



**DONNER LA PAROLE À L'APPRENANT:
REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE 6^E
ANNÉE DU PRIMAIRE À L'ÉGARD DU CONCEPT DE
GRAMMAIRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (profil recherche)

en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (MA)

PAR

© AUDREY LAPOINTE

Février 2026

Composition du jury :

Joannie Pleau, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Julie Mélançon, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jessy Marin, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Pascale Thériault, examinatrice externe, Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt initial le 8 septembre 2025

Dépôt final le 24 février 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Aux futurs lecteurs qui pourront
entrevoir ma passion envers l'apprenant
et la grammaire.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à ce chapitre important de ma vie qu'a été la maîtrise. Tout d'abord, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans ma directrice et ma co-directrice de recherche, Julie et Jessy, qui sont restées présentes et fidèles du début à la fin, malgré les petits imprévus qui se sont ajoutés au cours de ces années de travail. Les nombreuses rencontres et les commentaires constructifs ont réellement fait une différence dans mon parcours. Merci particulièrement d'avoir embarqué dans mon projet de recherche en lequel je croyais fermement dès le début. Vous m'avez permis de garder la flamme jusqu'au bout.

Je tiens également à remercier la présidente du jury et l'examinatrice externe pour leur temps consacré à la révision de mon projet de recherche. Votre lecture attentive et vos commentaires pertinents m'auront permis d'ajouter de la rigueur et d'enrichir mon mémoire.

De même, je désire remercier l'enseignante qui a accepté de collaborer à ce projet de recherche avec sa classe de 6^e année. Un merci tout spécial aux élèves participants qui ont été d'une richesse incomparable avec leurs propos uniques et pertinents.

Un énorme merci également à mon amoureux qui a toujours cru en moi et en mon travail, et qui me permettait de trouver du temps pour travailler sans relâche. Un merci tout particulier à ma maman qui a écouté toutes les versions possibles de ce mémoire et qui m'encourageait sans cesse à poursuivre dans la bonne voie. Enfin, merci à toi, mon petit garçon, ainsi qu'à toi, deuxième bébé en route, de me motiver à me surpasser pour vous prouver que la passion est importante et que tout est possible quand on y croit vraiment.

RÉSUMÉ

Dans le contexte scolaire, prendre en considération les représentations des apprenants s'avère particulièrement important (Abdel Fattah, 2007; Boisvert, 2018; Fisher, 2004). Au terme de leur parcours scolaire, il peut être pertinent de s'intéresser à leurs représentations, particulièrement envers la grammaire, puisque celle-ci n'est pas toujours appréciée, notamment des élèves (Avezard-Roger et Corteel, 2020). Plusieurs écrits scientifiques ont étudié les représentations d'élèves en misant sur les notions grammaticales. Toutefois, il ne semble pas y avoir d'étude sur les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire lui-même. Souhaitant répondre à la question *Quelles sont les représentations d'élèves québécois à l'égard du concept de grammaire à la fin du primaire?* la présente étude qualitative a pour objectif de *définir les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*. Un questionnaire a été administré à 13 élèves participants d'une classe de 6^e année du primaire pour répondre au premier sous-objectif de la recherche qui visait à *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire*. Un entretien de groupe a également été réalisé avec huit de ces participants permettant d'*approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves*, soit le deuxième sous-objectif de la recherche. Soumis à l'analyse de contenu, les principaux résultats révélaient que les élèves avaient des représentations variées et développées à l'égard du concept de grammaire. Pour eux, la grammaire relevait notamment du domaine du français et des compétences telles que l'écriture, la lecture et la communication orale. En outre, pour définir le concept de grammaire, des représentations davantage rattachées aux connaissances grammaticales étaient présentes telles que la considération pour les phrases, les mots et les verbes. Quant aux tâches faisant penser à la grammaire, les élèves ont évoqué, entre autres, les devoirs, les cahiers et la correction. Cette étude apporte une contribution scientifique et pédagogique en fournissant des données sur les représentations des élèves à l'égard de la grammaire à la fin du primaire permettant ainsi aux enseignants d'adapter leur enseignement et leurs interventions (Giguère et al., 2002).

Mots clés : représentations, grammaire, français, étude qualitative, primaire, 6^e année

ABSTRACT

In the school context, taking into consideration learners' representations is particularly important (Abdel Fattah, 2007; Boisvert, 2018; Fisher, 2004). At the end of their school career, it may be relevant to focus on their representations, particularly towards grammar, considering that it is not liked, particularly among students (Avezard-Roger and Corteel, 2020). Several scientific writings have studied students' representations by focusing on grammatical notions. However, there does not appear to be any study on the representations of Quebec students in grade 6 with regards to the concept of grammar itself. Aiming to answer the question *What are the representations of Quebec students regarding the concept of grammar at the end of primary school?*, the present qualitative study aims to define the representations of Quebec students in grade 6 regarding the concept of grammar. A questionnaire was administered to 13 participating students from a grade 6 class to answer the first sub-objective of the research which aimed to document how these students define what grammar is. A group interview was also conducted with a subsample of eight of these participants to deepen the representations relating to the concept of grammar among a subsample of students, either the second sub-objective of the research. Subjected to content analysis, the main results reveal that students have varied and developed representations regarding the concept of grammar. For them, grammar relates particularly to the French language and skills such as writing, reading and oral communication. Grammatical knowledge associated with writing, including sentences, verbs and words, seems to occupy a particularly important place for these students when it comes to defining the concept of grammar. As for tasks that bring to mind grammar, students notably mentioned homework, notebooks and correction. This study makes a scientific and pedagogical contribution by providing data on students' representations of grammar at the end of primary school, thus allowing teachers to adapt their teaching and interventions (Giguère et al., 2002).

Keywords: representations, grammar, French, qualitative research, primary, 6th grade

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	viii
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xii
TABLE DES MATIÈRES	xiv
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES FIGURES.....	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 La problématique	4
1.1 L'APPRENANT ET SES REPRÉSENTATIONS	4
1.2 LES REPRÉSENTATIONS ET LA GRAMMAIRE	5
1.3 LA GRAMMAIRE DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS	7
1.4 DES ÉTUDES PORTANT SUR LES REPRÉSENTATIONS D'APPRENANTS À L'ÉGARD DE LA GRAMMAIRE	8
1.4.1 Étude sur l'expansion du nom.....	9
1.4.2 Étude sur la phrase	10
1.4.3 Études sur le verbe	10
1.4.4 Études sur l'adjectif	17
1.5 LE PROBLÈME DE RECHERCHE, LA QUESTION, L'OBJECTIF ET LES SOUS- OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
1.6 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE	20
CHAPITRE 2 Le cadre conceptuel	22
2.1 LA GRAMMAIRE.....	22
2.1.1 Définition de la grammaire	22
2.1.2 Évolution de la grammaire.....	24
2.1.3 Connaissances associées à la grammaire	27
2.2 LES REPRÉSENTATIONS.....	30
2.2.1 Conceptions et représentations	30
2.2.2 Définition des représentations.....	31
2.2.3 Utilité des représentations.....	33
2.3 LES HABILITÉS DE TYPE « MÉTA »	33

2.3.1	Définition du préfixe « méta ».....	34
2.3.2	Le qualificatif « métalinguistique ».....	34
2.3.3	L'activité métalinguistique.....	34
2.3.4	Métalangage.....	35
CHAPITRE 3 La méthodologie.....		36
3.1	LE TYPE DE RECHERCHE.....	36
3.2	LA DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	38
3.2.1	Le processus de sélection des participants.....	39
3.2.2	Les caractéristiques des participants.....	41
3.3	LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	42
3.3.1	Le questionnaire.....	42
3.3.2	L'entretien de groupe.....	46
3.3.3	La combinaison du questionnaire et de l'entretien de groupe.....	52
3.3.4	La validation du questionnaire et du guide d'entretien.....	53
3.4	LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	56
3.5	LE PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES.....	58
3.5.1	Analyse des données du questionnaire.....	59
3.5.2	Analyse des données de l'entretien de groupe.....	61
3.6	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	64
CHAPITRE 4 Les résultats.....		65
4.1	RÉSULTATS EN LIEN AVEC LE SOUS-OBJECTIF 1.....	65
4.1.1	Les représentations des élèves relevant des définitions de la grammaire.....	65
4.1.2	Les représentations des élèves relevant des tâches qui font penser à la grammaire.....	73
4.1.3	Synthèse des résultats du questionnaire.....	78
4.2	RÉSULTATS EN LIEN AVEC LE SOUS-OBJECTIF 2.....	79
4.2.1	Résultats relatifs à la première partie de l'entretien de groupe.....	79
4.2.2	Résultats relatifs à la deuxième partie de l'entretien de groupe.....	83
4.2.3	Résultats relatifs à la troisième partie de l'entretien de groupe.....	86
4.2.4	Résultats relatifs à la quatrième partie de l'entretien de groupe.....	88
CHAPITRE 5 La discussion.....		90
5.1	LA FAÇON DONT CES ÉLÈVES DÉFINISSENT CE QU'EST LA GRAMMAIRE.....	90

5.1.1	Définition du concept de grammaire.....	92
5.1.2	Tâches qui font penser à la grammaire	95
5.2	L'APPROFONDISSEMENT DES REPRÉSENTATIONS RELATIVES AU CONCEPT DE GRAMMAIRE	96
5.2.1	Retour sur les réponses du questionnaire.....	96
5.2.2	Contexte de la grammaire, retour sur le questionnaire et conclusion sur le concept de grammaire	98
CONCLUSION GÉNÉRALE		100
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS		100
RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET PRATIQUES		102
LIMITES DE LA RECHERCHE		103
PISTES DE RECHERCHE FUTURES		104
ANNEXES		106
ANNEXE I.....		107
QUESTIONNAIRE		107
ANNEXE II.....		109
GUIDE D'ENTRETIEN		109
ANNEXE III		114
CARTE CONCEPTUELLE 1		114
ANNEXE IV		115
CARTE CONCEPTUELLE 2.....		115
ANNEXE V		116
SECTION DU GUIDE D'ENTRETIEN AVEC AJUSTEMENTS		116
ANNEXE VI.....		119
CERTIFICAT ÉTHIQUE		119
ANNEXE VII.....		120
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....		120
ANNEXE VIII		127
ASSENTIMENT.....		127
ANNEXE IX		128
DÉCLARATION D'HONNEUR POUR L'ENSEIGNANTE.....		128
ANNEXE X		129
LETTRE ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTS.....		129
ANNEXE XI.....		131
PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE		131
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		134

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les caractéristiques des participants	42
Tableau 2 La correspondance entre les outils de collecte de données	51
Tableau 3 Synthèse des résultats du questionnaire	78

LISTE DES FIGURES

Figure 1. L'aménagement physique de l'entretien de groupe.....	57
Figure 2. Les catégories et les sous-catégories liées à la définition du concept de grammaire en fonction du nombre de participants les ayant évoquées	66
Figure 3. Les catégories liées aux tâches faisant penser à la grammaire en fonction du nombre de participants les ayant évoquées	73

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSS	Centre de services scolaire
CSSCS	Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans le milieu scolaire, l'apprenant occupe une place importante puisqu'il est au cœur de celui-ci et agit de manière active dans ses apprentissages (Ministère de l'Éducation, 2006). Sachant que les élèves se basent sur leurs représentations antérieures afin de construire leurs connaissances (Giguère et al., 2002), il est recommandé de relever ces représentations et de les prendre en compte dans le contexte d'enseignement-apprentissage (Boisvert, 2018; Fisher, 2004).

Par ailleurs, la grammaire est omniprésente dans la vie de tous les jours à travers l'utilisation de la langue. À l'école, les élèves la côtoient également au quotidien. Lorsque ceux-ci arrivent à la fin de leur parcours primaire, plus précisément en 6^e année, ils ont été exposés au concept de grammaire pendant un grand nombre d'années. Il est donc pertinent de se demander quelles sont leurs représentations à l'égard de cet objet de la langue au terme de cette étape de leur scolarisation. Savent-ils réellement ce qu'elle est?

Dans le domaine du français, plus particulièrement en grammaire, différents chercheurs se sont intéressés aux représentations d'élèves en lien avec des notions grammaticales telles que l'expansion du nom (Corteel, 2016), la phrase (Avram, 2016), la conjugaison (Lachet, 2020), etc. Réalisées majoritairement dans le système scolaire français, ces études ont interrogé des élèves du primaire, mais peu d'entre elles se sont concentrées uniquement sur les élèves de 6^e année. Ainsi, à notre connaissance, très peu d'études, voire aucune, ne s'est spécifiquement penchée sur le concept de grammaire en soi, et ce, uniquement auprès d'élèves québécois de 6^e année du primaire.

L'étude actuelle s'intéresse donc à la question *Quelles sont les représentations d'élèves québécois à l'égard du concept de grammaire à la fin du primaire?* L'objectif général poursuivi est de *définir les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à*

l'égard du concept de grammaire. À cet égard, deux sous-objectifs ont été sélectionnés, soit 1) *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire* et 2) *approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves.* La passation d'un questionnaire auprès de tous les participants a permis de répondre au premier sous-objectif de la recherche alors que la conduite d'un entretien de groupe auprès d'un sous-échantillon ciblait le deuxième sous-objectif. L'ensemble de ces données qualitatives ont été soumises à l'analyse de contenu.

Le premier chapitre de ce mémoire, consacré à la problématique de recherche, permet de mettre en évidence l'importance de l'apprenant et de ses représentations, plus particulièrement lorsqu'il est question de grammaire, en plus d'exposer la place de la grammaire à travers les documents officiels. Ce chapitre présente aussi une recension des études portant sur la grammaire qui permettent de mener au problème, à la question et aux objectifs de recherche. Cette partie se termine avec la pertinence scientifique et sociale de la recherche.

Le deuxième chapitre, présentant le cadre conceptuel, permet de définir certains concepts importants pour l'étude actuelle tels que la grammaire, les représentations ainsi que les habiletés de type « méta ».

Le troisième chapitre traite des choix méthodologiques de la recherche. De ce fait, la recherche qualitative y est expliquée, de même que les devis descriptif et exploratoire associés à celle-ci. La démarche d'échantillonnage, le processus de sélection des participants et les caractéristiques de ceux-ci y sont présentés. Ce chapitre permet également de décrire les outils de collecte de données choisis (le questionnaire et l'entretien de groupe), leur élaboration et la pertinence de les combiner. La validation des outils de même que la pré-expérimentation sont exposées par la suite. Enfin, ce chapitre se termine avec le déroulement de la collecte de données ainsi que la présentation du plan d'analyse.

Le quatrième chapitre présente les résultats qui se sont dégagés de l'analyse de contenu. Les résultats relevant spécifiquement du premier sous-objectif sont d'abord décrits. Cette section termine avec un tableau offrant une synthèse des résultats du questionnaire. Par la suite, ce sont les résultats associés au deuxième sous-objectif qui sont exposés.

Le cinquième chapitre offre une discussion à l'égard des résultats en fonction des écrits recensés en problématique et des éléments présentés dans le cadre conceptuel. La structure y est semblable à celle du chapitre des résultats où sont discutés, d'une part, les résultats relatifs au premier sous-objectif et, d'autre part, ceux associés au deuxième sous-objectif.

Enfin, la conclusion rappelle les principaux résultats de la recherche, soulève ses apports ainsi que ses limites et suggère quelques pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présentera la problématique de recherche. L'importance des apprenants et le rôle de leurs représentations seront d'abord traités. Par la suite, il sera question des représentations liées à la grammaire. Une autre section permettra de présenter la grammaire dans les documents officiels afin d'exposer son importance dans le quotidien des élèves à travers le contexte d'enseignement-apprentissage de celle-ci. Enfin, les études qui portent sur les représentations d'élèves à l'égard de la grammaire seront présentées. Ces différents éléments contextuels permettront de dégager le problème de recherche, la question, l'objectif général et les sous-objectifs ainsi que la pertinence scientifique et sociale.

1.1 L'APPRENANT ET SES REPRÉSENTATIONS

L'apprenant occupe une place importante au sein du milieu scolaire. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*, le ministère de l'Éducation (MEQ) (2006) soutient que l'élève est au cœur de son processus d'apprentissage. Astolfi et al. (2008) affirment que « L'émergence d'une réflexion sur les représentations témoigne d'abord d'une meilleure prise en compte de l'apprenant et de ses structures cognitives : l'élève n'est plus considéré comme le récepteur passif d'un savoir transmis ou "greffé" [...] » (p.149). À travers différentes situations, les représentations de l'élève, considérées comme un aspect essentiel de l'apprentissage (Abdel Fattah, 2017; Aguerre, 2010), sont sollicitées. En plus d'informer sur l'apprenant lui-même, les représentations permettent de comprendre sa construction du monde et la vision qu'il a d'un objet en particulier (Abdel Fattah, 2017). Dans le contexte scolaire, prendre en considération les représentations de l'apprenant s'avère donc particulièrement important considérant que les élèves apprennent notamment à partir de celles-ci (Giguère et al., 2002). Elles « constituent ainsi un système d'accueil pouvant faire

obstacle ou servir de point d'appui à l'assimilation du savoir (Jodelet, 1989, p. 46) » (Giguère et al., 2002, p.26-27).

Les enseignants¹ gagnent à s'intéresser et à connaître les représentations des élèves pour comprendre comment ils apprennent (Fisher, 2004) et pour identifier les obstacles ou les difficultés que ceux-ci rencontrent (Abdel Fattah, 2017; Fisher, 2004). Une fois les représentations initiales connues, les enseignants ont la possibilité de faire évoluer celles-ci afin qu'elles deviennent plus appropriées à l'apprentissage (Giguère et al., 2002) puisqu'en plus d'être évolutives, elles sont malléables (Abdel Fattah, 2007). Cette meilleure connaissance de l'apprenant et de ses représentations permet également aux enseignants d'adapter autant leur enseignement que leurs interventions (Abdel Fattah, 2007; Eshkol, 2005; Fisher, 2004; Giguère et al., 2002). Il est donc recommandé de faire surgir les représentations des élèves et d'en tenir compte, notamment dans le contexte scolaire (Abdel Fattah, 2007; Boisvert, 2018; Fisher, 2004). Ainsi, donner la parole à l'apprenant pour recueillir ses représentations peut s'avérer pertinent, notamment à l'égard de la langue et de la grammaire qui présentent des enjeux à l'école.

1.2 LES REPRÉSENTATIONS ET LA GRAMMAIRE

Tenir compte des représentations d'élèves est d'intérêt, et ce, dans tous les domaines. Or, le domaine du français est particulièrement important car, au Québec, il s'agit de la langue officielle et de la langue d'apprentissage à l'école. D'ailleurs, la maîtrise de la langue est indispensable puisqu'elle favorise les interactions sociales, contribue à la qualité de vie et permet l'acquisition de connaissances (MEES, 2018). Le Ministère de l'Éducation précise également que la langue « [...] représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments » (MEQ, 2006, p.70). En plus de permettre la communication et de donner accès au savoir, la langue

¹ Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé pour parler des enseignants ou des enseignantes.

est essentielle pour apprendre les autres disciplines scolaires telles que les mathématiques, les sciences, etc. (MEQ, 2006; Simard et al., 2010).

La langue est également d'une grande importance surtout lorsqu'il est question de grammaire (Chartrand, 2016). D'ailleurs, la grammaire soulève de nombreuses questions quand vient le temps de réfléchir à son enseignement et à son apprentissage (CTREQ et MEES, 2019), ce qui expose la nécessité de s'y intéresser particulièrement considérant qu'elle n'est pas aimée et qu'elle cause des difficultés autant chez les élèves que chez les enseignants (Avezard-Roger et Corteel, 2020). À cet effet, Avezard-Roger et Corteel (2020) affirment qu'il s'agit d'un véritable problème:

« [...] Côté élèves, les réticences observées tiennent notamment au fait que la grammaire est bien souvent perçue comme dépourvue de finalité, et donc d'intérêt : ils ne comprennent pas les enjeux de la discipline et, de fait, la trouvent vaine et inutile. Les enseignants, quant à eux, font état de connaissances théoriques qu'ils jugent trop fragiles, et d'un malaise en lien avec la didactique de la discipline : l'enseignement de la grammaire est, pour nombre d'entre eux, un véritable problème. Pris en étau entre les réticences des élèves et leurs propres incertitudes (linguistiques et didactiques), ils éprouvent parfois à l'égard de ce domaine d'apprentissage un sentiment d'inquiétude teinté d'impuissance [...]. De fait, pour les élèves comme pour les (futurs) enseignants, la grammaire ne représente parfois qu'une simple activité d'étiquetage et se limite à un apprentissage « mécanique », bien loin d'une démarche réflexive sur la langue et son fonctionnement qu'elle devrait pourtant permettre et susciter » (p.5).

Pourtant, Eshkol (2005) soutient que « La grammaire permet de se détacher de la langue telle qu'on la pratique quotidiennement, car cette dernière devient un objet d'étude, alors qu'elle n'était jusque-là qu'un moyen de communication » (p.18). Plus précisément, la grammaire, étant une composante essentielle de la langue, permet de la décrire, de réfléchir sur celle-ci, de l'utiliser et d'en comprendre son fonctionnement (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand, 2016; CTREQ et MEES, 2019; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Grevisse et Goosse, 2016; Laporte et Rochon, 2012, Riegel et al., 2024). Elle permet notamment à l'apprenant de prendre le recul nécessaire par rapport à la langue et de prendre conscience des règles qui la régissent (Eshkol, 2005; Fisher, 2004). Selon Audion (2017), lorsqu'il est

question d'enseignement-apprentissage de la grammaire, un prérequis est nécessaire, soit la prise de conscience que la langue est un système.

Enfin, Abdel Fattah (2017) précise que l'enseignement-apprentissage de la grammaire doit être réfléchi en fonction des personnes auxquelles elle est destinée. Dans un tel contexte, réfléchir aux représentations à l'égard de la grammaire permet donc de considérer l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage (Abdel Fattah, 2017) et de veiller à un meilleur raisonnement sur la langue et la grammaire (MEES, 2017). Enfin, les représentations « résultent d'un encodage des expériences du monde » (Abdel Fattah, 2017, p.32) et sont influencées, entre autres, par le contexte dans lequel elles sont formées ou utilisées (Aguerre, 2010). Ainsi, il importe de présenter brièvement la place de la grammaire dans les documents officiels.

1.3 LA GRAMMAIRE DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS

Dans le *PFEQ*, le français, en tant que langue d'enseignement au Québec, est lié à quatre compétences : *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MEQ, 2006). Comme complément au programme, la *Progression des apprentissages (PDA)* « apporte des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir au cours de chacune des années du primaire » (MELS, 2009, p.4), et ce, par rapport à l'ensemble des compétences énoncées. Les documents officiels (*PFEQ* et *PDA*), étant universels dans le système scolaire au Québec, demeurent une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage, entre autres, de la grammaire. À cet effet, un document d'information et de formation intitulé *Les bases de la grammaire actuelle*, publié en 2020 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), ayant notamment comme objectif de *Tisser des liens entre la grammaire actuelle et le Programme de formation de l'école québécoise*, présente la grammaire sous l'angle de l'écriture. Les contenus grammaticaux sont liés au lexique, à l'orthographe d'usage, à la conjugaison, aux accords, à la syntaxe et à la ponctuation ainsi qu'à l'organisation et à la cohérence du texte

(MEES, 2020). Il est donc possible de penser que les élèves sont fréquemment exposés à la grammaire puisqu'elle occupe une place centrale dans les documents officiels en faisant partie intégrante de la compétence *Écrire des textes variés*.

Dans le document *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*, publié en 2008, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) relève que la grammaire est un aspect à gérer dans le processus d'écriture de l'apprenant. Plus précisément, les connaissances relevant, entre autres, de la grammaire seraient l'une des conditions essentielles de la compétence à écrire (MELS, 2008). Dans un document présenté par *l'Institut de la statistique du Québec*, Tétreault et Desrosiers (2012) évoquent également l'importance de la grammaire. Entre autres, ces autrices considèrent que les connaissances grammaticales sont nécessaires pour devenir un scripteur compétent. Dans le *Référentiel d'intervention en écriture*, il est possible de relever le constat de l'importance de la grammaire puisque celle-ci est l'une des exigences que requiert le travail d'écriture (MEES, 2017). De surcroît, il importe de préciser que, dans un document plus récent, le CTREQ et MEES (2019) relève l'interrelation entre la grammaire et les compétences à écrire et à lire.

1.4 DES ÉTUDES PORTANT SUR LES REPRÉSENTATIONS D'APPRENANTS À L'ÉGARD DE LA GRAMMAIRE

Parmi les travaux de recherche qui s'intéressent aux représentations des apprenants concernant la grammaire, plusieurs ont été réalisés en contexte d'apprentissage d'une autre langue (dont Bouthiba, 2018; Carrasco et Frenck-Mestre, 2008; Debrenne, 2005; Perron, 2018). Toutefois, en raison de la différence qui existe entre l'apprentissage d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une autre langue, ce sont uniquement les études portant sur la langue maternelle qui seront détaillées ici.

À l'égard du français (langue maternelle), lorsqu'il est question d'aborder la grammaire, il est possible de constater que ce sont les représentations à l'égard de différentes notions grammaticales (expansion du nom, phrase, conjugaison, verbe, adj, etc.) qui sont le

plus souvent étudiées. À cet effet, plusieurs auteurs documentent les compétences, les connaissances ou les performances d'élèves envers des notions grammaticales en demandant de justifier le choix de certaines graphies (Langlois, 2022), de procéder à l'identification et de verbaliser des procédures (Brissaud et Cogis, 2002; Moquin, 2007), de juger de la grammaticalité d'énoncés (Darras et Cauterman, 1997; Lefrançois et al., 2016), de produire un texte et de compléter des accords (Lefrançois, 2009), etc. pour n'en nommer que quelques exemples. Toutefois, Lefrançois (2009) précise qu'il est essentiel de s'intéresser à ce que les élèves savent plutôt qu'uniquement à ce qu'ils sont capables de produire. Les études liées à la grammaire, qui questionnent directement les apprenants sur leurs propres représentations, s'avèrent ainsi pertinentes et seront expliquées ci-dessous.

1.4.1 Étude sur l'expansion du nom

L'étude de Corteel (2016) faisait état des représentations d'élèves à l'égard d'une notion de grammaire : l'expansion du nom. Réalisée dans le système scolaire français, elle visait à connaître les représentations et les compétences d'élèves à l'égard de l'expansion du nom en vue de les comparer aux contenus exposés dans les manuels scolaires. Pour ce faire, 120 élèves de sixième (équivalant à la 6^e année du primaire au Québec) ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire comportant quatre activités dont la première était une tâche liée à la définition de cette notion. À cet effet, les élèves devaient décrire la notion (l'expansion du nom), préciser son utilité, en plus de donner des exemples de celle-ci. Les résultats relevaient que les élèves avaient majoritairement recours à l'aspect sémantique² pour définir l'expansion du nom. La chercheuse constatait également que cette première activité (tâche de définition), considérée comme une tâche métalinguistique, semblait difficile pour les élèves puisque 20% d'entre eux n'avaient pas répondu à cet énoncé du questionnaire.

² L'aspect sémantique relève du sens des mots (Office québécois de la langue française, 2023b).

1.4.2 Étude sur la phrase

L'étude exploratoire d'Avram (2016) allait dans le même sens que la précédente (Corteel, 2016) puisqu'elle s'intéressait aux représentations d'élèves à partir d'une tâche de définition. Misant sur la question *Qu'est-ce qu'une phrase?*, cette étude avait pour objectif, entre autres, d'explorer les définitions écrites de 88 élèves issus du système scolaire français, dont 60 étaient en 5^e année de collège (équivalant à la 1^{re} année du secondaire au Québec) et 28 en 6^e année de collège (équivalant à la 6^e année du primaire au Québec). Les définitions produites étaient analysées à l'aide des types de définitions trouvés dans les manuels scolaires (définition formelle, définition syntaxique, définition sémantique ou définition complexe)³. Essentiellement, les résultats observés témoignaient d'une utilisation fréquente de la définition syntaxique pour définir la phrase autant chez les élèves de 6^e qu'auprès de ceux de 5^e, alors que la définition formelle, quant à elle, était davantage présente dans les définitions des élèves de 5^e. Quant à la définition sémantique, bien que présente dans les manuels, elle était peu reflétée dans les définitions de l'ensemble des participants de cette étude. Avram (2016) a également remarqué que plusieurs élèves produisaient des définitions complexes. Finalement, il a constaté que les élèves faisaient peu référence à la phrase complexe dans leurs propos et optaient plus souvent pour des termes associés à la phrase simple.

1.4.3 Études sur le verbe

En outre, plusieurs autres études répertoriées concernaient les représentations d'élèves du primaire à l'égard du verbe lui-même (Boisvert, 2018; Elalouf, 2022; Elalouf et al., 2016; Gourdet, 2014; Gourdet, 2024; Gourdet et Cogis, 2014; Gourdet et Roubaud, 2016; Gourdet et Roubaud, 2022; Lavieu-Gwozdz, 2014).

³ La définition formelle réfère aux signes de ponctuation (Avram, 2016), la définition syntaxique se rapporte aux relations entre les mots (Office québécois de la langue française, 2009), la définition sémantique relève du sens des mots présents dans la phrase (Office québécois de la langue française, 2023b) et la définition complexe signifie une combinaison de plusieurs types de définitions (Avram, 2016).

Au Québec, l'étude multicas de Boisvert (2018), s'inscrivant dans un paradigme interprétatif, décrivait et comparait les représentations grammaticales sur le verbe de six élèves de première secondaire en milieu socioéconomique défavorisé vivant une transition primaire-secondaire. Afin de relever les représentations des participants, cinq outils de collecte de données ont été utilisés : une dictée diagnostique, une phrase donnée (justifications d'accords de mots choisis dans une phrase), une tâche de réécriture, un entretien métagraphique et un test de connaissances grammaticales. Parmi tous ces outils que l'auteure considérait complémentaires, le test de connaissances grammaticales sollicitait des définitions de la part des participants pour recueillir leurs représentations, en réponse à des questions telles que *Qu'est-ce qu'un verbe?*, *Qu'est-ce que le mode du verbe?*, *Qu'est-ce que la personne du verbe?*, etc. Par rapport à cette tâche, plus précisément concernant la description du verbe, presque tous les élèves interrogés (5/6) ont fait référence à la sémantique en mettant en valeur le temps. À titre d'exemple, un élève expliquait que le verbe, « C'est le moment. Par exemple : Je deviendrai une grande fille. Le verbe est au futur. » (Boisvert, 2018, p.149). Quant à la définition du sujet, les réponses étaient davantage hétérogènes, bien que le critère sémantique était, encore une fois, le plus utilisé. D'autres questions misant davantage sur l'utilisation de procédures comme *Dans la phrase qui suit, les verbes soulignés sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif. Écris la phrase en mettant ces verbes au futur de l'indicatif.* étaient également présentes dans ce test. Les nombreux résultats, tirés de verbalisations orales et écrites, dressaient le portrait grammatical de chaque participant en analysant les erreurs commises, les graphies, les procédures utilisées ainsi que les définitions formulées. À cet égard, Boisvert (2018) précisait que, bien que les élèves aient développé plusieurs automatismes au cours de leur cheminement scolaire, la gestion des accords s'avérait toujours être une difficulté importante. Enfin, la chercheuse affirmait que les élèves avaient des représentations très variées qui demeuraient en construction. D'ailleurs, elle relevait un décalage important entre ce que les élèves ont produit et ce qu'ils devraient produire selon les attentes ministérielles.

L'étude de Lavieu-Gwozdz (2014), réalisée en France, s'intéressait aux connaissances de 100 élèves de CE2 (équivalant à la 3^e année du primaire au Québec), de 100 CM1

(équivalant à la 4^e année du primaire au Québec) et de 100 CM2 (équivalant à la 5^e année du primaire au Québec). Cette étude avait comme objectif de relever leurs représentations à l'égard du verbe. Un questionnaire, composé de deux phases, permettait de relever ce que les apprenants savaient sur le verbe et de connaître les critères utilisés pour l'identifier. La première phase nécessitait une réponse par écrit à la question *Qu'est-ce qu'un verbe?* tandis que la deuxième phase consistait à trouver les verbes dans 16 phrases avec une demande de justification *Pourquoi penses-tu que ce mot est le verbe?*. Enfin, une troisième phase, soit la correction collective du questionnaire, s'est ajoutée par la suite considérant qu'elle pouvait apporter de nouvelles données pertinentes. Les résultats, relevant de la première phase⁴, analysés grâce à une analyse quantitative, démontraient notamment que les réponses des élèves étaient très variées puisque les critères (morphologique⁵, syntaxique ou sémantique) pour définir le verbe étaient rarement les mêmes. Également, à l'égard des définitions données par les participants, l'auteure observait des progrès d'un niveau à l'autre en termes de connaissances sur le verbe relevant ainsi une possible évolution des représentations.

L'étude descriptive de Gourdet (2014) fait suite aux travaux de sa thèse publiée quelques années plus tôt (Gourdet, 2009). Réalisée de la même manière, mais à plus grande échelle, cette étude avait pour objectif d'analyser les explications linguistiques⁶ à propos du verbe de 633 élèves français de CE2 (équivalant à la 3^e année du primaire au Québec) et d'analyser l'évolution de celles-ci. Plus précisément, à deux moments pendant l'année scolaire (au début et à la fin), les participants avaient comme mandat de répondre, par écrit, à la question ouverte *Qu'est-ce qu'un verbe?*. Les données qualitatives étaient catégorisées grâce à une grille de lecture élaborée dans le cadre de sa thèse (Gourdet, 2009). Celle-ci comportait des propriétés pour expliquer le verbe relevant de différentes entrées linguistiques : entrée sémantique, entrée morphologique, entrée syntaxique, entrée

⁴ Les résultats relatifs aux autres phases n'ont pas été présentés puisque les tâches s'éloignaient de l'objectif de l'étude actuelle.

⁵ Le critère morphologique réfère à la forme des mots (Office québécois de la langue française, 2023a).

⁶ Dans ses écrits, Gourdet (2014) n'utilise pas explicitement le terme « représentations » mais parle plutôt d'« explications linguistiques ».

phonologique⁷ et entrée non-grammaticale. Parmi les résultats obtenus, Gourdet (2014) révélait, entre autres, que les participants, en début d'année, fournissaient des explications imprécises du verbe puisque celles-ci étaient très peu liées à la grammaire. Ces propositions, associées à l'entrée non-grammaticale, sont passées de 22% (en début d'année) à 5% (en fin d'année), ce qui permettait de relever une amélioration en cours d'année par rapport à la précision des explications sur le verbe. Les autres entrées (sémantique, morphologique et syntaxique) étaient, quant à elles, en augmentation. De surcroît, dans les réponses d'élèves, l'auteur relevait une présence marquée de l'entrée morphologique, une faiblesse de l'entrée syntaxique et une absence de l'entrée phonologique. Enfin, il importe de souligner que 4% des élèves n'avaient pas répondu à la question en début d'année comparativement à 1,3% en fin d'année. Dans une autre publication reprenant cette étude (Gourdet, 2014), Gourdet et Cogis (2014) ajoutaient que le nombre d'élèves qui combinaient plusieurs critères pour définir le verbe était en augmentation, ce qui permettait de relever des progrès au niveau de leur discours s'approchant ainsi d'un « discours savant ». Dans les réponses, les auteurs ont aussi relevé des termes relevant du métalangage comme « verbe », « mot », « conjug- », etc. Par ailleurs, dans leurs réponses, des élèves intégraient des exemples, et ce, surtout en début d'année scolaire. À cet effet, les auteurs affirmaient que « [l]e recours à l'exemple peut donc signifier une difficulté à définir une notion de manière générale, mais il peut aussi répondre à une volonté d'illustrer des propos, de les renforcer en les contextualisant avec des éléments considérés comme fiables [...] » (Gourdet et Cogis, 2014, p.59). Enfin, les auteurs constataient une grande diversité de réponses puisqu'elles étaient hétérogènes et propres à chaque individu.

L'étude d'Elalouf et al. (2016), prolongement à l'étude de Gourdet et Cogis (2014), visait à étudier la façon de produire une définition de ce qu'est un verbe et à documenter l'évolution de ces définitions. Au total, 491 élèves de CM2 (équivalant à la 5^e année du primaire au Québec), qui avaient déjà été questionnés deux ans plus tôt (Gourdet et Cogis,

⁷ L'entrée phonologique réfère aux sons du langage (Office québécois de la langue française, 2010) et l'entrée non-grammaticale se rapporte aux explications non linguistiques ou incompréhensibles, aux non-réponses et aux réponses générales (Gourdet, 2014).

2014), ont répondu à la question *Qu'est-ce qu'un verbe?*. Catégorisées grâce à une grille similaire à celle utilisée dans les études citées précédemment (Gourdet, 2009; Gourdet; 2014; Gourdet et Cogis, 2014), mais avec l'ajout de deux nouvelles entrées (lexicale et textuelle)⁸, les résultats démontraient, en deux ans, une amélioration dans la syntaxe de la phrase pour définir le verbe. Par ailleurs, les auteurs constataient que les réponses pour conceptualiser le verbe étaient de plus en plus complexes. Entre autres, ils relevaient que les propriétés linguistiques liées à la morphologie étaient les plus utilisées pour expliquer le verbe.

De leur côté, dans leur étude réalisée en France, Gourdet et Roubaud (2016) ont interrogé 72 enseignants ainsi que 491 élèves de CM2 (équivalant à la 5^e année du primaire au Québec) en leur demandant d'expliquer, selon eux, ce qu'est un verbe. Les explications étaient également codées grâce à une grille de lecture qui servait ainsi de filtre à l'analyse des données. Les explications étaient analysées en fonction du nombre de mots et des propriétés linguistiques relatives aux différentes entrées. Les résultats indiquaient, entre autres, un grand décalage entre les représentations des élèves et celles des enseignants à l'égard du verbe puisqu'un écart était perçu quant aux propriétés utilisées dans les explications de chaque groupe d'individus. Plus précisément, les auteurs affirmaient que « [l]a quasi-totalité des enseignants mettent en avant l'entrée sémantique alors que les entrées morphologiques et syntaxiques sont citées par les deux tiers du groupe » (p.7). Un second constat qui émergeait était que l'entrée phonologique était pratiquement absente dans les réponses des deux groupes (enseignants et élèves) et que les entrées lexicale et textuelle étaient peu présentes. Finalement, la comparaison entre les réponses des enseignants et des élèves permettait de mieux percevoir ce décalage entre les représentations. Dans les réponses obtenues, selon la récurrence des concepts utilisés dans les définitions, les enseignants utilisaient respectivement la « phrase », le « verbe » et l'« action » pour définir le verbe, alors que les élèves, eux, avaient une récurrence marquée des concepts « verbe », suivi de « conjug- » et de « mot ».

⁸ L'entrée lexicale fait référence à la présence d'une unité lexicale (mots) (Office québécois de la langue française, 2023c) et l'entrée textuelle réfère aux connaissances liées à la grammaire du texte.

Dans le système scolaire français, Elalouf (2022) fait également partie des chercheurs qui ont travaillé sur les définitions d'élèves à l'égard du verbe. Son étude visait à observer l'évolution des réponses d'élèves, de manière à analyser les modifications relatives aux propriétés utilisées pour définir le verbe. En réponse à la consigne *Écris tout ce que tu sais sur le verbe*, demandée à deux reprises, soit en septembre 2019 et en janvier 2020, 93 réponses d'élèves de CM1 et de CM2 (équivalant respectivement à la 4^e année et à la 5^e année du primaire au Québec) ont été analysées à partir de la grille de lecture élaborée par Gourdet (2009). En comparant les réponses obtenues aux deux temps de mesure, les résultats relevaient principalement que les propriétés syntaxiques étaient peu utilisées par les élèves pour définir le verbe. Également, Elalouf (2022) constate une utilisation fréquente du mot « action » pour définir le verbe puisqu'il se retrouvait dans plus du tiers des réponses, autant en septembre qu'en janvier.

L'étude de Gourdet et Roubaud (2022), réalisée en France, s'intéressait également à la réflexion sur le verbe et avait comme objectif de comprendre le lien entre les performances et les connaissances d'élèves à l'égard du verbe et les savoirs prescrits par les documents officiels. Puisque leur étude s'appuie sur des données provenant d'une recherche expérimentale d'envergure nommée *REALang* (Réalité de l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire), il importe de décrire celle-ci brièvement. À cet effet, Gourdet et Roubaud (2022) soutiennent que « Le corpus *REALang* offre un ensemble de données quantitatives qui sont à la disposition des chercheurs impliqués dans ce projet de recherche » (p.115).

La recherche *REALang*, menée par Sautot et al. (2021), a été réalisée en France et en Suisse entre 2019 et 2021. Entre autres, elle consistait à proposer trois tests à des élèves de CE2 (équivalant à la 3^e année du primaire au Québec), de CM1 (équivalant à la 4^e année du primaire au Québec) et de CM2 (équivalant à la 5^e année du primaire au Québec), et ce, deux fois pendant l'année scolaire (en septembre et en janvier). Les trois tests en question étaient respectivement : une dictée de phrases (test de performance orthographique), une tâche de

repérage dans un texte (test d'identification) et, finalement, une demande de définition (test d'explication).

Ainsi, Gourdet et Roubaud (2022), ont analysé les réponses de 1114 élèves, soit 530 élèves de CE2 (équivalent à la 3^e année du primaire au Québec) et 614 élèves de CM2 (équivalent à la 5^e année du primaire au Québec), par rapport aux trois tests décrits en amont. Bien que des résultats aient été recueillis pour chaque test, ce sont ceux de la demande de définition (test d'explication) qui sont pertinents pour l'étude actuelle et qui seront exposés. Ces résultats recueillis grâce à la question *Qu'est-ce qu'un verbe?* ont été analysés avec une grille de lecture, encore une fois, construite avec différentes entrées linguistiques. Or, dans le cas de cette contribution, seulement trois entrées étaient retenues dans l'analyse des données, soit l'entrée sémantique, l'entrée syntaxique et l'entrée morphologique. À l'égard des réponses données, un constat émergeait : « L'élève liste de plus en plus de propriétés et pour chacune des entrées linguistiques convoquées : ses connaissances linguistiques s'épaississent, prennent du volume au fil de sa scolarité » (Gourdet et Roubaud, 2022, p.121). De surcroît, certains résultats pouvaient être comparés à ceux de l'étude de Gourdet et Roubaud (2016). Effectivement, les participants utilisaient davantage l'entrée morphologique dans leurs réponses et celle-ci subissait une augmentation par rapport aux deux moments de scolarité. Quant à l'entrée syntaxique, elle était peu utilisée par les élèves. Enfin, Gourdet et Roubaud (2022) posaient l'hypothèse que les élèves qui avaient des explications comportant des connaissances avancées performaient mieux en classe. En outre, les auteurs expliquaient que d'une année à l'autre (CE2 à CM2), les apprentissages s'amélioraient.

Une étude récente (Gourdet, 2024), qui a été réalisée en France, s'intéressait aux explications écrites des élèves sur le verbe, soit en réponse à la consigne *Écris tout ce que tu sais sur le verbe*. Au total, les données de 835 élèves de CE2 (équivalent à la 3^e année du primaire), 488 élèves de CM1 (équivalent à la 4^e année du primaire), 1007 élèves de CM2 (équivalent à la 5^e année du primaire), 135 élèves de 6^e (équivalent à la 6^e année du primaire) et 180 élèves de 3^e (équivalent au 3^e secondaire) ont été considérées. Cette recherche s'inscrit

d'ailleurs dans les contributions du projet *REAlang* évoqué plus haut, et les données ont été analysées à partir d'une grille d'analyse semblable à celle présentée dans les études antérieures. Les résultats de cette étude permettent notamment de constater que la demande d'explication est une tâche réaliste pour les élèves puisqu'un faible pourcentage seulement de non-réponse au regard des divers niveaux scolaires est relevé. Également, Gourdet (2024) affirmait que la majorité des réponses écrites étaient cohérentes. Par ailleurs, il semble que dès le CE2, les élèves ont « une véritable capacité à écrire et s'exprimer sur cette notion grammaticale » (Gourdet, 2024, p.8). De plus, selon les résultats, il semblerait que le cycle 2, soit entre 6 à 9 ans, soit un moment important, surtout considérant que c'est à ce moment que le discours métalinguistique des élèves apparaît. Enfin, Gourdet (2024) recommande de valoriser les démarches d'enseignement-apprentissage qui permettent le développement d'une attitude réflexive sur la langue, comme c'est le cas avec les tâches d'explication, de définition ou de justification par écrit.

1.4.4 Études sur l'adjectif

L'adjectif est également une notion grammaticale étudiée par différents chercheurs du point de vue des représentations. Deux études (Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Lepoivre-Duc et Valma, 2021) se sont notamment penchées sur les représentations d'élèves relativement à sa définition en utilisant une partie des données issues de la recherche *REAlang* décrite plus tôt.

Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020) ont ébauché un portrait des représentations grammaticales d'élèves de CM2 (équivalant à la 5^e année du primaire au Québec) à propos de l'adjectif. Pour les besoins de leur article, elles ont considéré les résultats obtenus par 726 élèves à une tâche d'identification et à une tâche de définition. En ce qui concerne la tâche de définition, réalisée à partir de la consigne *Écris tout ce que tu sais sur l'adjectif*, Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020) ont observé que plusieurs élèves n'ont pas été en mesure de produire de réponses satisfaisantes puisque « trente-quatre élèves n'ont rien

répondu, soit 4,7 % de l'échantillon, auxquels il faut ajouter vingt-six élèves ayant produit un écrit non compréhensible ou vide de contenu » (p.50). Elles soutiennent également que la majorité des élèves ont utilisé des mots faisant référence à la signification du concept de l'adjectif dans leurs définitions, mais que très peu d'élèves ont rapporté des mots référant à la syntaxe ou à la morphologie: des aspects pourtant essentiels à la notion de l'adjectif. Ainsi, selon les constats des chercheuses, les élèves semblaient comprendre le sens du concept, mais faisaient très peu de liens avec son rôle dans l'écriture ou même avec sa forme en tant que mot. À cet effet, plusieurs élèves semblaient penser que l'adjectif était représenté par un groupe de mots. Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020) ont ainsi conclu que les représentations des élèves à l'égard de l'adjectif étaient imprécises et vagues.

Pour leur part, Lepoivre-Duc et Valma (2021) ont analysé 117 réponses d'élèves de CM1 et CM2 (équivalant à la 4^e et la 5^e année du primaire au Québec) à cette même tâche de définition. À partir de la consigne *Écris tout ce que tu sais sur l'adjectif*, l'objectif était d'observer les verbalisations des élèves afin de comparer leurs réponses avec les explications métalinguistiques qui accompagnaient celles-ci, permettant ainsi d'en valider ou non la cohérence. Selon leur analyse, il semble que les participants voyaient l'adjectif comme un concept permettant de décrire ou d'expliquer. Bien que le sens de l'adjectif semblait connu des élèves, les résultats démontraient que la notion d'adjectif demeurait toujours à travailler, puisque selon les exemples donnés par les élèves, son identification est problématique. Les chercheurs affirmaient que les élèves connaissent plusieurs adjectifs, mais que ceux-ci commettaient plusieurs erreurs en les confondant à des noms ou même à des compléments du nom. En somme, les études de Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020) et de Lepoivre-Duc et Valma (2021) arrivent à des conclusions semblables : la notion d'adjectif semble demeurer un défi pour les élèves du primaire malgré tout le temps consacré à son enseignement.

1.5 LE PROBLÈME DE RECHERCHE, LA QUESTION, L'OBJECTIF ET LES SOUS-OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au terme de la présentation de ces études sur la grammaire, il est d'abord possible de constater que celles-ci prennent en considération l'apprenant en s'intéressant à ses représentations. Or, il faut noter que la majorité des études recensées, dont plusieurs décrites ci-dessus, ont été réalisées en France et concernent donc des élèves français (Avram, 2016; Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Corteel, 2016; Elalouf, 2022; Elalouf et al., 2016; Gourdet, 2014; Gourdet, 2024; Gourdet et Cogis, 2014; Gourdet et Roubaud, 2016; Gourdet et Roubaud, 2022; Lachet, 2020; Lavieu-Gwozdz, 2014; Lepoire-Duc et Valma, 2021; Sautot et al., 2021). Ainsi, cela ne permet pas de brosser un portrait détaillé de la situation au Québec.

En outre, les études traitent des représentations d'élèves, et ce, à l'égard de différents niveaux scolaires tels que primaire, secondaire et universitaire. D'ailleurs, bien que certaines études interrogent des élèves de 6^e année (Avram, 2016; Boisvert, 2018; Corteel, 2016; Gourdet, 2024), une seule (Corteel, 2016) s'intéresse uniquement à ce niveau scolaire puisque les autres combinent des élèves de divers niveaux scolaires. Pourtant, la 6^e année représente une année charnière en plus d'être le niveau d'approfondissement d'un cycle. Plus précisément, il s'agit de la dernière année dans le parcours scolaire primaire, soit avant la transition primaire-secondaire. À cet égard, il importe également de souligner que les élèves qui terminent leur scolarité primaire rencontrent des difficultés, notamment en écriture où la grammaire y occupe une place importante, puisqu'un élève sur cinq n'atteint pas le seuil de passage établi aux épreuves uniformes d'écriture au Québec (MELS, 2012). Ainsi, il semble donc important de s'intéresser aux représentations que ces élèves ont au terme de leur primaire afin de peut-être envisager des pistes de solution pour améliorer la situation. Considérer les représentations que les élèves de cet âge peuvent avoir construites au terme de leur primaire à l'égard de la grammaire pourrait donc s'avérer pertinent.

Enfin, la recension des écrits sur le sujet permet de comprendre que les études s'intéressent surtout aux représentations des élèves à l'égard de certaines notions

grammaticales telles que la phrase (Avram, 2016), l'expansion du nom (Corteel, 2016), le verbe (Elalouf, 2022; Elalouf et al., 2016; Gourdet, 2014; Gourdet, 2024; Gourdet et Cogis, 2014; Gourdet et Roubaud, 2016; Gourdet et Roubaud, 2022; Lavieu-Gwozdz, 2014; Sautot et al., 2021) et l'adjectif (Beumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Lepoire-Duc et Valma, 2021; Sautot et al., 2021). Toutefois, elles n'abordent pas directement le concept de grammaire lui-même puisque ce sont davantage les notions grammaticales qui sont considérées.

Ainsi, il est possible de constater que très peu de recherches, voire aucune ne porte sur les représentations des élèves à l'égard du concept de grammaire au Québec, et ce, auprès d'élèves de 6^e année du primaire. Il est donc pertinent de se demander : *Quelles sont les représentations d'élèves québécois à l'égard du concept de grammaire à la fin du primaire?*

L'objectif général de la recherche est de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire.*

Cet objectif général mène à deux sous-objectifs de recherche qui sont :

- 1- *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire;*
- 2- *approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon de ces élèves.*

1.6 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Cette recherche offre une pertinence scientifique puisque les données recueillies permettent de documenter le concept de grammaire qui, à notre connaissance, n'avait pas été documenté du point de vue des représentations d'élèves de 6^e année du primaire. Sachant que les didacticiens du français reconnaissent l'importance des représentations dans l'apprentissage de la grammaire (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006 citées dans Boisvert, 2018), il importe de nourrir et de promouvoir les recherches en grammaire qui ont une préoccupation pour l'apprenant et qui mettent de l'avant ses représentations, comme c'est le cas avec l'étude actuelle. Le fait de réfléchir aux représentations des élèves démontre une

considération envers ces acteurs scolaires (Astolfi et al., 2008). Cela permet donc de valoriser leur place au sein des écrits scientifiques. De surcroît, bien que les études présentées traitaient de notions grammaticales, le concept de la grammaire, lui-même, était peu étudié dans les écrits en référence aux représentations. Ainsi, l'étude actuelle fournit de nouvelles connaissances dans le domaine de la didactique du français, en grammaire, en plus d'offrir un corpus de données qualitatives.

En termes de pertinence sociale, cette recherche est d'une grande utilité pour les enseignants puisqu'il est possible pour eux d'avoir accès aux représentations d'élèves au sujet de la grammaire en vue d'adapter leur enseignement ou la façon d'intervenir dans les contenus à faire apprendre (Eshkol, 2005; Fisher, 2004). Elle rend également compte de l'importance de mettre l'élève au cœur de ses apprentissages (Mohamed et Mohamed, 2020). De ce fait, cette étude permet de valoriser la place de l'élève dans son processus d'apprentissage en lui offrant un rôle de premier plan. La présente recherche, s'intéressant aux représentations des élèves de 6^e année du primaire, pourrait également permettre de favoriser le passage primaire-secondaire en donnant des informations essentielles aux enseignants de ce niveau supérieur. En approfondissant cette problématique, les données pourraient notamment permettre aux intervenants du milieu scolaire, particulièrement les enseignants, de connaître les représentations des élèves, de faire évoluer celles-ci, de mieux situer leur compréhension et de cerner les obstacles liés aux apprentissages (Eshkol, 2005; Giguère et al., 2002). Par ailleurs, le fait de réfléchir au concept de grammaire peut permettre une réflexion sur le fonctionnement de la langue et ainsi amener les élèves à constater la richesse et l'intérêt de la grammaire (Lavieu-Gwozdz, 2014).

CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre permettra de définir les concepts centraux de la recherche, soit la grammaire, les représentations ainsi que les habiletés de type « méta ». La grammaire sera d'abord traitée en abordant sa définition, son évolution ainsi que les connaissances qui y sont associées. Quant aux représentations, une définition complète appuyée par divers auteurs sera présentée. Finalement, les habiletés de type « méta » seront décrites.

2.1 LA GRAMMAIRE

Cette section, qui concerne la grammaire, propose d'abord une définition de celle-ci. Par la suite, son évolution sera abordée en faisant ressortir les caractéristiques essentielles de la grammaire traditionnelle et de la grammaire actuelle. De surcroît, les principales connaissances rattachées à la grammaire seront exposées et présentées à travers la grammaire de la phrase et la grammaire du texte.

2.1.1 Définition de la grammaire

Importante pour la communication langagière (Chartrand et al., 2011), la grammaire, en tant que concept, conserve une signification semblable dans les écrits malgré son appellation qui a évolué avec le temps. Globalement, dans différents ouvrages qui abordent la grammaire (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2011; CTREQ et MEES, 2019; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Grevisse et Goosse, 2016; Laporte et Rochon, 2012; Riegel et al., 2024), les auteurs considèrent que la grammaire est un concept large et complexe jouant un rôle dans le langage parlé et écrit.

Ces mêmes auteurs définissent la grammaire comme un outil ou un système permettant de décrire une langue et de comprendre son fonctionnement. Grevisse (2009) précise même qu'« [...] une grammaire est bien sûr un outil descriptif de la langue et de ses usages, mais qu'elle véhicule aussi une certaine conception du monde, des valeurs, une image de la littérature » (p.7). En outre, elle représente un système de règles et d'exceptions permettant une utilisation standardisée. Plus précisément, la grammaire est gouvernée par des règles grammaticales et des codes linguistiques, considérés comme des régularités, qui assurent sa compréhension et son utilisation (CTREQ et MEES, 2019; Riegel et al., 2024). Fisher et Nadeau (2006) partagent ces éléments définitoires de la grammaire et rappellent « [...] qu'il importe de considérer la grammaire pour ce qu'elle est, c'est-à-dire un ensemble d'hypothèses proposées en vue de rendre compte du fonctionnement de la langue ou de certains de ses aspects » (p.25). Riegel et al. (2024), qui ont produit l'ouvrage de référence *Grammaire méthodique du français*, mentionnent que « Les grammaires ont toujours été conçues comme une activité réflexive sur le fonctionnement et sur l'usage des langues » (p.1). Pour eux, la grammaire actuelle est synonyme de grammaire méthodique puisque ce sont les procédures et les méthodes qui permettent de la comprendre et de l'utiliser adéquatement. Enfin, la grammaire comporte des composantes importantes telles que la sémantique, la morphologie et la syntaxe (CTREQ et MEES, 2019; Riegel et al., 2024). Concernant ces composantes, il faut savoir que la composante sémantique réfère au sens des mots, que la compétence morphologie concerne plutôt la forme des mots et que la composante syntaxique représente les relations entre les mots et les règles qui y sont associées (Office québécois de la langue française, 2009, 2023a, 2023b).

Dans une vision plus pédagogique, le CTREQ et le MEES (2019) ajoutent que la grammaire est « un puissant outil didactique » (p.4) puisqu'elle permet de favoriser la maîtrise du français. Laporte et Rochon (2012) apportent une contribution similaire en précisant que la grammaire est utilisée pour apprendre et analyser le fonctionnement de la langue, et qu'elle peut notamment soutenir l'apprentissage de l'orthographe et des règles qui touchent l'accord. Chartrand et al. (2011), quant à eux, précisent que la grammaire sert à la description de la langue qui, à son tour, permet de penser, de s'exprimer et de communiquer.

La définition proposée ci-haut a été réalisée grâce aux travaux de plusieurs auteurs qui utilisent diverses appellations pour nommer la grammaire. Ces auteurs, dans leur ouvrage respectif, la nomment « grammaire pédagogique » (Chartrand et al., 2011), « grammaire nouvelle » (De Grandpré et Lafontaine, 2015), « grammaire actuelle » (CTREQ et MEES, 2019), « grammaire méthodique » (Riegel et al., 2024), « grammaire moderne » (Boivin et Pinsonneault, 2020), etc. Les termes utilisés sont donc nombreux et variés. Ceux-ci sont teintés par l'évolution de la grammaire puisque celle-ci a traversé différentes époques.

2.1.2 Évolution de la grammaire

La grammaire tire son origine de la Grèce antique puisque c'est à cette époque que les premières réflexions ont eu lieu quant au fonctionnement de la langue (Lord, 2012). De surcroît, il faut souligner que « [...] la première analyse grammaticale n'est pas née de la nécessité de parler une langue quelconque, mais de celle de comprendre un texte » (Auroux, 1989, cité dans Fisher et Nadeau, 2006, p.26). Ainsi, chez les Grecs, la grammaire était davantage associée à l'écrit. Ils ont même été les premiers à avoir une écriture alphabétique complète. Quant aux grammaires associées au français, elles sont apparues plus tard, soit vers le 15^e siècle, au moment où la langue française a gagné en importance (Nadeau et Fisher, 2006).

Il y a près de 30 ans, certains auteurs, dont Couillard (1997), définissaient la grammaire comme l'ensemble des règles de la langue écrite et orale. Bien que ce soit toujours le cas, plus récemment, certains auteurs comme Boivin et Pinsonneault (2020) ajoutent que la grammaire est aussi un processus permettant de réfléchir sur le langage. Le caractère réflexif sur la langue est d'ailleurs de plus en plus recommandé (Gourdet, 2024).

Il est possible d'affirmer que, depuis son origine, la grammaire, associée au français, a beaucoup évolué. N'ayant pas comme objectif de tracer le portrait fidèle de tous ceux-ci, cette partie se centrera principalement sur deux moments importants dans l'évolution de la

grammaire, soit lorsqu'elle était connue sous le nom de « grammaire traditionnelle » ainsi que plus récemment en tant que « grammaire actuelle » (CTREQ et MEES, 2019).

2.1.2.1 Grammaire traditionnelle

La grammaire traditionnelle s'est fait connaître vers les années 1920 (Fisher et Nadeau, 2006). Ce courant se caractérisait, entre autres, par la grande place accordée aux exceptions de la langue et aux règles à suivre (CTREQ et MEES, 2019; Fisher et Nadeau, 2006). La norme prenait donc une place centrale en insistant sur l'atteinte d'une langue « impeccable » où l'absence de fautes faisait référence au « bon usage » (Lord, 2012). Selon Grevisse et Goosse (2008), le bon usage référait à l'utilisation souhaitée de la langue et était associé au bien écrire et au bien parler. D'ailleurs, l'ensemble de ces règles ou de ces exceptions étaient soumises à un apprentissage « par cœur » (CTREQ et le MEES, 2019).

Les catégories de mots prenaient également une place centrale. La morphologie de chaque mot était importante, surtout pour effectuer les accords nécessaires. Cette grammaire ressemblait à une « grammaire du mot ». La sémantique était un aspect considérable de cette période puisque la définition des concepts grammaticaux se faisait essentiellement sur une base du sens (Fisher et Nadeau, 2006). Par exemple, en grammaire traditionnelle, le verbe était identifiable grâce au sens qui lui était attribué. Il était considéré comme une action ou un état (Fisher et Nadeau, 2006).

La syntaxe, qui faisait référence à la structure de la phrase, était donc négligée laissant peu d'importance à la phrase (Fisher et Nadeau, 2006; Lord, 2012). D'ailleurs, cette grammaire était également reconnue pour son absence de considération pour les groupes de mots et la hiérarchie de la phrase. De plus, la grammaire textuelle était mise de côté puisque la grammaire traditionnelle se limitait à la phrase (Fisher et Nadeau, 2006). À cet effet, les procédures utilisées pour identifier, par exemple, la fonction d'un mot étaient principalement des questions-réponses telles que *Qui est-ce qui?* sans égard aux manipulations syntaxiques (CTREQ et MEES, 2019). Ce type de grammaire avait également un métalangage qui peut

différer de celui actuellement utilisé avec des termes tels que « compléments circonstanciels », « articles », « compléments d'objet direct », etc. Ces termes se sont modifiés, voire transformés, dans la grammaire actuelle.

2.1.2.2 Grammaire actuelle

En 2001, une grammaire renouvelée fait son entrée dans le programme du primaire (Lord, 2012). Guay (2011) explique que « Bien sûr, la terminologie a un peu changé, mais au-delà des nouveaux mots, la nouvelle grammaire présente de nouvelles caractéristiques. Par exemple, l'unité centrale n'est plus le mot, mais la phrase et les groupes de mots. De plus, l'élève apprend une méthode d'analyse bien différente de celle de la grammaire traditionnelle » (p.18). Plus précisément, la grammaire actuelle est considérée comme un système insistant sur les régularités de la langue dans le but de mieux comprendre son fonctionnement (CTREQ et MEES, 2019). De Grandpré et Lafontaine (2015) précisent que la sémantique demeure néanmoins importante pour comprendre les notions. Également, bien que l'aspect morphologique (formation des mots) soit lui aussi encore pertinent, il est maintenant appuyé par l'aspect syntaxique (structure de la phrase) donnant ainsi naissance à un nouveau concept, soit la « morphosyntaxe » (CTREQ et MEES, 2019). Comparativement à la grammaire traditionnelle, la grammaire actuelle réalise une analyse plus englobante. À titre d'exemple, en reprenant le cas du verbe qui a été présenté dans la section de la grammaire traditionnelle, celui-ci est encore identifiable grâce à la sémantique, mais les considérations syntaxiques et morphologiques permettent une meilleure identification de celui-ci. En plus de valider le sens du verbe (action ou état), il est également nécessaire de faire des vérifications au sein des constituants de la phrase en observant, par exemple, la conjugaison et les marques liées au receveur d'accord (considérations morphologiques) ainsi que sa position dans la phrase (considérations syntaxiques). L'utilisation de manipulations syntaxiques comme l'emploi des mots de négation avec l'encadrement par « ne...pas » est également recommandée.

Dans ce nouveau courant de grammaire (grammaire actuelle) valorisant la réflexion métalinguistique et les discussions grammaticales, de nouveaux outils d'analyse sont apparus. À cet effet, il est question des manipulations syntaxiques, de la phrase de base, des groupes syntaxiques et des fonctions (CTREQ et MEES, 2019). Une autre nouveauté qui s'ajoute est la composante textuelle⁹, soit la prise de considération pour l'entièreté du texte. Cet élément qui caractérise particulièrement la grammaire actuelle devient essentiel pour favoriser la communication (Laporte et Rochon, 2012). Enfin, Lord (2012), qui utilise les termes « grammaire rénovée » pour parler de la grammaire actuelle, réitère les propos mentionnés en précisant que :

« Les principaux concepts, notions et procédures caractérisant la grammaire rénovée sont la notion de Modèle de base (ou de phrase P ou modèle de la phrase de base), la notion de groupes fonctionnels - ce qui implique une conception hiérarchique des unités de la langue et le concept de récursivité - la notion de manipulations syntaxiques, les principes de classement des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques, et l'étendue de la grammaire aux phénomènes textuels » (p.62).

2.1.3 Connaissances associées à la grammaire

Actuellement, la grammaire, considérée comme un ensemble regroupant des éléments sous-jacents qui permettent de comprendre et de caractériser la langue, est associée autant à la phrase qu'au texte (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2011; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Laporte et Rochon, 2012; Riegel et al., 2024). À cet effet, c'est le terme « connaissances » inspiré de Riegel et al. (2024) qui est retenu pour parler de tous les savoirs (Gourdet, 2024) ou les éléments linguistiques (Eshkol, 2005) liés à la grammaire. C'est également l'expression utilisée par le MELS (2009) au sein des documents officiels.

Plusieurs organisations sont possibles afin de rendre compte des connaissances associées à la grammaire. Toutefois, il faut préciser qu'il existe une interaction entre tous les

⁹ Cet élément sera détaillé à la section 2.1.3.

éléments¹⁰ et que ceux-ci ne sont donc pas cloisonnés. Les principales connaissances associées à la grammaire sont habituellement liées à la phrase ou au texte. D'autres sont plus difficiles à associer à l'une ou l'autre. C'est le cas notamment de la ponctuation, du lexique et de l'orthographe d'usage qui sont essentiels autant à la phrase qu'au texte, d'où la nécessité de les présenter indépendamment.

Chartrand et al. (2011) définissent la ponctuation comme « [...] un ensemble organisé de signes qui permet de délimiter des unités syntaxiques et de distinguer des unités de sens pour faciliter la compréhension d'une phrase ou d'un texte » (p. 283). Ainsi, la ponctuation est nécessaire en tout temps et ajoute des précisions importantes au système de la langue, appelée communément la grammaire. Quant au lexique et au vocabulaire, Tremblay et Anctil (2020) rappellent que ces termes ne sont pas synonymes et qu'une distinction terminologique existe malgré la proximité de leur usage respectif. Selon ces auteurs, le lexique représente les unités lexicales d'une langue. Il inclut notamment les mots simples ou composés de même que les groupes de mots et les expressions contrairement au vocabulaire, qui lui, se limite à un ensemble de mots faisant partie d'un texte ou du bagage personnel de l'élève (Tremblay et Anctil, 2020). Ainsi, le lexique et le vocabulaire sont abordés de manière globale sans association précise puisqu'ils contribuent autant à la grammaire de la phrase qu'à la grammaire du texte. Enfin, selon le CTREQ (2016) et Hotyat (1973), l'orthographe d'usage (ou orthographe lexicale) fait référence à la façon correcte d'écrire les mots sans tenir compte des variations grammaticales (accords). Il mise sur la mémorisation des mots et sur la maîtrise de la correspondance graphèmes-phonèmes permettant de choisir les lettres traduisant correctement les sons entendus dans un mot (Mortamet, 2019). D'ailleurs, ce type d'orthographe occupe une place importante au sein de la grammaire puisque l'apprenant doit apprendre à écrire correctement 3000 mots à la fin du primaire (MELS, 2009).

¹⁰ En raison du nombre élevé d'éléments caractérisant la grammaire, certains ne seront pas présentés en détail. Afin de consulter l'exhaustivité des savoirs associés à la grammaire ainsi que toutes leurs caractéristiques respectives, il est recommandé de consulter l'ouvrage de Riegel et al. (2024).

2.1.3.1 Grammaire de la phrase

Lorsque les auteurs abordent les connaissances liées à la phrase ou qu'ils abordent concrètement la « grammaire de la phrase », ceux-ci réfèrent généralement à la structure de la phrase (syntaxe) et aux fonctions syntaxiques, et plus précisément aux manipulations syntaxiques, aux catégories grammaticales¹¹, aux groupes de mots, aux constructions possibles, aux types et aux formes de phrases ainsi qu'aux systèmes d'accords (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2011; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Laporte et Rochon, 2012; Riegel et al., 2024). Également, des éléments relevant de la phrase complexe y sont associés tels que les principes de juxtaposition, de coordination et de subordination (Riegel et al., 2024). Lorsqu'il est question des accords, il s'agit notamment des accords des mots variables dans les groupes du nom, des accords du verbe régis par le sujet et des accords régis par le complément direct (Boivin et Pinsonneault, 2020; MELS, 2009). De son côté, la conjugaison réfère plutôt à la mémorisation des formes verbales ainsi qu'au rôle du radical et de la terminaison (MELS, 2009).

2.1.3.2 Grammaire du texte

Selon Paret (2003) l'expression « grammaire du texte » peut avoir d'autres synonymes tels que « cohérence textuelle » ou même « organisation textuelle ». La grammaire ne se limite donc pas seulement à la phrase. Cette auteure voit la grammaire du texte comme une composante importante de la grammaire actuelle qui permet de relever des caractéristiques nécessaires à un texte. À cet effet, l'auteure parle de contraintes d'organisation. Elle décline celles-ci en nommant d'abord les règles d'enchaînement qui permettent de donner du sens au texte en ne laissant aucune ambiguïté au lecteur. Par exemple, avec plusieurs personnages, il peut être nécessaire de désigner clairement de qui ou de quoi on parle au moment où on en

¹¹ Selon l'Office québécois de la langue française (s.d.), « En grammaire actuelle, les différents types de mots sont appelés classe de mots ou catégorie grammaticale ». Dans cette étude, ils seront donc considérés comme des synonymes.

parle, et encore plus lorsqu'il s'agit d'un pronom. La continuité entre les phrases grâce à un thème qui les unit et la progression de l'information qui est possible grâce à l'ajout de nouveaux éléments sont d'autres caractéristiques de la grammaire de texte (Paret, 2003).

Chartrand et al. (2011) parlent plutôt de principes lorsqu'il est question d'analyser la grammaire du texte. Ces principes sont l'unité du sujet, la reprise de l'information, la progression de l'information, l'absence de contradiction, la constance du point de vue ainsi que la cohérence temporelle (liée à l'utilisation d'un système verbal adéquat). Ces grandes règles liées à la structuration et à la cohésion d'un texte englobent des composantes plus précises. En autres, il est possible de relever l'importance des marques graphiques (ex : sous-titre) qui donnent des indices sur le type de texte. Ensuite, elle utilise les termes « disposition graphique » pour rappeler l'importance des paragraphes au sein de la grammaire textuelle qui permettent l'organisation. Également, les organisateurs textuels sont reconnus comme étant essentiels puisqu'ils participent à la cohérence du texte. L'intégration de discours rapportés à l'intérieur d'un texte est également un élément relevant de la grammaire du texte.

2.2 LES REPRÉSENTATIONS

La présente section aborde le concept de « représentations », soit l'un des concepts centraux de l'étude actuelle. Une distinction entre les conceptions et les représentations sera d'abord réalisée permettant ainsi de comprendre le choix du concept de représentation. Ensuite, afin d'en faire un portrait clair et complet, des définitions seront proposées. Enfin, il sera question d'aborder le concept en expliquant son utilité dans le contexte scolaire, soit à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.2.1 Conceptions et représentations

Bien que les termes « représentations » et « conceptions » soient parfois considérés comme des synonymes, certains auteurs vont différencier ceux-ci. Globalement, dans les

travaux qui distinguent les deux termes, les conceptions sont considérées comme des représentations qui durent dans le temps et qui sont partagées par plusieurs individus (Cogis, 2005 et Nadeau et Fisher, 2006 citées dans Boisvert, 2018), alors que les représentations réfèrent plutôt à des structures cognitives instables et passagères (Boisvert, 2018). Or, comme le mentionne Boisvert (2018), en référant à Nadeau et Fisher (2006), « [...] il serait vain de trancher entre l'un ou l'autre des termes, puisqu'il apparaît difficile de juger si l'on est confronté à une structure cognitive stable ou éphémère » (p.58). Dans l'étude actuelle qui vise à définir les représentations d'élèves à l'égard du concept de grammaire, les données pourraient être autant des conceptions que des représentations considérant qu'il est impossible de vérifier si ces connaissances, pensées ou structures cognitives sont permanentes ou momentanées.

En se basant sur des études qui se rapprochent de l'étude actuelle, c'est le concept « représentation » qui a été privilégié dans le cadre de la présente étude puisqu'il est souvent mis de l'avant dans les travaux qui questionnent directement les apprenants (Avram, 2016; Boisvert, 2018; Corteel, 2016; Gourdet et Cogis, 2014; Lachet, 2020; Lavieu-Gwozdz, 2014, etc.). Fisher (2004) soutient néanmoins que le concept de « représentations » est plutôt vague dans les études en didactique des langues et qu'une clarification de celui-ci serait recommandée.

2.2.2 Définition des représentations

Dans le domaine des sciences de l'éducation, un grand nombre de travaux de recherche menés dans les années 70 se sont intéressés à la notion de représentations (Reuter et al., 2013). À cet effet, une représentation est considérée comme « un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier » (Astolfi et al., 2008, p.147). Selon Meunier (2019), il s'agirait des contenus de la mémoire se rapportant à un objet, une situation ou un événement. De leur côté, Reuter et al. (2013) précisent que les représentations sont liées à l'activité cognitive et qu'elles peuvent désigner « des formes

variées de savoirs depuis l'idée qu'un individu se fait sur un sujet jusqu'à une logique explicative qu'il s'est construite par rapport à un phénomène » (p.195). Petitjean (1998) explique que les représentations constituent « les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus » (p.26). Boisvert (2018) et Da Silva Neves (1999) appuient cette idée puisqu'elles associent les représentations à la cognition en les considérant comme des structures de connaissances, lesquelles permettent d'organiser et de synthétiser différentes informations stockées dans la mémoire d'une personne. Orange et Orange Ravachol (2013), quant à eux, précisent que la représentation permet d'évoquer un objet ou une réalité, même en son absence, et « de construire des discours et des interactions l'impliquant » (p.51).

Selon Reuter et al. (2013) « [e]n didactiques, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (p.191). Ces mêmes auteurs voient les représentations comme des modèles explicatifs de la pensée qui découlent d'une mobilisation de savoirs dans un contexte donné. Ainsi, le contexte est un élément important à prendre en considération lors de l'analyse des représentations. D'après Denis (1989), les représentations sont de nature psychologique; elles sont des produits cognitifs qui illustrent la vision du monde qu'un individu élabore à travers ses expériences avec le monde. Ainsi, les représentations sont propres à chacun, car ces modes de pensée sont le résultat d'expériences sociales et scolaires différentes (Roy-Mercier, 2013). Duplessis (2008) ajoute que « [l]a représentation forme un système: il s'agit d'un système d'idées, d'explications qui constituent le cadre de référence des élèves. Ce système est organisé et structuré » (p.3). Ainsi, puisque les représentations font partie du bagage personnel de l'élève, il importe de les considérer et d'expliquer leur utilité.

2.2.3 Utilité des représentations

Selon Boisvert (2018), les didacticiens du français accordent un rôle de première importance aux représentations liées à l'apprentissage de la grammaire, notamment. En se basant sur le contexte scolaire et l'apport didactique, Roy-Mercier (2013) précise que les représentations permettent de comprendre et de s'adapter à l'environnement dans lequel un individu apprend. Lord (2012) soutient que celles-ci permettent également l'interprétation et la réflexion à l'égard d'un objet significatif. La représentation est un processus qui évolue et qui demeure propre à chaque enfant. De cette façon, « [i]l permet au sujet d'agrèger au système ce qu'il rencontre et intègre au fur et à mesure de son expérience, qu'elle soit d'ordre privé ou scolaire [Halté, 1992] » (Duplessis, 2008, p.3). Certains auteurs (Astolfi et al., 2008; Duplessis, 2008; Reuter et al. 2013) amènent l'idée selon laquelle des représentations antérieures sont déjà présentes chez l'apprenant avant même ses apprentissages scolaires. Les tâches qui lui sont demandées sollicitent donc certaines de ses représentations, mais ne dévoilent pas l'entièreté de celles-ci (Reuter et al., 2013). Parmi les tâches qu'il est possible de proposer aux élèves, celles nécessitant des habiletés de type « méta » sont particulièrement intéressantes puisqu'elles valorisent la réflexion de l'élève et lui permettent de prendre du recul sur ses propres représentations.

2.3 LES HABILITÉS DE TYPE « MÉTA »

Les concepts de grammaire et de représentations étant expliqués, il importe également de définir les habiletés de type « méta » en raison de la tâche réflexive qui sera demandée aux apprenants. Cette section s'amorce donc avec une courte définition du terme « méta » et du qualificatif « métalinguistique » suivie d'une description de ce qu'on entend par activité métalinguistique. Enfin, à ces aspects s'ajoute le métalangage.

2.3.1 Définition du préfixe « méta »

Pinto et El Euch (2015) présentent le préfixe « méta » comme étant un traitement cognitif de niveau supérieur qui veut dire « sur » ou « au-delà de ». Parmi les habiletés de type « méta », la métacognition, permettant à un individu de contrôler ses propres processus cognitifs grâce à une introspection sur lui-même, y est très connue (Flavell, 1985; Noël, 1997). Le fait de prendre du recul en réfléchissant sur sa propre cognition peut également s'observer et s'exercer dans plusieurs domaines tels que le langage. Dans ce cas, il est plutôt question d'habiletés métalinguistiques (Gombert, 1990). Ce type de réflexion sur la langue a été particulièrement étudié à partir des années 80-90 dans les travaux francophones.

2.3.2 Le qualificatif « métalinguistique »

D'entrée de jeu, la polyvalence du qualificatif « métalinguistique » mérite d'être exposée. Plusieurs auteurs l'utilisent en combinaison avec d'autres termes dont « culture » (Weber, 2004), « connaissances » (Legros et Roy, 1995; Trévisé, 1994; Weber, 2004), « explications » (Weber, 2004), « verbalisations » (Trévisé, 1994; Weber, 2004), « réflexion » (Bernier, 2012; Legros et Roy, 1995; Trévisé, 1994), « discours » (Legros et Roy, 1995; Trévisé, 1994), « compétence » (Alby, 2010), « savoir » (Legros et Roy, 1995), « conscience » (Pinto et El Euch, 2015), etc. Or, l'expression « activité métalinguistique » est celle qui est la plus employée à travers les études consultées (Bernier, 2012; Boutet et al., 1985; Gombert, 1993; Gombert, 1996; Legros et Roy, 1995; Romian, 1991; Trévisé, 1994; Weber, 2004).

2.3.3 L'activité métalinguistique

Selon Gombert (1990), l'activité métalinguistique est une activité de réflexion intentionnelle portant sur le langage qui permet de l'observer et de l'utiliser dans des raisonnements ou des observations, notamment à l'égard de sa structure, de son fonctionnement et de son usage. Pinto et El Euch (2015) ajoutent qu'une activité

métalinguistique est présente notamment « lorsque l'attention est centrée sur la structure du code verbal en tant que tel [...] » (p.4). Dans cette perspective, il faut souligner que la grammaire permet justement de prendre du recul et de réfléchir sur la langue (Boivin et Pinsonneault, 2020; Eshkol, 2005; Fisher, 2004).

Certains auteurs expliquent que des traces verbales sont nécessaires afin de considérer une activité comme étant de type métalinguistique (Boutet et al., 1985), d'autres considèrent que le niveau de conscience et d'explicitation peut varier, notamment en fonction du fait qu'on ait ou non recours au métalangage (Gombert, 1996; Pinto et El Euch, 2015). Une tâche de définition permet notamment de solliciter des habiletés métalinguistiques (Corteel, 2016; Gourdet, 2024). De surcroît, Cogis et Gourdet (2014), dans leur étude qui s'intéresse aux représentations sur la langue et plus particulièrement sur le verbe, ont relevé que les élèves de CE2 (équivalant à la 3^e année du primaire) étaient en mesure d'amorcer une réflexion métalinguistique.

2.3.4 Métalangage

Pour les linguistes, l'activité métalinguistique est concrètement liée au métalangage (Gombert, 1990). Pinto et El Euch (2015) mettent de l'avant le concept de métalangage en le définissant comme une langue à la deuxième puissance, autrement dit un langage pour parler de la langue. Le métalangage est donc défini comme l'utilisation d'un vocabulaire particulier où des mots, relevant par exemple de la grammaire, sont utilisés pour parler de la langue (Fisher et Nadeau, 2006; Pinto et El Euch, 2015). Certains mots tels que « verbe », « sujet » et « phrase » en sont des exemples (Cogis et Gourdet; 2014). Fisher et Nadeau (2014) ajoutent que le métalangage est l'utilisation de termes permettant de décrire une réalité grammaticale et qu'il permet aux élèves de généraliser certaines connaissances afin d'obtenir l'abstraction nécessaire pour comprendre des concepts ou des notions liés à la grammaire. Enfin, Chartrand (1998), quant à elle, décrit la métalangage comme le « langage technique pour décrire le fonctionnement de la langue sur le plan grammatical » (p.117).

CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques retenus en fonction de la question, de l'objectif et des sous-objectifs de recherche. La présente étude vise à répondre à la question de recherche suivante : *Quelles sont les représentations d'élèves québécois à l'égard du concept de grammaire à la fin du primaire?* Pour ce faire, l'objectif principal de la recherche consiste à *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*. Afin de répondre concrètement à celui-ci, deux sous-objectifs ont été sélectionnés, soit 1) *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire* et 2) *approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves*.

Dans ce chapitre, le type de recherche sera d'abord présenté. Ensuite, la démarche d'échantillonnage sera exposée en vue de comprendre le processus de sélection des participants et les caractéristiques de ceux-ci. Les outils de collecte de données et leur élaboration respective seront également expliqués. L'importance de combiner ces outils de collecte de données sera traitée. Puis, la validation du questionnaire et du guide d'entretien sera abordée. À cet effet, la pré-expérimentation sera également traitée. Par la suite, le déroulement de la collecte de données sera exposé menant ainsi à la présentation du plan d'analyse. Finalement, les considérations éthiques seront présentées.

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Cette étude s'intéresse aux représentations d'élèves à l'égard du concept de grammaire. Elle adopte une approche qualitative, notamment en raison de l'importance accordée aux témoignages des participants en vue de comprendre une problématique (Paillé et Mucchielli,

2021). Lacelle et al. (2017) précisent que cette approche s'avère intéressante lorsque l'étude s'intéresse au vécu des participants puisqu'elle permet, grâce à une certaine proximité, de faire émerger des idées, des représentations et des explications. Plus précisément, l'approche qualitative mise sur les mots et le récit des participants (Kohn et Christiaens, 2014). De leur côté, Fortin et Gagnon (2022) expliquent que la recherche qualitative permet de « [...] faire ressortir la signification que le phénomène étudié revêt pour les personnes » (p.24). C'est pourquoi donner la parole à des élèves de 6^e année du primaire, après plusieurs années d'apprentissage de la grammaire, est justifié par ce type de méthodologie. D'ailleurs, il semble que l'étude qualitative s'effectue généralement « [...] à partir d'entrevues dirigées, semi-dirigées ou non dirigées, de groupes de discussion focalisée, de même que de réponses à des questions ouvertes incluses dans un questionnaire » (Fortin et Gagnon, 2022, p.128).

Selon Fortin et Gagnon (2022), en recherche qualitative, l'analyse vise la description et l'interprétation afin de donner du sens aux expériences des participants. D'ailleurs, il s'avère que les études réalisées en didactique du français adoptent souvent une posture descriptive (Simard et al., 2010). Qui plus est, des études qui traitent des représentations envers des notions de grammaire adoptent également cette posture (Boisvert, 2018, Langlois, 2022; Moquin, 2007). Considérant l'objectif général du présent mémoire qui est de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*, la visée descriptive est adéquate étant donné l'importance accordée à l'expérience personnelle et au point de vue d'un groupe limité de personnes relativement à la signification d'un concept (Fortin et Gagnon, 2022), soit celui de « grammaire ». En outre, considérant que les représentations d'élèves à l'égard du concept de grammaire sont très peu documentées dans la littérature scientifique, la visée exploratoire s'avère pertinente (Trudel et al., 2006). Fortin et Gagnon (2022) expliquent qu'une démarche axée sur l'exploration est adaptée aux recherches qui désirent « [...] comprendre toutes les facettes d'un phénomène vécu selon le point de vue des différentes personnes qui en ont fait l'expérience » (p.13).

3.2 LA DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE

Au regard des choix méthodologiques, une seule classe d'élèves de 6^e année était visée par l'étude. Comme le rappellent Fortin et Gagnon (2022), dans une étude qui privilégie la description et l'exploration, l'échantillon sera de petite taille. Pour la sélection de la classe, c'est l'échantillonnage intentionnel qui a été privilégié puisque des critères précis ont été déterminés en amont (Fortin et Gagnon, 2022). À cet effet, il importe de préciser que quatre critères d'inclusion ont été retenus.

Le premier critère d'inclusion était d'*Être un élève dans une classe de 6^e année*. Ces élèves ont été ciblés puisque leur niveau scolaire correspond à un niveau d'approfondissement d'un cycle en plus d'être une année charnière, soit la dernière année de la scolarisation primaire. Dans leur étude, Brissaud et Cogis (2002) ciblent également cette population en justifiant que ces élèves ont une expérience linguistique plus importante que les autres niveaux scolaires du primaire. De plus, Avram (2016) précise que les élèves de cet âge « ont la capacité cognitive de produire des discours métalinguistiques [...] » (p.9), ce qui s'avère pertinent dans une étude s'intéressant aux représentations portant sur la grammaire.

Le second critère, *Être dans une classe d'une école du centre de services scolaire de la Côte-du-Sud (CSSCS)*, s'expliquait par le fait que le lieu de résidence de l'étudiante-chercheuse était à proximité de ce centre de services scolaire, ce qui facilitait la démarche d'échantillonnage et la collecte de données. Cependant, en raison de l'étendue du territoire, seules les classes étant dans un rayon de 30 kilomètres du lieu de résidence de l'étudiante-chercheuse ont été retenues.

La présence du troisième critère *Être dans une classe d'au moins 20 élèves* permettait de s'assurer de recueillir suffisamment de données pour décrire les représentations d'élèves. Il importe de préciser que, au CSSCS, les classes comportant moins de 20 élèves ne sont pas rares. Avec la possibilité d'obtenir des refus de participer à la recherche, une prudence était de mise quant au nombre minimal de participants qui se devait d'être raisonnablement élevé afin de s'assurer de répondre à l'objectif et aux sous-objectifs de la recherche.

Enfin, le dernier critère *Être dans une classe dans laquelle le français doit être la langue d'enseignement au cours des mois précédant la collecte de données* est justifié par le contexte du programme d'anglais intensif qui est proposé dans un grand nombre de classes de 6^e année du CSSCS. La formule la plus souvent privilégiée dans ce centre de services scolaire (CSS) consiste à séparer l'année scolaire en deux parties égales (modèle 5 mois/ 5 mois), l'une étant consacrée à l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue seconde et l'autre étant destinée à l'enseignement-apprentissage des autres matières dont le français (MEES, s.d.). Cette recherche s'intéresse au concept de grammaire relativement à la langue maternelle des élèves. Le fait que les élèves soient en immersion anglaise, et ce, de manière intensive dans les mois précédant la collecte aurait pu biaiser les résultats de cette recherche. C'est pour cette raison qu'il était souhaitable de choisir une classe dont les élèves étaient dans la partie de l'année où le français était la langue d'enseignement.

3.2.1 Le processus de sélection des participants

Afin de procéder à la sélection des participants, une demande d'autorisation à réaliser le projet de recherche a été acheminée par courriel à la direction des services éducatifs du CSSCS, en décembre 2023. La description générale de l'étude, les caractéristiques des participants recherchés et une lettre présentant le projet et la collecte de données figuraient dans l'envoi. À la suite de l'acceptation du projet de recherche, un courriel a été acheminé, quelques jours plus tard, à une conseillère pédagogique en français du CSS afin d'obtenir des propositions de classes répondant aux critères d'inclusion.

Parmi les 13 classes proposées par la conseillère pédagogique en français, une première sélection a été effectuée par l'étudiante-chercheuse, en priorisant les classes qui se situaient à un maximum de 30 km de son domicile et en éliminant la classe dans laquelle elle travaillait pendant l'année scolaire pour éviter tout conflit d'intérêts. Un courriel a été envoyé aux directions d'école des six classes restantes, en janvier 2024, afin que celles-ci sollicitent les enseignants de leur école ciblés par l'étude, soit ceux ayant des classes de 6^e année du

primaire qui répondent aux critères d'inclusion. Les enseignants intéressés à participer à la recherche devaient contacter l'étudiante-chercheuse pour manifester leur intérêt. L'échantillonnage aléatoire simple, faisant partie de la méthode d'échantillonnage probabiliste (Fortin et Gagnon, 2022), était la technique prévue pour sélectionner une classe de participants. Or, cette méthode n'a pas été nécessaire puisqu'aucun enseignant ne s'est porté volontaire dans les semaines qui ont suivi l'envoi des courriels. Selon les propos de quelques directions et enseignants, la prise en compte de l'ensemble des critères d'inclusion rendait le processus de sélection difficile. Par exemple, certaines classes répondaient à la majorité des critères, mais le nombre d'élèves dans la classe n'était pas suffisant alors qu'à l'inverse, d'autres classes avaient un nombre d'élèves suffisant, mais la collecte de données se réalisait au moment où les élèves étaient dans le contexte d'immersion anglaise.

Ainsi, en raison de la difficulté à trouver une classe pour participer à l'étude, l'étudiante-chercheuse a relancé la conseillère pédagogique afin de lui exposer la situation. Au même moment, cette dernière accompagnait une enseignante de 6^e année qui était intéressée par le projet et qui avait initialement été sollicitée par le processus de sélection, mais qui n'avait pas répondu au courriel puisqu'elle avait moins de 20 élèves dans sa classe et que ce nombre était insuffisant au regard des critères d'inclusion. La période de recrutement étant terminée, considérant que cette classe respectait tous les critères, sauf celui relatif au nombre d'élèves et que l'enseignante titulaire montrait de l'intérêt à participer à la recherche, ce critère d'inclusion a été abaissé pour accepter 18 élèves au lieu de 20. Cette légère souplesse quant au nombre d'élèves dans la classe n'engendrait aucune conséquence sur le projet de recherche puisque la description des représentations des participants à l'égard du concept de grammaire demeurait tout à fait réalisable.

Ainsi, en mars 2024, l'enseignante titulaire de cette classe a été contactée par courriel et une rencontre virtuelle avec l'étudiante-chercheuse a été planifiée, quelques jours plus tard, afin de valider son intérêt, d'échanger sur le projet et de déterminer un échéancier pour la collecte de données. À ce moment, les formulaires de consentement ont été acheminés à l'enseignante qui s'est chargée de les distribuer, à son tour, à tous les élèves de sa classe

(n=18) pour obtenir les autorisations parentales nécessaires. L'étudiante-chercheuse a récupéré les formulaires signés deux semaines plus tard.

3.2.2 Les caractéristiques des participants

Les participants à l'étude sont des élèves d'une classe de 6^e année du primaire âgés entre 11 et 13 ans. Il importe de souligner que les classes de 6^e année de cette école, dont celle retenue pour la présente étude, accueillent également des élèves des écoles environnantes. Considérant que les écoles environnantes accueillent un petit nombre d'élèves, ceux-ci, lors de leur 6^e année, sont alors redirigés à cette école. Parmi les 18 élèves de la classe sélectionnée, ce sont les 13 élèves dont les parents ont donné leur consentement écrit qui ont participé à la recherche. Pour répondre à l'objectif général de la recherche qui est de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*, un échantillon principal et un sous-échantillon ont été constitués. Pour répondre au premier sous-objectif de la recherche, soit de *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire*, l'échantillon principal était composé des 13 élèves participants, soit huit filles et cinq garçons. L'âge moyen était de 12 ans et variait de 11 ans et 3 mois à 13 ans.

Pour répondre au deuxième sous-objectif de la recherche qui est d'*approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves*, une sélection aléatoire de huit élèves a été effectuée parmi les participants. Ce nombre d'élèves s'explique par le choix de l'outil de collecte de données, soit l'entretien de groupe, qui requiert idéalement entre six et douze personnes (Boutin, 2018) ou, en moyenne, de huit à dix personnes (Maltais et al., 2021). Selon Maltais et al. (2021), « ce nombre vise à encourager une discussion et des interactions dynamiques, mais a également pour but de générer des débats et parfois le partage d'opinions opposées sur un même sujet » (p.326-327). Considérant l'âge des participants, le choix s'est arrêté à huit personnes pour s'assurer d'un bon fonctionnement et d'une prise de parole équitable. Ce sous-échantillon de huit

élèves était composé de six filles et de deux garçons. Le tableau 1 présente les caractéristiques de tous les participants (échantillon principal et sous-échantillon).

Tableau 1
Les caractéristiques des participants

Échantillon principal		Sous-échantillon	
Nombre d'élèves participants	13	Nombre d'élèves participants	8
Filles participantes	8	Filles participantes	6
Garçons participants	5	Garçons participants	2
Âge moyen	12,00	Âge moyen	11,98

3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette section présentera, en premier lieu, les outils de collecte de données, soit un questionnaire et un entretien de groupe; tous deux nécessaires pour répondre à l'objectif général de la recherche. L'élaboration de chacun sera respectivement décrite. Ensuite, l'intérêt relevant de la combinaison de ces deux outils de collecte de données sera expliqué. Enfin, la démarche de validation du questionnaire et du guide d'entretien sera exposée afin de rendre compte de leur pertinence et des modifications qui ont dû être apportées pour les rendre davantage adaptés à l'étude actuelle. À cet effet, il sera question de traiter également de la pré-expérimentation qui a eu lieu en amont.

3.3.1 Le questionnaire

Pour répondre au premier sous-objectif, qui est de *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire*, la passation d'un questionnaire a permis de recueillir des données explicitant les représentations à l'égard du concept de grammaire auprès de tous les participants de la classe de 6^e année sélectionnée. Considérant qu'aucun questionnaire déjà

existant ne répondait directement aux besoins de l'étude, l'outil a été élaboré par l'étudiante-chercheuse.

Le questionnaire (aussi nommé sondage), fondé sur la verbalisation, est « une technique d'exploration destinée à recueillir des informations relatives à un questionnement » (Durand, 2021, p. 357). Le questionnaire, utilisé dans le cadre de la présente recherche, a été auto administré puisque les participants ont écrit eux-mêmes leurs propres réponses. Selon Durand (2021), un sondage peut comporter autant des questions fermées que des questions ouvertes. Toutefois, le questionnaire utilisé dans la présente étude est composé uniquement de questions ouvertes.

À cet effet, il importe de rapporter des limites et des avantages relativement à cet outil de collecte de données ainsi qu'à ce type de questions. Boutin (2018) souligne qu'« [i]l faut particulièrement ne pas oublier que les données recueillies par le truchement de questionnaires d'enquête ne sont pas facilement vérifiables. Les opinions émises lors de la passation d'un questionnaire peuvent évoluer rapidement même sur un court laps de temps » (p.81). De plus, il semble que « [Les questions ouvertes] demandent plus d'effort de la part de la personne sondée et la qualité de l'information peut dépendre de sa facilité à s'exprimer » (Durand, 2021, p.377). Or, un avantage est également soulevé quant à l'utilisation de questions ouvertes. Celles-ci permettent notamment à l'individu de s'exprimer librement en choisissant les mots et la structure qui lui convient (Durand, 2021). Ainsi, bien que cet outil comporte certaines limites, il demeure le plus approprié pour les besoins de l'étude puisqu'il permet d'avoir accès aux représentations des participants, et ce, grâce à leurs propres mots.

3.3.1.1 L'élaboration du questionnaire

Élaboré dans le cadre de ce mémoire, ce questionnaire (voir annexe I) a été inspiré de plusieurs études (Avram, 2016; Boisvert, 2018; Corteel, 2016; Elalouf et al., 2016; Gombert, 1990; Gourdet, 2014, 2024; Gourdet et Cogis, 2014; Gourdet et Roubaud, 2016, 2022;

Lachet, 2020; Lavieu-Gwozdz, 2014; Sautot et al., 2021). Celui-ci, composé de deux parties, sollicitait la réflexion des apprenants à l'égard de la grammaire.

La première partie du questionnaire comportait une question ouverte *Qu'est-ce que la grammaire?* suivie d'une consigne *Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences, écris une définition, la plus complète possible, en indiquant ce que tu sais sur la grammaire.* Inspirée de Corteel (2016), cette complémentarité entre la question et la consigne permet de clarifier les attentes et d'ajouter de la précision à la tâche la rendant ainsi plus accessible aux élèves de 6e année du primaire. Cette première partie est considérée par certains auteurs comme une « demande d'explication » (Sautot et al., 2021), une « restitution de savoirs » (Gourdet, 2024) ou « une tâche de définition » (Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Corteel, 2016; Elalouf, 2022). En tout, sept lignes permettaient aux apprenants d'écrire librement leur réponse.

Plusieurs auteurs s'intéressant aux représentations d'élèves à l'égard d'un concept linguistique ou d'une notion grammaticale (Avram, 2016; Boisvert, 2018; Corteel, 2016; Elalouf et al., 2016; Gourdet, 2014; Gourdet, 2024; Gourdet et Cogis, 2014; Gourdet et Roubaud, 2016; Gourdet et Roubaud, 2022; Lavieu-Gwozdz, 2014; Sautot et al., 2021) utilisent une question ouverte débutant par *Qu'est-ce que* ou *Qu'est-ce qu'* pour recueillir leurs données. En termes d'intérêt, Gourdet (2024) explique que les propos tenus par les élèves en réponse à une telle question reflète « une forme de comportement linguistique verbal (à l'écrit) qui est métalinguistique, c'est-à-dire qui renvoie à une activité de réflexion sur la langue qui implique la conscience que les apprenant.es ont de leurs propres connaissances de la langue et de son fonctionnement (Gombert, 1990 : 13) » (p.6). Elalouf (2022), qui partage cet avis, précise :

« En ce qu'elle demande de mobiliser et expliciter des connaissances sur la langue, la définition est vue comme une activité à la fois fondamentale, naturelle et marginale (François, 1985); naturelle car elle se rencontre dans les conduites langagières ordinaires, comme en attestent les interactions entre adultes et jeunes enfants (Bonnet et Gardes-Tamine, 1984), mais marginale parce qu'elle constitue rarement une visée discursive à part entière, sauf dans le discours métalinguistique; et néanmoins fondamentale en ce qu'elle manifeste la réflexivité du langage » (p.96).

Par conséquent, il importe de rappeler que certains auteurs (Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Corteel, 2016) avaient constaté que ce type de tâche pouvait poser un problème puisque plusieurs élèves n’y répondaient tout simplement pas, avaient des réponses incompréhensibles ou que ces dernières étaient vides de contenu. Selon Corteel (2016), « [c]e taux d’abstention illustre vraisemblablement la difficulté des élèves à adopter une posture réflexive de type métalinguistique vis-à-vis des faits de langue grammaticaux » (p.2). Or, d’autres études misant sur une tâche semblable dont celles de Gourdet et Roubaud (2016) et de Gourdet (2024) obtiennent un constat différent puisqu’elles ne remarquent que très peu, voire aucune non-réponse dans leur corpus de données. D’ailleurs, Gourdet (2024) affirme que « [...] les élèves ne sont pas bloqués par cette situation classique de restitution de savoirs » (p.7).

De surcroît, le début de la consigne *Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences* est inspiré de la première question du questionnaire de Lachet (2020). Le fait de préciser aux élèves que leur réponse pourrait provenir autant de leurs souvenirs scolaires que de leurs expériences personnelles permettait d’offrir une liberté quant à l’expression de leur pensée. Ainsi, ils pouvaient répondre selon l’ensemble de ses représentations sans se limiter, par exemple, uniquement à l’année scolaire en cours.

La deuxième partie du questionnaire se composait également d’une question ouverte, soit *Quelle(s) tâche(s) ou quelle(s) activité(s) te font le plus penser à la grammaire? Explique chacune de tes réponses.* Élaborée par l’étudiante-chercheuse, cette question a été inspirée du quotidien des élèves. Soucieuse de recueillir des représentations propres au vécu de ceux-ci, l’étudiante-chercheuse souhaitait faire parler les apprenants sur des éléments plus concrets tels que les tâches et les activités vécues en classe en lien avec la grammaire. Cette question était accompagnée d’un tableau à deux colonnes permettant aux apprenants de mieux structurer leurs réponses en valorisant la justification de chacune. La première colonne avait comme titre *Je nomme des tâches qui me font penser à la grammaire*, tandis que la deuxième colonne était intitulée *J’explique pourquoi ces tâches me font penser à la grammaire*. Malgré sa proximité avec la première partie du questionnaire, cette deuxième partie, plus précise,

concrète et contextualisée visait à faire émerger de nouvelles représentations davantage liées à des tâches permettant ainsi une description encore plus riche des représentations relatives au concept de grammaire.

Afin de solliciter davantage la réflexion métalinguistique des participants à l'égard de leurs réponses, la sous-question *Es-tu certain(e) de ta réponse? Oui Non Pourquoi?* était présente à la fin de chacune des parties du questionnaire. Les participants étaient invités à cocher la case souhaitée (oui ou non) tout en expliquant pourquoi ils étaient certains ou pas de leur réponse. Cette sous-question visait à explorer le niveau d'explicitation des représentations de la part des participants puisque, lorsque l'enfant peut justifier ses réponses, il est possible de penser que ses représentations sont plus explicites que s'il ne sait pas expliquer ses réponses ou qu'il n'est pas convaincu de son choix (Gombert, 1996; Pinto et El Euch, 2015).

Enfin, le temps pour la réalisation du questionnaire a été déterminé selon des tâches semblables proposées dans d'autres études. Gourdet et Roubaud (2016) proposaient une durée de 5 minutes pour répondre à la question *Qu'est-ce qu'un verbe?*, alors que les élèves de l'étude de Boisvert (2018) disposaient de 30 minutes pour répondre à un test de connaissances comportant 13 questions de natures diverses. Sautot et al. (2021), quant à eux, octroyaient 15 minutes pour répondre à un test regroupant deux consignes, soit *Écris tout ce que tu sais sur le verbe* et *Écris tout ce que tu sais sur l'adjectif*. À partir de ces informations, la durée approximative retenue a été de 15 minutes en raison de la proximité entre le présent questionnaire, qui comportait deux parties, et le test de Sautot et al. (2021).

3.3.2 L'entretien de groupe

Pour répondre au second sous-objectif de la recherche visant à *approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves*, un entretien de groupe a été prévu. Ce dispositif est cohérent avec le sous-objectif puisque, selon

Fortin et Gagnon (2022) ainsi que Boutin (2018), il permet, entre autres, d'examiner en détail la façon de penser des participants à l'étude grâce au partage d'idées. Qui plus est, Abdel Fattah (2017) évoque que « le partage des points de vue (...) s'effectue toujours avec la communication comme canal » (p.31).

Lorsqu'il est question d'entretien de groupe, Maltais et al. (2021) évoquent que « de nombreux autres termes peuvent être utilisés comme "focus group", "groupe de discussion", "interview de groupe", "entrevue de groupe", "groupe focalisé", "entretien focalisé", "entretien collectif", "groupe nominalisé", ou "groupe de discussion convergente" » (p.319). Dans le cadre de l'étude actuelle, c'est l'appellation « entretien de groupe » qui a été retenue pour désigner ce deuxième outil de collecte de données puisque ce terme « [...] sous-entend qu'il y a un groupe, une personne chargée de l'animation ainsi qu'une discussion entre les membres du groupe » (Maltais et al., 2021, p.319). Rondeau et al. (2023) précisent d'ailleurs que « la notion d'"entretien" véhicule beaucoup mieux l'esprit de la conversation et du dialogue caractérisant les rencontres avec les personnes participantes au sein des enquêtes qualitatives de terrain » (p.9).

Par ailleurs, des avantages et des limites sont également associés à ce type d'outil. Entre autres, l'entretien de groupe peut permettre de stimuler la discussion et d'aider les autres participants à répondre (Maltais et al., 2021), ce qui est un atout considérant l'objectif d'approfondissement des données auquel il est associé. De plus, il offre des informations précises de ce que pensent réellement les participants (Boutin, 2018) et permet d'obtenir un grand nombre d'informations auprès de plusieurs participants, et ce, à l'intérieur d'un temps restreint (Baribeau et Germain, 2010; Maltais et al., 2021). Or, il est vrai qu'il comporte également quelques limites qui seront prises en considération. À cet effet, Boutin (2018) affirme que « Les données récoltées par l'entretien de groupe sont influencées par le fait qu'elles sont issues d'une discussion entre plusieurs personnes qui construisent leurs représentations au fur et à mesure que se déroulent les échanges » (p.114). Ainsi, lors de l'analyse des données, il importe de se méfier de l'effet « boule de neige » (Baribeau et

Germain, 2010; Boutin, 2018, p.106) qui fait en sorte qu'une idée proposée par un participant peut devenir rapidement partagée par d'autres.

3.3.2.1 L'élaboration du guide d'entretien

La réalisation de l'entretien de groupe nécessitait, en amont, un guide d'entretien (voir annexe II). Celui-ci a été élaboré, encore une fois, par l'étudiante-chercheuse puisqu'aucun guide d'entretien déjà existant n'était adapté à la situation.

La structure du guide d'entretien a été élaborée à partir de la démarche en 6 étapes présentée dans l'article de Rondeau et al. (2023). La première étape consistait à élaborer des notes préliminaires, soit « [...] un relevé linéaire et inorganisé de questions, d'éléments d'investigation, d'idées à vérifier, d'aspects tirés de recherches, lectures ou rencontres préalables, bref de notes diverses et variées » (p.13). Par la suite, il s'agissait de faire des regroupements de ces notes en fonction des thèmes (rubriques thématiques). La troisième étape était la structure interne permettant de placer les rubriques thématiques et les interrogations dans un ordre logique. L'étape suivante servait d'approfondissement. En d'autres mots, celle-ci visait à traiter individuellement chacune des interrogations en vue de les clarifier et de les subdiviser au besoin. La cinquième étape était celle associée aux relances. Selon Rondeau et al. (2023), la relance « est une technique d'entretien consistant à donner un nouvel élan à une interrogation et visant à amener la personne participante à préciser son témoignage » (p.19). Finalement, la dernière étape représentait la finalisation du guide et sa mise à l'essai. Cette mise à l'essai a été réalisée pendant la pré-expérimentation qui sera décrite plus bas dans le présent chapitre (voir section 3.3.4.1). Il faut noter que Rondeau et al. (2023) proposent de formuler des interrogations plutôt que des questions afin d'éviter la pression de fournir des réponses et ainsi favoriser le partage d'expérience de la part des participants.

Au terme de cette démarche, le guide d'entretien comportait trois sections distinctes. La première section *Avant l'entretien* était réservée à l'accueil des participants et regroupait

toutes les informations importantes à mentionner à ceux-ci telles que le rappel de l'objectif et des sous-objectifs de la recherche, l'intention de l'entretien de groupe ainsi que le fonctionnement, les règles et la durée de celui-ci. Également, cette phase préliminaire permettait d'informer les participants sur l'enregistrement et le consentement. Enfin, l'assentiment était demandé aux participants avant de poursuivre.

La section *Pendant l'entretien* représentait l'entretien formel. Elle rassemblait quatre parties (rubriques thématiques) ainsi que des interrogations, des relances et des sous-interrogations associées à chacune d'elles. Le nombre d'interrogations, de relances et de sous-interrogations pouvait varier selon les sujets abordés. Les sous-interrogations, n'ayant pas été mentionnées par Rondeau et al. (2023), ont été ajoutées par l'étudiante-chercheuse dans un souci de prudence. Considérant qu'il s'agissait pour elle d'une première expérience d'entretien de groupe, celle-ci souhaitait éviter un manque d'informations. Les sous-interrogations, considérées comme des déclinaisons des interrogations principales, permettaient donc d'aller plus loin et de recueillir un maximum de données.

La première partie visait à discuter des réponses obtenues à la première question du questionnaire. Pour ce faire, un support visuel a été utilisé, soit une carte conceptuelle, créée par l'étudiante-chercheuse, qui résumait ces réponses (voir annexe III). Une copie a été distribuée à chaque participant. Après que l'étudiante-chercheuse ait présenté celle-ci ainsi que son fonctionnement, deux interrogations principales étaient posées, soit 1) *De quoi discutent les participants concernant l'image (carte conceptuelle) réalisée à partir des réponses à la première partie?* et 2) *Quels sont les commentaires des élèves par rapport à certaines réponses spécifiques (éléments d'intérêt sélectionnés par l'étudiante-chercheuse)?*. Des relances et des sous-interrogations étaient introduites après les interrogations au besoin. À titre d'exemple, pour la première interrogation, les termes « découvertes », « accords ou désaccords des participants » étaient des relances. Quant aux sous-interrogations, plusieurs s'y retrouvaient comme a) *Parlez-moi de cette image (carte conceptuelle).*, b) *En regardant celle-ci, qu'est-ce que vous observez?*, etc. Quant à la deuxième interrogation, des relances et des sous-interrogations différentes avaient aussi été élaborées (voir annexe II).

La deuxième partie visait à discuter des réponses obtenues à la deuxième partie du questionnaire. De la même façon que la première partie, une autre carte conceptuelle (voir annexe IV) a été créée par l'étudiante-chercheuse et utilisée de manière à offrir un support visuel afin de favoriser les échanges. Cette partie du guide d'entretien comportait une seule interrogation, soit *De quoi discutent les participants concernant la carte conceptuelle qui présente les réponses de la deuxième question du questionnaire?*. En plus des relances, certaines sous-interrogations y étaient liées comme c'était le cas pour la première partie du guide d'entretien présentée en amont.

La troisième partie du guide d'entretien *Situer les représentations (Contexte de la grammaire)* permettait d'échanger sur le contexte des représentations concernant la grammaire. Cette partie n'était pas liée aux réponses du questionnaire. Puis, une seule interrogation y figurait, soit *À quel moment et à quoi les participants se réfèrent-ils pour faire émerger leurs représentations sur la grammaire?*. Celle-ci était également accompagnée de relances et de sous-interrogations.

La quatrième et dernière partie du guide d'entretien *Retour sur le questionnaire et conclusion sur le concept de grammaire* consistait, d'une part, à faire un retour sur le questionnaire et, d'autre part, à conclure sur le concept de grammaire afin d'approfondir une dernière fois les représentations des participants sur le sujet. À l'égard de cette partie, deux interrogations, accompagnées de relances et de sous-interrogations, ont été ciblées : *Comment les élèves ont-ils trouvé les questions du questionnaire? Pourquoi?* ainsi que *Pour eux, le concept de grammaire représente quoi maintenant?*.

En résumé, la section *Pendant l'entretien* comportait quatre parties avec un total de six interrogations principales dont chacune était accompagnée de relances et de sous-interrogations. Le guide d'entretien a été réfléchi de manière à approfondir les représentations d'élèves, d'une part, avec des interrogations qui permettaient d'approfondir les données initiales du questionnaire et, d'autre part, avec de nouvelles interrogations pour élargir le sujet de la grammaire. Bien que des explications aient été exposées dans les précédents

paragraphes, le tableau 2 présente la correspondance entre le questionnaire et le guide d'entretien utilisé dans le cadre de l'entretien de groupe.

Tableau 2
La correspondance entre les outils de collecte de données

Le questionnaire	L'entretien de groupe	Correspondance entre les outils de collecte de données
<p>Première partie a) <i>Qu'est-ce que la grammaire? accompagnée de la consigne Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences, écris une définition, la plus complète possible, en indiquant tout ce que tu sais sur la grammaire.</i></p> <p>b) <i>Es-tu certain(e) de ta réponse? Oui? Non? Pourquoi?</i></p>	<p>Partie 1 <i>Retour sur les réponses de la première partie du questionnaire</i> (utilisation d'une carte conceptuelle)</p>	<p>Les réponses de la première partie du questionnaire sont approfondies dans la partie 1 de l'entretien de groupe.</p>
<p>Deuxième partie a) <i>Quelles tâche(s) te font le plus penser à la grammaire? Explique chacune de tes réponses.</i></p> <p>b) <i>Es-tu certain(e) de ta réponse? Oui? Non? Pourquoi?</i></p>	<p>Partie 2 <i>Retour sur les réponses de la deuxième partie du questionnaire</i> (utilisation d'une carte conceptuelle)</p>	<p>Les réponses à la deuxième partie du questionnaire sont approfondies dans la partie 2 de l'entretien de groupe.</p>
	<p>Partie 3 <i>Situer les représentations (Contexte de la grammaire)</i> (aucun support visuel)</p> <p>Partie 4 <i>Retour sur le questionnaire et conclusion sur le concept de grammaire</i> (aucun support visuel)</p>	<p>Les parties 3 et 4 de l'entretien de groupe visent à approfondir les représentations relatives au concept de grammaire sans utiliser les réponses au questionnaire.</p>

Les deux cartes conceptuelles ont été élaborées par l'étudiante-chercheuse puisque certaines parties du guide d'entretien (parties 1 et 2) étaient liées aux réponses issues du questionnaire. À cet effet, bien que Boutin (2018) recommandait que la carte conceptuelle

soit réalisée par les participants, l'étudiante-chercheuse les a réalisées elle-même par souci d'efficacité lié au temps limité. Il importe également de préciser que ces cartes conceptuelles ne constituaient pas une analyse des réponses au questionnaire en bonne et due forme et ne visaient qu'à offrir un visuel résumant les réponses issues du questionnaire puisque des interrogations, des relances et des sous-interrogations y étaient associées. Il aurait été difficile de réaliser un entretien de groupe portant sur les réponses aux questionnaires sans avoir accès concrètement à celles-ci.

Dans le guide d'entretien, une dernière section *Après l'entretien* était présente pour remercier les participants et rappeler les règles de confidentialité auxquelles l'étudiante-chercheuse s'était engagée. Enfin, en termes de temps prescrit pour un entretien de groupe, Maltais et al. (2021) recommandaient de prévoir une durée raisonnable qui ne devrait pas dépasser deux heures. Comme la présente étude s'adressait à des élèves du primaire, le temps prévu était de 45 minutes. La durée d'une période dans cette école est de 50 minutes et quelques minutes devaient être réservées aux déplacements. Cette durée se rapproche des recommandations de Boutin (2018) qui précise que « La durée des rencontres varie d'une à plusieurs heures, tout dépendant de la nécessité d'approfondir le sujet de recherche » (p.91).

3.3.3 La combinaison du questionnaire et de l'entretien de groupe

Dans le cadre de l'étude actuelle, une approche « multi-méthodes » (Boutin, 2018) est retenue, soit l'utilisation d'un questionnaire suivi d'un entretien de groupe puisqu'il est recommandé de choisir deux ou trois instruments pour collecter des données qualitatives (Baribeau et Germain, 2010). Langlois (2022) explique que l'utilisation de plus d'un outil de collecte de données permet d'obtenir des informations plus complètes. Selon Baribeau et Germain (2010), « Le plus souvent, l'approche méthodologique [...] combine le questionnaire d'enquête aux entretiens de groupe » (p.33). Boutin (2018), qui fait plusieurs liens entre les questionnaires et les entretiens de groupe, affirme notamment que l'entretien de groupe peut être utilisé « [...] pour valider des résultats [obtenus] auparavant à la suite de

la passation de questionnaires à des populations plus vastes » (p.11). Celui-ci explique également que l'entretien de groupe est « [...] une technique de collecte d'informations utilisée le plus souvent auprès de groupes restreints, généralement en concomitance avec d'autres instruments : entretien individuel, questionnaire, observation participante, et autre » (Boutin, 2018, p.18). Il semble même que la combinaison du questionnaire et de l'entretien de groupe soit utile pour s'assurer d'obtenir des résultats fiables (Boutin, 2018). À cet effet, le fait d'obtenir des données provenant de diverses sources favorise une triangulation des données (Horincq Detournay et al., 2023).

3.3.4 La validation du questionnaire et du guide d'entretien

La validation du questionnaire et du guide d'entretien a été réalisée en deux étapes. D'abord, les directrices de recherche ont commenté les deux outils en émettant des commentaires sur la justesse du vocabulaire et la structure du guide d'entretien. Par la suite, les outils ont été pré-expérimentés auprès de participants du même niveau scolaire que celui ciblé par l'étude actuelle. Considérant l'importance de cette pré-expérimentation, celle-ci sera détaillée plus bas.

3.3.4.1 La pré-expérimentation

Le questionnaire et le guide d'entretien ont été pré-expérimentés au mois d'octobre 2023 dans une classe de 19 élèves de 6^e année du primaire pour s'assurer de leur validité et de leur pertinence au regard de la question et des objectifs du projet de recherche. Le choix de ces participants a été fait dans l'entourage de l'étudiante-chercheuse. Les élèves ciblés participaient au programme d'anglais intensif et étaient dans la période d'apprentissage consacrée à l'anglais. Une fois la pré-expérimentation terminée, l'enseignante et les élèves ont été invités à donner leurs commentaires, de manière verbale, sur la structure et les parties du questionnaire ainsi que du guide d'entretien.

Parmi les commentaires émis du côté des élèves à l'égard du questionnaire, certains relevaient la ressemblance entre les deux parties. Selon eux, cette similarité engendrait de la redondance dans leurs propos. L'enseignante-chercheuse a pris en considération cette réflexion, mais a tout de même décidé de conserver les deux parties telles quelles puisque la deuxième partie permettait l'ajout de nouvelles informations auprès de plusieurs élèves. De plus, plusieurs élèves disaient avoir plus de difficulté à répondre à la première question plutôt qu'à la deuxième. À cet égard, certains ajustements ont été apportés par rapport à l'administration du questionnaire. Au départ, les élèves devaient lire eux-mêmes les deux parties et réaliser celles-ci individuellement. Or, en fonction des commentaires émis, l'étudiante-chercheuse a décidé de lire elle-même les questions et a pris soin de segmenter la première partie, soit en lisant d'abord *Qu'est-ce que la grammaire?*, puis en ajoutant par la suite *Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences, écris une définition, la plus complète possible, en indiquant tout ce que tu sais sur la grammaire.* Certains mots tels que « scolaires » et « expériences » ont également été clarifiés et reformulés pour favoriser la compréhension de cette première partie.

Par ailleurs, lors de la pré-expérimentation, l'étudiante-chercheuse avait proposé deux versions différentes par rapport à la structure des réponses de la deuxième partie du questionnaire. Certains devaient répondre sur une dizaine de lignes alors que d'autres avaient un tableau plus structuré pour inscrire leurs réponses. Lors du retour en groupe, tous préféraient le tableau, même si celui-ci limitait le nombre de réponses à trois. Selon eux, il était plus simple de justifier chacune des tâches grâce à la colonne réservée à la justification. L'étudiante-chercheuse a donc pris la décision de conserver uniquement le tableau.

Le guide d'entretien, quant à lui, n'avait pas reçu de critique de la part des élèves et de l'enseignante lors de la pré-expérimentation. Or, l'étudiante-chercheuse a quand même pu faire le constat que les 45 minutes allouées n'étaient pas suffisantes pour discuter de toutes les sous-interrogations écrites dans le guide d'entretien. Ainsi, avant la collecte de données, des ajustements ont été apportés à la section *Pendant l'entretien* avec l'ajout d'un code de couleurs pour hiérarchiser les sous-interrogations en ordre de priorité (voir annexe V). Les

sous-interrogations surlignées en vert étaient prioritaires. Quant à celles surlignées en jaune, bien qu'elles étaient aussi pertinentes, celles-ci pouvaient être mises de côté au besoin en fonction du temps. Également, une durée a été déterminée par l'étudiante-chercheuse pour chaque partie du guide d'entretien afin de s'assurer de discuter de chacune d'elles dans le temps prévu.

Pour la pré-expérimentation, des supports visuels avaient également été créés afin de résumer les réponses au questionnaire puisque deux parties du guide d'entretien y étaient liées. Il s'agissait de nuages de mots réalisés grâce à une application. Toutefois, cette application permettant de générer des nuages de mots ne rendait pas bien compte des propos des élèves. Plusieurs réponses similaires, mais écrites différemment n'étaient pas possibles à regrouper, ce qui rendait l'essentiel des propos difficile à percevoir. Également, des mots se trouvaient alignés à la verticale, ce qui rendait le repérage et la compréhension du contenu difficiles, surtout pour des élèves de 6^e année du primaire. L'étudiante chercheuse a donc choisi de créer elle-même ses supports visuels, sous forme de cartes conceptuelles, pour rendre le visuel plus adapté aux élèves de cet âge grâce à l'ajout de subtilités et de détails tels que des flèches, des couleurs ainsi que des regroupements en vue d'en faire un résumé complet en fonction de la fréquence des réponses et des liens qu'elles pouvaient entretenir selon les justifications des élèves.

Enfin, en lisant les réponses des élèves concernant le questionnaire, l'étudiante-chercheuse a constaté que les élèves faisaient notamment des liens avec leurs apprentissages quotidiens. Ainsi, les élèves questionnés, étant en immersion anglaise, réfléchissaient à la grammaire dans leur contexte d'apprentissage de la langue seconde. Voulant s'assurer de recueillir des données relevant du contexte de l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle, l'étudiante-chercheuse s'est assurée d'ajouter un critère d'inclusion qui conduisait à sélectionner une classe dont la langue parlée au quotidien était le français, et ce, pendant quelques mois avant la collecte de données.

3.4 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données de cette étude a été réalisée en deux temps vers la fin de l'année scolaire 2023-2024. D'abord, le questionnaire a été administré à l'ensemble des participants. Puis, quelques semaines plus tard, l'entretien de groupe a été réalisé auprès d'un sous-échantillon d'élèves.

Dans un premier temps, l'administration du questionnaire a eu lieu le matin du jeudi 25 avril 2024 et visait à recueillir les représentations d'élèves vers la fin de l'année scolaire et donc au terme de leur parcours primaire. Ce questionnaire a été administré aux 13 participants qui représentaient l'échantillon principal. Ce premier temps de collecte de données s'est réalisé directement dans la classe, et ce, pendant les heures de classe régulières. Les participants sont demeurés à leur bureau, alors que les élèves qui ne participaient pas au projet de recherche étaient en travail autonome dans un endroit calme de la classe. Une fois tous les participants à l'écoute, l'étudiante-chercheuse a recueilli l'assentiment de ceux-ci et a poursuivi avec la présentation de chacune des parties du questionnaire. Une durée de 15 minutes a été programmée à une minuterie permettant ainsi aux élèves d'avoir un repère visuel du temps disponible pour répondre. Après le délai, trois élèves n'avaient toujours pas terminé. L'étudiante-chercheuse a donc accepté de laisser quelques minutes supplémentaires afin que ces élèves puissent terminer leurs réponses. Enfin, l'étudiante-chercheuse a recueilli l'ensemble des questionnaires et a pris le temps de remercier tous les élèves.

Dans un second temps, trois semaines plus tard, la réalisation de l'entretien de groupe a eu lieu. Le délai prévu entre ces deux moments de collecte de données servait à faire une première lecture des questionnaires de manière à créer les supports visuels (cartes conceptuelles) nécessaires pour soutenir les parties 1 et 2 de l'entretien de groupe. Pendant ce temps de pause, le guide d'entretien a également été révisé de manière à préciser certaines interrogations afin qu'elles soient bien adaptées aux réponses du questionnaire. La réalisation de l'entretien de groupe s'est déroulée le matin du jeudi 16 mai 2024 pendant les heures de classe. Cet entretien a eu lieu dans un local à proximité de la classe considérant que seulement 8 élèves y participaient. L'étudiante-chercheuse était présente à titre de « modératrice » pour

animer la discussion (Fortin et Gagnon, 2022) portant sur le concept de grammaire. Par ailleurs, puisque l'entretien de groupe nécessitait des supports visuels, le recours à des tables était une nécessité afin que les participants puissent avoir un endroit pour déposer leurs feuilles. Pour l'aménagement physique, deux tables ont été disposées de manière à former un rectangle afin de favoriser « [...] une véritable interaction entre l'animateur et les participants » (Boutin, 2018, p.94). La figure 1 présente cet aménagement physique.

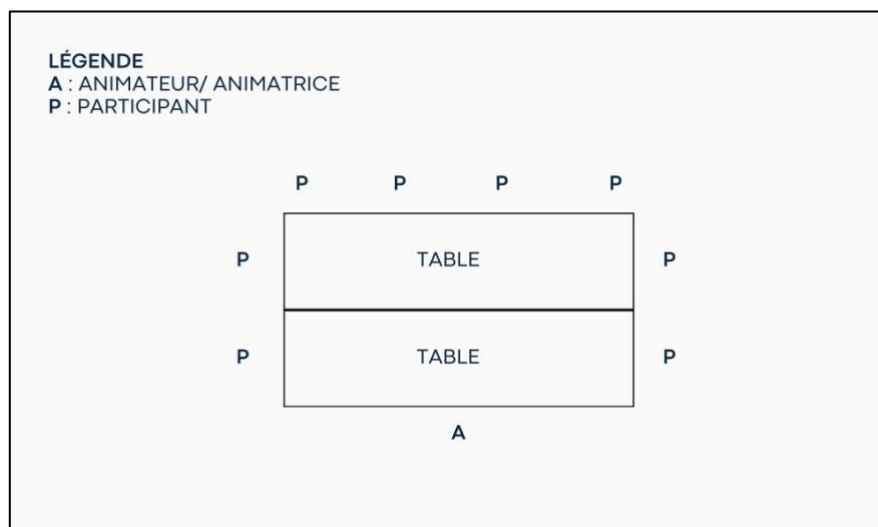


Figure 1. L'aménagement physique de l'entretien de groupe

Avant de débiter l'entretien de groupe, l'étudiante-chercheuse a accueilli les participants et a demandé à ceux-ci de prendre place autour des tables. Par la suite, celle-ci a distribué la première carte conceptuelle associée à la première partie du questionnaire à chaque participant. Elle a présenté les réponses qui y figuraient avant de débiter avec les interrogations, les relances et les sous-interrogations. Plus précisément, l'étudiante-chercheuse proposait des interrogations qui, à leur tour, donnaient lieu à des discussions entre les participants. L'étudiante-chercheuse s'assurait que les tours de parole soient les plus équitables possibles afin de recueillir les représentations de tous les participants concernés, en ayant recours aux relances prévues dans le guide. Au terme de la discussion, l'étudiante-chercheuse a pris soin de récupérer chaque carte conceptuelle. Les échanges à l'égard de la deuxième partie se sont déroulés sensiblement de la même façon puisqu'un support visuel était également prévu, soit une deuxième carte conceptuelle. Quant aux parties 3 et 4, elles

ont été réalisées sans support visuel considérant qu'elles n'étaient pas basées sur les réponses au questionnaire.

La durée de cet entretien de groupe a été de 45 minutes, soit le maximum du temps prévu initialement. Au terme de ces 45 minutes, les six interrogations prévues, réparties dans les quatre parties du guide d'entretien, ont été discutées. Or, certaines sous-interrogations n'ont pas été abordées considérant que la saturation de ces données avait été atteinte au cours de la discussion ou l'importance moindre de certaines. À cet effet, il est possible de consulter la section du guide d'entretien avec les ajustements qui montre les sous-interrogations abordées et celles qui ont été mises de côté (voir annexe V). Les sous-interrogations traitées lors de l'entretien de groupe sont soulignées, alors que les éléments biffés sont ceux qui n'ont pas été abordés. Or, il faut souligner qu'avec l'engagement des élèves et leur ouverture par rapport au sujet, il aurait été possible d'aller plus loin et de poursuivre l'entretien de groupe en augmentant la durée. Ceci n'a toutefois pas été fait puisque le temps prévu se devait d'être respecté.

3.5 LE PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est réalisée en fonction de l'objectif général poursuivi par la recherche, soit *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire* ainsi que des sous-objectifs. Plus précisément, les données de tous les participants ayant répondu au questionnaire ainsi que les données relevant de l'entretien de groupe ont été prises en considération.

Les données qualitatives recueillies par l'étudiante-chercheuse à l'aide de ces deux outils ont été soumises à l'analyse de contenu puisque ce type d'analyse est compatible avec la recherche qualitative (Fortin et Gagnon, 2022; Lefebvre, 1989). Selon Fortin et Gagnon (2022), cette méthode d'analyse permet de découvrir les tendances qui émergent des données. Pour y arriver, un processus est nécessaire. Celui-ci consiste en « [...] la fragmentation des données en unités d'analyse plus petites, le codage qui associe chaque unité d'analyse à une

catégorie et le regroupement du matériel codé selon les concepts ou les catégories » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 334). Selon Bardin (2013), l'analyse de contenu est utile pour découvrir et décrire le contenu des messages. Cette méthode permet notamment de se représenter des faits ou d'apporter des significations à une problématique quelconque (Lefebvre, 1989) qui, dans le cas présent, concerne les représentations d'apprenants du primaire à l'égard du concept de grammaire. Pour Bourgeois (2021) qui fournit également des explications sur l'analyse de contenu, les éléments importants du discours sont nommés des « unités de sens », alors que d'autres auteurs parlent plutôt d'« unités de classification » (Dionne, 2018), de « messages-clés » (Boutin, 2018), d'« unités analytiques » (Fortin et Gagnon, 2022) ou d'« unités d'analyse » (Lefebvre, 1989).

Dans l'étude actuelle, c'est l'expression « unités de sens » qui sera retenue considérant que l'analyse de contenu s'intéresse notamment au sens des données. Selon Fortin et Gagnon (2022), les unités de sens à coder peuvent être des mots, des phrases ou des segments de texte. En plus d'identifier les unités de sens, l'ajout de codes (mots-clés) visant à résumer les unités de sens et l'identification de catégories permettant de regrouper « des codes en unités d'analyse plus vastes » (Bourgeois, 2021, p. 348) sont des étapes importantes relevant de l'analyse de contenu.

3.5.1 Analyse des données du questionnaire

Les données du questionnaire ont permis de répondre plus spécifiquement au premier sous-objectif de la recherche qui était de *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire*.

Pour l'analyse de ces données, l'étudiante-chercheuse s'est d'abord familiarisée avec les réponses émises par les participants dans le questionnaire en les retranscrivant dans une feuille de calcul *Google Sheets*, puis en faisant plusieurs lectures de celles-ci. Considérant qu'aucun prénom ne figurait sur les copies, les données étaient déjà anonymisées. Des numéros ont été attribués aux copies pour mieux organiser les données et différencier les

propos des élèves. Les données du questionnaire ont été examinées selon une analyse de contenu plus inductive considérant que les représentations des apprenants à l'égard du concept de grammaire n'étaient pas connues. À cet effet, Dionne (2018) rappelle que « [l]'induction vise à trouver des éléments du discours qui n'ont pas nécessairement été pressentis au départ » (p.320). Fortin et Gagnon (2022) complètent cette idée en précisant que, dans un processus d'analyse inductive des données, il faut d'abord transcrire les données, coder celles-ci ainsi que les catégoriser afin d'en faire une description.

Ainsi, une fois les données transcrites, chaque réponse d'élève a été segmentée afin d'en repérer les unités de sens pour éventuellement les coder et ensuite les catégoriser. À titre d'exemple, concernant la première question du questionnaire *Qu'est-ce que la grammaire? Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences, écris une définition, la plus complète possible, en indiquant tout ce que tu sais sur la grammaire.*, un élève a répondu « Pour moi, la grammaire c'est des règles comme un s à la fin d'un mot au pluriel ou du travail sur le français. La grammaire c'est apprendre sur la langue française ». Dans cette réponse, trois unités de sens étaient repérables, soit 1) « des règles comme un s à la fin d'un mot au pluriel », 2) « du travail sur le français » et 3) « apprendre sur la langue française ». En fonction des unités de sens relevées, l'étudiante-chercheuse a créé des codes.

Ainsi, toujours selon l'exemple retenu, l'unité de sens « des règles comme un s à la fin d'un mot au pluriel » a été codée *Règles*, alors que l'unité de sens « du travail sur le français » a été codée *Travail de français*. Il importe de préciser que certaines unités de sens pouvaient comporter plusieurs codes. C'est le cas de l'unité de sens « apprendre sur la langue française » qui a généré deux codes, soit *Apprentissage* et *Langue française*. Une fois toutes les unités d'analyse codées, certaines ont été regroupées en catégories et en sous-catégories afin de permettre des regroupements relativement aux représentations fournies. À titre d'exemple, toutes les unités de sens qui concernaient le français ont permis de faire émerger la catégorie *Domaine du français*. Dans ce cas précis, aucune sous-catégorie n'était présente.

Les résultats ayant émergé de l'analyse figureront dans le chapitre 4. Ceux-ci rendront compte de la première et de la deuxième partie du questionnaire. Ils seront présentés en fonction des catégories et des sous-catégories ayant émergé de l'analyse, et ce, en considérant le cadre conceptuel de l'étude. Ces catégories et sous-catégories ont servi de référence pour l'analyse des données relevant de l'entretien de groupe.

3.5.2 Analyse des données de l'entretien de groupe

Les données de l'entretien de groupe visaient à répondre au deuxième sous-objectif de la recherche, soit *approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves*. Ces données, également soumises à l'analyse de contenu, complètent les données relevant du questionnaire. Baribeau et Germain (2010) affirment que l'entretien de groupe, effectué à la suite d'un questionnaire, « permet de voir les similarités et offre une information plus nuancée et souvent plus riche » (p.34). À cet effet, Baribeau (2024) précise qu'il est pertinent d'avoir notamment recours à l'entretien de groupe afin de faire un retour sur des données recueillies question d'approfondir un phénomène.

En fonction de la structure du guide d'entretien, il a d'abord été nécessaire d'analyser le contenu des échanges de l'entretien de groupe de manière à faire émerger des liens entre les propos des participants (Boutin, 2018). En contexte d'entretien de groupe, Boutin (2018) précise que l'analyse de contenu « [...] consiste à relever les messages clés émis par chacun des participants sur le plan individuel aussi bien que ceux qui ressortent des interactions dans le groupe, d'en saisir le sens et de les relier aux visées de la recherche en question » (p.103). En saisissant ce qui se dégage des échanges, il a donc été possible de mieux comprendre le contenu de celles-ci. Une synthèse des résultats de l'entretien de groupe relativement à certaines parties de l'entretien (parties 1 et 2) permettait ensuite de relever des similitudes et des différences en plus d'émettre des précisions à l'égard des résultats relevant du questionnaire.

Ainsi, c'est une combinaison des approches déductive et inductive qui a été privilégiée pour analyser les données de l'entretien de groupe. Plus précisément, l'approche déductive permettait d'associer du contenu provenant de l'entretien de groupe à des catégories ou des sous-catégories ayant émergé en amont dans le questionnaire. De ce fait, l'étape du codage n'était pas nécessaire. Quant à l'approche inductive, elle visait à permettre l'émergence de nouvelles catégories ou sous-catégories en fonction d'éléments nouveaux cités par les participants de l'entretien de groupe. Dans un tel cas, ces nouveaux éléments étaient codés et regroupés par la suite en vue d'élaborer de nouvelles catégories et sous-catégories. Cette démarche sera expliquée dans les prochains paragraphes.

Dans le cadre de l'analyse des données de l'entretien de groupe, l'enregistrement vidéo a été transcrit textuellement dans un fichier *Google Docs* de manière à établir un verbatim, et ce, après plusieurs séances d'écoute permettant par le fait même une familiarisation avec les données. Dans ce fichier, un tableau à deux colonnes a été inséré : une colonne étant réservée aux unités de sens provenant du verbatim et une autre à l'attribution de codes (approche inductive) ou à l'identification de catégories ou sous-catégories existantes (approche déductive).

Plus précisément, chaque extrait de verbatims était analysé de manière à repérer d'abord les unités de sens. Une fois ces unités de sens segmentées dans la colonne gauche du tableau, chacune était analysée de manière à extraire la signification de leur contenu. Lorsqu'il était possible d'associer les unités de sens à des catégories ou à des sous-catégories déjà présentes dans le tableau de synthèse des résultats du questionnaire (voir section 4.1.3), celles-ci étaient alors écrites dans la colonne de droite (approche déductive). À titre d'exemple, l'extrait « Ben c'est pas juste genre écrire et faire comme des textes. C'est comme la lecture aussi » pouvait être segmenté en trois unités de sens tels que 1) « c'est pas juste genre écrire », 2) « faire comme des textes » et 3) « la lecture aussi ». En analysant le contenu de chacune, il était possible de constater, par exemple, que les deux premières unités de sens « c'est pas juste genre écrire » et « faire comme des textes » faisaient référence aux compétences, plus précisément à la compétence *Écrire des textes variés*, alors que l'unité de

sens « la lecture aussi » référait, quant à elle, à la compétence *Lire des textes*. La catégorie *Compétences* et les sous-catégories *Compétence Écrire des textes variés* et *Compétence Lire des textes variés*, étant déjà connues et présentées dans le tableau de synthèse des résultats du questionnaire, ne nécessitaient donc pas de codes.

Or, lorsque des unités de sens relevaient du contenu nouveau et qu'il n'était pas possible de l'associer à une catégorie ou une sous-catégorie déjà existante, l'étudiante-chercheuse continuait la codification afin de permettre l'émergence de nouvelles catégories et sous-catégories (approche inductive). Par exemple, dans l'extrait suivant « Ben parce que la grammaire c'est pas mal une façon pour pouvoir parler, s'exprimer pi eee c'est comme ça qu'on a fait pour eee apprendre ... les phrases », il avait été possible de relever quatre unités de sens distinctes, soit 1) « une façon pour pouvoir parler », 2) « s'exprimer », 3) « c'est comme ça qu'on a fait pour eee apprendre » et 4) « les phrases ». Les deux premières unités de sens « une façon pour pouvoir parler » et « s'exprimer » devaient être codées puisqu'elles ne référaient à aucune catégorie ou sous-catégorie déjà connue. Le code qui leur a donc été attribué était *Communication orale*. En raison de la fréquence de ce code, une sous-catégorie a émergé sous le même nom par la suite. Quant aux autres unités de sens « c'est comme ça qu'on a fait pour eee apprendre » et « phrases », ceux-ci relevaient d'un processus plus déductif puisque, comme le premier exemple, les unités de sens pouvaient être associées à des catégories ou des sous-catégories existantes. Ainsi, l'unité de sens « c'est comme ça qu'on a fait pour eee apprendre » référait à la catégorie *Apprentissage*, alors que l'unité de sens « phrases » a été associée à la sous-catégorie *Syntaxe*.

Dans le chapitre 4, les résultats de l'entretien de groupe seront présentés, d'une part, en fonction des différentes parties du guide d'entretien et, d'autre part, en proposant des synthèses qui mettent en lumière des éléments à l'égard des résultats du questionnaire.

3.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Un certificat éthique (projet #2024-353) a été obtenu du Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (voir annexe VI). Cette étude, ne comportant aucun risque pour les participants, s'est réalisée de manière à respecter la confidentialité des données. Les questionnaires n'exigeaient pas de noms et des codes ont été attribués aux participants de l'entretien de groupe pour préserver l'anonymat des réponses. Un formulaire d'information et de consentement a été complété par les parents pour permettre aux enfants de participer à la recherche (voir annexe VII). Ces documents signés ont été récupérés par l'enseignante et ensuite remis à l'étudiante-chercheuse qui les a conservés dans un endroit sécurisé. L'assentiment (voir annexe VIII) a également été obtenu de la part des élèves participants à chaque moment de la collecte de données, soit avant de compléter le questionnaire ainsi qu'avant leur participation à l'entretien de groupe. Enfin, une déclaration d'honneur a été complétée par l'enseignante de la classe (voir annexe IX) après que celle-ci ait pris connaissance du projet par une lettre lui étant adressée (voir annexe X) et un document de présentation du projet de recherche (voir annexe XI).

CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré aux résultats recueillis à l'aide de deux outils de collecte de données : le questionnaire et l'entretien de groupe permettant tous deux de répondre à l'objectif général de la recherche qui est de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*. Dans un premier temps, les résultats du questionnaire, qui ciblaient le premier sous-objectif, seront présentés. Dans un deuxième temps, il sera question d'exposer les résultats de l'entretien de groupe qui relevaient du deuxième sous-objectif.

4.1 RÉSULTATS EN LIEN AVEC LE SOUS-OBJECTIF 1

Liés plus particulièrement au premier sous-objectif de la recherche, soit de *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire*, les résultats qui seront présentés dans cette section sont issus de l'analyse de contenu des données du questionnaire.

4.1.1 Les représentations des élèves relevant des définitions de la grammaire

Pour la première partie du questionnaire *Qu'est-ce que la grammaire? Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences, écris une définition, la plus complète possible, en indiquant tout ce que tu sais sur la grammaire*, au total, 13 réponses écrites ont été recueillies puisque tous les participants ont répondu en rédigeant une réponse à développement. La longueur des réponses était variable et le nombre d'unités de sens contenus dans chacune pouvait différer.

Au total, dix catégories ont émergé en fonction des unités de sens traitées. Ces catégories sont : 1) Domaine du français, 2) Compétences (compétence *Lire des textes variés* et compétence *Écrire des textes variés*), 3) Connaissances grammaticales associées à l'écriture (syntaxe, accords, conjugaison, orthographe d'usage et textes), 4) Techniques et stratégies, 5) Correction, 6) Règles et exceptions, 7) Fautes, 8) Opinions, 9) Enseignement-apprentissage (méthodes d'enseignement et apprentissage) ainsi que 10) Autres réponses. La figure 2 présente un visuel de ces différentes catégories.

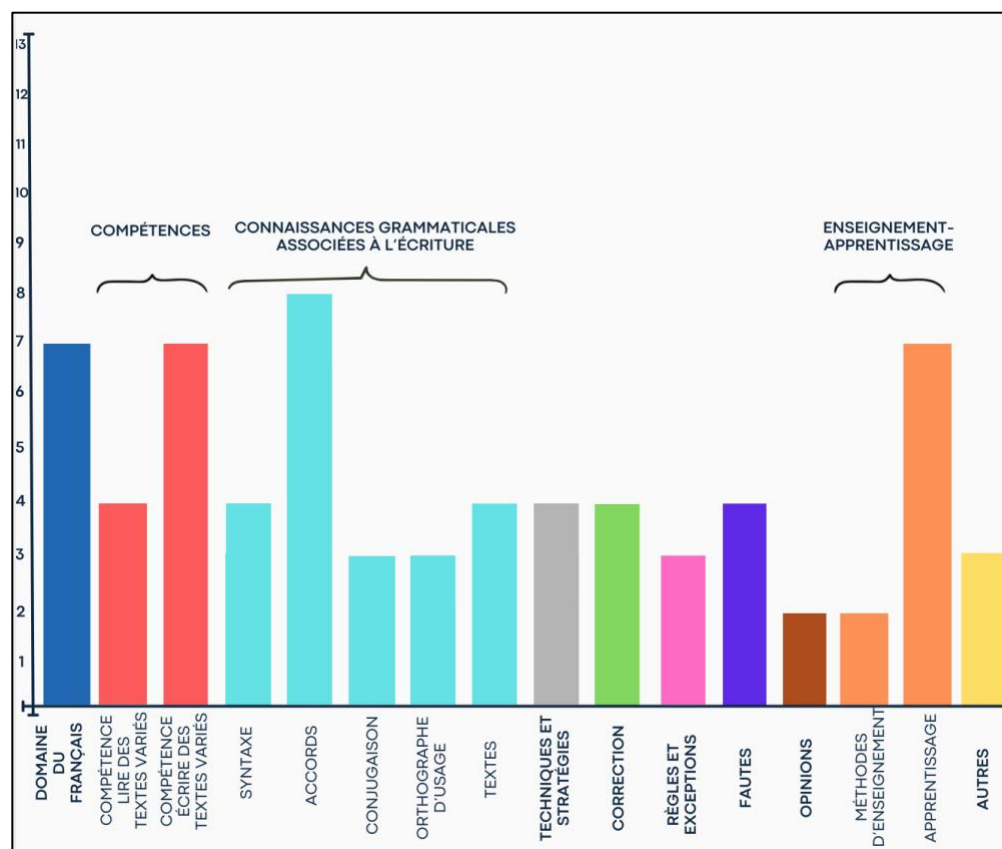


Figure 2. Les catégories et les sous-catégories liées à la définition du concept de grammaire en fonction du nombre de participants les ayant évoquées

1) Domaine du français

Tout d'abord, à la lumière des résultats, plusieurs élèves (7/13) associent la grammaire à la discipline scolaire du français, à la langue française en général ou à une matière. À titre

d'exemples, il est possible de lire que la grammaire est : « sur notre langue française » (E2), « du français d'un autre nom » (E13), « du français » (E7), « du travail sur le français » (E8), « apprendre sur la langue française » (E8), etc. L'un de ces élèves, qui précise que la grammaire est liée à notre langue, affirme également que « La grammaire c'est un sujet très large avec plusieurs différentes choses. » (E2).

Par ailleurs, deux autres élèves ont des propos contradictoires¹². Alors que l'un évoque que la grammaire est « une matière » (E3), l'autre soulève, au contraire, qu'elle n'est « pas nécessairement une matière » (E10), et précise que la grammaire « aide à mieux performer dans certaines matières (pas les math) » (E10).

2) Compétences

Par la suite, dans les réponses recueillies, les élèves font référence à certaines compétences, soit *Lire des textes variés* ou *Écrire des textes variés*.

Compétence *Lire des textes variés*

Quelques élèves (4/13) abordent la compétence *Lire des textes variés* dans leur réponse. Un élève associe la grammaire à l'action de lire et explique que la pratique de la lecture permet de s'améliorer en grammaire (E7). Les trois autres élèves ne mentionnent pas explicitement la compétence « lire », mais y font référence puisqu'ils abordent les stratégies de lecture (E10, E5 et E1). C'est le cas de l'élève (E10) qui explique ce qu'est la grammaire pour lui en donnant un exemple, soit « les stratégies de lecture », de l'élève (E5) qui écrit « nous pouvons faire en grammaire des stratégies de lecture » et de l'élève (E1) qui fait référence aux stratégies de lecture nécessaires pour répondre à des questions qui demandent une opinion personnelle.

Compétence *Écrire des textes variés*

La compétence *Écrire des textes variés* est fréquente dans les réponses puisque plus de la moitié des élèves (7/13) font référence à celle-ci pour décrire la grammaire. Un élève

¹² Cette contradiction sera approfondie grâce aux résultats de l'analyse de l'entretien de groupe.

mentionne « l'écriture » sans ajouter d'informations supplémentaires (E1), mais d'autres complètent leur témoignage en ajoutant des détails. À cet effet, l'un des élèves rapporte que la grammaire c'est « écrire sans faute » (E2), alors qu'un autre précise que l'apprentissage de la grammaire permet de « comprendre ce qu'on écrit » (E11). D'autres affirment, par exemple, qu'il s'agit d'écrire des textes ou même d'écrire des réponses à des questions (E4 et E6). Un des élèves précise même les types de textes travaillés : « Quand nous parlons d'écriture en grammaire nous faisons différents textes. Ex : textes d'opinion, des récits et textes descriptifs. » (E5). Un autre élève fait un rapprochement avec l'écriture puisqu'il évoque « fait un texte » (E9).

3) Connaissances grammaticales associées à l'écriture

Par ailleurs, plusieurs décrivent la grammaire en nommant des connaissances qui y sont associées, et ce, particulièrement en lien avec l'écriture. Ainsi, la catégorie des connaissances grammaticales se décline en plusieurs sous-catégories telles que la syntaxe, les accords, la conjugaison, l'orthographe d'usage et les textes.

Syntaxe

Parmi les résultats, quelques élèves (4/13) font des liens avec la syntaxe. Concrètement, deux élèves mentionnent les phrases (E1 et E6) tandis qu'un troisième élève développe sa réponse en expliquant, d'une part, que la grammaire « aide à mieux développer une bonne structure de phrase » et, d'autre part, qu'elle « sert à apprendre comment modifier les modes¹³ de phrase comme : l'impératif, l'interrogatif, l'exclamatif et etc. » (E3). Les groupes syntaxiques sont aussi évoqués par certains élèves : « les groupes de mots ou un/ les mots qui enrichit nos phrases » (E2) ou plus précisément le fait que la grammaire soit liée aux « groupes du nom » et aux « groupes du verbe » (E6).

Accords

¹³ Bien que cet élève utilise le mot « modes », il est possible de penser qu'il réfère plutôt aux différents types de phrases.

Les accords ont également été considérés puisque plusieurs élèves (8/13) traitaient des catégories grammaticales et des accords liés à celles-ci. Ceux qui exposent seulement des classes grammaticales nomment les noms communs (E1), les adjectifs (E1) ou les verbes (E1, E2, E4, E7, E9 et E12). Concernant les accords, l'un d'eux détaille sa réponse en expliquant que la grammaire comporte beaucoup d'accords, ce qui la rend compliquée (E2). Un autre participant souligne plutôt les accords dans le groupe du nom puisqu'il précise : « nos accords à faire avec le genre et le nombre » (E6). Enfin, certains nomment le pluriel (E2, E8) ou « l'accord des verbes » (E2).

Conjugaison

En référant aux verbes, la conjugaison est évoquée par quelques élèves (3/13). À titre d'exemple, des élèves nomment « les conjugaisons » (E7), l'apprentissage des verbes (E7 et E12) ainsi qu'« apprendre comment bien conjuguer nos verbes à nos pronoms » (E9), ce qui réfère possiblement à la mémorisation du système de la conjugaison (MELS, 2009).

Orthographe d'usage

Par la suite, l'orthographe d'usage a émergé du corpus des données puisque certains participants (3/13) y ont fait référence. Ceux-ci affirment que la grammaire, c'est l'apprentissage de mots (E11), l'apprentissage des mots de la semaine (E12) et « l'orthographe des mots » (E10).

Textes

Parmi les réponses d'élèves, quelques-uns ont évoqué les textes (4/13). Certains citent ceux-ci en faisant référence à l'écriture (E4, E5 et E6) et à la compréhension de textes (E5). Parmi eux, un seul élève expose les textes, de manière générale (E7).

4) Techniques et stratégies

Les résultats permettent également de constater que des élèves (4/13) définissent la grammaire en évoquant des techniques et des stratégies. Un élève explique qu'en grammaire, on apprend des techniques utiles pour d'autres évaluations et pour la gestion des fautes (E4).

Un autre affirme que « La grammaire c'est une façon de développer des techniques pour écrire, lire et de comprendre des textes » (E5). D'autres élèves utilisent plutôt le terme « stratégies » et lorsqu'ils traitent de celles-ci, c'est surtout en référence à la lecture (E1, E5, E10).

5) Correction

Dans leurs réponses, quelques participants (4/13) abordent la correction. Alors qu'un élève énonce clairement que la grammaire c'est « tout ce qui est en rapport avec l'écriture et la correction » (E6), un autre fait un lien entre la grammaire et la correction en affirmant que « quand on fait un texte, il faut faire notre correction donc il faudra se souvenir de faire notre correction grammaire » (E9). Un participant identifie également la correction en affirmant que la grammaire c'est, entre autres, « d'apprendre notre code spavo¹⁴ » (E12). Aussi, l'une des réponses suggère que la grammaire est utilisée notamment lors de la correction des mots appris (E11).

6) Règles et exceptions

À l'égard de cette catégorie, certains élèves (3/13) traitent des règles tandis qu'un seul élève évoque les exceptions. Les élèves qui abordent les règles expliquent que la grammaire c'est « toutes les règles de français réunies » (E10) et « d'apprendre les règles compliquées du français » (E12). Un élève, qui évoque aussi les règles, ajoute un exemple en nommant « comme un s à la fin d'un mot au pluriel » (E8). L'élève qui mentionne les exceptions donne lui aussi un exemple concret en précisant qu' « il y a beaucoup (...) d'exceptions comme par exemple le pluriel de certains mots » (E2).

7) Fautes

Pour définir la grammaire, quelques élèves (4/13) abordent les fautes, et ce, dans différents contextes. L'un d'eux associe l'écriture et les fautes en mentionnant que la

¹⁴ Le code SPAVO est un acronyme utilisé dans l'ensemble de ce centre de services scolaire. Il s'agit d'un procédurier utilisé en correction. Les lettres correspondent à des étapes de correction. Par exemple, le « s » de SPAVO permet à un élève de se souvenir qu'il doit vérifier sa « syntaxe ».

grammaire c'est « écrire sans faute » (E2). D'autres expliquent plutôt que la grammaire contribue à moins faire de fautes (E3 et E11). Un autre élève soulève que ce sont les techniques apprises en grammaire qui aident pour les fautes (E4).

8) Opinions

Par ailleurs, deux participants (2/13) font part de leur opinion à l'égard de la grammaire, laquelle s'avère plutôt négative. Un élève explique que « La grammaire est très compliquée » (E2) alors qu'un autre ajoute « je n'aime pas la grammaire », « je trouve que l'enseignement n'est pas super parce que je pense que nous ferions mieux de trouver une meilleure technique d'enseignement » et « rien n'était super amusant à mon avis si on rend ça plus amusant plus les élèves vont aimer la grammaire » (E13).

9) Enseignement-apprentissage

Cette catégorie englobe l'enseignement-apprentissage de la grammaire, c'est-à-dire des façons dont la grammaire est enseignée ainsi que le fait que la grammaire est associée à quelque chose qu'on apprend.

Méthodes d'enseignement

Centrés davantage sur l'enseignement, deux élèves (2/13) font mention de méthodes utilisées. Ils nomment les techniques d'enseignement¹⁵ (E13), l'utilisation de cahiers (E4 et E13) et le fait que la grammaire se déroulait « en avant » (E13). À cet effet, il est possible de penser qu'« en avant » fait référence à l'enseignement magistral.

Apprentissage

Par ailleurs, l'apprentissage est évoqué par plusieurs élèves (7/13) lorsque ceux-ci définissent la grammaire. À titre d'exemples, il est possible de lire : « la grammaire sert à apprendre comment modifier les modes de phrases [...] » (E3), « la grammaire est un mot

¹⁵ Malgré l'utilisation du mot « techniques », cet extrait est seulement présenté dans la présente catégorie puisqu'il est possible de penser que celui-ci réfère aux méthodes d'enseignement de la grammaire et non aux techniques ou aux stratégies utilisées.

qu'on utilise quand on apprend des mots [...]. On apprend la grammaire pour essayer de faire le moins de fautes et de comprendre ce qu'on écrit » (E11), « Je trouve qu'en grammaire on apprend des techniques [...] » (E4), « Pour moi c'est d'apprendre nos verbes ou nos mots de la semaine et d'apprendre les règles compliquées du français, d'apprendre les homophones, d'apprendre notre code spavo. » (E12), etc.

10) Autres

Cette catégorie fait référence aux élèves (3/13) dont les extraits de réponses ont été nommés à une seule reprise ou ne pouvaient pas être classés dans l'une des catégories ci-dessus. Par exemple, un seul élève évoque une réflexion d'ordre « méta » en affirmant que la grammaire c'est de « se questionner sur ce qu'on fait » (E4). Quant aux autres, ils abordent la « communication » (E2), « les homophones » et les mots à ne pas utiliser comme les anglicismes (E2).

4.1.1.1 La certitude des participants à l'égard des réponses définitives de la grammaire

En réponse à la sous-question *Es-tu certain(e) de ta réponse? Oui ou Non? Pourquoi?*, directement liée à la première partie du questionnaire qui concerne les définitions de la grammaire, la majorité des répondants affirment être certains de leur réponse (10/13), alors que quelques élèves seulement ne sont pas certains.

Parmi les élèves qui sont certains de leurs réponses, quelques-uns expliquent, entre autres, que c'est « car quand je vois dans le menu du jour (grammaire) je sais de quoi on va parler » (E5), « Car, pendant les cours de grammaire j'écoute super bien et ce que j'ai écrit fait le tour de ce que j'ai appris je crois » (E6). Ceux n'étant pas certains de leur réponse affirment, entre autres, avoir un doute sur ce qu'est réellement la grammaire.

4.1.2 Les représentations des élèves relevant des tâches qui font penser à la grammaire

À l'égard de la deuxième partie du questionnaire, soit la question *Quelle(s) tâche(s) te font le plus penser à la grammaire? Pourquoi?*, les réponses étaient nombreuses puisque les élèves remplissaient majoritairement l'ensemble des cases proposées sur la feuille de réponses (annexe I). La majorité des élèves ont écrit trois tâches liées à la grammaire accompagnées très souvent d'explications. Au total, 35 tâches ont été nommées par 13 participants différents. Au terme de l'analyse de celles-ci¹⁶, plusieurs catégories ont émergé, soit : 1) Écriture, 2) Textes, 3) Correction, 4) Lecture, 5) Cahiers, 6) Devoirs, 7) Cartes à tâches ainsi que 8) Autres tâches. La figure 3 propose un visuel de ces différentes catégories.

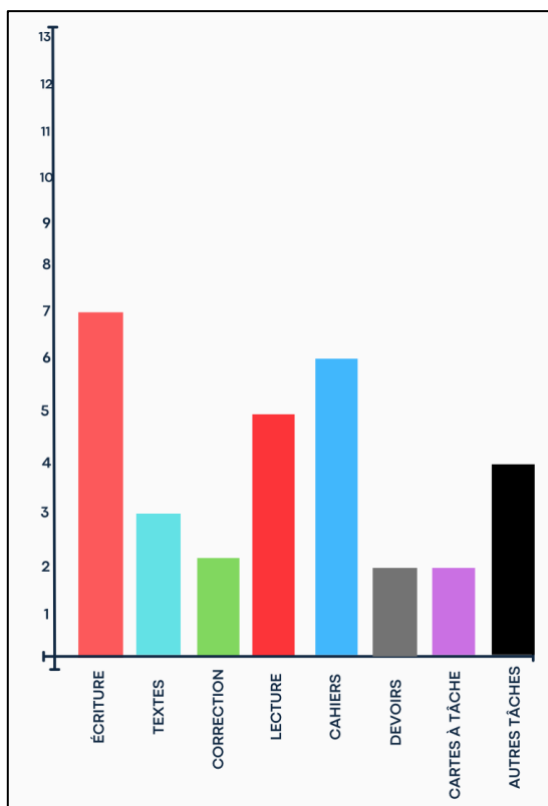


Figure 3. Les catégories liées aux tâches faisant penser à la grammaire en fonction du nombre de participants les ayant évoquées

¹⁶ Ce sont les réponses qui ont été considérées dans l'émergence de catégories ; les justifications étant un complément à celles-ci.

1) Écriture

Tout d'abord, plusieurs d'élèves (7/13) évoquent l'écriture comme tâche liée à la grammaire ou font un lien avec celle-ci. Les deux élèves qui nomment explicitement « écriture » (E1 et E5) expliquent qu'en écriture toutes les stratégies enseignées doivent être appliquées (E5) et que l'écriture est une tâche qui demande de pratiquer des stratégies (E1). Ce dernier élève soutient que « les mots que tu écris sont de la grammaire. C'est de la construction de phrases » (E1). Un autre participant, dans sa réponse, écrit : « Tout ce qui est en lien avec l'écriture » (E10) et explique son choix en précisant que la grammaire est liée aux règles d'orthographe. L'élève qui écrit « Les 5 à 7 » (E6) justifie sa réponse en disant : « Car, nous devons écrire ce qui a un rapport avec la grammaire puisqu'il y a les accords de nom, d'adjectif et de verbe ».

Pour la réponse « Écrire correctement les phrases » (E2), l'élève affirme que cette tâche est en lien avec la grammaire, car « écrire est très important même s'il y a des applications qui nous aident à bien écrire nos mots mais aussi structurer nos phrases pour qu'elles aient du sens ». Deux autres élèves évoquent plutôt la réalisation de textes: « On crée un texte » (E9) ou « quand on fait des textes » (E11). Ces deux réponses semblables sont accompagnées d'explications différentes, mais complémentaires. L'élève 9 révèle que c'est « Parce qu'il faut faire notre correction, bien écrire nos mots, voir si nos verbes sont bien accordés à leur pronom » tandis que l'élève 11, de son côté, mentionne « quand je finis des textes je cherche à faire du sens dans ce que j'écris et aussi de chercher des beaux mots ».

2) Textes

Quelques élèves (3/13) nomment « les textes » (E4, E7) ou « les textes d'opinion » (E3). Or, les justifications liées à ces réponses ne permettaient pas de faire des liens concrets avec l'écriture, ce qui justifie la présence de cette catégorie de façon isolée.

3) Correction

Quelques élèves (2/13) font référence à la correction. Un élève nommé « La correction spavo » (E6) et complète sa réponse en affirmant être certain que cette tâche représente de la grammaire : « puisque les lettres de cet acronyme veulent dire ponctuation, accord, verbe et orthographe (je ne me rappelle plus du [s]) ». Quant à l'autre élève, il indique la correction de textes en expliquant que « quand on corrige nos textes on cherche à trouver et (à) corriger nos fautes » (E11).

4) Lecture

La lecture est une autre catégorie qui a émergé du corpus de données considérant que des élèves (5/13) réfèrent à cette tâche. Trois élèves mentionnent explicitement « Lire » (E1, E2 et E5) en expliquant que la lecture sert « à bien prononcer des mots » (E1) et permet d'accumuler des connaissances et du vocabulaire riche pour écrire (E2). L'élève qui nomme « Les compréhensions de lecture » (E5) précise qu'elles permettent de comprendre un texte et d'écrire des réponses claires et complètes (E5) en plus de travailler les inférences (E5), tandis que l'élève qui nomme « Lire des livres » (E7) explique que cette tâche permet de mieux parler et d'apprendre de nouveaux mots (E7). Enfin, l'élève qui mentionne « L'enseignante nous lit une histoire » (E9) explique sa réponse en précisant que cette tâche exige « de deviner ce que veulent dire les mots compliqués » (E9).

5) Cahiers

L'utilisation de cahiers est considérée par plusieurs élèves. Concrètement, ceux-ci sont nommés à 9 reprises par 6 élèves différents (6/13). Dans les réponses d'élèves en lien avec les cahiers, il est question de cahier de manière générale (E13). Dans ce cas, l'élève exprime son opinion à l'égard des cahiers en affirmant : « Les cahiers sont la pire horreur pour moi tu n'as aucun fun et souvent quand on parle de cahiers c'est de la grammaire » (E13). Un autre explique que l'ensemble des cahiers (cahier de mots, cahier de verbes ou grammaire cultivée) font penser à la grammaire « car (...) la grammaire a beaucoup de lien avec verbe, adj, n.c., accord et ces cahiers ont des stratégies pour nous aider dans les textes ou autre » (E4).

Ceux qui nomment précisément les cahiers de mots¹⁷ (E4, E8 et E12) expliquent, entre autres, que cette tâche leur fait penser à la grammaire « car il faut écrire les mots de la semaine » (E8) et étudier comment ceux-ci s'écrivent (E12). Quant aux cahiers de verbe¹⁸ (E4, E6, E8 et E12), ils sont associés à la grammaire qu'ils permettent notamment de réviser les temps de verbes ainsi que leurs terminaisons (E12), de conjuguer les verbes (E8) et d'écrire les verbes de la semaine (E6). Ce dernier élève ajoute que « les verbes font partie de la grammaire, car ils sont essentiels dans une phrase » (E6). Enfin, lorsque les élèves nomment la grammaire cultivée¹⁹ (E3, E4, E8, E12 et E13) comme tâche qui leur fait penser à la grammaire, ils justifient leur choix en affirmant que le titre de ce cahier contient le mot « grammaire » (E13), qu'il concerne l'étude du français en abordant des contenus comme le nom ou l'adjectif (E12) et que cette tâche est utilisée pour améliorer les phrases (E3).

6) Devoirs

Les devoirs représentent aussi une tâche liée à la grammaire citée par quelques élèves (2/13). Un élève nomme « Écrire les verbes dans tes devoirs » (E7) en expliquant que « si (t') apprends pas tes verbes tu ne sauras jamais si tu as bon ou pas », alors que l'autre écrit plutôt « Certains de nos devoirs » (E9) et affirme que dans certains devoirs, il faut « étudier des temps de verbes et des mots » et que ces éléments font partie de la grammaire (E9).

7) Cartes à tâches

Les cartes à tâches²⁰ sont également nommées que par quelques élèves (2/13). Un élève écrit concrètement « Les cartes à tâches de grammaire » (E1) et explique qu'elles permettent de pratiquer notamment les terminaisons des verbes, alors que l'autre évoque « Quand nous

¹⁷ Les cahiers de mots sont habituellement utilisés pour présenter l'orthographe des mots à l'étude en fonction du niveau scolaire.

¹⁸ Les cahiers de verbes sont habituellement utilisés pour présenter la conjugaison des verbes à l'étude en fonction du niveau scolaire.

¹⁹ La grammaire cultivée aborde la théorie associée aux notions vues en grammaire. Elle est réalisée par une créatrice de documents qui publie sur le site MieuxEnseigner (Lien de consultation : https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=50078). Il ne s'agit pas d'un cahier d'apprentissage créé par une maison d'édition.

²⁰ Cette tâche représente une série de cartes sur lesquelles se trouvent différents défis liés à une notion.

faisons des cartes à tâches où nous devons trouver le sujet, le prédicat, etc. » (E10) et justifie cette tâche en affirmant qu'elle nécessite l'observation de la structure de la phrase.

8) Autres tâches

Les autres tâches liées à la grammaire, soit celles ayant été nommées à une seule reprise, sont présentées ci-dessous puisqu'elles ne s'intégraient à aucune catégorie existante. La « communication orale » (E2) est une tâche nommée par un élève qui explique qu'elle requiert de parler devant plusieurs personnes, ce qui est important pour avoir un travail. À cet effet, cet élève précise qu'il est important « d'utiliser les bons mots français et ne pas dire des mots en anglais » (E2). De surcroît, les « homophones » (E3) sont mentionnés par un autre élève qui affirme que ceux-ci permettent de faire moins de fautes. Parmi les autres tâches liées à la grammaire, les « phrases du jour »²¹ (E4) s'y retrouvent, mais sans justification. Enfin, l'apprentissage de mots est une tâche relevée par un élève (E11) qui justifie sa réponse en exprimant : « Quand j'apprends des mots je peux les utiliser dans ce que j'écris. J'apprends aussi ce que le mot veut dire » (E11).

4.1.2.1 La certitude des participants à l'égard des réponses de tâches qui font penser à la grammaire

En réponse à la sous-question *Es-tu certain(e) de ta réponse? Oui ou Non? Pourquoi?*, directement liée à la deuxième partie du questionnaire qui concerne les tâches qui font penser à la grammaire, encore une fois, la majorité des répondants affirment être certains de leur réponse (9/13). Toutefois, parmi les autres élèves, un participant n'a pas répondu à cette sous-question tandis qu'un autre a coché les deux cases, soit oui et non. Enfin, deux élèves (2/13) affirment ne pas être certains de leur réponse.

Les élèves qui sont certains de leur réponse affirment faire eux-mêmes ces tâches en grammaire (E2, E5 et E6). À titre d'exemple, un de ces élèves écrit : « parce que quand je

²¹ La phrase du jour est une phrase dictée aux élèves permettant de discuter en groupe sur les graphies possibles.

fais ces activités je sais que c'est de la grammaire, car à l'école nous faisons des activités qui ressemblent à mes réponses » (E5) L'élève ayant coché les deux cases explique être hésitant avec certaines tâches évoquées : « Je trouve que ma première tâche est correcte mais j'hésite beaucoup plus sur mes autres réponses » (E9). Finalement, les élèves ayant coché « Non » rapportent être incertains des tâches nommées (E13) ou pensent que celles-ci ne font pas de sens (E10).

4.1.3 Synthèse des résultats du questionnaire

Dans le but de résumer ce qui est présenté en amont, un tableau exposant ce qui se dégage des résultats du questionnaire est présenté. Celui-ci permet de rendre compte des catégories et des sous-catégories qui ont émergé des réponses du questionnaire à la suite de l'analyse de contenu. Le tableau 3 présente donc une synthèse des résultats du questionnaire.

Tableau 3
Synthèse des résultats du questionnaire

Catégories	Sous-catégories
Domaine du français	
Compétences	Compétence <i>Lire des textes variés</i> (Lecture*)
	Compétence <i>Écrire des textes variés</i> (Écriture*)
Connaissances grammaticales associées à l'écriture	Syntaxe
	Accords
	Conjugaison
	Orthographe d'usage
	Textes*
Techniques et stratégies	
Correction*	
Règles et exceptions	
Fautes	
Opinions	
Enseignement-apprentissage	Méthodes d'enseignement
	Apprentissage

Tâches	Écriture*
	Textes*
	Correction*
	Lecture*
	Cahiers
	Devoirs
	Cartes à tâches
Autres tâches	
Autres	

*Les catégories ou les sous-catégories comportant un astérisque sont des éléments qui ont émergé autant dans la première que dans la deuxième partie du questionnaire. Ainsi, il est possible, par exemple, que « Textes » se retrouvent à deux endroits, soit dans les « connaissances grammaticales associées à l'écriture » et dans les « tâches ».

4.2 RÉSULTATS EN LIEN AVEC LE SOUS-OBJECTIF 2

Centrée davantage sur le deuxième sous-objectif de la recherche qui était d'*approfondir les représentations relatives à la grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves*, cette section exposera les résultats relevant de l'entretien de groupe qui a été réalisé auprès d'un sous-échantillon d'élèves (n=8). Les résultats de l'entretien de groupe seront présentés en fonction des quatre parties du guide d'entretien.

4.2.1 Résultats relatifs à la première partie de l'entretien de groupe

Les prochains paragraphes traiteront des résultats provenant de la première partie de l'entretien de groupe. Plus précisément, il sera question d'un retour sur les réponses présentées dans la première carte conceptuelle, des réponses qui ont surpris et qui n'ont pas surpris les participants ainsi que des commentaires liés à une réponse spécifique ciblée par l'étudiante-chercheuse. Enfin, une synthèse permettra de saisir les similitudes et les précisions ajoutées entre les résultats du questionnaire et ceux de l'entretien de groupe.

Retour sur les réponses de la première carte conceptuelle

À la suite de l'observation de la première carte conceptuelle exposant les réponses à la question *Qu'est-ce que la grammaire?*, un des élèves affirme que « Ça fait pas mal le tour de tout ce qui est la grammaire ». Il précise ses propos en expliquant que la grammaire permet de parler, de s'exprimer et d'apprendre les lettres et les phrases. Il complète son idée en soutenant que « quand qu'on parle, on dit des phrases » et que les éléments obligatoires dans une phrase sont mentionnés tels que le verbe, le nom et les adjectifs. Un autre participant ajoute que la grammaire n'est pas seulement liée à l'écriture et à faire des textes puisque c'est aussi en lien avec la communication et la lecture. Il précise que la grammaire permet d'améliorer « son parlé » afin d'être mieux compris dans la société. À cet effet, il atteste qu'il ne faut pas utiliser des mots comme « full » et « cool » même si ceux-ci sont d'usage courant. Cet élève termine en affirmant que, dans le schéma, « Tout est là ». Après quelques échanges, tous les participants de l'entretien de groupe s'entendent sur le fait que le schéma est complet.

Par ailleurs, un participant affirme, de manière spontanée, que certains éléments pourraient être ajoutés pour définir la grammaire tels que la négation, les « phrases positives pi pas positives » (formes de la phrase) et la ponctuation. Les élèves précisent que la ponctuation comprend toutes sortes de points ainsi que des lettres majuscules et minuscules. La nécessité de la ponctuation en écriture est également relevée. Un élève explique que « sinon ça ferait juste une grosse phrase ben une phrase séparée en paragraphes ». De plus, un autre ajout est proposé par un élève. Ce dernier précise : « Pis aussi genre on peut écrire des lettres, comme à des personnes importantes. C'est comme bien de savoir ce qu'on veut dire admettons à un interview de travail. Il faut comme savoir qu'est-ce qu'on va dire pour genre favoriser nos chances d'être choisi ».

Réponses ayant surpris les participants

La réponse « C'est pas une matière » est considérée comme surprenante pour les élèves de l'entretien de groupe qui affirment que, pour eux, la grammaire est plutôt une matière. Un des élèves explique que la grammaire est très importante, alors qu'un autre élève ajoute qu'elle englobe pratiquement tout ce qui est lié au français (ex: écriture, communication,

règles de français). À cet effet, il précise que « C'est comme pas juste une chose en particulier. C'est comme plein de choses ensemble qui fait : grammaire ». La réponse « c'est un sujet large » figure aussi parmi les réponses jugées surprenantes. Les élèves considèrent que cette réponse est simple et peu développée. Un des participants explique que cette réponse pourrait s'appliquer à plusieurs contextes. À titre d'exemple, il déclare : « on aurait pu dire ça pour les maths aussi, mais là on parlait de la grammaire ». Par la suite, certains participants sont surpris par la réponse d'un élève qui affirme « ne pas aimer la grammaire » puisque, selon eux, cette réponse ne décrit pas la grammaire et s'avère plutôt être une opinion. Plusieurs participants partagent cet avis. Or, certains réagissent à ces dires en affirmant que « ce n'est pas si pire la grammaire » et qu'elle est nécessaire notamment pour bien écrire. Le même constat est appliqué à la réponse d'un élève qui affirme que la grammaire est compliquée, bien qu'ils soient d'accord avec cette opinion. Enfin, un élève est surpris positivement de la réponse « l'apprentissage ». À cet effet, celui-ci mentionne : « Je trouvais que c'était très bien qu'on ait dit ça pour la grammaire parce que j'y avais vraiment pas pensé ».

Réponses n'ayant pas surpris les participants

Parmi l'ensemble des réponses, certaines n'ont pas surpris les participants. À cet effet, les mots, la correction et l'apprentissage ont été relevés. L'élève ayant mentionné l'apprentissage explique que : « Si tu veux être meilleur en français ben faut que t'apprennes à faire plusieurs trucs genre des textes ou des phrases ou bien d'autres trucs ». Les phrases et les verbes ont également fait l'objet de discussions entre les participants. Des explications liées aux phrases sont exposées : « c'est ce qui nous apprend à lire ou à parler ou à écrire pis quand que t'écris pi que tu parles ou que tu lis y'aura tout le temps des phrases. Faque... c'est pas mal évident », « Tout ce qui est dans une phrase ça a un peu rapport avec la grammaire ». Les exceptions, les techniques et les stratégies, la conjugaison ainsi que les fautes ont aussi été identifiées comme des réponses qui n'ont pas surpris les participants. Concernant les exceptions, tous les participants y adhèrent surtout en raison de la grande place que celles-ci occupent dans la grammaire. Quant à la place de la conjugaison, elle est

jugée évidente considérant que « des verbes y'en a tout le temps, tsé faut toute conjuguer ». Enfin, concernant les fautes, un élève explique que les enfants et les adultes font des fautes, et ce, autant pendant l'apprentissage que dans la vie en général.

Commentaires liés à une réponse spécifique ciblée par l'étudiante-chercheuse

Une réponse sélectionnée par l'étudiante-chercheuse est exposée aux participants de l'entretien de groupe en vue de l'approfondir. Il s'agit de la « communication »²² qui a été nommée par un élève dans le questionnaire. Certains participants de l'entretien de groupe pensent que la communication a été nommée « dans le sens de parler avec des personnes ». D'autres expliquent qu'il peut aussi s'agir de la communication orale, de l'utilisation inappropriée des anglicismes ou des mots qui ne se disent pas comme « tsé », « moé », « toé ».

Synthèse

En somme, certains aspects relevant des réponses au questionnaire ont été davantage discutés lors de l'entretien de groupe alors que d'autres ont peu fait l'objet des discussions. De nouveaux éléments ont également été ajoutés pour définir ce qu'est la grammaire, ce qui a permis d'approfondir les données initiales.

Plus précisément, dans leurs discussions, les participants de l'entretien de groupe ont abordé, eux aussi, le domaine du français puisqu'ils précisent que la grammaire est une matière et qu'elle englobe des éléments liés au français. Quant aux compétences, elles ont également été approfondies dans le cadre de l'entretien de groupe. Dans les réponses au questionnaire, les compétences à lire et à écrire avaient été mentionnées à plusieurs reprises, alors que la communication avait été nommée à une seule reprise sans explication supplémentaire. Lors de l'entretien de groupe, bien que les participants aient traité à nouveau de la lecture et de l'écriture, ils ont ajouté des précisions quant à la communication en

²² Certaines précisions concernant la communication avaient été apportées spontanément par les participants avant que l'étudiante-chercheuse aborde cette réponse spécifique avec son guide d'entretien.

précisant que la grammaire permettait de parler et de s'exprimer. Ainsi, il est possible de faire des liens avec la compétence *Communiquer oralement*.

Concernant les connaissances grammaticales présentées dans le tableau de synthèse des résultats du questionnaire, la syntaxe a été l'élément le plus discuté en entretien de groupe puisque les phrases ont été nommées à plusieurs reprises. Les types de phrases ont également été mis de l'avant. De nouvelles connaissances grammaticales associées à la syntaxe qui n'avaient pas fait l'objet des réponses au questionnaire ont aussi été exposées en entretien de groupe telles que la négation et les formes de phrases. Relativement aux accords, un seul élément a été traité lors de l'entretien, soit certaines catégories grammaticales comme le verbe, le nom et l'adjectif. À cet égard, le verbe est revenu à quelques reprises au cours de la discussion et des liens concrets ont été faits avec la conjugaison. Quant à l'orthographe d'usage, celle-ci n'a pas été abordée au cours des échanges.

D'autres éléments n'ayant pas été nommés dans le questionnaire ont émergé lors de la discussion entre les participants. Plus précisément, les élèves de l'entretien de groupe ont fait référence au lexique, soit en traitant de l'importance des mots, de l'apprentissage des lettres et de l'emploi des anglicismes. Enfin, ceux-ci ont traité de la ponctuation : élément qui n'avait pas non plus été abordé dans les réponses du questionnaire. D'autres aspects ont également été discutés brièvement tels que les techniques et les stratégies, la correction et les fautes. Concernant les règles et les exceptions, les règles de français ont été nommées sans explication supplémentaire alors que les exceptions ont été abordées avec des exemples concrets. En lien avec l'enseignement-apprentissage, c'est l'apprentissage qui a retenu l'attention des participants. Enfin, les participants considèrent que le fait d'émettre des opinions ne permet pas de décrire la grammaire.

4.2.2 Résultats relatifs à la deuxième partie de l'entretien de groupe

Les paragraphes qui suivent permettront de présenter les résultats provenant de la deuxième partie de l'entretien de groupe. Tout d'abord, un retour sur les réponses présentées

dans la deuxième carte conceptuelle sera effectué. Ensuite, les tâches qui se rapprochent et qui s'éloignent le plus de la grammaire selon les participants seront présentées. Finalement, une synthèse sera proposée afin de mettre en évidence les tâches discutées par les élèves lors de l'entretien de groupe.

Retour sur les réponses présentées dans la deuxième carte conceptuelle

À la suite de l'observation de la deuxième carte conceptuelle présentant les réponses à la question *Quelles tâches ou quelles activités te font le plus penser à la grammaire?*, les participants de l'entretien de groupe expliquent que les tâches nommées vont bien avec la grammaire. À cet effet, un des élèves précise que « ça a tout rapport avec la grammaire là... Tsé c'est tous des mots, des terminaisons, des phrases... ». Certaines tâches sont davantage discutées, permettant ainsi d'obtenir des clarifications. C'est le cas, entre autres, des devoirs et de la grammaire cultivée. Les élèves expliquent que lorsqu'il est question de « devoirs », il s'agit plus spécifiquement des cahiers de mots et de verbes. L'un d'eux poursuit en mentionnant que ces cahiers sont liés à la grammaire puisqu'ils nécessitent l'écriture des mots et des verbes ainsi que la formulation de phrases. Tous les autres participants approuvent. Un autre élève ajoute que, parmi les devoirs, il y a également des textes à lire et des questions à répondre. Pour expliquer le lien avec le concept de grammaire, cet élève dit qu'« on doit lire et la lecture, ça fait partie de la grammaire ». Concernant la grammaire cultivée, les échanges entre participants permettent de comprendre qu'elle ne représente pas un devoir étant donné qu'elle s'utilise plutôt à l'école dans un contexte d'apprentissage de groupe et qu'elle est souvent associée à de nouveaux apprentissages. Un élève explique que la grammaire cultivée permet notamment d'apprendre les verbes, les ponctuations et le pluriel.

Par ailleurs, les participants avancent que des tâches n'ont pas été nommées dans les réponses d'élèves et pourraient être ajoutées. La révision est évoquée par un élève, « parce qu'admettons que t'écris un mot, mais qu'il est pas très bien écrit, ben tu révises ». Un autre participant mentionne la recherche de mots dans le dictionnaire. Selon lui, c'est une tâche utile lors de l'écriture de textes, car il est possible de chercher des mots et des verbes plus

difficiles. En outre, pour un élève, la grammaire va au-delà d'une simple tâche puisque, selon lui, elle est présente tout au long d'une journée. Plus précisément, ce participant avance que, peu importe les matières enseignées, « dans une journée, tu vas faire de la grammaire en parlant, en t'exprimant ». Lire et penser sont deux autres exemples du quotidien liés à la grammaire relevés par les participants. Un élève précise que « Si tu penses dans ta tête, c'est quand même de la grammaire. Que tu passes des phrases dans la tête ». Tous les participants approuvent ces dires.

Tâches qui se rapprochent le plus de la grammaire selon les participants

Selon les participants, les tâches qui se rapprochent le plus de la grammaire sont l'écriture, la « grammaire cultivée », la correction, la communication orale et l'apprentissage des mots. L'élève ayant nommé l'apprentissage de mots affirme notamment qu'« avant d'écrire, il faut que tu saches tes mots ».

Tâches qui s'éloignent le plus de la grammaire selon les participants

À l'inverse, selon les participants, certaines tâches présentées dans la carte conceptuelle rejoignent moins le concept de grammaire. Parmi celles-ci, l'enseignante qui lit une histoire est nommée. Comparativement à l'écriture, il semble que cette tâche ne soit pas concrètement réalisée par l'élève lui-même. D'après certains participants de l'entretien de groupe, il serait plus facile de comprendre en parlant soi-même plutôt qu'en écoutant quelqu'un. Plus précisément, un élève affirme que « Quand c'est une personne qui te parle tu vas juste écouter ce qu'à te dit ». Les cartes à tâches sont également nommées par les élèves comme une tâche qui s'éloigne de la grammaire, car celles-ci sont davantage utilisées dans le contexte des mathématiques.

Synthèse

En somme, lors de leurs échanges, en plus de discuter de certaines tâches en particulier, les participants de l'entretien de groupe font des liens entre celles-ci. Notamment, il est possible de comprendre que les cahiers de mots et de verbe ainsi que les compréhensions de

lecture sont des exemples de devoirs alors que la grammaire cultivée est plutôt un travail réalisé en groupe.

De surcroît, il importe de mentionner que, pour les élèves, certaines tâches sont plus liées à la grammaire que d'autres. Pour juger de cela, ils semblent souvent se référer à la nature de la tâche ou aux éléments travaillés dans celle-ci. Le plus souvent, les participants nomment des compétences ou des connaissances grammaticales. À titre d'exemples, ils diront qu'une tâche est liée à la grammaire puisque celle-ci travaille l'écriture, comporte des mots ou concerne l'apprentissage d'une notion quelconque (ex : phrases, verbes, etc.). Parmi les compétences, les élèves abordent souvent l'écriture. Du côté des connaissances grammaticales, ce sont davantage les mots, les verbes et les phrases qui gagnent en importance dans leur discours.

Enfin, il est important de rappeler que les participants proposent naturellement des ajouts de tâches à la carte conceptuelle déjà existante alors que d'autres tâches telles que les homophones et la phrase du jour n'ont tout simplement pas été abordées.

4.2.3 Résultats relatifs à la troisième partie de l'entretien de groupe

Dans cette section, les résultats relevant de la troisième partie de l'entretien de groupe seront exposés. Il sera question, plus précisément, de situer les représentations en abordant le contexte de la grammaire.

Le contexte de la grammaire

Les participants de l'entretien de groupe discutaient du contexte de la grammaire, cette fois-ci sans support visuel. En fonction de la sous-interrogation *Quand on vous demandait de réfléchir sur le concept de « grammaire », pensiez-vous à l'ensemble de votre primaire (donc en considérant toutes les années) ou simplement à l'année actuelle (6^e année)?*, plusieurs disaient repenser à leurs années scolaires antérieures. L'un des participants mentionnait d'ailleurs l'importance de la maternelle en précisant que c'est la base : « Faque,

honnêtement, moi j'trouve que le plus important c'était notre maternelle parce que c'est où qu'on a appris les lettres pi les lettres c'est ça qui nous a comme permis [...] à parler, [...] à mieux parler. Pis comme les lettres c'est ce qui nous permet d'écrire ». Selon un autre participant, bien qu'il se rapporte à la maternelle comme l'élève précédent, il fait aussi mention de la première année en précisant que c'est à ce moment que « tu commences à faire des petits textes pis c'est quand même meton facile. Pi t'apprends à mieux parler pi à mieux écrire ». Les participants ajoutent également que c'est au cours de cette année que s'effectue l'apprentissage de la lecture. Un autre élève mentionne plutôt se référer à l'année en cours lorsqu'il est question de grammaire : « Mais quand on parle de *on va faire de la grammaire*, je vais être pas mal dans le présent, je vais penser à la dernière fois qu'on en a fait ».

Par ailleurs, selon les participants, la grammaire évolue au cours du cheminement scolaire. L'un d'eux affirme que : « Ben on fait la base, comme on commence pi après ça, on en rajoute à chaque fois, à chaque année ». Un autre élève expose le fait qu'il y a de plus en plus de stratégies au fil des ans. Enfin, un participant poursuit en expliquant que, vers la fin du primaire, ce sont plutôt les « trucs » qui vont s'ajouter ou de la correction puisqu'il n'est pas question de réapprendre l'écriture d'un mot ou la signification de celui-ci. Plus précisément, certains élèves ajoutent : « On apprend encore (en 6^e année). C'est juste qu'on revoit les mêmes affaires mais avec quelque chose de plus », « Comme, chaque année, on va apprendre des choses, mais on va aussi garder dans notre poche genre les mêmes choses qu'on avait avant ». Enfin, lorsque les participants sont invités à répondre à la question *Lorsqu'on vous pose des questions sur le concept de « grammaire », sur quoi vous êtes-vous basés pour répondre?*, ils mentionnent surtout les devoirs et les activités réalisés, les apprentissages passés ainsi que les enseignants côtoyés puisque, selon un élève, « c'est les enseignantes qui nous ont toute appris un peu faque j'me base sur mon enseignante d'aujourd'hui et aussi mes enseignantes d'avant ».

Synthèse

En somme, lorsqu'il est question d'aborder le contexte de la grammaire, les participants de l'entretien de groupe se réfèrent surtout au début de leur parcours scolaire (maternelle et

première année) plutôt qu'à la fin de celui-ci (5^e et 6^e année). De plus, ils remarquent une certaine progression de la grammaire au fil des années.

Enfin, lorsque les élèves de l'entretien de groupe sont questionnés sur le concept de grammaire, ceux-ci tentent de répondre en se basant notamment sur leur quotidien scolaire et sur leurs apprentissages passés.

4.2.4 Résultats relatifs à la quatrième partie de l'entretien de groupe

Enfin, les résultats de la quatrième partie du questionnaire seront présentés, soit les résultats à l'égard du retour sur le questionnaire et de la pertinence de l'entretien de groupe. Cette section terminera avec des résultats qui exposeront les représentations finales, au terme de l'étude, à l'égard du concept de grammaire.

Retour sur le questionnaire

Selon certains participants, bien que les questions du questionnaire étaient « correctes », elles demandaient de la réflexion : « Ben tsé comme les deux, y fallait que tu réfléchisses. Comme tu pouvais pas mettre ça au pif là! Il fallait vraiment que tu réfléchisses à ce que tu voulais mettre pour que ça marche », « Il fallait vraiment y penser ». Un autre participant affirme que les questions étaient faciles, mais aussi larges, ce qui permettait de « dire plein de choses ». Toutefois, d'après certains élèves de l'entretien de groupe, la deuxième question était considérée plus difficile, soit en raison de la difficulté à trouver des réponses ou, à l'inverse, en raison des nombreuses réponses possibles qui demandaient de faire le tri.

La pertinence de l'entretien de groupe²³

²³ Cette section n'était pas présente dans le guide d'entretien. Or, puisqu'elle a émergé des échanges, les résultats seront également présentés.

Un élève mentionne avoir apprécié l'expérience de l'entretien de groupe portant sur le concept de grammaire. Plus précisément, il affirme : « On avait jamais vraiment ouvert le sujet sur ouin mais quand on dit ça, tsé vous autres c'est quoi la grammaire parce qu'on fait des choses, mais on ne sait pas vraiment pourquoi ou c'est quoi ça ». D'ailleurs, il explique que la discussion lui a permis de réfléchir davantage et de trouver de nouvelles idées qu'il n'avait pas écrites dans son questionnaire initial. De même, un autre participant affirme n'avoir jamais pensé à ce qu'était la grammaire auparavant.

Les représentations finales à l'égard du concept de grammaire

En réponse à la sous-interrogation *Maintenant que nous avons examiné ces réponses, est-ce que vos représentations ont changé? pourquoi? comment?*, les participants expliquent que leurs représentations à l'égard du concept de grammaire ont peu changé et qu'elles se sont plutôt développées avec l'apport de nouvelles idées. Afin de clore l'entretien de groupe, l'étudiante-chercheuse demande à chacun des participants de nommer un seul mot pour définir la grammaire. Le mot « français » est mentionné par six élèves tandis que les mots « lettre » et « pensées » sont nommés chacun par un seul élève.

Synthèse

En somme, en lien avec le questionnaire, il faut dire que les participants de l'entretien de groupe avaient des opinions différentes à l'égard des questions proposées : certains trouvaient les questions correctes alors que d'autres relevaient un certain niveau de difficulté. Quant à l'entretien de groupe, son intérêt a été mis de l'avant par quelques participants. Enfin, bien que les représentations des élèves à l'égard de la grammaire ne semblent pas avoir changé, celles-ci donnent l'impression d'être clarifiées et mieux développées.

CHAPITRE 5 LA DISCUSSION

Les données recueillies ont permis de répondre à la question ciblée, soit *Quelles sont les représentations d'élèves québécois de la fin du primaire à l'égard du concept de grammaire?*. La description de ces représentations a été possible grâce à la passation d'un questionnaire auprès de l'ensemble des participants et de la réalisation d'un entretien de groupe avec un sous-groupe de huit élèves pigés au hasard parmi tous les participants. Les résultats présentés précédemment seront discutés, et ce, en considérant les écrits recensés en problématique de même qu'en fonction des éléments présentés dans le cadre conceptuel.

Ce chapitre sera divisé en deux sections. Il sera question de discuter, dans un premier temps, de la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire (liée au sous-objectif 1), et, dans un deuxième temps, de l'approfondissement des représentations relatives au concept de grammaire (liée au sous-objectif 2).

5.1 LA FAÇON DONT CES ÉLÈVES DÉFINISSENT CE QU'EST LA GRAMMAIRE

Les réponses des participants issues du questionnaire, permettant de documenter la façon dont les élèves définissent ce qu'est la grammaire, tendent à montrer une grande hétérogénéité. Les éléments pour définir la grammaire et les tâches qui font penser à celle-ci étaient très différents d'un participant à l'autre. Cette diversité de réponses avait également été relevée par Boisvert (2018), Gourdet et Cogis (2014) et Lavieu-Gwozdz (2014) dans leurs études respectives. Or, comme le mentionne Boisvert (2018), « L'hétérogénéité observée est loin d'être étonnante, puisque les représentations cognitives, par définition, sont uniques et propres à chaque individu (Cogis, 2005; Geoffre, 2015; Legendre, 2005) » (p.165). En outre, il importe de rappeler que les participants de l'étude actuelle étaient des élèves de 6^e année provenant de différentes écoles. Ainsi, cette diversité de réponses pourrait également

s'expliquer ou être amplifiée par cette mixité d'élèves qui ont évolué tout leur primaire dans des contextes scolaires différents.

En termes de contenu, les réponses issues du questionnaire peuvent être considérées comme développées puisque les participants, soit des élèves de 6^e année, ne se contentaient pas de répondre une seule caractéristique pour définir le concept de grammaire ou une seule tâche faisant penser à la grammaire. Tous les participants avaient des réponses comportant plusieurs éléments accompagnés de détails ou d'exemples. À cet effet, il importe de rappeler des propos de Gourdet et Cogis (2014) quant à l'utilisation de l'exemple. Ces auteurs expliquent que « [l]e recours à l'exemple peut donc signifier une difficulté à définir une notion de manière générale, mais il peut aussi répondre à une volonté d'illustrer des propos, de les renforcer en les contextualisant avec des éléments considérés comme fiables [...] » (Gourdet et Cogis, 2014, p.59). Il semble que, dans l'étude actuelle, les exemples soient plutôt utilisés pour renforcer des propos puisqu'ils sont davantage utilisés en complément à des explications.

Par ailleurs, dans son étude réalisée auprès d'élèves de 6^e année et de 1^{re} secondaire, Avram (2016) avait relevé que plusieurs élèves produisaient des définitions complexes à l'égard de la phrase : ceux-ci utilisant plus d'un critère dans une même définition. Il est donc possible de penser que les élèves, étant plus avancés dans le cursus scolaire, ont la capacité de produire des réponses complexes ou développées. D'autres études qui s'intéressaient à différents niveaux scolaires (Elalouf et al. 2016; Lavieu-Gwozdz, 2014) ou qui questionnaient les mêmes élèves à deux moments différents au cours d'une même année (Gourdet, 2014; Gourdet et Cogis, 2014) constataient une amélioration dans la complexité des réponses ou dans les connaissances utilisées pour décrire la notion ciblée dans l'étude, plus l'âge ou l'année avançait. Selon Gourdet et Roubaud (2022), il semble que les « [...] connaissances linguistiques [de l'élève] s'épaississent, prennent du volume au fil de sa scolarité » (p.121). Peut-on donc penser que ces élèves de fin de parcours primaire en avaient beaucoup à dire sur le concept de grammaire? Une autre hypothèse pourrait également être

liée aux capacités d'énonciation de ces élèves de 6^e année. Chose certaine, il est possible de penser que l'âge des participants ait pu influencer les réponses obtenues.

5.1.1 Définition du concept de grammaire

Pour définir le concept de grammaire, les participants évoquaient des représentations variées rejoignant le domaine du français, les compétences, les connaissances grammaticales, les techniques et stratégies, la correction, les règles et les exceptions, les fautes, les opinions, l'enseignement-apprentissage, etc. En lien avec l'enseignement-apprentissage, il faut souligner que l'apprentissage a été hautement considéré, et ce, par de nombreux élèves. Ainsi, il semble que, pour ces élèves, la grammaire soit perçue comme quelque chose qu'on doit apprendre ou qui évoque des contenus à apprendre. Également, il importe de discuter brièvement des opinions qui ont été émises, malgré l'absence de demande à ce sujet. Il est possible de penser que certains élèves avaient besoin d'exposer leur point de vue sur le concept de grammaire. Ces opinions, exprimant la négativité envers la grammaire ou la complexité de celle-ci, rejoignent un constat relevé par Avezard-Roger et Corteel (2020) à l'effet que les élèves n'aimaient pas la grammaire et éprouvaient des difficultés par rapport à celle-ci.

De surcroît, la majorité des représentations exprimées pour définir la grammaire relèvent du domaine du français, de la compétence à écrire et des connaissances grammaticales liées à l'écriture. Ce constat n'est pas surprenant considérant que, dans la progression des apprentissages, la grammaire est majoritairement exposée à travers la compétence *Écrire des textes variés*, et ce, en lien avec la langue d'enseignement qu'est le français (MELS, 2009). Parmi l'ensemble des connaissances grammaticales associées à l'écriture, celle des accords est particulièrement populaire dans les réponses des élèves. Il en est de même pour la correction. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit de contenus auxquels les participants ont été fréquemment exposés au cours de leur primaire. Dans la progression des apprentissages, ceux-ci sont notamment abordés de manière fréquente, à tous

les cycles, et ce, dès le début du primaire. Ceci soutiendrait l'idée que les représentations découlent des expériences de l'élève (Abdel Fattah, 2017) et sont influencées par le contexte dans lequel elles se développent (Aguerre, 2010).

Néanmoins, il importe de souligner que des participants voient également un lien entre la grammaire et la lecture puisque certaines de leurs représentations réfèrent également à cette compétence. Ainsi, il est intéressant de constater que les participants vont plus loin que la structure des programmes en faisant des liens avec d'autres compétences en français. On peut ainsi penser que, pour ces élèves, la grammaire n'est pas cloisonnée dans la compétence *Écrire*.

Par ailleurs, les règles, les exceptions et les fautes sont évoquées pour définir le concept de grammaire. Ces catégories rejoignent certaines caractéristiques associées au courant de la grammaire traditionnelle où le bon usage occupait une place centrale (Grevisse et Goosse, 2008; Lord, 2012). D'autres représentations laissent penser que les élèves sont aussi exposés à la grammaire actuelle, surtout en raison de la grande considération pour la syntaxe et la morphologie (CTREQ et MEES, 2019); la phrase, les accords et la conjugaison étant évoqués à plusieurs reprises dans leurs réponses. Or, force est de constater que d'autres concepts centraux de la grammaire actuelle tels que les manipulations syntaxiques, la phrase de base et les fonctions ne semblent toutefois pas figurer parmi les représentations des élèves questionnés. À cet effet, un autre constat émerge des réponses, soit le peu de considération pour la grammaire du texte. Pourquoi les élèves questionnés en parlent-ils si peu? Sont-ils exposés à la grammaire du texte au même titre que la grammaire de la phrase?

Enfin, les réponses issues de la première partie du questionnaire tendent à montrer que les élèves connaissent des composantes relevant de la grammaire puisqu'ils réfèrent, par exemple, à la structure de la phrase (syntaxe), aux catégories grammaticales et aux systèmes d'accords (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2011; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Laporte et Rochon, 2012; Riegel et al., 2024). Or, ils semblent être moins familiers avec la définition même du concept de grammaire où la grammaire est considérée comme un

outil ou un système permettant de décrire une langue et de comprendre son fonctionnement (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2011; CTREQ et MEES, 2019; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Grevisse et Goosse, 2016; Laporte et Rochon, 2012; Riegel et al., 2024). Peut-on penser que la définition même de la grammaire n'est pas connue des élèves ou est-ce la complexité du concept de grammaire qui rend sa définition difficile? Malgré le fait que la majorité des élèves soient certains de leur réponse, quelques réponses d'élèves, à la sous-question *Es-tu certain(e) de ta réponse?*, confirment que des doutes et des interrogations persistent à l'égard de la signification de ce concept. À titre d'exemple, il est possible de relever des réponses telles que « Je ne pense pas que je suis certaine de ma réponse car je n'ai jamais su c'est quoi, de la grammaire », « Non puisque je n'ai pas vraiment d'idée sur ce que c'est » et « Non car je n'ai jamais su si c'était du français ou pas ». Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020) avaient fait un constat similaire dans leur étude portant sur le concept de l'adjectif puisqu'elles relevaient que les élèves avaient des représentations imprécises et que le concept semblait demeurer encore flou.

Il importe également de souligner que la tâche de définition en elle-même comporte un certain degré de difficulté. Comme le mentionne Gourdet (2024), définir un concept, par écrit, est une tâche relativement complexe impliquant « un décentrage qui traduit une forme de réflexion métalinguistique (Grossmann, 1998, p.91) » (p.1). Dans son étude, Corteel (2016) avait relevé un pourcentage élevé d'élèves n'ayant pas répondu à cette activité de définition. Selon elle, « [c]e taux d'abstention illustre vraisemblablement la difficulté des élèves à adopter une posture réflexive de type métalinguistique vis-à-vis des faits de langue grammaticaux » (p.2). Beaumanoir-Secq et Renvoisé (2020), de leur côté, relevaient également un pourcentage de non-réponses en plus de réponses jugées inadéquates dans leur tâche de définition puisque « [t]rente-quatre élèves n'ont rien répondu, soit 4,7 % de l'échantillon, auxquels il faut ajouter vingt-six élèves ayant produit un écrit non compréhensible ou vide de contenu » (p.50). Or, Gourdet (2014), dans son étude, signalait que « [...] malgré un protocole ne permettant pas de préparer une réponse, les élèves ont presque toujours écrit leurs explications puisque seuls 28 d'entre eux n'ont rien écrit au premier recueil (c'est-à-dire environ 4 %) et 8 en fin d'année scolaire (environ 1,3 % du

corpus) » (p. 222). Dans une étude plus récente, celui-ci affirmait que les élèves répondaient généralement à la consigne demandant une définition de concept (*Écris tout ce que tu sais sur le verbe.*) et qu'ils n'étaient pas bloqués par ce type de tâche (Gourdet, 2024). Dans la présente étude, bien qu'aucune non-réponse n'ait été relevée pour la première partie du questionnaire demandant de définir le concept de grammaire, il faut noter que, pour la deuxième partie, trois participants (3/13) n'ont pas nommé de tâches qui leur faisaient penser à la grammaire ou ont omis d'ajouter les justifications demandées. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les élèves n'avaient peut-être plus d'éléments à ajouter pour documenter ce qu'est la grammaire.

5.1.2 Tâches qui font penser à la grammaire

Les tâches que les élèves associent à la grammaire sont très diversifiées, allant de tâches spécifiques comme des cartes à tâches, des cahiers et des devoirs, à des contextes plus généraux comme la lecture, l'écriture, les textes et la correction. Encore une fois, les représentations d'élèves tendent à démontrer une importance envers l'écriture et la lecture, ce qui laisse penser qu'il s'agit des deux compétences que les participants associent majoritairement à la grammaire. Les cahiers demeurent également l'une des tâches les plus nommées qui semblent faire consensus auprès des participants, laissant croire que les enseignants recourent souvent aux cahiers pour traiter de la grammaire avec les élèves.

Certaines réponses nommées dans la deuxième partie du questionnaire ont des liens étroits avec des réponses de la partie précédente. À titre d'exemples, l'écriture, la lecture et la correction se retrouvent dans les deux parties. Ainsi, il est possible de croire que ce sont à la fois des éléments permettant de définir la grammaire et des tâches qui font penser à celle-ci. La répétition de ces éléments peut laisser penser qu'ils occupent une place essentielle au sein du concept de grammaire pour les participants. À l'inverse, certaines réponses, comme les cahiers, ne rejoignent aucune donnée relevée dans la première partie du questionnaire. Or, leur importance demeure centrale puisque de telles données n'auraient jamais émergées

si seule la première partie du questionnaire avait été proposée. Ce constat permet de souligner l'importance de cette deuxième partie considérée comme complémentaire à la première. Elle permet de mieux comprendre la façon dont les élèves définissent ce qu'est la grammaire avec le recueil de nouvelles données. D'ailleurs, certaines études ont utilisé un questionnaire ou un test de connaissances avec plus d'une question pour relever les représentations d'élèves (Boisvert, 2018; Corteel, 2016; Lachet, 2020).

5.2 L'APPROFONDISSEMENT DES REPRÉSENTATIONS RELATIVES AU CONCEPT DE GRAMMAIRE

L'entretien de groupe, visant à approfondir les représentations relatives à la grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves, permet de soulever d'autres constats. D'ailleurs, il importe de souligner la richesse de cet outil de collecte de données qui n'a pas été utilisé au sein des études présentées dans le chapitre de la problématique (Avram, 2016; Boisvert, 2018; Beaumanoir-Secq et Renvoisé, 2020; Corteel, 2016; Elalouf, 2022; Elalouf et al., 2016; Gourdet, 2014; Gourdet, 2024; Gourdet et Cogis, 2014; Gourdet et Roubaud, 2016; Gourdet et Roubaud, 2022; Lachet, 2020; Lavieu-Gwozdz, 2014; Lepoire-Duc et Valma, 2021; Sautot et al., 2021) bien qu'il soit un dispositif intéressant, notamment en complémentarité avec un autre outil tel que le questionnaire. Les nombreux propos émis lors de l'entretien ont approfondi les représentations, et ce, grâce au partage d'idées entre les participants (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2022). À cet effet, il importe de rappeler que le questionnaire, bien que pertinent, n'est pas toujours suffisant pour avoir un portrait complet et riche des représentations d'élèves.

5.2.1 Retour sur les réponses du questionnaire

Les deux premières parties de l'entretien de groupe, liées au questionnaire, permettent notamment de constater que certaines représentations, évoquées dans le questionnaire, ont été peu discutées au cours de l'entretien de groupe. Les accords, particulièrement populaires dans le questionnaire notamment pour décrire le concept de grammaire, ont été très peu

discutés lors de l'entretien de groupe. Les participants mettaient davantage de l'avant les catégories grammaticales, sans nécessairement expliquer les systèmes d'accord. Est-ce parce que c'était une évidence pour eux et que les catégories sont intimement liées aux systèmes d'accords ou ce sont les catégories grammaticales qui permettent de mieux documenter ce qu'est la grammaire?

À l'inverse, certaines représentations, relevées dans le questionnaire, ont été discutées à nouveau dans l'entretien de groupe, et ont ainsi été approfondies. C'est le cas des compétences *Lire* et *Écrire* qui ont encore été mises de l'avant, prouvant ainsi leur importance au sein des représentations d'élèves à l'égard du concept de grammaire. D'ailleurs, la compétence *Écrire* demeurait la plus souvent abordée, la mettant ainsi au premier rang des représentations évoquées. Ce constat, également relevé dans les réponses au questionnaire, permet de penser qu'il s'agit de la compétence qui décrit le mieux le concept de grammaire selon les élèves. En outre, la communication orale, ayant été nommée à une seule reprise dans la deuxième partie du questionnaire qui concernaient les tâches faisant penser à la grammaire, a été exprimée plus souvent lors de l'entretien de groupe par le biais de différentes expressions. Par exemple, en plus de nommer « communication », les participants affirmaient que la grammaire était une façon de parler ou de s'exprimer. Ainsi, il est légitime de se demander pourquoi la communication orale avait si peu émergé dans les représentations d'élèves lors des réponses au questionnaire alors qu'elle fait davantage partie du discours des élèves de l'entretien de groupe? Le guide d'entretien comportant une interrogation à ce sujet (communication), il est possible que celle-ci ait exercé une influence sur les échanges.

De surcroît, au cours de l'entretien, les participants ont été questionnés sur les réponses considérées comme évidentes pour définir le concept de grammaire. Ceux-ci ont nommé les mots, la correction, l'apprentissage, les phrases, les verbes, les exceptions, les stratégies et les techniques, la conjugaison ainsi que les fautes. Parmi ces éléments, les mots, les phrases et les verbes ont souvent été mis de l'avant à d'autres moments pendant l'entretien de groupe, permettant ainsi de penser qu'ils demeurent au centre des représentations de ces élèves.

Enfin, certaines données étaient nouvelles puisqu'elles n'avaient pas été relevées dans les réponses au questionnaire. Au début de l'entretien de groupe, bien que les participants affirmaient que la carte conceptuelle présentée était complète, ils ont réalisé, au cours de l'entretien, que certains éléments avaient été oubliés afin de bien définir la grammaire. À titre d'exemples, les participants ont fait mention de la ponctuation, des types et des formes de phrase, du lexique, etc. Il est possible de penser que la pause, entre la passation du questionnaire et la réalisation de l'entretien de groupe, a permis aux participants de poursuivre leur réflexion sur le concept de grammaire. De plus, le partage d'idées entre les participants peut également avoir nourri la réflexion sur le concept de grammaire et ainsi permis l'émergence de nouvelles représentations (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2022).

5.2.2 Contexte de la grammaire, retour sur le questionnaire et conclusion sur le concept de grammaire

Les dernières parties de l'entretien de groupe, qui étaient indépendantes puisqu'elles n'avaient, pour leur part, pas de liens spécifiques avec les données du questionnaire, ont permis l'expression de nouvelles représentations à l'égard du concept de grammaire. Relativement au contexte de la grammaire, les participants de l'entretien de groupe ont affirmé que la grammaire était présente à tous les niveaux scolaires incluant la maternelle. Ils évoquaient également une évolution de la grammaire à travers les années. Pour eux, les premières années de scolarité permettaient d'amorcer des apprentissages, alors que les dernières années reflétaient davantage l'ajout de stratégies ou la révision. Le fait qu'ils soulignent que certains contenus grammaticaux reviennent d'une année à l'autre, mais avec un certain degré d'approfondissement par la suite permet de constater que la progression des apprentissages joue bien son rôle (MELS, 2009).

Questionnés sur le degré de difficulté des questions posées dans le questionnaire, les élèves ont affirmé que celles-ci demandaient de réfléchir. Cette remarque permet de penser que le questionnaire pouvait solliciter une activité d'ordre métalinguistique puisqu'il

entraînait un recul à l'égard de la langue en nécessitant d'y réfléchir de manière intentionnelle (Gombert, 1990).

Par ailleurs, les participants de l'entretien de groupe ont affirmé que leurs représentations s'étaient plutôt approfondies avec de nouveaux éléments lors de l'entretien de groupe. Ceci peut laisser croire que l'entretien de groupe est pertinent pour répondre à des objectifs visant l'approfondissement des données. Ainsi, il s'avère être un outil judicieux surtout en deuxième temps de collecte de données. Enfin, lorsque les élèves ont été invités à choisir un seul mot pour définir la grammaire, la majorité des participants ont nommé « français ». Ceci permet de constater qu'ils considèrent bel et bien la grammaire comme une composante importante du français (Chartrand, 2016).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du français, particulièrement en grammaire. Considérant que la grammaire soulève de nombreuses questions, notamment quant à l'enseignement-apprentissage (CTREQ et MEES, 2019), et qu'elle est souvent mal aimée et considérée complexe tant à l'égard de son enseignement que de son apprentissage (Avezard-Roger et Corteel, 2020) il importe de se pencher sur celle-ci. Dans ce contexte, il est nécessaire de s'intéresser à l'apprenant et à ses représentations puisque ces dernières permettent d'avoir accès à ses connaissances et à la vision qu'il développe à l'égard des objets qui l'entourent (Abdel Fattah, 2017).

Ainsi, en donnant la parole aux apprenants, cette recherche qualitative à visée descriptive et exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022) a permis de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*, qui représentait l'objectif général de ce mémoire. Plus précisément, le questionnaire, administré à tous les participants, permettait de *documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire*, qui correspondait au premier sous-objectif de la recherche. Puis, l'entretien de groupe, réalisé dans un deuxième temps auprès d'un sous-échantillon, permettait d'*approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon de ces élèves*, qui représentait le deuxième sous-objectif. Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu permettant ainsi de relever des résultats à l'égard de la problématique étudiée et ainsi répondre à la question de départ, soit *Quelles sont les représentations d'élèves québécois à l'égard du concept de grammaire à la fin du primaire?*

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS

À partir des données recueillies et analysées, plusieurs résultats ont émergé permettant de constater que les élèves ont des représentations variées et développées à l'égard du concept de grammaire. Toutefois, celles-ci ne sont pas spécifiquement liées à la définition même de

cet objet linguistique puisqu'elles renvoient la plupart du temps au domaine du français, aux compétences ou aux connaissances associées à la grammaire et non au fait qu'elle représente un outil ou un système permettant de décrire la langue et de comprendre son fonctionnement. (Boivin et Pinsonneault, 2020; Chartrand et al., 2011; CTREQ et MEES, 2019; De Grandpré et Lafontaine, 2015; Grevisse et Goosse, 2016; Laporte et Rochon, 2012; Riegel et al., 2024). Ce constat est particulièrement important puisque, selon Audion (2017), prendre conscience que la langue est un système est un prérequis à l'enseignement-apprentissage de la langue.

Les résultats ayant émergé plus particulièrement du questionnaire suggèrent que les participants se représentent la grammaire comme un concept qui peut être associé autant au domaine du français et aux compétences comme l'écriture et la lecture qu'à des éléments plus spécifiques comme la correction, les stratégies, les règles, les fautes, etc. Plusieurs connaissances grammaticales associées à l'écriture telles que la syntaxe, les accords et la conjugaison sont également mentionnées par les élèves pour définir la grammaire. Lorsque les élèves doivent nommer des tâches faisant penser à la grammaire, certains éléments sont mentionnés à nouveau tels que l'écriture, la lecture, la correction et les textes. Or, d'autres tâches, comme les cahiers et les devoirs, nommées par les participants permettent d'ajouter de la précision aux représentations d'élèves, en plus d'informer possiblement sur le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire.

Du côté de l'entretien de groupe, le fait que les participants soient d'accord avec la majorité des réponses relevant du questionnaire pourrait permettre de penser que les résultats issus de l'analyse du questionnaire sont un bon point de départ pour broser un portrait des représentations à l'égard du concept de grammaire. La mention de nouveaux éléments définitoires, en contexte d'entretien de groupe, ajoute également de la précision aux représentations. Certaines connaissances, comme la ponctuation et les formes de phrases, n'ayant pas émergé lors du questionnaire, ont été révélées uniquement lors de l'entretien de groupe. En outre, cet outil de collecte de données a permis de relever de nouveaux résultats pertinents, notamment en lien avec le contexte de la grammaire. Plus précisément, les participants ont été en mesure d'expliquer que la grammaire était présente dès la maternelle

et qu'elle évoluait au cours du cursus scolaire. Les résultats permettent également de penser que les enseignants et les tâches réalisées en classe influencent les représentations d'élèves. Enfin, au terme de la discussion, il est possible de constater que le français est un élément important permettant de décrire le concept de grammaire puisque la majorité des participants ont choisi ce mot pour définir la grammaire.

RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET PRATIQUES

Sur le plan scientifique, la recherche actuelle apporte une réelle contribution au domaine de la didactique du français en fournissant de nouvelles données sur les représentations des élèves à l'égard de la grammaire, à la fin du primaire. Elle permet concrètement de documenter les représentations d'élèves à l'égard du concept même de « grammaire », ce qui ne semble pas avoir été investigué jusqu'à présent. La majorité des études recensées et présentées dans le cadre de ce mémoire ayant été réalisées en France, ces nouvelles données permettent donc d'enrichir les connaissances et d'alimenter les réflexions quant aux représentations des élèves à l'égard de la grammaire au Québec. Également, cette recherche permet de contribuer à mettre de l'avant l'importance de s'intéresser aux représentations des élèves dans le contexte de l'apprentissage de la grammaire (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006 citées dans Boisvert, 2018). Par ailleurs, au plan méthodologique, les nouveaux outils élaborés dans le cadre de cette étude, soit le questionnaire et le guide d'entretien, pourront s'avérer pertinents pour des chercheurs qui s'intéressent aux devis de recherche qualitatifs. D'ailleurs, la combinaison du questionnaire et de l'entretien de groupe, pour étudier les représentations d'élèves du primaire, peut engendrer de nouvelles études s'inspirant de cette voie méthodologique (Baribeau et Germain, 2010; Boutin, 2018).

Du côté des retombées pratiques, les résultats issus de la présente étude permettent de mettre en évidence la nécessité de prendre en considération les représentations des apprenants dans les milieux scolaires en vue de réguler l'enseignement ou les interventions au bénéfice des apprentissages (Abdel Fattah, 2007; Eshkol, 2005; Fisher, 2004; Giguère et al., 2002). De surcroît, les représentations d'élèves sont des données inestimables qui gagnent à être

recueillies puisqu'elles peuvent devenir des vecteurs susceptibles d'orienter de nouvelles pratiques ou des pratiques pédagogiques plus adaptées aux besoins des apprenants. Enfin, cette recherche met de l'avant l'importance de donner la parole à l'apprenant puisqu'il peut réellement éclairer des enjeux actuels et futurs, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Étant le principal acteur de ses apprentissages et au cœur du système scolaire, il se doit donc d'être questionné.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que cette étude ait été menée avec rigueur, il est important de considérer certaines limites. Tout d'abord, il importe de mentionner que relever les représentations s'avère être un défi puisque celles-ci ne sont pas directement observables (Aguerre, 2010; Boisvert, 2018) et qu'elles sont accessibles seulement lorsqu'elles sont le fruit d'une manifestation de l'élève. À cet effet, il est difficile de prétendre avoir défini l'ensemble des représentations des élèves (Reuter et al., 2013) à l'égard du concept de grammaire, puisqu'il est possible que les participants n'aient pas été en mesure d'exposer toutes leurs représentations en raison du contexte précis dans lequel celles-ci ont été sollicitées. D'ailleurs, les représentations étant également susceptibles d'évoluer rapidement, l'étude actuelle expose des résultats recueillis à un moment précis uniquement. De surcroît, comme le relève Boisvert (2018), les résultats sont issus d'une certaine interprétation. Ainsi, bien que l'étudiante-chercheuse ait tenté, le plus possible, de coder les propos (écrits et oraux) des élèves de manière objective, il est possible que son interprétation ait eu une certaine influence sur les résultats.

De plus, pour présenter les réponses recueillies lors du questionnaire aux participants de l'entretien de groupe, il importe de rappeler que l'étudiante-chercheuse a opté pour un support visuel, soit des « cartes conceptuelles » qu'elle a elle-même élaborées. Ainsi, la structure de la présentation des résultats, les couleurs choisies ainsi que les regroupements proposés pourraient avoir influencé les représentations des participants. Il aurait été préférable de réaliser ces supports visuels en classe, avec les participants eux-mêmes (Boutin, 2018), directement à la suite du questionnaire. De plus, lors de l'entretien de groupe, une

limite s'impose quant au rôle de l'animateur. Bien que l'étudiante-chercheuse ait tenté de rester neutre dans sa position et dans ses propos, il est possible que des gestes ou des reformulations aient pu exercer une certaine influence sur les représentations d'élèves.

Enfin, bien que le nombre de participants pour l'entretien de groupe soit conforme à ce qui est attendu (n=8), le nombre de participants ayant répondu au questionnaire, quant à lui, est plutôt restreint (n=13). La taille de l'échantillon, soit les élèves d'une seule classe de 6^e année, ne permet pas de généraliser les résultats de la recherche à l'ensemble de la population à l'étude. Un portrait à plus large échelle s'avère ainsi nécessaire pour bien exposer les représentations des apprenants de 6^e année à l'égard du concept de grammaire. Il est possible de penser qu'un plus grand nombre de participants aurait bonifié les représentations à l'égard du concept de grammaire. Néanmoins, la présente étude comble un manque de connaissances important à cet égard et représente ainsi un bon point de départ pour des travaux futurs.

PISTES DE RECHERCHE FUTURES

Les résultats recueillis permettent d'envisager des pistes de recherche futures. Les réflexions qui se dégagent de la présente étude soutiennent d'abord l'importance de poursuivre les travaux qui s'intéressent aux représentations d'élèves, et ce, peu importe le domaine étudié, car elles jouent un rôle important dans l'apprentissage (Abdel Fattah, 2017; Aguerre, 2010; Giguère et al., 2002) et peuvent relever des informations essentielles sur ce que pensent réellement les apprenants. Par ailleurs, comme le recommande Gourdet (2024), il importe de miser sur la capacité qu'ont les élèves à émettre des définitions ou des explications par écrit puisque cela peut permettre de développer leur réflexion métalinguistique. Ainsi, il peut s'avérer pertinent de recourir à des questions ouvertes pour recueillir les représentations d'élèves.

De plus, la recherche permet de constater que l'entretien de groupe est efficace et apporte de la richesse aux données notamment grâce au partage d'idées (Boutin, 2018). Ainsi, l'utilisation de l'entretien de groupe pour recueillir des représentations, surtout en combinaison avec un autre outil de collecte de données, s'avère un choix méthodologique

intéressant pour des recherches futures. Par ailleurs, plusieurs études comme Elalouf et al., (2016) proposent deux phases de collecte de données permettant ainsi de suivre la progression des réponses d'élèves. Cette voie méthodologique n'ayant pas été privilégiée dans la présente étude relève néanmoins d'une grande pertinence, surtout à l'égard du concept de grammaire. Ainsi, il serait pertinent d'envisager des recherches avec une portée transversale auprès d'élèves de niveaux scolaires différents ou avec une dimension longitudinale, par exemple, en suivant l'évolution des mêmes élèves pendant plus d'un an afin de comparer leurs propos ou leurs productions. Dans un même ordre d'idées, il pourrait également être pertinent de comparer les représentations des élèves à celles des enseignants sur le concept de grammaire, comme l'ont fait Gourdet et Roubaud (2016) à l'égard du verbe.

Enfin, cette recherche, réalisée avec des élèves de 6^e année du primaire, s'appuie sur les documents officiels des dernières années. Toutefois, il faut souligner que la publication récente du Programme provisoire de 2025-2026 - *Français, langue l'enseignement* (MEQ, 2025a) offre une multitude de nouvelles possibilités pour des pistes de recherches futures. À l'égard de la grammaire, est-ce que la clarification des contenus qui y sont associés ainsi que la meilleure répartition de ceux-ci (MEQ, 2025b) pourraient exercer une influence sur les représentations des élèves? Une recherche allant dans ce sens serait plus que pertinente.

ANNEXES

**ANNEXE I
QUESTIONNAIRE**

**Étude sur les représentations d'élèves de 6^e année du primaire à l'égard du concept de
grammaire**

Étudiante-chercheuse: Audrey Lapointe

CONSIGNES :

- Ce questionnaire **n'est pas** une évaluation.
- Tu as **environ 15 minutes** pour répondre aux questions.
- Tu dois développer le plus possible tes réponses.
- Tu ne peux rien consulter pendant la réalisation du questionnaire.
- Tu dois répondre **individuellement**.

PARTIE 1

1. a) Qu'est-ce que **la grammaire**?

Selon tes souvenirs scolaires et tes expériences, écris une définition, la plus complète possible, en indiquant tout ce que tu sais sur **la grammaire**.

b) Es-tu certain(e) de ta réponse?

Oui

Non

Pourquoi?

PARTIE 2

2. a) Quelle(s) **tâche(s)** ou quelle(s) **activité(s)** te font le plus penser à la grammaire?
Explique chacune de tes réponses.

Je nomme des tâches ou des activités qui me font penser à la grammaire.	J'explique pourquoi ces tâches ou ces activités me font penser à la grammaire.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

b) Es-tu certain(e) de ta réponse?

Oui

Non

Pourquoi?

Merci de ta participation !

ANNEXE II GUIDE D'ENTRETIEN

Étude sur les représentations d'élèves de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire

Étudiante-chercheuse : Audrey Lapointe

Date : _____ Lieu de l'entretien : _____

Heure du début de l'entretien : _____

Heure de fin de l'entretien : _____

AVANT L'ENTRETIEN

- **Accueil des participants** : saluer les participants, les inviter à s'asseoir, ...
Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien de groupe.
- **Rappel de l'objectif général de la recherche** : Cette étude vise à décrire les représentations²⁴ d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire.
- **Rappel des sous-objectifs de la recherche** : L'objectif de recherche mène à deux sous-objectifs qui sont de :
 1. **documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire;**
(Cette première étape de la recherche était le questionnaire que vous avez déjà rempli en classe.)
 2. **approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves.**
(Cette deuxième étape est l'entretien de groupe que nous réaliserons ensemble aujourd'hui.)
- **Intention de l'entretien de groupe** : L'entretien de groupe permet de discuter ensemble de différents sujets portant sur le concept de grammaire. Cela ressemble à une discussion entre amis dans laquelle je propose des interrogations pour guider vos échanges.
- **Fonctionnement et règles d'un entretien de groupe** : Tous vos témoignages (réponses, verbalisations, échanges, idées, commentaires) à propos de la grammaire sont bons. Je suis là pour vous écouter et pour vous comprendre. Cet entretien est très important pour ma recherche alors je vous demande des échanges respectueux et une bonne écoute envers les autres. Notre entretien de groupe sera divisé en quatre parties : la première servira à faire un retour sur la première question du questionnaire que vous et les autres élèves de votre classe avez rempli il y a environ deux semaines; la deuxième permettra de discuter de la deuxième question dudit questionnaire. Quant à la troisième partie, elle permettra de situer les représentations en abordant le contexte de la grammaire, alors que la dernière partie conflera le sujet. N'hésitez pas à intervenir si mon interrogation (question) n'est

²⁴Le vocabulaire sera ajusté aux participants. Ainsi, les termes choisis seront dans un langage accessible à l'âge des participants, soit les élèves de 6^e année. Ex. : Les représentations sont les idées que tu as dans ta tête.

pas claire ou si vous avez d'autres témoignages à ajouter.

- **Durée** : La durée prévue est d'environ 45 minutes. Cela variera en fonction de nos discussions.
- **Enregistrement** : Notre entretien sera filmé (enregistrement vidéo) afin que je puisse retranscrire vos témoignages. Ceux-ci demeureront confidentiels. D'ailleurs, après cet entretien de groupe, je vous demanderais de ne pas rapporter les propos des autres et de ne pas nommer de noms d'élèves afin de respecter la confidentialité de tous. Je vous demanderais également de ne pas parler d'élèves qui ne participaient pas à la recherche.
- **Consentement** : Je vous rappelle que vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche. Avez-vous d'autres questions ou commentaires avant que l'on débute? Êtes-vous toujours d'accord pour participer à l'entretien de groupe en fonction de tout ce que je viens de vous dire? (Laisser les élèves répondre) Si oui, nous pouvons débiter l'entretien.
- **Assentiment** : Lire les informations relativement à l'assentiment (voir annexe VIII).

PENDANT L'ENTRETIEN ***Démarrage de l'enregistrement vidéo***

Partie 1 – Retour sur les réponses de la première partie du questionnaire

Cette partie a pour objectif d'observer une carte conceptuelle réalisée à partir des réponses obtenues à la première partie du questionnaire et de discuter de celles-ci.

1. De quoi discutent les participants concernant l'image (carte conceptuelle) réalisée à partir des réponses de la première partie?

RELANCES : Sujets, constats, découvertes, accord entre les participants, désaccord entre les participants, remarques particulières, diversité, ...

- a) Parlez-moi de cette image (carte conceptuelle).
- b) En regardant celle-ci, qu'est-ce que vous observez?
- c) Qu'est-ce que vous en pensez?
- d) Remarquez-vous quelque chose en particulier?
- e) Qu'est-ce qui attire votre attention?
- f) Qu'est-ce qui vous surprend dans ces réponses ?
- g) Au contraire, qu'est-ce qui ne vous surprend pas dans ces réponses?
- h) Êtes-vous d'accord avec ces réponses pour définir la grammaire? Pourquoi?
- i) À votre avis, quelles réponses (représentations) sont les plus pertinentes ?
- j) Au contraire, quelles réponses sont les moins pertinentes ?
- k) Quels autres mots auriez-vous envie d'ajouter qui ne sont pas déjà présents?
- l) Au contraire, quels mots auriez-vous envie d'enlever? Pourquoi?

2. Quels sont les commentaires des élèves par rapport à certaines réponses spécifiques (éléments d'intérêt sélectionnés par l'étudiante-chercheuse)?

RELANCES : Réponses surprenantes/attendues, ...

- a) À l'égard de la question *Qu'est-ce que la grammaire ?*, un élève a répondu «...». Que pensez-vous de sa réponse?
Les réponses spécifiques à approfondir sont : «compliquée», «sujet large», «communication».
 - b) À l'égard de la question *Qu'est-ce que la grammaire ?*, pourquoi croyez-vous qu'un élève ait dit «...»?
Les réponses spécifiques à approfondir sont : «écrire sans fautes», «aide à mieux performer dans certaines matières (pas les maths)».
 - c) À l'égard de la question *Qu'est-ce que la grammaire ?*, deux réponses opposées ont été émises («C'est une matière» et «Ce n'est pas une matière.»), laquelle est la plus juste, selon vous? Pourquoi?
-

Partie 2 – Retour sur les réponses de la deuxième partie du questionnaire

Cette partie a pour objectif d'observer une autre carte conceptuelle réalisée à partir des réponses obtenues à la deuxième partie du questionnaire et de discuter de celles-ci.

3. De quoi discutent les participants concernant la carte conceptuelle qui présente les réponses de la deuxième question?

RELANCES : Sujets, constats, découvertes, accord entre les participants, désaccord entre les participants, remarques particulières, ...

- a) Parlez-moi de cette deuxième carte conceptuelle.
 - b) En regardant celle-ci, qu'est-ce que vous observez?
 - c) Qu'est-ce que vous en pensez?
 - d) Remarquez-vous quelque chose en particulier?
 - e) Qu'est-ce qui attire votre attention?
 - f) Qu'est-ce qui vous surprend dans ces réponses ?
 - g) Au contraire, qu'est-ce qui ne vous surprend pas dans ces réponses?
 - h) À votre avis, quelle tâche ou quelle activité se rapproche le plus de la «grammaire»? Pourquoi?
 - i) Au contraire, quelle tâche ou quelle activité s'éloigne le plus de la «grammaire»? Pourquoi?
 - j) Êtes-vous d'accord avec ces réponses qui sont des tâches ou des activités qui font penser à la grammaire? Pourquoi?
 - k) Pensez-vous à d'autres tâches ou d'autres activités qu'on pourrait ajouter? Lesquelles?
 - l) Au contraire, est-ce que vous auriez envie d'enlever une tâche ou une activité? Pourquoi?
-

Partie 3 – Situer les représentations (Contexte de la grammaire)

Cette partie permet d'échanger sur le contexte des représentations concernant la grammaire.

4. À quel moment et à quoi les participants se réfèrent-ils pour faire émerger leurs représentations sur la grammaire?

RELANCES : réflexion, moment, lieu, tâches, ...

- a) Quand on vous demandait de réfléchir sur le concept de «grammaire», pensiez-vous à l'ensemble de votre primaire (donc en considérant toutes les années) ou simplement à l'année actuelle (6^e année)?
 - b) Lorsqu'on vous pose des questions sur le concept de «grammaire», sur quoi vous êtes-vous basés pour répondre?
-

Partie 4 – Retour sur le questionnaire et conclusion sur le concept de grammaire

Cette partie se veut un retour sur le questionnaire et une conclusion sur le concept de grammaire afin d'approfondir une dernière fois les représentations des participants sur le sujet.

5. Comment les élèves ont-ils trouvé les questions du questionnaire? Pourquoi?

RELANCES : Tâche facile/difficile

- a) Comment avez-vous trouvé les questions?
- b) Laquelle était la plus facile à répondre entre les deux? Pourquoi?
- c) Et l'autre, pourquoi était-elle plus difficile à répondre? Pourquoi?

6. Pour eux, le concept de grammaire représente quoi maintenant?

RELANCES : État/portrait des représentations, éléments à retenir

- a) Maintenant que nous avons examiné ces réponses, est-ce que vos représentations ont changé? Pourquoi? Comment?
 - b) Qu'avez-vous retenu?
 - c) Qu'est-ce qui vous a marqué?
 - d) Après toutes ces discussions, si vous aviez un seul mot à conserver pour définir la grammaire, ce serait lequel? Pourquoi?
 - e) Que représente la grammaire pour vous?
-

APRÈS L'ENTRETIEN
Arrêt de l'enregistrement vidéo

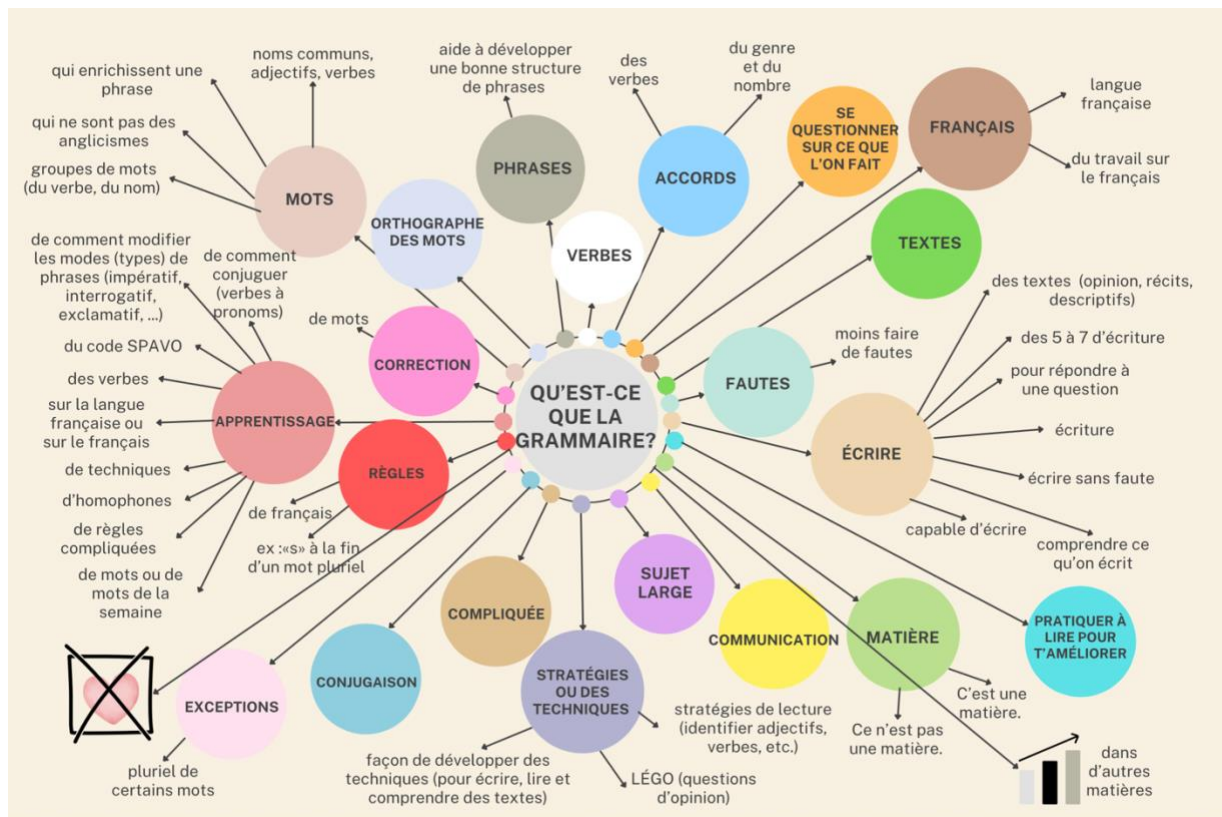
- **Remerciements** : commentaires/questions, rappel du sujet

Je vous remercie pour votre belle participation. L'entretien de groupe est terminé. Je vous rappelle que nos échanges d'aujourd'hui sont très importants puisqu'ils permettent de réaliser notre projet de recherche intitulé *Donner la parole à l'apprenant : Représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*. Est-ce que vous avez des commentaires ou des questions que vous aimeriez poser?

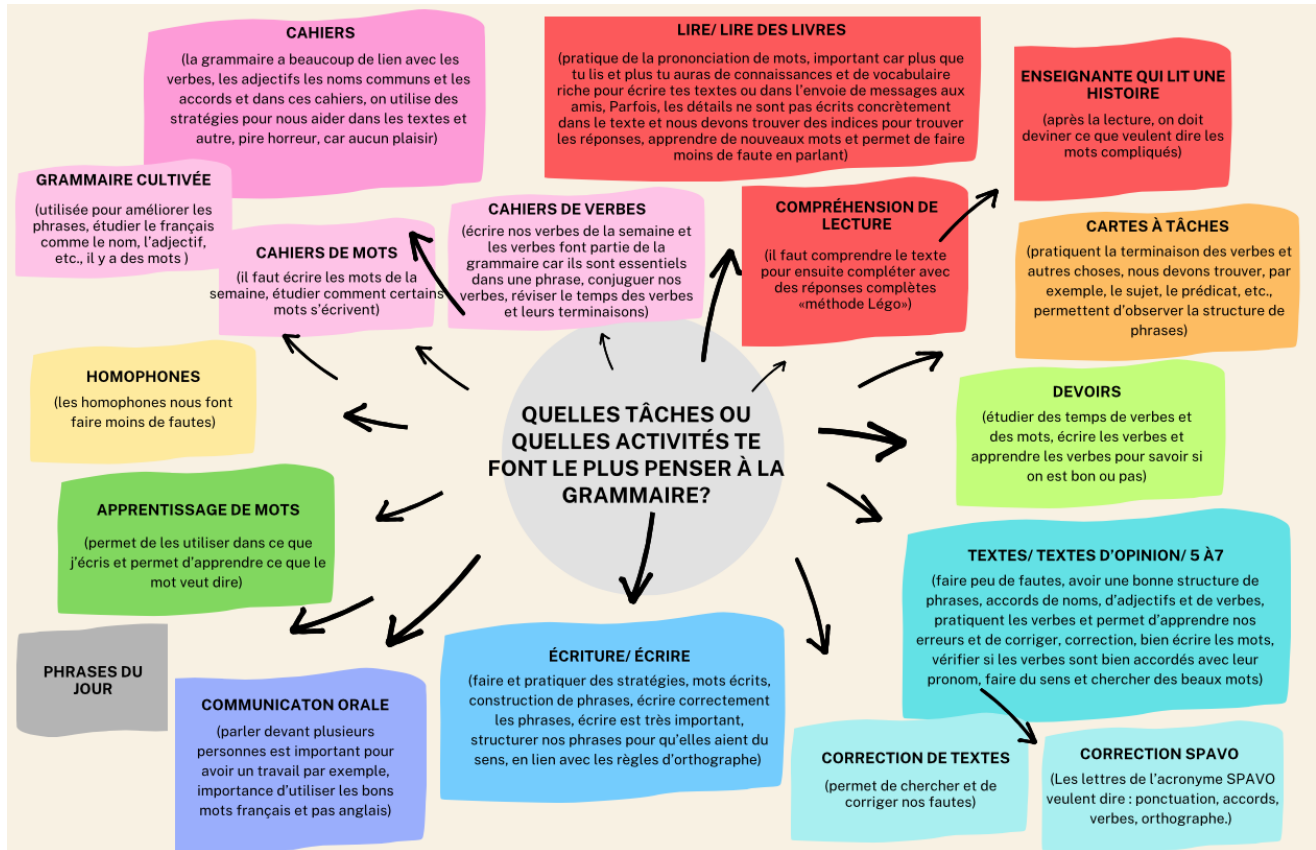
- **Confidentialité** :

Concernant les données que nous avons recueillies, je vous précise à nouveau qu'elles resteront anonymes.

ANNEXE III CARTE CONCEPTUELLE 1



ANNEXE IV CARTE CONCEPTUELLE 2



ANNEXE V

SECTION DU GUIDE D'ENTRETIEN AVEC AJUSTEMENTS

Partie 1 – Retour sur les réponses de la première partie du questionnaire

Cette partie a pour objectif d'observer une carte conceptuelle réalisée à partir des réponses obtenues à la première partie du questionnaire et de discuter de celles-ci.

1. De quoi discutent les participants concernant l'image (carte conceptuelle) réalisée à partir des réponses de la première partie?

RELANCES : Sujets, constats, découvertes, accord entre les participants, désaccord entre les participants, remarques particulières, diversité, ...

- a) Parlez-moi de cette image (carte conceptuelle).
- b) En regardant celle-ci, qu'est-ce que vous observez?
- c) Qu'est-ce que vous en pensez?
- d) Remarquez-vous quelque chose en particulier?
- e) Qu'est-ce qui attire votre attention?
- f) Qu'est-ce qui vous surprend dans ces réponses ?
- g) Au contraire, qu'est-ce qui ne vous surprend pas dans ces réponses?
- h) Êtes-vous d'accord avec ces réponses pour définir la grammaire? Pourquoi?
- i) À votre avis, quelles réponses (représentations) sont les plus pertinentes ?
- j) Au contraire, quelles réponses sont les moins pertinentes ?
- k) Quels autres mots auriez-vous envie d'ajouter qui ne sont pas déjà présents?
- l) Au contraire, quels mots auriez-vous envie d'enlever? Pourquoi?

2. Quels sont les commentaires des élèves par rapport à certaines réponses spécifiques (éléments d'intérêt sélectionnés par l'étudiante-chercheuse)?

RELANCES : Réponses surprenantes/attendues, ...

- a) À l'égard de la question *Qu'est-ce que la grammaire ?*, un élève a répondu «...». Que pensez-vous de sa réponse?
Les réponses spécifiques à approfondir sont : «compliquée», «sujet large», «communication».
 - b) À l'égard de la question *Qu'est-ce que la grammaire ?*, pourquoi croyez-vous qu'un élève ait dit «...»?
Les réponses spécifiques à approfondir sont : «écrire sans fautes», «aide à mieux performer dans certaines matières (pas les maths)».
 - c) À l'égard de la question *Qu'est-ce que la grammaire ?*, deux réponses opposées ont été émises («C'est une matière» et «Ce n'est pas une matière.»), laquelle est la plus juste, selon vous? Pourquoi?
-

Partie 2 – Retour sur les réponses de la deuxième partie du questionnaire

Cette partie a pour objectif d'observer une autre carte conceptuelle réalisée à partir des réponses obtenues à la deuxième partie du questionnaire et de discuter de celles-ci.

3. De quoi discutent les participants concernant la carte conceptuelle qui présente les réponses de la deuxième question?

RELANCES : Sujets, constats, découvertes, accord entre les participants, désaccord entre les participants, remarques particulières, ...

- a) Parlez-moi de cette deuxième carte conceptuelle.
 - b) En regardant celle-ci, qu'est-ce que vous observez?
 - c) Qu'est-ce que vous en pensez?
 - d) Remarquez-vous quelque chose en particulier?
 - e) Qu'est-ce qui attire votre attention?
 - f) Qu'est-ce qui vous surprend dans ces réponses?
 - g) Au contraire, qu'est-ce qui ne vous surprend pas dans ces réponses?
 - h) À votre avis, quelle tâche ou quelle activité se rapproche le plus de la «grammaire»? Pourquoi?
 - i) Au contraire, quelle tâche ou quelle activité s'éloigne le plus de la «grammaire»? Pourquoi?
 - j) Êtes-vous d'accord avec ces réponses qui sont des tâches ou des activités qui font penser à la grammaire? Pourquoi?
 - k) Pensez-vous à d'autres tâches ou d'autres activités qu'on pourrait ajouter? Lesquelles?
 - l) Au contraire, est-ce que vous auriez envie d'enlever une tâche ou une activité? Pourquoi?
-

Partie 3 – Situer les représentations (Contexte de la grammaire)

Cette partie permet d'échanger sur le contexte des représentations concernant la grammaire.

4. À quel moment et à quoi les participants se réfèrent-ils pour faire émerger leurs représentations sur la grammaire?

RELANCES : réflexion, moment, lieu, tâches, ...

- a) Quand on vous demandait de réfléchir sur le concept de «grammaire», pensiez-vous à l'ensemble de votre primaire (donc en considérant toutes les années) ou simplement à l'année actuelle (6^e année)?
 - b) Lorsqu'on vous pose des questions sur le concept de «grammaire», sur quoi vous êtes-vous basés pour répondre?
-

Partie 4 – Retour sur le questionnaire et conclusion sur le concept de grammaire

Cette partie se veut un retour sur le questionnaire et une conclusion sur le concept de grammaire afin d'approfondir une dernière fois les représentations des participants sur le sujet.

5. Comment les élèves ont-ils trouvé les questions du questionnaire? Pourquoi?

RELANCES : Tâche facile/difficile

- a) **Comment avez-vous trouvé les questions?**
- b) **Laquelle était la plus facile à répondre entre les deux? Pourquoi?**
- c) **Et l'autre, pourquoi était-elle plus difficile à répondre? Pourquoi?**

6. Pour eux, le concept de grammaire représente quoi maintenant?

RELANCES : État/portrait des représentations, éléments à retenir

- a) **Maintenant que nous avons examiné ces réponses, est-ce que vos représentations ont changé? pourquoi? comment?**
- b) **Qu'avez-vous retenu?**
- c) **Qu'est-ce qui vous a marqué?**
- d) **Après toutes ces discussions, si vous aviez un seul mot à conserver pour définir la grammaire, ce serait lequel? Pourquoi?**
- e) **Que représente la grammaire pour vous?**

ANNEXE VI CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR), certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Projet # : 2024-353

Titre du projet de recherche : Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves du 3e cycle du primaire à l'égard du concept de grammaire

Chercheur principal à l'UQAR

Audrey Lapointe,
Unités départementales des sciences de l'éducation- Lévis

Direction / Codirection de recherche

En provenance de l'UQAR: Julie Mélançon; Jessy Marin
En provenance de l'externe: Julie Mélançon; Jessy Marin

Cochercheur(s)

En provenance de l'UQAR: (donnée introuvable)
En provenance de l'externe: (donnée introuvable)

Financement :

Date d'approbation du projet : 13 novembre 2023

Date d'entrée en vigueur du certificat : 13 novembre 2023

Date d'échéance du certificat : 13 novembre 2024

N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.

-
- Si votre projet se termine avant la date du prochain renouvellement, veuillez remplir le formulaire **F9 - Fin de projet**.
 - Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, veuillez remplir le formulaire **F8 - Modification de projet**.

ANNEXE VII FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire

À l'intention des parents des élèves de la classe de madame _____,

Mon nom est Audrey Lapointe. Actuellement, en plus d'être enseignante, je suis également étudiante à la maîtrise en éducation (profil recherche) à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. L'une de mes préoccupations est de donner la parole à l'apprenant, car pour moi, les propos de l'élève représentent des données essentielles et uniques pour la recherche.

Description du projet de recherche

Voici brièvement le projet de recherche dont il est question.

Cette étude, autorisée par le Centre de services scolaire, la direction de l'école et l'enseignant de votre enfant, a comme objectif de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire concernant le concept de grammaire.*

Participation de l'enfant

La participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire lors d'une première rencontre et, pour certains élèves pigés au hasard, à participer à un entretien de groupe lors d'une deuxième rencontre.

Autorisation

Votre autorisation écrite est une condition nécessaire à la participation de votre enfant au projet de recherche. Dans les prochaines pages, vous trouverez le formulaire d'information et de consentement qui comporte, entre autres, les renseignements nécessaires pour faire un choix éclairé ainsi qu'une section à remplir si vous acceptez que votre enfant participe à l'étude.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Je demeure disponible pour répondre à vos questions.

Cordialement,

Audrey Lapointe
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
418-805-1922
Courriel : Audrey.Lapointe2@uqar.ca

Julie Mélançon, Ph.D.
Directrice de recherche
Professeure-chercheuse en développement de l'enfant
Tél.: 418 833-8800 poste 3236
Courriel : julie_melancon@uqar.ca

Jessy Marin, Ph.D.
Codirectrice de recherche
Professeure-chercheuse en didactique du français
Tél.: 418 723-1986 poste 1183
Courriel : jessy_marin@uqar.ca

1. TITRE DU PROJET

Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1. Étudiante-chercheuse

Audrey Lapointe, étudiante, Maîtrise en éducation (Profil recherche), Département des sciences de l'éducation.

2.2. Direction et codirection de recherche

Julie Mélançon (direction de recherche), professeure-chercheuse en développement de l'enfant, Département des sciences de l'éducation (campus de Lévis).

Jessy Marin (codirection de recherche), professeure-chercheuse en didactique du français, Département des sciences de l'éducation (campus de Rimouski).

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre autorisation à ce que votre enfant participe à un projet de recherche. Cependant, avant de consentir et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Comme pour tout projet de recherche en éducation, un certificat d'éthique a été obtenu auprès de l'UQAR. Vous devez également savoir que ce projet a obtenu une autorisation du centre de services scolaire.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse et à lui demander de vous expliquer tout renseignement qui ne serait pas clair.

3.1 Modalités de retour de la dernière page *CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie à l'étudiante-chercheuse)*

La dernière page *CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie à l'étudiante-chercheuse)* doit être retournée à l'enseignant de la classe par le sac d'école de votre enfant.

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Le présent projet de recherche porte sur les représentations d'élèves et s'inscrit dans le domaine d'étude de l'étudiante-chercheuse, soit le domaine de l'éducation. L'objectif général est de décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire. Les recherches qui s'intéressent aux représentations d'élèves à l'égard de la grammaire étudient principalement celles-ci dans le cadre de recherches portant sur des notions spécifiques. À titre d'exemples, certaines portent sur les représentations d'élèves à l'égard : du verbe, de l'adjectif, de la

phrase, etc. Ainsi, le concept de grammaire, lui-même, n'est pas abordé directement puisque ce sont davantage les notions grammaticales qui sont considérées. Également, la majorité des études consultées ont été réalisées dans le système scolaire français, ce qui ne permet pas de faire un portrait de la situation au Québec. Enfin, les représentations sont essentiellement prises en considération auprès d'élèves du primaire ou du début du secondaire. Toutefois, très peu d'études se concentrent uniquement sur la 6^e année, soit le niveau qui met un terme au parcours scolaire du primaire. C'est pour toutes ces raisons que l'objectif énoncé ci-haut a été retenu.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Plus précisément, le projet de recherche vise à 1) documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire et 2) approfondir les représentations relatives à la grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves. Quant à la portée de ce projet, dans le milieu scientifique, les résultats permettront d'offrir de nouvelles données concernant les représentations d'élèves de 6^e année à l'égard du concept de grammaire. Dans le milieu pratique, nous souhaitons que les résultats informent et aident les intervenants du milieu tels que les enseignants à adapter leur enseignement afin de permettre des apprentissages signifiants et adaptés au cheminement des élèves.

4.3 Déroulement

Cette étude se réalisera en deux étapes. 1) Lors d'une rencontre en classe, votre enfant sera invité à remplir un court questionnaire papier comportant deux questions ouvertes concernant le concept de grammaire. Cette tâche est d'une durée approximative de 15 minutes. Tous les élèves de la classe ayant accepté de participer à la recherche rempliront ce questionnaire. Pour être admissible, l'élève doit obtenir le consentement de ses parents grâce au présent formulaire. 2) Par la suite, il est possible que votre enfant soit sélectionné pour réaliser un entretien de groupe lors d'une deuxième rencontre. Huit élèves seront retenus, de manière aléatoire, parmi tous les participants ayant répondu au questionnaire. Au cours de l'entretien de groupe, qui aura une durée approximative de 30 à 45 minutes, les participants seront invités à discuter du concept de grammaire. Cet entretien sera réalisé dans un local à proximité de la classe et aura lieu environ deux semaines après la passation du questionnaire. La séance sera filmée (enregistrement vidéo) pour faciliter la transcription des verbalisations nécessaires à l'analyse. Le questionnaire et l'entretien de groupe seront réalisés pendant les heures de classe. Au total, 60 minutes, au plus, seront demandées aux élèves qui participeront aux deux moments de la collecte de données. Les moments de ces deux activités seront choisis en collaboration avec l'enseignant afin de ne pas nuire aux apprentissages des élèves. Les élèves qui ne participent pas à la recherche réaliseront du travail personnel fourni par l'enseignant et resteront en classe lors de cette rencontre.

4.4 Conflit d'intérêt potentiel

L'étudiante-chercheuse entretient des liens d'emploi avec le Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud où sera réalisé le projet de recherche puisqu'elle y travaille en tant qu'enseignante. Afin d'éviter de créer un conflit d'intérêt, l'étudiante-chercheuse s'engage à ne pas mener son étude dans une classe d'une des écoles où elle enseigne.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, autre que celui d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer au projet. À cet effet, considérant que votre enfant participera à au moins une des activités de la collecte de données (si vous acceptez en remplissant le formulaire d'information et de consentement), il devra consacrer, au minimum, 15 minutes pour compléter le questionnaire. S'il est pigé au hasard pour participer à l'entretien de groupe, il devra également mobiliser, de 30 à 45 minutes, pour celui-ci.

En participant à cette recherche, votre enfant retire certains avantages. D'abord, il contribuera à l'avancement des connaissances sur les représentations d'élèves à l'égard du concept de grammaire, puisque les résultats de ce projet de recherche permettront de donner la parole à l'apprenant et d'initier d'autres recherches allant dans cette direction. Également, le fait de questionner votre enfant à l'égard de la grammaire pourrait lui permettre de cheminer et d'évoluer du point de vue de ses représentations.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

6.1 Confidentialité

La confidentialité des données concernant votre enfant sera assurée tout au cours du projet de recherche. Les formulaires d'information et de consentement comportant les renseignements de votre enfant seront recueillis et consignés par l'étudiante-chercheuse et seront conservés dans un endroit sécurisé (voir section 6.3 Conservation). Les questionnaires écrits seront anonymes puisqu'aucun renseignement d'identification (nom de l'enfant) ne sera demandé sur la copie. Ils seront également conservés dans un endroit sécurisé (voir section 6.3. Conservation). Par ailleurs, pour l'entretien de groupe, un code sera attribué à chaque participant lors de la retranscription des échanges dans le but d'assurer également la confidentialité. Les données numériques (enregistrement vidéo), collectées par cet entretien, seront également entreposées dans un endroit sécurisé (voir section 6.3. Conservation).

6.2. Diffusion

Lors de la diffusion, les résultats seront présentés de façon anonyme pour assurer la sécurité des renseignements et des données. En cas de publication ou de présentation, l'étudiante-chercheuse s'assurera que rien ne permettra d'identifier votre enfant. Les conclusions de l'étude seront rendues publiques par l'intermédiaire d'un dépôt institutionnel. Une fiche synthèse ne comportant que des données anonymes, sera également remise au Centre de services scolaire, à la direction de l'école, à l'enseignant ainsi qu'aux participants qui le souhaiteront (par l'entremise du courriel de l'un des parents). **Si vous désirez recevoir cette fiche synthèse des conclusions de l'étude, vous devez laisser votre courriel à l'endroit réservé à la fin du formulaire de consentement.**

6.3. Conservation

Les renseignements et les données, en format papier, seront conservés dans un classeur verrouillé situé dans un bureau verrouillé. Les données numériques (enregistrement vidéo) obtenues pendant l'entretien de groupe seront conservées sur l'entrepôt de données institutionnelles sécurisées à l'UQAR (SABRE). Bien entendu, l'enregistrement ne sera pas utilisé à d'autres fins que celles de la

recherche. Les renseignements et les données seront conservés pendant 5 ans à la suite de la diffusion des résultats et ils seront ensuite détruits dans le respect des règles en vigueur.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Il est donc libre de refuser d'y participer. Votre enfant peut se retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître sa décision à l'étudiante-chercheuse, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, toutes les données recueillies le concernant seront détruites. Les données numériques seront supprimées à l'aide d'un logiciel spécialisé alors que les données en format papier seront déchiquetées par le Service d'archivage de l'UQAR.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

9. PERSONNE-RESSOURCE

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation à l'étude, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse aux coordonnées ci-dessous:

Audrey Lapointe
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
418-805-1922
Courriel :audrey.Lapointe2@uqar.ca

10. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie du parent et de l'enfant) - À conserver

Dans le cadre du projet intitulé *Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*, nous avons pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et comprenons suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Nous sommes satisfaits des réponses à nos questions et du temps que nous avons eu pour prendre une décision. Le consentement à la participation de notre enfant au projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Nous comprenons que nous sommes libres d'accepter et que notre enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à notre demande en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de notre part. Nous conservons une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et remettons à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Informations sur le participant

Genre: Mon enfant est une fille un garçon autre.

Âge: Mon enfant a _____ ans _____ mois.

La langue de scolarisation: Mon enfant est scolarisé en français depuis la 1^{re} année du primaire. oui non

Consentement concernant l'enregistrement

- Dans le cas où mon enfant participe à l'entretien de groupe, je consens à ce que l'étudiante-chercheuse utilise un enregistrement vidéo. Cet enregistrement servira à la transcription des verbalisations des participants. À cet effet, comme c'est le cas pour l'étudiante-chercheuse, le participant aussi doit s'engager à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'il pourrait entendre lors des rencontres. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.

Accès aux résultats

Si vous souhaitez recevoir la fiche-synthèse présentant les principaux résultats de la recherche, veuillez laisser une adresse courriel ci-dessous :

Sachez que l'information qui sera diffusée sera anonyme puisqu'aucun participant ne pourra être identifié.

Signatures

	ENFANT	PARENT / TUTEUR
Nom :		
Signature :	(si possible)	
Date :		

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir expliqué au parent du participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à la participation de son enfant, et ce, sans préjudice. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au parent du participant.

Nom et signature de l'étudiante-chercheuse

Date

11. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie du parent et de l'enfant) - À retourner

Dans le cadre du projet intitulé *Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire*, nous avons pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et comprenons suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Nous sommes satisfaits des réponses à nos questions et du temps que nous avons eu pour prendre une décision. Le consentement à la participation de notre enfant au projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Nous comprenons que nous sommes libres d'accepter et que notre enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à notre demande en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de notre part. Nous conservons une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et remettons à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Informations sur le participant

Genre: Mon enfant est une fille un garçon autre.

Âge: Mon enfant a _____ ans _____ mois.

La langue de scolarisation: Mon enfant est scolarisé en français depuis la 1^{re} année du primaire. oui non

Consentement concernant l'enregistrement

- Dans le cas où mon enfant participe à l'entretien de groupe, je consens à ce que l'étudiante-chercheuse utilise un enregistrement vidéo. Cet enregistrement servira à la transcription des verbalisations des participants. À cet effet, comme c'est le cas pour l'étudiante-chercheuse, le participant aussi doit s'engager à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'il pourrait entendre lors des rencontres. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.

Accès aux résultats

Si vous souhaitez recevoir la fiche-synthèse présentant les principaux résultats de la recherche, veuillez laisser une adresse courriel ci-dessous :

Sachez que l'information qui sera diffusée sera anonyme puisqu'aucun participant ne pourra être identifié.

Signatures

	ENFANT	PARENT / TUTEUR
Nom :		
Signature :	(si possible)	
Date :		

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir expliqué au parent du participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à la participation de son enfant, et ce, sans préjudice. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au parent du participant.

Nom et signature de l'étudiante-chercheuse

Date

ANNEXE VIII ASSENTIMENT

Pour le questionnaire

Avant la passation du questionnaire, l'étudiante-chercheuse expliquera aux élèves l'objectif général de la recherche et l'objectif spécifique concerné par le questionnaire. Elle lira également les questions avec eux.

«Nous réalisons une recherche universitaire qui a pour objectif de décrire les représentations d'élèves de votre niveau scolaire à propos du concept de grammaire. Dans quelques minutes, vous devrez remplir un questionnaire qui permet de documenter la façon dont vous définissez ce qu'est la grammaire. Ce questionnaire comporte deux questions ouvertes, c'est-à-dire qu'elles nécessitent une réponse complète avec le plus d'explications et de détails possibles. Vous avez une quinzaine de minutes pour répondre et sachez que toutes les réponses sont bonnes. Seulement moi et mes directrices de recherche pourront lire vos réponses. Si vous refusez de répondre à une question, seules les données pour lesquelles il y aura une réponse seront considérées. Êtes-vous toujours d'accord pour réaliser le questionnaire? Je vais vous remettre la copie à l'instant. Lisons les questions ensemble.»

Pour l'entretien de groupe

Avant la passation de l'entretien de groupe, l'étudiante-chercheuse expliquera, à nouveau, aux élèves l'objectif général de la recherche. Par la suite, elle précisera le deuxième objectif spécifique concerné par l'entretien.

«Comme vous le savez, notre recherche universitaire a pour objectif de décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire. Aujourd'hui, vous êtes regroupés afin de réaliser un entretien de groupe. Plus précisément, vous discuterez ensemble de différents thèmes portant sur le concept de grammaire. Notre entretien sera filmé afin que je puisse retranscrire vos témoignages et en faire l'analyse. Seulement moi et mes directrices de recherche pourront y avoir accès. Êtes-vous toujours d'accord pour réaliser l'entretien de groupe? Est-ce que vous acceptez d'être filmés? L'enregistrement vidéo est important car je ne peux pas tout noter et je veux me concentrer sur ce que vous dites. Sachez que personne d'autre ne verra cet enregistrement vidéo. Je vais commencer par vous expliquer les règles nécessaires au bon fonctionnement de notre entretien.»

ANNEXE IX
DÉCLARATION D'HONNEUR POUR L'ENSEIGNANTE

Je, soussigné(e) _____, à titre **d'enseignant(e) titulaire de la classe** pour le projet de recherche intitulé : *Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire* m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information sur mes élèves à laquelle j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné et à ne pas divulguer, reproduire ou utiliser, d'une quelconque manière, cette information.

J'ai signé à _____, ce ____ jour du mois de _____ de l'an _____.

Nom

Signature

Adresse

Téléphone

Courriel

Témoin (Nom)

Signature

ANNEXE X
LETTRE ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTS

Objet : Participation à un projet de recherche sur la grammaire

Titre du projet de recherche : Donner la parole à l'apprenant : représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire

Étudiante-chercheuse : Audrey Lapointe, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAR (campus de Lévis), sous la direction de Julie Mélançon et de Jessy Marin, professeures à l'UQAR

Lévis, le _____

À l'intention des enseignants/enseignantes de 6^e année,

Mon nom est Audrey Lapointe. Actuellement, en plus d'être enseignante, je suis également étudiante à la maîtrise en éducation (profil recherche) à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. L'une de mes préoccupations est de donner la parole à l'apprenant, car pour moi, les propos de l'élève représentent des données essentielles et uniques pour la recherche.

Les prochains paragraphes vous informeront sur la nature d'un projet, qui, nous souhaitons, vous intéressera. Vous trouverez également, en pièce jointe, un document nommé *Présentation du projet de recherche* vous expliquant plus en détail, notamment, les objectifs, les participants souhaités, les critères d'inclusion à respecter, l'implication des participants, le déroulement de la collecte de données et les retombées envisagées.

Description du projet de recherche

Voici brièvement le projet de recherche dont il est question.

Cette étude a comme objectif de *décrire les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire concernant le concept de grammaire*. Les participants, soit des élèves d'une classe de 6^e année du primaire, seront invités à répondre à un questionnaire lors d'une première rencontre. Par la suite, huit élèves seront retenus, de manière aléatoire, parmi tous les participants ayant répondu au questionnaire pour réaliser un entretien de groupe lors d'une deuxième rencontre.

Implication des enseignants

Nous vous invitons à collaborer à ladite recherche en nous permettant de rencontrer vos élèves de 6^e année. Les enseignants intéressés par le projet de recherche sont invités à se manifester en contactant l'étudiante-chercheuse et une seule classe sera sélectionnée au hasard parmi les volontaires. Une rencontre sera planifiée en personne entre l'étudiante-chercheuse et l'enseignant titulaire de cette classe afin d'échanger sur le projet, de préparer l'envoi du formulaire de consentement aux participants potentiels (élèves de la classe) et de déterminer un échéancier pour la collecte de données.

Je vous remercie de prendre connaissance des informations relatives à ce projet de recherche. Si vous désirez collaborer à l'étude, je vous invite à me contacter via mon adresse courriel :

Audrey.Lapointe2@uqar.ca afin que je conserve votre candidature pour le processus d'échantillonnage aléatoire. Si vous êtes sélectionné, un courriel vous sera envoyé sous peu.

Finalement, sachez que nous avons reçu l'approbation des services éducatifs pour mener cette étude. Également, comme pour tout projet de recherche en éducation, un certificat d'éthique a été obtenu auprès de l'UQAR et le consentement écrit des parents des élèves sera une condition nécessaire à la participation de ces derniers au projet.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Je demeure disponible pour répondre à vos questions.

Cordialement,

Audrey Lapointe
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
418-805-1922
Courriel : Audrey.Lapointe2@uqar.ca

Julie Mélançon, Ph.D.
Directrice de recherche
Professeure-chercheuse en développement de l'enfant
Tél.: 418 833-8800 poste 3236

Jessy Marin, Ph.D.
Codirectrice de recherche
Professeure-chercheuse en didactique du français
Tél.: 418 723-1986 poste 1183

ANNEXE XI PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet de recherche

Donner la parole à l'apprenant : Représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire

Description et objectifs de la recherche

L'objectif général de la présente étude est de définir les représentations d'élèves québécois de 6^e année du primaire à l'égard du concept de grammaire. Les recherches qui s'intéressent aux représentations d'élèves à l'égard de la grammaire étudient principalement celles-ci dans le cadre de recherches portant sur des notions spécifiques. À titre d'exemples, certaines portent sur les représentations d'élèves à l'égard : du verbe, de l'adjectif, de la phrase, etc. Ainsi, le concept de grammaire, lui-même, n'est pas abordé directement puisque ce sont davantage les notions grammaticales qui sont considérées. Également, la majorité des études consultées ont été réalisées dans le système scolaire français, ce qui ne permet pas de faire un portrait de la situation au Québec. Enfin, les représentations sont essentiellement prises en considération auprès d'élèves du primaire ou du début du secondaire. Toutefois, très peu d'études se concentrent uniquement sur la 6^e année, soit le niveau qui met un terme au parcours scolaire du primaire.

Pour répondre à l'objectif général, deux objectifs spécifiques ont été retenus, soit : *Documenter la façon dont ces élèves définissent ce qu'est la grammaire* (objectif spécifique 1) et *Approfondir les représentations relatives au concept de grammaire auprès d'un sous-échantillon d'élèves* (objectif spécifique 2). Dans un premier temps, nous voulons interroger les participants de l'échantillon à l'aide d'un questionnaire papier dans lequel deux questions ouvertes seront posées. Cela permettra de répondre à l'objectif spécifique 1. Dans un deuxième temps, nous déterminerons un sous-échantillon d'élèves, de manière aléatoire, auquel nous demanderons de participer à un entretien de groupe. Cela permettra de répondre à l'objectif spécifique 2. Ces deux outils de collecte de données permettront de recueillir les représentations à l'égard du concept de grammaire.

Participants souhaités

Nous souhaitons la participation d'élèves d'une classe de 6^e année du primaire afin de réaliser la présente étude portant sur le concept de grammaire.

Critères d'inclusion pour les participants

Pour participer à cette recherche, les participants doivent respecter les critères d'inclusion qui suivent:

- Être dans une classe de 6^e année;
- Être scolarisé en français depuis la première année du primaire;
- Être dans une classe d'une école du centre de services scolaire de la Côte-du-Sud (CSSCS);
- Être dans une classe d'au moins 20 élèves (nombre approximatif moyen d'élèves par classe);
- Être dans une classe dont le français est la langue d'enseignement lors de la collecte de données;
- Être dans une classe en cheminement régulier.

Implications des participants retenus

Pendant le projet de recherche, les élèves de 6^e année réaliseront au minimum une activité pendant les heures de classe, soit le questionnaire (env. 15 minutes). Ce moment sera déterminé en collaboration avec l'enseignant de manière à ne pas nuire aux apprentissages. L'entretien de groupe (env. 30 à 45 minutes) sera également réalisé pendant les heures de classe et sollicitera la participation de huit élèves qui seront sélectionnés au hasard parmi tous les participants ayant répondu au questionnaire. Ce moment sera également déterminé en collaboration avec l'enseignant, environ deux semaines après la passation du questionnaire. Au total, 60 minutes, au plus, seront demandées aux élèves qui participeront aux deux moments de la collecte de données. Les élèves qui ne participent pas à la recherche réaliseront du travail personnel fourni par l'enseignant et resteront en classe lors de cette rencontre.

Déroulement de la collecte de données

Questionnaire

Le questionnaire papier sera distribué, en classe, à tous les participants, soit les élèves de la classe dont les parents auront accepté qu'ils participent à l'étude en remplissant le formulaire d'information et de consentement. Une seule passation, d'une durée approximative de 15 minutes, sera nécessaire. Plus précisément, les participants devront répondre à deux questions ouvertes concernant le concept de grammaire.

Entretien de groupe

Environ deux semaines après la passation du questionnaire, une partie des élèves (huit élèves), choisis de manière aléatoire, seront rassemblés afin de réaliser un entretien de groupe. Plus précisément, les participants seront invités à discuter du concept de grammaire. L'entretien de groupe, d'une durée variant de 30 à 45 minutes, se déroulera dans un local à proximité de la salle de classe. La séance sera filmée (enregistrement vidéo) pour faciliter la transcription des verbalisations nécessaires à l'analyse. Le moment de l'entretien sera également déterminé avec l'enseignant titulaire de la classe pour ne pas nuire aux apprentissages des élèves.

Retombées du projet de recherche

Cette recherche prévoit des retombées pour les milieux scientifique et pratique. En didactique du français et plus précisément en didactique de la grammaire, ce projet conduira à générer de nouvelles données scientifiques concernant les représentations d'élèves au terme de leur parcours au primaire à l'égard du concept de grammaire.

Dans le milieu de pratique, les données recueillies pourraient alimenter les réflexions pédagogiques des enseignants et autres intervenants pour adapter leurs interventions et leur enseignement aux représentations des élèves afin de favoriser des apprentissages signifiants. De plus, les résultats anticipés pourraient être bénéfiques au passage primaire-secondaire puisqu'ils informeront les acteurs du milieu scolaire sur les représentations d'élèves de 6^e année, soit des élèves qui terminent leur parcours scolaire au primaire et qui débiteront sous peu leur passage au secondaire.

Communication des résultats

Au terme du projet de recherche, une fiche-synthèse présentant les résultats (de façon anonyme) sera transmise, par courriel, au Centre de service scolaire de la Côte-du-Sud, à la direction de l'école, à l'enseignante et aux parents des élèves qui le souhaiteront.

Si vous avez des questions, veuillez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet :
Audrey Lapointe

- Par courriel : Audrey.Lapointe2@uqar.ca
- Par téléphone : (418) 805-1922

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdel Fattah, F. (2017). Les représentations de la grammaire : un éclairage précieux. *Études en didactique des langues*, 28, 30-44. <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035125/>
- Aguerre, S. (2010). Grammaire de l'apprenant et explication. Quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments. Dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 65-76). PIE.
- Alby, S. (2010). Développement de la compétence métalinguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane Française). Dans Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 213-222). PIE.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies*. De Boeck Supérieur.
- Audion, L. (2017). Encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 : Pourquoi ? Comment ?. Dans Avezard-Roger, C et Gourdet, P. (dir.), *Le français d'aujourd'hui* (N°198, p. 39-52). Armand Colin.
- Avezard-Roger, C. et Corteel, C. (2020). Dans Avezard-Roger, C et Gourdet, P. (dir.), *Le français d'aujourd'hui* (N°211, p. 5-9). Armand Colin.
- Avram, C. (2016). Quand les élèves définissent la phrase... Dans *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 2-18). Centre de Recherches interlangues sur la signification en Contexte (CRISCO) - Université de Caen Basse-Normandie https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07002.pdf
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. (2024). L'entretien de groupe, un dispositif toujours pertinent. *Recherches qualitatives*, 43(2), 25–31. <https://doi.org/10.7202/1118447ar>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28–49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>

- Beaumanoir-Secq, M. et Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2 : Regards sur les représentations des élèves. Dans Avezard-Roger, C et Corteel, C. (dir.), *Le français d'aujourd'hui : Connaissances et représentations en grammaire* (N°211, p. 45-55). Armand Colin.
- Bernier, M. (2012). Justifier faussement la correction ou la non-correction d'erreurs morphosyntaxiques : réflexions métagrammaticales d'étudiants francophones universitaires en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 33, 45–78. <https://doi.org/10.7202/1016368ar>
- Boisvert, M. (2018). Représentations grammaticales sur le verbe construites par des élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés en transition primaire-secondaire. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8429/>
- Boivin, M-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne : Description grammaticale du français* (2e éd.). TC Média Livres Inc.
- Boutet, J., Gauthier R-F, Saint-Pierre M. (1985). Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans. *Revue française de pédagogie*, 71, 13-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1539>
- Boutin, G. (2018). L'entretien de groupe en recherche et formation. Éditions JFD
- Bouthiba, F-Z. (2018). «Grammaire» et «représentations» en classe de langue : Cas des lycéens algériens. *Revue des études humaines et sociales-B/ Lettres et langues*, 19, 27-36.
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd.). Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Brédart, S., et Rondal, J.A. (1982). L'analyse du langage chez l'enfant : Les activités métalinguistiques. Mardaga.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 25, 31-42
- Carrasco, H. et Frenck-Mestre, C. (2008). Représentations grammaticales en langue seconde, TIPA. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 27, 27-38.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2016, 25 janvier). *Littératie : Un programme d'entraînement à l'orthographe lexicale*. CTREQ. <https://www.ctreq.qc.ca/ressources/orthographe-lexicale/>

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2019). *Enseigner la grammaire actuelle : Programme de recherche en littérature*. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/Enseigner-la-grammaire-actuelle_9mai.pdf
- Chartrand, S-G. (1998). « Quelles activités métalangagières en grammaire dans la classe de français ? », dans DOLZ, J., et J.-C. MEYER (éd.). *Activités métalangagières et enseignement du français : Actes des journées d'étude en didactique du français* (p. 117-122). Peter Lang.
- Chartrand, S-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités en classe*. ERPI.
- Chartrand, S-G., Aubin, D., Blain, R., Simard, C. et Morin, F. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Chenelière Éducation Inc.
- Corteel, C. (2016). Les expansions du nom, côté élèves et côté manuels : représentations et pratiques scolaires. *Pratiques*, 169-170, 1-18. <https://journals.openedition.org/pratiques/3071>
- Couillard, J. (1997). 185 pages, 185 leçons : petite grammaire française. Jean Couillard Editeur.
- Darras, F. et Cauterman, M-M. (1997). Mais qu'est-ce qu'une phrase? *Recherches*, 26, 209-219.
- Da Silva Neves, R. (1999). *Psychologie cognitive (synthèse)*. Armand Colin.
- Debrenne, M. (2005). Les représentations métalinguistiques des étudiants en FLE. *Acquisition et didactique* 1, 55-66.
- De Grandpré, M. et Lafontaine, L. (2015). Perceptions d'élèves de la troisième secondaire au sujet de l'enseignement traditionnel et de la résolution de problème en grammaire sur le transfert des apprentissages en écriture. *Lettrure*, 3, 98-114.
- Denis, M. (1989). *Image et Cognition*. Presses Universitaires de France
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 317-343). Presses de l'Université de Montréal.

- Duplessis, P. (2008). Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information : Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information?. HAL. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468722v1/document
- Durand, C. (2021). Le sondage. Dans I., Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7^e éd., p. 357-388). Presses de l'Université du Québec.
- Elalouf, M-L. (2022). Interpréter des définitions du verbe proposées par des élèves de l'école primaire : façons de dire le générique, le particulier et « difficile à dire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 93-122.
- Elalouf, M-L., Gourdet, P. et Cogis, D. (2016). Le verbe et la phrase dans des définitions d'élèves : entre production et conceptualisation — ce qu'ils font et ce qu'ils « disent ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 55-74.
- Eshkol, I. (2005). La construction du concept de "verbe". *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états*, 17-36.
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. Dans C. Vargas, *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (383-393). Presses Universitaires de Provence.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2006). *LA GRAMMAIRE NOUVELLE : La comprendre et l'enseigner*. Les Éditions de la Chenelière inc.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development* (2^e éd.). Prentice-Hall.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élève de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5, 23-50.
- Gombert, J-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Gombert, J-É. (1993). Metacognition, métalangage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.

- Gombert, J-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55. <https://doi.org/10.4000/aile.1224>
- Gourdet, P. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2. Des savoirs à enseigner aux savoirs appris : un facteur efficient, l'enseignant [Thèse de doctorat]. Université Paris-ouest-La Défense.
- Gourdet, P. (2014). Les explications linguistiques sur le verbe. Un suivi sur une année scolaire d'une cohorte d'élèves de CE2. Dans M.-N. Roubaud et J.-P. Sautot (dir.), *Le verbe en friche, approches linguistiques et didactiques* (p. 217-234). Peter Lang.
- Gourdet, P. (2024). Les explications écrites des élèves sur le verbe : un regard sur les connaissances construites dans le cadre scolaire. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 201-202, 1-22.
- Gourdet, P. et Cogis, D. (2014). Un verbe, c'est quelque chose: emploi «profane» ou emploi «savant» du métalangage à l'école élémentaire? *Le discours et la langue. Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, 6(1), 47-62.
- Gourdet, P. et Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2. *Pratiques*, 169-170, 1-19.
- Gourdet, P. et Roubaud, M.-N. (2022). Les discours grammaticaux sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2. *Scolia [sciences cognitives, linguistique et intelligence artificielle / revue de linguistique]*, 36, 111-131.
- Grevisse, M. (2009). *Le petit grevisse : Grammaire française*. (32e éd.) De Boeck.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2008). *Le bon usage : Grevisse langue française*. (14^e éd.) De Boeck & Lacier.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2016). *Le bon usage : Grevisse langue française*. (16^e éd.) De Boeck.
- Guay, M. (2011). Grammaire traditionnelle ou nouvelle grammaire? Une fausse question, un vrai débat. *L'Actualité langagière*, 8(1), 18.
- Horincq Detournay, R., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2023). Clarification conceptuelle de la méthode de triangulation en recherche qualitative. *Enjeux et société*, 10(2), 75-92.
- Hotyat, F. (1973). Orthographe d'usage. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8991235/orthographe-dusage>

- Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4(4), 67-82.
- Lacelle, N., Boutin, J-F. et Lebrun, M. (2017). La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : Outils conceptuels et didactiques. Presses de l'Université du Québec.
- Lachet, C. (2020). Les étudiants et la conjugaison : Enquête autour des connaissances et des représentations. Dans Avezard-Roger, C et Corteel, C. (dir.), *Le français d'aujourd'hui : Connaissances et représentations en grammaire* (N°211, p. 57-72). Armand Colin.
- Langlois, M. (2022). Conceptions d'élèves de troisième secondaire sur l'accord de l'adjectif : que nous apprennent les justifications grammaticales écrites? [Mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Laporte, M. et Rochon, G. (2012). *La nouvelle grammaire pratique : secondaire et adulte*. Les Éditions CEC inc.
- Lavieu-Gwozdz, B. (2014). Le verbe au cycle 3. Le point sur les connaissances des élèves. Dans M.-N. Roubaud et J.-P. Sautot (dir.), *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques* (p. 193-216). Peter Lang.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 75-91.
- Legros, C. et Roy, G.-R. (1995). Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 295–323.
- Lepoire-Duc, S. et Valma, E. (2021). L'adjectif au cycle 3 : analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion. *Le français aujourd'hui*, 214(3), 69-78.
- Lord, M-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français. [Thèse de doctorat]. Université Laval.

- Maltais, S., Auclair, I., et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7^e éd.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Meunier, J-M. (2019). Les représentations. Dans J-M Meunier (dir.), *Mémoires, représentations et traitements* (p. 63-117). Psycho Sup.
- Ministère de l'Éducation. (2025a). *Programme de français, langue d'enseignement, du primaire : Programme d'études provisoire (2025-2026)*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formation-évaluation/programme-formation-école-québécoise/primaire/français-langue-enseignement>
- Ministère de l'Éducation. (2025b). *Programme de français, langue d'enseignement, du primaire : Feuillet d'information pour le personnel scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formation-évaluation/programme-formation-école-québécoise/primaire/français-langue-enseignement>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée) : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. MEES. (s.d.). *L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/prim-en-ls-Introduction-EIALS.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. MEES. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. MEES. (2018). *Plan stratégique 2017-2022*. Gouvernement du Québec. https://www.ledevoir.com/documents/pdf/24-03-18_PS2017-2022-MELS.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. MEES. (2020). *Les bases de la grammaire actuelle*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/formations/Formation-FLE-formation-via-bases-grammaire-actuelle.pdf>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. MELS. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. MELS. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Gouvernement du Québec.
- Mohamed, C. et Mohamed, T. (2020). L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer quelques compétences orthographiques chez les élèves du cycle primaire. *Journal of Education*, 77, 2-35.
- Moquin, J. (2007). Les représentations du nom et du groupe du nom des élèves de 1re et de 3e secondaire [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- Mortamet, C. (2019). *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Noël, B. (1997). *La métacognition* (2e édition). De Boeck.
- Office québécois de la langue française. (s.d.). Les classes de mots. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/24297/la-grammaire/la-grammaire-actuelle/les-classes-de-mots-et-les-groupes/les-classes-de-mots>
- Office québécois de la langue française. (2009). Syntaxique. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26502269/syntaxique>
- Office québécois de la langue française. (2010). Phonologique. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26504667/phonologique>
- Office québécois de la langue française. (2023a). Morphologique. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17079025/morphologie>

- Office québécois de la langue française. (2023b). Sémantique. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17068101/semantique>
- Office québécois de la langue française. (2023c). Unité lexicale. Dans la *Vitrine linguistique*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/18598691/unite-lexicale>
- Orange, C. et Orange Ravachol, D. (2013). Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences. *Recherches en éducation*, 17(17), 46-61.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Paret, M.-C. (2003). La « Grammaire » textuelle : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. *Québec français*, 128, 48-50.
- Perron, V. (2018). Les représentations de la compétence grammaticale. *Synergies France*, 12, 37-48.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Pinto, M.A. et El Euch, S. (2015). La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure. Presses de l'Université Laval.
- Reuter, Y., Azria-Cohen, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Représentations. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Riegel, M.; Pellat, J-C et Rioul, R. (2024). *Grammaire méthodique du français* (9^e éd.). Éditions Puf.
- Romian, H. (1991). Le développement métalinguistique par Jean-Emile Gombert (Coll. Psychologie d'aujourd'hui). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 197-199.
- Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 42(1), 5-29.
- Roy-Mercier, S. (2013). Représentations d'élèves de 4e et de 5e secondaire à propos des pratiques de lecture et d'écriture en français et de leurs compétences en lecture et en écriture [Mémoire de maîtrise]. Université Laval.

- Sautot, J.-P., Beaumanoir-Secq, M., Gourdet, P. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REAlang. *Scolagram*, 8, 3-30.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dloz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Tétreault, K. et Desrosiers, H. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon. *Institut de la statistique du Québec*, 7 (1), 1-39.
- Tremblay, O. et Anctil, D. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62, 1-212. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Trévisé, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 171-190.
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.
- Weber, C. (2004). La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs. *Langages*, 154, 101- 112.

