer le temps.
- Le complément de P de temps peut exprimer l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité.

- Le complément de P de temps peut être exercé par les groupes syntaxiques suivants: le groupe nominal, le groupe prépositionnel, le groupe adverbial, la phrase subordonnée.

Activité 4: **Exercices d'appropriation**

Exercice 1: Repérez dans le texte suivant des compléments de phrase se rapportant au temps en justifiant votre choix par les manipulations syntaxiques et indiquez les classes grammaticales les exerçant.

La pâquerette

Écoutez bien cette petite histoire.

À la campagne, près de la grande route, était située une gentille maisonnette que vous avez sans doute remarquée vous-même. Sur le devant se trouve un petit jardin avec des fleurs et une palissade verte; non loin de là, sur le bord du fossé, au milieu de l'herbe épaisse, fleurissait une petite pâquerette. Grâce au soleil qui la chauffait de ses rayons aussi bien que les grandes et riches fleurs du jardin, elle s'épanouissait d'heure en heure. Un beau matin, entièrement ouverte, avec ses petites feuilles blanches et brillantes, elle ressemblait à un soleil en miniature entouré de ses rayons. Qu'on l'aperçût dans l'herbe et qu'on la regardât comme une pauvre fleur insignifiante, elle s'en inquiétait peu. Elle était contente, aspirait avec délices la chaleur du soleil, et écoutait le chant de l'alouette qui s'élevait dans les airs. Cependant, la petite pâquerette était heureuse comme par un jour de fête, et cependant c'était un lundi. Pendant que les enfants, assis sur les bancs de l'école, apprenaient leurs leçons, elle, assise sur sa tige verte, apprenait par la beauté de la nature la bonté de Dieu, et il lui semblait que tout ce qu'elle ressentait en silence, la petite alouette l'exprimait parfaitement par ses chansons joyeuses. Aussi regarda-t-elle avec une sorte de respect l'heureux oiseau qui chantait et volait, mais elle n'éprouva aucun regret de ne pouvoir en faire autant.

"Je vois et j'entends, pensa-t-elle; le soleil me réchauffe et le vent m'embrasse. Oh! j'aurais tort de me plaindre. "

En dedans de la palissade se trouvaient une quantité de fleurs roides et distinguées;

moins elles avaient de parfum, plus elles se redressaient. Les pivoines se gonflaient pour paraître plus grosses que les roses: mais ce n'est pas la grosseur qui fait la rose. Les tulipes brillaient par la beauté de leurs couleurs et se pavanaient avec prétention; elles ne daignaient pas jeter un regard sur la petite pâquerette, tandis que la pauvre elle les admirait en disant: " Comme elles sont riches et belles ! Sans doute le superbe oiseau va les visiter. Dieu merci, je pourrai assister à ce beau spectacle. " Et au même instant, l'alouette dirigea son vol, non pas vers les pivoines et les tulipes, mais vers le gazon, auprès de la pauvre pâquerette, qui, effrayée de joie, ne savait plus que penser.

Le petit oiseau se mit à sautiller autour d'elle en chantant: " Comme l'herbe est moelleuse! Oh ! la charmante petite fleur au cœur d'or et à la robe d'argent ! " On ne peut se faire une idée du bonheur de la petite fleur. L'oiseau l'embrassa de son bec, chanta encore devant elle, puis il remonta dans l'azur du ciel. Pendant plus d'un quart d'heure, la pâquerette ne put se remettre de son émotion. A moitié honteuse, mais ravie au fond du cœur, elle regarda les autres fleurs dans le jardin. Témoins de l'honneur qu'on lui avait rendu, elles devaient bien comprendre sa joie ; mais les tulipes se tenaient encore plus roides qu'auparavant ; leur figure rouge et pointue exprimait leur dépit. Les pivoines avaient la tête toute gonflée. Quelle chance pour la pauvre pâquerette qu'elles ne pussent parler! Elles lui auraient dit bien des choses désagréables. La petite fleur s'en aperçut et s'attrista de leur mauvaise humeur.

Quelques moments après, une jeune fille armée d'un grand couteau affilé et brillant entra dans le jardin, s'approcha des tulipes et les coupa l'une après l'autre. - Quel malheur! dit la petite pâquerette en soupirant; voilà qui est affreux; c'en est fait d'elles.

Et pendant que la jeune fille emportait les tulipes, la pâquerette se réjouissait de n'être qu'une pauvre petite fleur dans l'herbe. Appréciant la bonté de Dieu, et pleine de reconnaissance, elle referma ses feuilles au déclin du jour, s'endormit et rêva toute la nuit au soleil et au petit oiseau.

Le lendemain matin, lorsque la pâquerette eut rouvert ses feuilles à l'air et à la lumière, elle reconnut la voix de l'oiseau, mais son chant était tout triste. La pauvre

alouette avait de bonnes raisons pour s'affliger: on l'avait prise et enfermée dans une cage suspendue à une croisée ouverte. Elle chantait le bonheur de la liberté, la beauté des champs verdoyants et ses anciens voyages à travers les airs.

La petite pâquerette aurait bien voulu lui venir en aide: mais comment faire ? C'était chose difficile. La compassion qu'elle éprouvait pour le pauvre oiseau captif lui fit tout à fait oublier les beautés qui l'entouraient, la douce chaleur du soleil et la blancheur éclatante de ses propres feuilles.

Bientôt deux petits garçons entrèrent dans le jardin ; le plus grand portait à la main un couteau long et affilé comme celui de la jeune fille qui avait coupé les tulipes. Ils se dirigèrent vers la pâquerette, qui ne pouvait comprendre ce qu'ils voulaient.

- Ici nous pouvons enlever un beau morceau de gazon pour l'alouette, dit l'un des garçons, et il commença à tailler un carré profond autour de la petite fleur.

- Arrache la fleur! dit l'autre.

A ces mots, la pâquerette trembla d'effroi. Etre arrachée, c'était perdre la vie; et jamais elle n'avait tant béni l'existence qu'en ce moment où elle espérait entrer avec le gazon dans la cage de l'alouette prisonnière.

- Non, laissons-la, répondit le plus grand; elle est très bien placée.

Elle fut donc épargnée et entra dans la cage de l'alouette.

Le pauvre oiseau, se plaignant amèrement de sa captivité, frappait de ses ailes le fil de fer de la cage. La petite pâquerette ne pouvait, malgré tout son désir, lui faire entendre une parole de consolation.

Ainsi se passa la matinée.

- Il n'y a plus d'eau ici, s'écria le prisonnier; tout le monde est sorti sans me laisser une goutte d'eau. Mon gosier est sec et brûlant, j'ai une fièvre terrible, j'étouffe! Hélas! il faut donc que je meure, loin du soleil brillant, loin de la fraîche verdure et de toutes les magnificences de la création!

Puis il enfonça son bec dans le gazon humide pour se rafraîchir un peu. Son regard tomba sur la petite pâquerette; il lui fit un signe de tête amical, et dit en l'embrassant:

- Toi aussi, pauvre petite fleur, tu périras ici! En échange du monde que j'avais à ma disposition, l'on m'a donné quelques brins d'herbe et toi seule pour société. Chaque brin d'herbe doit être pour moi un arbre; chacune de tes feuilles blanches, une fleur odoriférante. Ah! tu me rappelles tout ce que j'ai perdu! "Si je pouvais le consoler?", pensait la pâquerette, incapable de faire un mouvement. Cependant le parfum qu'elle exhalait devint plus fort qu'à l'ordinaire; l'oiseau s'en aperçut, et quoiqu'il languît d'une soif dévorante qui lui faisait arracher tous les brins d'herbe l'un après l'autre, il eut bien garde de toucher à la fleur. Le soir arriva; personne n'était encore là pour apporter une goutte d'eau à la malheureuse alouette. Alors elle étendit ses belles ailes en les secouant convulsivement, et fit entendre une petite chanson mélancolique. Sa petite tête s'inclina vers la fleur, et son cœur brisé de désir et de douleur cessa de battre. A ce triste spectacle, la petite pâquerette ne put, comme la veille, refermer ses feuilles pour dormir; malade de tristesse, elle se pencha vers la terre.

Les petits garçons ne revinrent que le lendemain. A la vue de l'oiseau mort, ils versèrent des larmes et lui creusèrent une fosse. Le corps, enfermé dans une jolie boîte rouge, fut enterré royalement, et sur la tombe recouverte ils semèrent des feuilles de roses.

Pauvre oiseau! pendant qu'il vivait et chantait, on l'avait oublié dans sa cage et laissé mourir de misère; après sa mort, on le pleurait et on lui prodiguait des honneurs. Le gazon et la pâquerette furent jetés dans la poussière sur la grande route; personne ne pensa à celle qui avait si tendrement aimé le petit oiseau.

Corrigé

Complément de P de temps	Classe grammaticale	Valeur sémantique
d'heure en heure		
Un beau matin	groupe nominal	
Pendant que les enfants, assis sur les bancs de l'école, apprenaient leurs leçons	phrase subordonnée	simultanéité

au même instant	groupe nominal	simultanéité
Pendant plus d'un quart d'heure	groupe prépositionnel	
Auparavant	groupe adverbial	antériorité
Quelques moments après	groupe prépositionnel	postériorité
pendant que la jeune fille emportait les tulipes	phrase subordonnée	simultanéité
Le lendemain matin	groupe nominal	
Bientôt	groupe adverbial	postériorité
le lendemain	groupe nominal	
pendant qu'il vivait et chantait	phrase subordonnée	simultanéité
après sa mort	groupe prépositionnel	postériorité

Exercice 2: Ajoutez des compléments de phrase de temps dans les phrases suivantes.

1. Elle était contente, aspirait avec délices la chaleur du soleil, et écoutait le chant de l'alouette qui s'élevait dans les airs.
2. Elle chantait le bonheur de la liberté, la beauté des champs verdoyants et ses anciens voyages à travers les airs.

Activité 5: **Réinvestissement**

Rédigez un texte de 500 mots pour raconter la vie d'un personnage fictif que vous inventez. Votre texte doit contenir au moins 10 compléments de phrase de temps. Diversifiez les groupes grammaticaux les exerçant.

La phrase exclamative

Activité 1: **Rappel**

- Faire rappeler aux élèves les constituants de la phrase syntaxique.

P = sujet + prédicat + (complément de P)

- A partir de ce modèle, introduire le modèle de phrase de base.

P de base	déclarative	= sujet + prédicat + (complément de P)
	positive	
	active	
	neutre	
	personnelle	

- Leur demander si la phrase suivante est une phrase de base.

Comme la maison est belle!

- Présenter le contenu de la leçon du jour: La phrase exclamative.

Activité 2: **Observation guidée du corpus**

- Demander de relire l'album « Le Petit Chaperon rouge » des Grimm, adapté par Cinquetti avec lequel ils ont déjà travaillé la lecture.
- Leur demander de relever les phrases se terminant par le point d'exclamation.
- Leur demander de nommer les phrases relevées.

Les phrases exclamatives dans l'album « Le Petit Chaperon rouge »

1. Tu es vraiment une brave petite!
2. Ce ne sont pas tes yeux, Mère-grand!
3. S'ils sont plus grands, c'est pour mieux te voir!
4. Ce ne sont pas tes oreilles, Mère-grand!
5. Si elles sont plus grandes, c'est pour mieux t'entendre!
6. Ce ne sont pas tes bras, Mère-grand!
7. S'ils sont plus grands, c'est pour mieux te serrer!
8. Ce n'est pas ta bouche, Mère-grand!
9. Si elle est plus grande, gronda le loup, c'est pour mieux te manger!
10. Comme elle ronfle, la mère-grand!
11. Te voilà, gredin!

12. Quelle ne fut pas sa surprise lorsqu'il vit briller, dans l'obscurité de cette caverne, le chaperon de velours rouge!
13. C'était tout noir là-dedans!
14. Tout noir et horrible!

- Leur faire verbaliser sur les emplois de la phrase exclamative.
- Leur demander d'indiquer les marqueurs de la phrase exclamative
→ Le point d'exclamation et les mots exclamatifs.
- Leur donner des contre exemples (les phrases impératives) attestant que le point d'exclamation n'est pas suffisant pour conclure avec certitude une phrase exclamative.
- Demander de comparer ces phrases exclamatives dans l'album au modèle de phrase de base.

Activité 3: **Reformulation des règles**

- La phrase exclamative se termine par un point d'exclamation.
- La phrase exclamative exprime un jugement, une émotion ou un sentiment intenses.
- Les marqueurs exclamatifs:
 - + des déterminants: quel / quelle / quels / quelles, combien de, que de ;
 - + des adverbes: combien, comme, que ;
 - + des locutions: ce que, qu'est-ce que.
- Pour analyser la structure d'une phrase exclamative, on se réfère au modèle de phrase de base en comparant la phrase exclamative avec la phrase de base correspondante, ce qui permet d'observer les manipulations syntaxiques.

Ex: P de base:

La maison est belle.

Phrase exclamative: *Comme la maison est belle !*



Addition

- Cas d'exception de la phrase exclamative:
 - + une phrase non verbale: *Quelle drôle histoire !*

Activité 4: Exercices d'appropriation

Exercice 1: Demander de réécrire les phrases exclamatives dans le dialogue entre le loup et le Petit Chaperon rouge avec d'autres façons.

Exercice 2: Production orale

Montrer des photos aux élèves et demander de donner leur émotion devant celles-ci en utilisant des phrases exclamatives.

Étude du dialogue

Activité 1: **Mise en situation**

- Présenter le contenu de la leçon du jour.
- Expliquer pourquoi les élèves doivent connaître la notion de dialogue.

Activité 2: **Observation guidée du corpus**

- Demander aux élèves de lire le dialogue entre le loup et le Petit Chaperon rouge dans la forêt.

Le texte

Elle avait déjà parcouru la moitié du chemin lorsque, tout à coup, survint le loup.

- Heureuse journée, délicieuse enfant, lui souhaita-t-il, d'une voix trop douce.

La fillette l'observa d'un œil curieux, mais elle n'eut pas peur, car elle ignorait tout des loups féroces, fourbes et affamés.

- A toi aussi, répondit-elle en reprenant sa marche.

- Mais dis-moi, gentille demoiselle, où cours-tu donc ainsi de ce pas de petit soldat ? insista le loup en lui barrant la route.

Le Petit Chaperon rouge s'arrêta, lui parla de sa mère-grand malade qui habitait dans la forêt sous les trois grands chênes, et ajouta qu'elle allait lui porter du fromage, une tarte et du vin.

- Tu es vraiment une brave petite ! s'exclama le loup, qui sentait la faim le piquer comme des aiguilles car il n'avait pas mangé depuis trois jours.

Mais en même temps, il songeait: « Un peu de patience, un peu de malice, et elles finiront toutes les deux dans mon ventre, la mère-grand et la cerisette... »

Le loup accompagna un moment la fillette, puis, avec un profond soupir, il secoua la tête:

- Je ne comprends pas les gens qui marchent sans jamais regarder autour d'eux, sans s'arrêter un seul instant pour admirer la nature...

Ne penses-tu pas, ma tendre enfant, à la joie qu'éprouverait ta mère-grand si elle recevait un bouquet de fleurs ?

Il était malin, le loup.

- Leur faire verbaliser sur les marqueurs du dialogue en posant des questions suivantes:
 - + Quel est le genre de ce paragraphe ?
Un dialogue
 - + Comment pouvez-vous reconnaître ce genre ?
Le tiret, la phrase directe, la phrase incise, les pronoms « je », « tu ».
 - + Combien de personnage participent à ce dialogue ? Qui sont-ils ?
Deux: le loup et le Petit Chaperon rouge.
- Leur faire verbaliser sur les caractéristiques de la phrase incise.
 - + Relevez dans ce dialogue des phrases du narrateur.
 - + Identifiez le sujet et le verbe de chacune de ces phrases.
 - + Que remarquez-vous sur l'ordre des sujets dans ces phrases ?
 - + Qui dit ces phrases dans le dialogue ?
 - + Comment s'appellent ces phrases dans le dialogue ?
 - + Comment définissez-vous ces phrases ?
 - + Citez les verbes introducteurs du dialogue.

Tableau d'observations

Phrase incise	Verbe introducteur	Valeur sémantique de la phrase incise
lui souhaita-t-il, d'une voix trop douce	souhaita	Exprimer la manière dont la réplique est prononcée.
répondit-elle en reprenant sa marche	répondit	Exprimer le comportement des personnages.
insista le loup en lui barrant la route.	insista	Exprimer le comportement des personnages.
s'exclama le loup, qui sentait la faim le piquer comme des aiguilles car il n'avait pas mangé depuis trois jours.	s'exclama	Exprimer le sentiment des personnages

Exercice 1: Remplacez chaque verbe introducteur de chaque phrase incise dans le dialogue entre le loup et le Petit Chaperon rouge dans la forêt par un autre convenable qui ne modifie pas le sens de la phrase. Faites attention au temps du verbe.

Activité 3: **Formulation des règles**

- Les marqueurs du dialogue: les tirets, les guillemets, la phrase incise, les pronoms personnels « je » et « tu ».
- La phrase incise ou l'incise est une phrase insérée signalant un discours rapporté direct ou indirect libre.
- Dans le récit, c'est le narrateur qui dit la phrase incise.
- La phrase incise peut préciser la manière dont la réplique est prononcée, le comportement des personnages ou leur sentiment.
- Les verbes introducteurs de la phrase incise: dire, répondre, comprendre, s'exclamer, souhaiter, etc.
- Dans la phrase incise, le sujet est placé après le verbe.
- Placé à la fin de la phrase, l'incise est détachée par une virgule ou un autre signe de ponctuation. Lorsqu'elle est à l'intérieur de la phrase, l'incise est détachée par deux virgules.
- La phrase incise n'est pas autonome ; elle ne pourrait être employée seule.

Activité 4: **Exercices d'appropriation**

Exercice 1: Repérez les phrases incises dans le dialogue suivant.

La seconde planète était habitée par un vaniteux:

- Ah ! ah ! Voilà la visite d'un admirateur ! s'écria de loin le vaniteux dès qu'il aperçut le petit prince. Car, pour les vaniteux, les autres hommes sont des admirateurs.
 - Bonjour, dit le petit prince. Vous avez un drôle de chapeau.
 - C'est pour saluer, lui répondit le vaniteux. C'est pour saluer quand on m'acclame. Malheureusement il ne passe jamais personne par ici.
 - Ah oui ? dit le petit prince qui ne comprit pas.
 - Frappe tes mains l'une contre l'autre, conseilla donc le vaniteux.
- Le petit prince frappa ses mains l'une contre l'autre. Le vaniteux salua modestement

en soulevant son chapeau.

- Ça c'est plus amusant que la visite au roi, se dit en lui-même le petit prince. Et il recommença de frapper ses mains l'une contre l'autre. Le vaniteux recommença de saluer en soulevant son chapeau.

Après cinq minutes d'exercice, le petit prince se fatigua de la monotonie du jeu:

- Et pour que le chapeau tombe, demanda-t-il, que faut-il faire ?

Mais le vaniteux ne l'entendit pas. Les vaniteux n'entendent jamais que les louanges.

- Est-ce que tu m'admires vraiment beaucoup ? demanda-t-il au petit prince.

- Qu'est-ce que signifie admirer ?

- Admirer signifie reconnaître que je suis l'homme le plus beau, le mieux habillé, le plus riche et le plus intelligent de la planète.

- Mais tu es seul sur ta planète !

- Fais-moi ce plaisir. Admire-moi quand même !

- Je t'admire, dit le petit prince, en haussant un peu les épaules, mais en quoi cela peut-il bien t'intéresser ?

Et le petit prince s'en fut.

« Les grandes personnes sont décidément bien bizarres », se dit-il simplement en lui-même durant son voyage.

Exercice 2: Soulignez les verbes introducteurs dans les phrases incises du dialogue et puis les remplacer par des autres convenables.

Phrase incise	Verbe introducteur original	Verbe remplaçant
s'écria de loin le vaniteux dès qu'il aperçut le petit prince.	s'écria	s'exclama
dit le petit prince		
lui répondit le vaniteux		
dit le petit prince qui ne comprit pas		
conseilla donc le vaniteux		

se dit en lui-même le petit prince		
demanda-t-il		
demanda-t-il au petit prince		
dit le petit prince, en haussant un peu les épaules		
se dit-il		

Exercice 3: Ajoutez dans le dialogue suivant des phrases incises.

<p>- Bonjour, Mère-grand, lança la fillette. Mais elle n'obtint pas de réponse. Alors, sur la pointe des pieds, elle pénétra dans la chambre, monta sur le grand lit et repoussa les couvertures: sous la coiffe de la mère-grand apparurent deux grands yeux étranges et inquiétants.</p> <p>- Ce ne sont pas tes yeux, Mère-grand! dit le Petit Chaperon rouge.</p> <p>- S'ils sont plus grands, c'est pour mieux te voir! répondit le loup.</p> <p>- Ce ne sont pas tes oreilles, Mère – grand!</p> <p>.....</p> <p>- Si elles sont plus grandes, c'est pour mieux t'entendre!.....</p> <p>- Ce ne sont pas tes bras, Mère – grand!.....</p> <p>- S'ils sont plus grands, c'est pour mieux te serrer!.....</p> <p>- Ce n'est pas ta bouche, Mère-grand! dit enfin le Petit Chaperon rouge en se cachant le visage dans les mains.</p> <p>- Si elle est plus grande, gronda le loup, c'est pour mieux te manger! Aussitôt il ouvrit sa bouche terrifiante et avala la fillette.</p>

Exercice 4: Sur le modèle proposé dans le conte, prolongez le dialogue entre le loup et le Petit Chaperon rouge avec d'autres parties du corps et leurs fonctions.

Aide de l'enseignante: Faire remarquer les structures répétitives dans le dialogue

+ *La présence des phrases exclamatives (présentatif).*

Ce n'est pas / Ce ne sont pas + un groupe nominal

+ La phrase subordonnée exprimant la condition

Si + une phrase subordonnée

+ La phrase subordonnée exprimant le but

+ *C'est pour + verbe infinitif.*

Exercice 5: Jouez le dialogue que vous créez. Faites attention à votre intonation et à votre mimique.

Activité 5: **Réinvestissement**

Demander aux élèves d'écrire un dialogue entre le Petit Chaperon rouge et sa mère dans lequel la fille raconte à cette dernière tout ce qui lui est passé lorsqu'elle a rendu visite sa grand-mère (en tandem).

Aide de l'enseignante:

- Demander aux élèves de résumer le déroulement du conte en posant les questions suivantes.

1. Qui rencontre-t-elle, le Petit Chaperon rouge dans la forêt ?

Le petit Chaperon rouge rencontre le loup.

2. Que le loup conseille-il au Petit Chaperon rouge ?

Il lui conseille d'acheter les fleurs pour les offrir à sa grand-mère.

3. Qu'est-ce que le Petit Chaperon rouge a fait dans la forêt ?

Elle cueillit les fleurs jusqu'au soir. Elle reconnaît qu'il est tard. Elle court jusqu'à la maison de sa grand-mère.

5. Qu'est-ce qui s'est passé chez la grand-mère ?

Le loup mange la grand-mère.

Ensuite, il mange le Petit Chaperon rouge.

Le chasseur tue le loup et sauve la fille et sa grand-mère de son ventre.

- Leur faire rappeler les marqueurs du dialogue.

+ La phrase incise

+ Le tiret, les deux points,

+ Le temps du discours direct et indirect

La reprise de l'information dans le texte

Activité 1: **Mise en situation**

- Demander aux élèves d'observer le texte suivant.

J'ai un petit chat. Mon chat s'appelle Loulou. Mon chat est en noir. Mon chat aime le fromage et le lait. Mon chat peut jouer au football avec moi. Chaque soir, je promène mon chat au bord d'une rivière. J'aime beaucoup mon chat.

- Leur demander de donner des remarques en lisant ce texte.

→ « le chat » est répété plusieurs fois.

- Leur demander si cette répétition est utile.

→ Elle est inutile puisqu'elle alourdit le texte.

- Présenter le contenu de la leçon du jour et expliquer la pertinence d'apprendre des formes de reprise de l'information dans le texte.
- Leur demander de remplacer « le chat » par un autre groupe de mots.

Activité 2: **Observation guidée du corpus**

- Demander aux élèves de lire le conte entier.
- Leur demander de souligner les groupes de mots qui reprennent le groupe nominal « le chat » et d'indiquer la ligne où ils se trouvent.
- Demander de classer ces mots ou groupes de mots selon leur fonction dans le texte.
- Demander de nommer les types de reprise.
- Demander de citer les valeurs de la reprise de l'information dans le texte.

Le chat qui fit le printemps

Autrefois, il existait un pays lointain qui ne connaissait pas les beaux jours: ni le soleil, ni les fleurs ne venaient l'égayer. Partout, ce n'était que paysages glacés, enfoncés dans les brumes et battus par des vents impitoyables. La vie dans cette contrée était rude et morne.

Le chat n'était alors qu'un animal sauvage ne connaissant pas encore la compagnie de l'homme. Il vivait misérablement de sa chasse; le menu gibier qu'il rencontrait était maigre et sans intérêt.

Un jour, alors que l'animal parcourait les chemins à la recherche d'une maigre

pitance, le hasard lui fit rencontrer le roi Crapaud. Celui-ci, comme à l'accoutumée, était de fort méchante humeur:

« Où cours-tu ? Ne vois-tu pas que tu as pénétré mon domaine, sans invitation ? »

Le matou que la jeunesse aveuglait, ricana et ne jugea pas utile de s'excuser: à quoi bon ? pensa-t-il, ce vieux grincheux m'ennuie ! Mais c'était sans compter avec le courroux du roi...

Ce dernier grossit, s'enfla jusqu'à atteindre une taille monstrueuse; de crapaud ordinaire, il devint un monstre vert terrifiant et baveux.

« Chat, il est temps que tu apprennes les bonnes manières! rugit-il. Tous mes sujets me doivent le respect. pour ta peine, je te chasse de ce pays!»

A ces mots, le chat battit en retraite devant le monstre hideux, mais il ajouta, téméraire:

"Pas pour longtemps ! Je pars, mais je reviendrai un jour et TOUT changera dans ce pays, j'en fais le serment !"

C'est ainsi que l'animal quitta son pays natal, lui qui n'avait jamais voyagé plus loin que La Grande Forêt...

Après avoir erré longtemps, il rencontra une oie cendrée qui prenait un peu de repos:

- Où vas-tu ? Tu sembles las et affamé ? interrogea l'oiseau.

- Je cherche un pays où le gibier est si abondant que je pourrais manger pendant des jours, sans m'arrêter! Un pays si doux que je pourrais dormir la nuit, sous un arbre, sans grelotter. !

- Cela existe... Et devant l'incrédulité du chat, elle ajouta: Je t'y emmène, si tu le souhaites...

Et ce qui fut dit, fut fait.

L'oie cendrée prit son envol, le matou sur le dos. Bien vite, ils laissèrent derrière eux les bois et les lacs qui devinrent minuscules et ridicules. Ils étaient cernés maintenant par de nombreux nuages. Puis, tout à coup, il y eut une éclaircie: la lumière devint aveuglante, irréaliste!

L'oie entama aussitôt, une lente descente, et peu à peu, le chat découvrit un paysage magnifique. Quand il posa enfin une patte sur le sol, il n'en crut pas ses yeux: sur le tapis vert où ils avaient atterri, une multitude de clochettes colorées pointaient le bout

de leur nez. Les arbres étaient décorés de ce qui lui sembla être des petites larmes vert pâle, ravissantes et fragiles.

« Je te laisse, dit l'oie cendrée... Je reviendrai dans quelques mois: D'ici-là, amuse-toi bien ! »

Et elle repartit, le laissant seul.

Le chat se sentit alors tellement heureux sous la bienfaisante chaleur du soleil, qu'il s'endormit paisiblement au pied d'un chêne moussu.

Puis le temps passa. Le chat vécut dès lors dans une douce quiétude car il n'avait pas à se soucier du lendemain.

Il fit la connaissance des hommes. Il se laissa même apprivoiser par un tout petit garçon et le suivit partout, au cours de ses promenades... Mais cela est une autre histoire !

Cependant, il n'oubliait pas sa promesse, celle de tout changer chez lui pour défier le roi Crapaud... Mais comment ?

C'est l'oie cendrée, à son retour, qui lui donna une partie de la réponse:

- « Rentre chez toi, tu portes sur tes poils, sans le savoir, de quoi transformer ton pays! Emmène avec toi quelques abeilles, et des papillons; ils t'aideront dans la réalisation de ton projet... »

Bien plus tard, le chat comprit ce que l'oiseau avait voulu lui dire...

Au cours de ses flâneries avec l'enfant d'homme, de minuscules graines s'étaient agrippées à sa fourrure. De retour dans son pays, elles s'éparpillèrent un peu partout... Et comme par magie, des plantes merveilleuses, des arbres au beau feuillage y poussèrent.

Les abeilles butinèrent de ci, delà, les papillons multicolores dansèrent une sarabande légère et joyeuse et tous contribuèrent ainsi à la naissance du nouveau monde. Les animaux qui avaient déserté l'endroit autrefois revinrent sans tarder. Et le soleil qui ne voulait pas être oublié, fit alors des apparitions nombreuses et de plus en plus longues, à la grande joie de tous !

C'est ainsi qu'un chat fit le printemps.

Quant au roi Crapaud, dépité par toute cette énergie dans son royaume, il partit sous d'autres cieux, plus tristes, plus sombres, à l'image de sa méchante humeur.

Élément de reprise	Reprise de l'information	Forme de reprise
Le chat	un animal sauvage	reprise par un générique
	Il	pronominalisation
	sa chasse	GN associatif
	l'animal	reprise par un générique
	lui	pronominalisation
	le matou	reprise par un synonyme
	il	pronominalisation
	le chat	répétition du GN
	le chat	répétition du GN
	ses flâneries	GN associatif
	sa fourrure	GN associatif
	son pays	GN associatif

Activité 3: **Reformulation des règles**

Les formes de reprise de l'information

1. Répétition du GN
2. Reprise par un synonyme
3. Reprise par un générique
4. Reprise par un pronom personnel de 3^e personne
5. Relativisation
6. Reprise par association

Activité 4: Exercices d'appropriation

Exercice 1: Repérez dans le conte “Le chat qui fit le printemps” les éléments qui reprennent les groupes nominaux “le roi Crapaud” et “une oie cendré”. Indiquez de quel type de reprise il s’agit.

Élément de reprise	Reprise de l'information	Type de reprise
le roi Crapaud		
une oie cendrée		

Exercice 2: Diversifiez les reprises du GN “une pauvre petite fille” en plus de la pronominalisation dans le texte suivant.

Il faisait effroyablement froid; il neigeait depuis le matin; il faisait déjà sombre; le soir approchait, le soir du dernier jour de l'année. Au milieu des rafales, par ce froid glacial, une pauvre petite fille marchait dans la rue: elle n'avait rien sur la tête, elle était pieds nus. Lorsqu'elle était sortie de chez elle le matin, elle avait eu de vieilles pantoufles beaucoup trop grandes pour elle. Aussi les perdit-elle lorsqu'elle eut à se sauver devant une file de voitures; les voitures passées, elle chercha après ses chaussures; un méchant gamin s'enfuyait emportant en riant l'une des pantoufles;

l'autre avait été entièrement écrasée.

Voilà la malheureuse enfant n'ayant plus rien pour abriter ses pauvres petits petons. Dans son vieux tablier, elle portait des allumettes: elle en tenait à la main un paquet. Mais, ce jour, la veille du nouvel an, tout le monde était affairé; par cet affreux temps, personne ne s'arrêtait pour considérer l'air suppliant de la petite qui faisait pitié. La journée finissait, et elle n'avait pas encore vendu un seul paquet d'allumettes. Tremblante de froid et de faim, elle se traînait de rue en rue.

Activité 5: **Réinvestissement**

Écriture (en tandem)

Les élèves sont amenés à décrire la Grande Forêt qui est le lieu où habite le chat. Cette activité exige d'eux d'utiliser les types de reprises variés pour reprendre les lieux. Ensuite, ils doivent souligner les éléments qui reprennent le thème principal et indiquer de quels types de reprise il s'agit.

ANNEXE 18

ACTIVITÉS DE RÉINVESTISSEMENT

EXEMPLES DE PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES (RÉDACTION D'UN DIALOGUE)

Copie 1

- Maman, ma...man..., je suis presque mangé par un loup méchant.

- Qu'est-il arrivé? Tu me rigoles?

- Non! C'est la vérité! Ma grand-mère et moi, nous frôlons la mort, nous avons été dans l'estomac de ce grand loup! Huhu...

- Je ne peux pas imaginer ce que tu m'a dit!

- Maman! Huhu! Tu ne me crois pas!

- Oui. Oui. Mais y-a-t-il les blessures pour vous?

- Non, grâce au gentil chasseur, nous sommes normales.

- Ta grand-mère est très vieille. Je crains que...

- N'inquiétez-vous pas! Elle est malade, alors elle était inconscient, elle ne sais pas ce qui lui est arrivé.

- Oh my god! Bonne chance! Calmez-toi! Tu peux me raconter précisément ce qui vous est arrivés?

- Oui... Je ne vous obéissais pas! Sur le chemin de la grand-mère, j'ai fait une promenade dans

T.T BOOK

le forêt. Tout à coup, un grand loup a apparu. Il m'a demandé où j'allais. Et je lui raconte tout.

- Oh ! Et puis ?

- Il a quitté. Mais je ne doute pas qu'il a allé à la maison de la grand-mère et lui a mangé. Haha ! C'est un loup fourbe !

- Et alors ?

- Il falsifie la grand-mère et m'attend. Quand je suis arrivée, il m'a demandé quelques questions et il m'a mangé.

- Mais pourquoi tu as sauvé ?

- Grâce au chasseur gentil ! Il a écouté mon hurlement et couru à la maison. Il a tué le loup et nous a sauvé. Bonne chance !

- Où est le chasseur ?

- Il a quitté et continué de chasser les autres animaux.

- Tu sais, pourquoi tu ne m'obéis pas ? Les conséquences sont très graves !

Copie 2

Quand la mère fait la cuisine, tout à coup, il a une frappe à la porte. Puis elle sort et elle voit le Petit Chaperon Rouge qui pleure avec l'air affolé. La mère l'emmène à la maison et lui demande: "Qu'est ce qui s'est passé?"

"Maman, il y avait une terrible chez ma grand mère" a répondu stupéfaitement le Petit Chaperon Rouge.

La mère calme sa fille et continue à lui demander: "Qu'est ce qui s'est passé, ma fille? Dis le moi"

Le Petit Chaperon Rouge raconte: "Quand je suis arrivée chez ma grand mère, je suis entrée dans sa chambre pour lui bavarder. Mais elle avait l'air très étrange aujourd'hui. Ses pieds étaient plus gros, aussi ses yeux. Ses dents sont particulièrement très gros et pointus. Je lui ai demandé de nombreuses questions et elle m'a répondu très raisonnablement. Mais lorsque je lui ai demandé pourquoi sa bouche était si grand, elle m'a répondu et m'avalant immédiatement."

La mère demande: "Alors pourquoi

est - ce - que tu peux t'échapper ?"

Le Petit Chaperon Rouge répond : " Grâce au chasseur, ma grand mère et moi ont été sauvés après cinq minutes. "

Le petit Chaperon Rouge répond
La mère demande : " Qui est - ce qui la grand - mère ? "

Le Petit Chaperon Rouge répond : " C'est le loup, maman. "

Enfin, la mère embrassait le Petit Chaperon Rouge.

Copie 3

Il est sûr que tout le monde connaît l'histoire du petit Chaperon Rouge lors de sa visite chez sa grand-mère, mais peut-être peu de gens connaît elle entre cette petite fille et sa mère. Voici ce qui s'est passé: Le petit Chaperon Rouge avait l'habitude de visiter sa grand-mère tous les samedis et de rentrer le dimanche matin. Mais, ce jour-là, c'était mardi et elle n'était pas encore à la maison. Donc sa mère était très inquiète. Soudain, la porte a été ouverte et Chaperon Rouge est rentrée. Ensuite, elle a rassuré sa mère en ayant raconté toute l'histoire. La fillette a avoué sa désobéissance: Elle disait: "J'avais vagabondé dans la forêt afin de cueillir des fleurs et de jouer avec des écureuils. C'est pourquoi, je rencontre le vieux loup méchant."

Sa mère appelait: Oh ^{mon} Dieu!
 La fillette a continué: "Et le méchant loup me trompe moi pour que je lui indique le chemin menant la maison de la grand-mère."

Et après, le loup avait rapidement couru chez la grand-mère. Il l'avait ~~assassiné~~ avalée et s'en était déguisé. Quand Chaperon Rouge était venue, le loup l'avait aussi avalée. La fillette ~~de~~ disait:
 "En ce moment, ^{là} je suis épouvanté. Mais heureusement, un bûcheron passe par la maison, et voit le gros ventre du loup. Cet homme ~~avait~~ tué le loup et sauve ^{ma} grand-mère et moi."

Quand Chaperon Rouge venait de finir son histoire, sa mère était vraiment stupéfaite: "Pourquoi tu obéis à ce loup méchant? Pourquoi tu ne n'obéis pas à moi?"
 La fillette répondit: "Mama, je connais ma faute et je promets à ~~sa~~ ~~ma~~ ~~tr.~~ d'être toujours sage et obéissante."

Sa mère sourit et l'a embrassée, l'a baisée et lui

a propose: "Je ferois un grand repas et inviterai
~~ta~~ ta grand-mère et le gentil louchon.
- C'est magnifique! La fillette disait.
Enfin, tous les deux ont joyeusement commence a
cuisiner.