

La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la «suite du verbe»

Daniel MARTIN

URSP, Lausanne et Université de Genève

A reform of French teaching was introduced in the French speaking part of Switzerland in the late 1970's. It particularly lead up to a reappraisal of the grammatical terminology.

Within the context of the assessment of the effects of the reform, the author presents results concerning students' performances in the beginning of the 8th class regarding the marking out of the verb complement.

Datas show that the marking out is poorly mastered by students. The author puts forward several hypotheses allowing to account for those results. He brings out the main lines for an efficient teaching of grammar. He also sets concrete propositions of adjustments of the teaching of grammar concerning – among others – learning activities proposed to students and grammatical terminology used in class.

A la fin des années septante, une réforme de l'enseignement du français s'est progressivement mise en place en Suisse romande. Cette réforme fortement teintée d'applicationnisme s'est inspirée de modèles linguistiques en vogue dans la noosphère de l'époque, notamment le modèle de la grammaire générative. Elle a en particulier débouché sur une révision de la terminologie grammaticale. Ainsi, le complément du verbe est appelé suite du verbe, le complément du nom est appelé suite du nom ou encore le complément de phrase est appelé groupe permutable¹.

Dans le cadre de l'évaluation des effets de la réforme de l'enseignement du français, le canton de Vaud a mandaté le Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques pour suivre les effets de la réforme tant sur les pratiques pédagogiques des enseignants que sur les performances des élèves. Nous présenterons ici des résultats sur ce dernier volet et concernant le repérage

1 Il faut relever que, suite à la réalisation de cette étude, cette terminologie n'est employée que jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Ainsi, dès la 7e année, le terme «complément» est utilisé.

du complément du verbe² qui n'est bien évidemment qu'un aspect très spécifique de ce suivi³.

Dans le cadre du suivi de la réforme de l'enseignement du français, le problème du repérage de la suite du verbe occupe une place significative à plusieurs égards. D'un point de vue grammatical d'abord, il est révélateur de la représentation que se font les élèves de la phrase et de ses constituants. Dès la deuxième année primaire déjà, ils sont progressivement amenés à repérer et à dégager au sein d'une phrase simple des groupes signifiants, tant du point de vue sémantique que syntaxique. Dès la 4e, les élèves apprennent à distinguer le groupe nominal sujet du groupe verbal, puis, au sein de ce dernier, le verbe de sa suite (nominale ou prépositionnelle). Viennent s'ajouter à cela, de la 5e à la 7e, l'étude de la suite du verbe et celle du groupe permutable dans la phrase complexe, transformée ou enchâssée.

Mais le problème du repérage de la suite du verbe est également important du point de vue de l'orthographe grammaticale, notamment pour l'accord du participe passé dans des phrases transformées. En effet, pour l'accord du participe passé dans des phrases simples, on peut se passer d'une analyse de la phrase et se contenter de règles assez simples en fonction de l'auxiliaire utilisé; mais dès qu'on a affaire à une phrase complexe ou transformée, une analyse minimale de la phrase s'avère nécessaire pour déterminer la place de la suite du verbe.

1. Population

Dans le système scolaire vaudois et dès la fin de la 6e année, les élèves sont répartis dans trois filières: une filière à exigences élevées, une filière à exigences moyennes et une filière à exigences élémentaires. Notre épreuve a été passée au début de la 8e année à un échantillon représentatif de 804 élèves dont 396 de la filière à exigences élevées et 408 de la filière à exigences moyennes. Nous n'avons pas testé des élèves de la filière à exigences élémentaires car ils n'utilisaient pas, au moment de la passation de l'épreuve, des moyens d'enseignement conformes à l'enseignement

2 Dorénavant nous utiliserons le nom de suite du verbe en lieu et place de celui de complément du verbe.

3 Pour d'autres résultats sur ce suivi, on pourra consulter les travaux suivants: Martin, Weiss & Wirthner, 1989; Martin & Gervais, 1992; Gervais, 1995; Martin & Alliata, 1996; Martin, 1997.

renové du français. La passation de l'épreuve, effectuée par des chercheurs, était collective.

2. Présentation de l'épreuve

Pour cette épreuve, nous avons envisagé tous les cas de réalisation de la suite du verbe dans des phrases simples et dans des phrases complexes⁴.

Nous sommes parti de la phrase minimale (composée d'un groupe nominal sujet et d'un groupe verbal) et nous avons progressivement ajouté des constituants (groupe permutable et modificateurs) en faisant varier la place des éléments, jusqu'à modifier la phrase elle-même par transformation ou enchâssement. Notre épreuve comprend 31 items. Tous les cas possibles ne sont pas représentés, mais nous avons retenu tous les cas vus par les élèves à l'issue de la 7e. Ces cas sont énumérés ci-dessous⁵.

Phrases simples

- A) Phrases P
- GNS⁶ + [V⁷ + SV⁸ (nominale ou prépositionnelle)]
Ex.: Ma petite sœur croit à l'existence des fantômes.
 - GNS + [V + SV (nominale ou prépositionnelle)] + G PERM⁹
Ex.: La plupart des enfants mangent des tartines au petit déjeuner.
 - GNS + [V + Modificateur + SV (nominale ou prépositionnelle)]
Ex.: Robert oublie parfois ses affaires.
 - GNS + [V type être + SV (ADJ)¹⁰]
Ex.: Ces femmes sont sportives.
 - GNS + [V type être + SV (ADJ)] + G PERM
Ex.: Cette famille est riche depuis plusieurs générations.

4 Par «phrase simple», on entend ici les phrases P et les phrases transformées issues d'opérations portant sur une seule phrase P. Par «phrase complexe», on entend les phrases transformées issues d'opérations portant sur plusieurs phrases P. Par «phrase P», on entend une phrase composée d'un groupe nominal sujet et d'un groupe verbal auquel peut s'ajouter un complément de phrase appelé groupe permutable ou complément de phrase.

5 Le mode de présentation retenu ici (les parenthèses, les crochets et les «+») ne correspond pas toujours à une présentation rigoureuse du point de vue du modèle de référence linguistique. Mais il a au moins l'avantage d'indiquer brièvement la succession des différentes unités ou groupes d'unités dans la phrase.

6 GNS = Groupe nominal sujet

7 V = Verbe

8 SV = Suite du verbe

9 G PERM = Groupe permutable

10 ADJ = Adjectif

- GNS + [V type être + Modificateur + SV (ADJ)]
Ex.: Cet artiste deviendra certainement célèbre.

B) Phrases transformées

- Exclamatives (SV + GNS + V + G PERM)
Ex.: Que d'argent Léon a perdu au casino !
- Interrogatives (SV + V + GNS)
Ex.: Quels livres choisissez-vous?
- Négatives (GNS + ne + V + pas + SV)
Ex.: Le maître ne connaît pas l'heure du départ.
- Phrases contenant un pronom dont le verbe n'est suivi d'aucun élément (GNS + SV (Pronom) + V)
Ex.: Ces livres nous passionnent.
- Phrases contenant un pronom dont le verbe est suivi par un groupe permutable (GNS + SV (Pronom) + V + G PERM)
Ex.: Ce film m'a déçu hier soir.

Phrases complexes enchâssées

- GNS + [V + Phrase enchâssée (avec verbe à une forme personnelle ou à l'infinitif)]
Ex.: Claude envisage de changer de travail.
- [GNS + Relative enchâssée (en qui ou en que)] + [V + SV]
Ex.: Les enfants qui jouent à l'élastique sont de vrais champions.

Cette épreuve devrait nous permettre de dégager la perception qu'ont les élèves de la suite du verbe et ses différentes réalisations dans des phrases simples et dans des phrases complexes et de mettre en exergue des problèmes d'interférence: par exemple les cas où un élément (modificateur ou groupe permutable) vient s'intercaler entre le verbe et sa suite, ou ceux où un groupe permutable «prend la place» de la suite du verbe (en étant placé immédiatement à droite du verbe, par exemple).

Enfin, cette étude devrait mettre en lumière les règles implicites qui mènent au repérage (ou n'y mènent pas). Nous faisons en effet l'hypothèse que certains élèves gardent l'idée (suggérée par le terme même de suite du verbe) que la suite d'un verbe se trouve immédiatement après celui-ci, et réciproquement que tout ce qui vient à droite du verbe constitue sa suite. Cette hypothèse pourrait se vérifier dans les phrases transformées où la suite a été déplacée, ainsi que dans certaines relatives.

3. Présentation et analyse des résultats

Nous ne présenterons ici qu'une partie des résultats à cette épreuve. Pour une présentation complète, le lecteur pourra consulter Martin & Gervais (1992).

Le tableau 1 montre que les élèves pris dans leur ensemble réussissent un peu moins des deux tiers des items de cette épreuve. On constate également que la différence entre les élèves de la filière à exigences élevées et ceux de la filière à exigences moyennes est significative.

Tableau 1: Repérage de la suite du verbe (résultats à l'ensemble de l'épreuve)

	Σ^{11} (en %)	FEM ¹² (en %)	FEE ¹³ (en %)
Réponse correcte	61	52	70

3.1. Le repérage de la suite du verbe dans les phrases P

a) Les phrases P «canoniques»

Nous distinguerons un premier groupe de phrases P. Il s'agit des phrases P que nous qualifierons de «canoniques». Ce sont soit des phrases minimales (GNS + [V + SV]) soit des phrases P comprenant en plus un groupe permutable à gauche de la phrase (G PERM + GNS + [V + SV]). Nous les appelons «canoniques» parce qu'elles correspondent aux cas de figure les plus souvent rencontrés par les élèves lorsqu'ils ont affaire à des phrases P dans leurs brochures, et aussi parce que la suite du verbe n'est suivie par aucun autre élément.

Par ailleurs, nous avons distingué les suites du verbe prépositionnelles (*Ex.: Ma petite sœur croit à l'existence des fantômes*) des suites du verbe non prépositionnelles (*Ex.: Ces femmes sont sportives*). Nous faisons l'hypothèse que cette différence pouvait avoir une incidence sur les réponses des élèves. Or, nos résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différence dans les réponses des élèves dans ces deux situations. En effet, dans les deux cas, les pourcentages de réponses correctes oscillent entre 96 et 99%.

Le repérage de la suite du verbe ne pose donc ici aucun problème. Ces résultats ne sont guère surprenants dans la mesure où une étude menée à Genève (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987) montre que le repérage de la suite du verbe non prépositionnelle est maîtrisé dès la 2P par plus de 90% des élèves.

11 Ce symbole représente l'ensemble des élèves qui ont passé cette épreuve.

12 FEM = Filière à exigences moyennes

13 FEE = Filière à exigences élevées

b) Les phrases P «non minimales»

Il s'agit ici toujours de phrases P, mais dont la structure est plus complexe que celle des phrases canoniques ou, tout au moins, susceptible de provoquer des réponses erronées chez certains élèves. En effet, la simple présence d'un groupe permutable à droite de la phrase ou d'un modificateur placé entre le verbe et la suite du verbe peut induire des réponses du type: la suite du verbe est tout ce qui vient à droite du verbe. Qu'en est-il en réalité?

Examinons tout d'abord le cas des phrases P comprenant un groupe permutable à droite.

- 1) Le groupe des **phrases P: GNS + [V + SV] + G PERM**. Il comprend trois items.

Ex.: La plupart des enfants mangent des tartines au petit déjeuner.

Tableau 2: Repérage de la suite du verbe dans des phrases P (GNS + [V + SV] + G PERM)

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	62	50	74
Soulignement trop long	26	36	16
Soulignement trop court	--	--	--
Autres	7	10	5
Absence de soulignement	5	4	5

Le repérage de la suite du verbe dans ce type de phrases est mal maîtrisé, notamment en ce qui concerne les élèves de la filière à exigences moyennes (*cf.* tableau 2).

L'erreur dominante consiste à souligner la suite du verbe et le groupe permutable. On peut donc faire l'hypothèse que pour certains élèves la suite du verbe est tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe.

On retrouve des résultats analogues lorsqu'un modificateur vient s'insérer entre le verbe et sa suite (*cf.* tableau 3 ci-dessous).

- 2) Le groupe des **phrases P: GNS + [V + Modificateur en «-ment» + SV]**. Il comprend deux items.

Ex.: Le conférencier a parlé longuement de l'histoire de la littérature.

Tableau 3: Repérage de la suite du verbe dans des phrases P (GNS + [V + Modificateur en «-ment» + SV])

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	45	32	57
Soulignement trop long	53	66	41
Soulignement trop court	--	--	--
Autres	1	2	1
Absence de soulignement	--	--	--

Dans ce cas de figure, le repérage de la suite du verbe est mal maîtrisé, un bon nombre d'élèves soulignant le modificateur et la suite du verbe. Pour ces élèves, la suite du verbe semble correspondre à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe.

Cela dit, ces résultats nous interrogent. En effet, l'étude genevoise déjà citée (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987) montre que ce repérage est correct pour plus de 70% des élèves de 6P ayant suivi un enseignement rénové. Dès lors, comment expliquer qu'à peine 50% des élèves du canton de Vaud (non compris ceux de la filière à exigences élémentaires) réussissent ce genre d'items?

Tout d'abord, il faut relever que la consigne de notre épreuve était différente de celle donnée aux élèves genevois¹⁴.

De plus, le résultat des Genevois prend en compte un ensemble d'items dont la structure n'est pas toujours identique aux nôtres. En effet, sur huit items, il y a quatre phrases négatives, une interrogative et seulement trois phrases qui contiennent un modificateur intercalé entre le verbe et sa suite. Cela dit, nos résultats concernant le repérage de la suite du verbe dans des phrases négatives ou interrogatives (*cf.* ci-dessous) sont légèrement

14 Notre consigne était la suivante: «Dans les énoncés suivants, souligne la suite du verbe ou ce qui correspond à la suite du verbe. Attention aux phrases transformées! Dans ce cas-là, la suite du verbe peut avoir été déplacée».

La consigne syntaxique donnée aux élèves genevois était la suivante: «Dans les phrases suivantes, on peut facilement trouver le sujet et le verbe. Il y a aussi des groupes de mots qu'on peut enlever, ajouter ou changer de place, en gardant quand même la phrase bien faite. Ce qu'on te demande de souligner, c'est le groupe de mots qui n'est ni le sujet ni le verbe, mais le groupe de mots qu'on ne peut pas enlever ou changer de place, si on veut garder la phrase bien faite».

inférieurs à 70% et restent donc aussi en deçà des résultats des élèves genevois de 6P.

Si les deux points évoqués ci-dessus peuvent expliquer une partie des différences constatées entre Genève et Vaud, il nous semble que le rôle joué par ces deux facteurs est relativement mineur. Nous serions plutôt tenté de faire l'hypothèse que les activités faites par les élèves ainsi que la terminologie utilisée dans le canton de Vaud ont eu un effet important dans les réponses données par les élèves. Nous y reviendrons dans les conclusions de cet article.

3.2. Le repérage de la suite du verbe dans des phrases transformées

a) Les phrases transformées «simples»

Dans ce premier groupe de phrases transformées, nous incluons les négatives, les interrogatives et les exclamatives.

1) Le groupe des **phrases négatives**. Il comprend deux items.

Ex.: Le maître ne connaît pas l'heure du départ.

En ce qui concerne la forme négative, le tableau 4 montre que le repérage de la suite du verbe est relativement bien maîtrisé par les élèves de la filière à exigences élevées, alors que c'est loin d'être le cas pour ceux de la filière à exigences moyennes. L'erreur dominante est une nouvelle fois le soulignement de tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe.

Ex.: Le maître ne connaît pas l'heure du départ.

Tableau 4: Repérage de la suite du verbe dans des phrases négatives

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	67	54	79
Soulignement trop long	27	39	16
Soulignement trop court	--	--	--
Autres	6	7	5
Absence de soulignement	1	1	--

2) Le groupe des **phrases interrogatives**. Il comprend deux items.

Ex.: Quels livres choisissez-vous?

Le repérage des suites du verbe dans ces phrases pose encore des problèmes à un tiers des élèves (*cf.* tableau 5). L'erreur dominante est l'absence de soulignement. Tout se passe ici comme si les élèves qui donnent cette réponse considèrent que dans ce type de phrases il n'y a pas de suite du verbe.

Dans la mesure où il n'y a rien qui suit le groupe «choisissez-vous», on peut penser que pour ces élèves il ne peut y avoir de suite du verbe. Ce groupe composé du verbe et du sujet est peut-être considéré comme une entité «verbale», le tiret entre le verbe et le sujet renforçant cette interprétation. Si cette hypothèse était confirmée, cela montrerait que les découpages de la phrase effectués par les élèves ne correspondent pas nécessairement à ceux proposés par le modèle grammatical de référence.

Tableau 5: Repérage de la suite du verbe dans des phrases interrogatives

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	67	57	77
Soulignement trop long	3	4	1
Soulignement trop court	7	5	8
Autres	1	2	--
Absence de soulignement	23	33	13

3) Le groupe des **phrases exclamatives**. Il comprend deux items.

Ex.: Que d'argent Léon a perdu au casino!

Le repérage des suites du verbe dans ces phrases pose encore des problèmes à plus de la moitié des élèves (*cf.* tableau 6). L'erreur dominante consiste à souligner le groupe permutable qui vient immédiatement à droite du verbe (*Que d'argent Léon a perdu au casino!*).

On constate également que près de 10% des élèves soulignent une partie de la suite du verbe (*Que d'argent Léon a perdu au casino!*). Cette erreur est relativement bénigne et on pourrait même considérer cette réponse comme correcte.

Cela dit, un tiers des élèves fonctionnent comme si la suite du verbe devait nécessairement contenir un groupe nominal et se situer immédiatement à droite du verbe.

Tableau 6: Repérage de la suite du verbe dans des exclamatives

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	45	31	58
Soulignement du Gr perm.	34	50	19
Soulignement trop long	5	5	6
Soulignement trop court	9	4	13
Autres	4	7	1
Absence de soulignement	3	4	3

b) Les phrases transformées «complexes»

Dans ce groupe de phrases, nous avons distingué deux cas de figure:

- le cas des phrases P enchâssées à la fin de la phrase matrice (dans notre épreuve, il ne s'agit que de phrases enchâssées en position de suite du verbe; il n'y a donc pas de phrases P enchâssées à la fin de la phrase matrice en position de suite du nom). Pour les items de ce type, nous avons demandé aux élèves de souligner la suite du verbe de la phrase matrice ;
- le cas des phrases P enchâssées à l'intérieur de la phrase matrice. Pour les items de ce type, nous avons demandé aux élèves de souligner la suite du verbe de la phrase enchâssée.

1) Le groupe des **phrases P enchâssées à la fin de la phrase matrice**. Il comprend quatre items.

Nous avons distingué deux cas de figure selon que le verbe de la phrase P enchâssée est à une forme personnelle ou à l'infinitif. Nous ne présenterons ici que le premier cas.

Ex.: John prétend¹⁵ que la lecture de ce livre est ennuyeuse.

La maîtrise de ce genre de problème est bonne chez la plupart des élèves (cf. tableau 7). La seule erreur significative à signaler consiste à souligner une partie de la suite du verbe généralement en omettant le groupe verbal de la phrase enchâssée (*Ex.: John prétend **que la lecture de ce livre est ennuyeuse.***).

15 La consigne précisait aux élèves qu'il fallait chercher la suite du verbe de la phrase matrice et non pas celle de la phrase enchâssée.

Tableau 7: Repérage des phrases P complément du verbe, enchâssées à la fin de la phrase matrice (avec le verbe à une forme personnelle)

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	89	84	95
Soulignement trop long	--	--	--
Soulignement trop court	9	13	5
Autres	1	2	--
Absence de soulignement	1	1	--

2) Le groupe des **phrases P enchâssées à l'intérieur de la phrase matrice**. Il comprend 4 items.

Il s'agit ici pour les élèves de repérer la suite du verbe de la phrase enchâssée et non plus la suite du verbe de la phrase matrice.

Nous avons distingué deux cas de figure. Les relatives en «qui» et les relatives en «que».

Ex.: Ces enfants qui jouent à l'élastique sont de vrais champions.

Ex.: Les tableaux que le peintre a vendus sont superbes.

A chaque fois, il était bien précisé qu'il s'agissait de repérer la suite du verbe de la phrase enchâssée.

2a) Le groupe des **relatives en «qui», enchâssées à l'intérieur de la phrase matrice**.

Ce repérage est maîtrisé par la moitié des élèves et seuls deux élèves de la filière à exigences moyennes sur cinq répondent correctement à cette question (*cf.* tableau 8).

Les erreurs commises par les élèves apportent des informations intéressantes sur leur raisonnement. On constate, en effet, que trois erreurs dominent:

- souligner tout ce qui vient à droite du verbe (*Ces enfants qui jouent à l'élastique sont de vrais champions*); cette erreur est commise par 32%¹⁶ des élèves;

¹⁶ Ce pourcentage ainsi que les deux suivants n'apparaissent pas dans le tableau 8.

- souligner le groupe verbal de la phrase enchâssante (*Ces enfants qui jouent à l'élastique sont de vrais champions*); cette erreur est commise par 6% des élèves;
- souligner la suite du verbe de la phrase enchâssante (*Ces enfants qui jouent à l'élastique sont de vrais champions*); cette erreur est commise par 6% des élèves.

En fait, une erreur domine très nettement, celle qui consiste à souligner tout ce qui vient à droite du verbe.

Tableau 8: Repérage de la suite du verbe dans des relatives en «qui», enchâssées à l'intérieur de la phrase matrice

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	48	38	58
Soulignement trop long	31	38	26
Soulignement trop court	--	--	--
Autres	20	24	16
Absence de soulignement	1	1	--

2b) Le groupe des **relatives en «que», enchâssées à l'intérieur de la phrase matrice**

Seuls 2% des élèves donnent une réponse correcte (*cf.* tableau 9). Le repérage de la suite du verbe dans ce type de phrases pose donc de grosses difficultés aux élèves. Cela dit, on peut considérer que l'erreur consistant à souligner l'antécédent (*Les tableaux que le peintre a vendus sont superbes*) est relativement bénigne. A la rigueur, on pourrait même considérer cette réponse comme correcte, faisant ainsi monter le pourcentage de bonnes réponses à 35%. Même en procédant ainsi, il n'en demeure pas moins que le pourcentage de réponses erronées reste encore très élevé.

Tableau 9: Repérage de la suite du verbe dans des relatives en «que», enchâssées à l'intérieur de la phrase matrice

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	2	1	4
Soulignement trop long	36	46	26
Soulignement trop court	--	--	--
Soulignement antécédent	33	20	45
Autres	27	31	23
Absence de soulignement	2	1	3

Une analyse plus détaillée des erreurs mérite d'être faite vu la structure différente des deux phrases qui composent ce groupe. Dans un cas (*Les tableaux que le peintre a vendus sont superbes*), le groupe nominal sujet de la phrase enchâssée précède le groupe verbal alors que dans l'autre cas (*Les explications que donnaient les passants étaient fausses*) on a une inversion de ces deux groupes.

Il est intéressant de constater que la nature des erreurs commises par les élèves diffère en fonction de cette inversion.

En effet, pour la phrase «*Les tableaux que le peintre a vendus sont superbes*» quatre erreurs dominent:

- 1) 37% des élèves soulignent l'antécédent (**Les tableaux** que le peintre a vendus sont superbes);
- 2) 38% des élèves soulignent le groupe verbal de la phrase enchâssante ce qui correspond en fait à tout ce qui vient à droite du verbe (*Les tableaux que le peintre a vendus **sont superbes***);
- 3) 10% des élèves soulignent la suite du verbe de la phrase enchâssante (*Les tableaux que le peintre a vendus sont **superbes***);
- 4) 4% des élèves ne soulignent rien.

Pour la phrase «*Les explications que donnaient les passants étaient fausses*», la situation est quelque peu différente. Cinq erreurs dominent:

- 1) 27% des élèves soulignent l'antécédent (**Les explications** que donnaient les passants étaient fausses);
- 2) 34% des élèves soulignent tout ce qui vient à droite du verbe (*Les explications que donnaient **les passants étaient fausses***);

- 3) 21% des élèves soulignent le groupe nominal sujet de la phrase enchâssée (Les explications que donnaient **les passants** étaient fausses);
- 4) 3% des élèves soulignent le groupe verbal de la phrase enchâssante (Les explications que donnaient les passants **étaient fausses**);
- 5) 4% des élèves soulignent la suite du verbe de la phrase enchâssante (Les explications que donnaient les passants étaient **fausses**).

Relevons que le pourcentage de réponses correctes est quasiment le même pour les deux phrases (2% pour la première contre 3% pour la seconde). Ce qui distingue ces deux profils de réponses, c'est principalement le fait qu'un cinquième des élèves soulignent le groupe nominal sujet dans la deuxième phrase, alors que cette erreur est pratiquement absente pour la première phrase.

Il suffit donc qu'un groupe nominal suive le verbe pour que 21% des élèves le considèrent comme une suite du verbe. Une fois de plus, la prégnance d'une analyse grammaticale linéaire apparaît, ainsi qu'une interprétation au pied de la lettre du terme «suite». Tout se passe comme si la suite du verbe devait nécessairement être un groupe nominal et suivre le verbe.

c) Les phrases contenant un pronom

Nous avons distingué deux groupes de phrases contenant un pronom.

D'une part, les phrases contenant un pronom dont le verbe n'est suivi d'aucun élément.

Ex.: Ces livres nous passionnent.

D'autre part, les phrases contenant un pronom dont le verbe est suivi par un groupe permutable.

Ex.: Vos clients vous ont appelés la semaine dernière.

- 1) Le groupe des **phrases contenant un pronom dont le verbe n'est suivi d'aucun élément**. Il comprend deux items.

Ex.: Ces livres nous passionnent.

Tableau 10: Repérage de la suite du verbe dans des phrases contenant un pronom dont le verbe n'est suivi d'aucun élément

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	46	28	63
Soulignement trop long (SV + V)	3	3	2
Soulignement du GNS	11	15	7
Autres	2	1	2
Absence de soulignement	39	53	26

Le repérage de ce type de suite est très mal maîtrisé par les élèves, en particulier ceux de la filière à exigences moyennes (*cf.* tableau 10). L'erreur dominante consiste à ne rien souligner. Tout se passe ici comme si la suite du verbe devait nécessairement suivre le verbe.

Relevons encore qu'un pourcentage non négligeable d'élèves soulignent le sujet de la phrase. C'est probablement l'indice que, pour ces élèves, la suite du verbe doit nécessairement être un groupe nominal.

Nous avons repris dans notre recherche l'un des items utilisés dans l'étude de Kilcher-Hagedorn (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). Il s'agit de la phrase «Ce livre nous passionne» que nous avons reprise en la mettant simplement au pluriel. Dans l'étude genevoise il apparaît qu'environ 15% des élèves de 6P ayant suivi un enseignement rénové donnent une réponse correcte. On constate donc une différence notable entre les élèves genevois de 6P et ceux de début de 8e du canton de Vaud.

Toutefois, ce constat de progression doit être tempéré dans la mesure où l'échantillon genevois est issu de classes hétérogènes alors que l'échantillon vaudois ne comprend pas d'élèves de la filière à exigences élémentaires.

2) Le groupe des **phrases contenant un pronom dont le verbe est suivi par un groupe permutable**. Il comprend deux items.

Ex.: Vos clients vous ont appelés la semaine dernière.

Tableau 11: Repérage de la suite du verbe dans des phrases contenant un pronom dont le verbe est suivi par un groupe permutable

	Σ (en %)	FEM (en %)	FEE (en %)
Réponse correcte	41	22	60
Soulignement du GNS	8	10	7
Soulignement du Gr. Perm.	25	40	10
Autres	3	3	3
Absence de soulignement	23	25	20

Ici aussi le repérage de ce type de suite du verbe est mal maîtrisé, en particulier dans la filière à exigences moyennes (*cf.* tableau 11). Deux erreurs dominant: ne rien souligner ou souligner le groupe permutable qui suit le verbe.

En comparant les deux tableaux ci-dessus, on constate que, si le pourcentage de réponses correctes est assez semblable, par contre la nature des erreurs commises par les élèves peut varier suivant le type de phrases contenant un pronom. Ceci montre une fois de plus à quel point un changement apparemment anodin dans la structure d'une phrase peut modifier les réponses de certains élèves.

4. Analyse typologique

Nous avons également procédé à une analyse typologique de nos résultats afin de mettre en évidence des profils de réponses particuliers et, par conséquent, des types d'élèves. Nous avons retenu trois groupes.

Description du groupe 1

Les élèves de ce groupe maîtrisent bien les 4/5 des groupes d'items de notre épreuve. Ils rencontrent encore des difficultés à repérer la suite du verbe dans les phrases contenant un pronom et dans les relatives en «que». **Ces élèves maîtrisent donc bien tous les items sauf dans les cas où la suite du verbe est un pronom.**

Description du groupe 2

Les élèves de ce groupe maîtrisent bien les 3/5 des groupes d'items de notre épreuve. Ils ont encore des difficultés à repérer la suite du verbe dans les phrases exclamatives, les relatives en «que» et en «qui» et dans les phrases où un modificateur est placé entre le verbe et sa suite. Ces élèves

sont relativement proches du premier groupe. Ils maîtrisent comme eux le repérage de la suite du verbe dans les phrases P, les phrases négatives, les interrogatives et les subordonnées en position de suite du verbe. De plus ils maîtrisent également ce repérage dans les phrases contenant un pronom.

Si ces élèves maîtrisent bien le repérage de la suite du verbe dans les phrases P, ils ont encore des difficultés partielles dans certains domaines. En effet, ils ne maîtrisent qu'en partie les cas où :

- un élément (modificateur) vient s'insérer entre le verbe et sa suite;
- la suite du verbe est dans une phrase transformée «simple» (cf. les exclamatives);
- la suite du verbe est un pronom relatif.

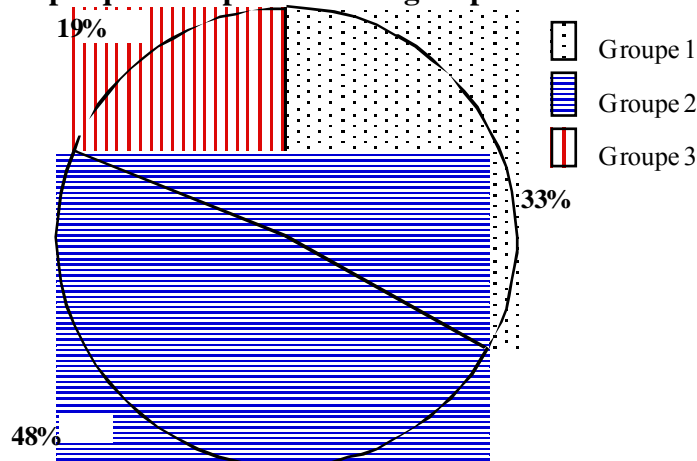
Description du groupe 3

Les élèves de ce groupe maîtrisent 1/5 des groupes d'items de notre épreuve. Ils ne repèrent bien la suite du verbe que dans les phrases P «canoniques» et les phrases P enchâssées à la fin de la phrase matrice. **En bref, ces élèves ne maîtrisent que les cas où la suite du verbe correspond à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe.**

Répartition des groupes en fonction des filières

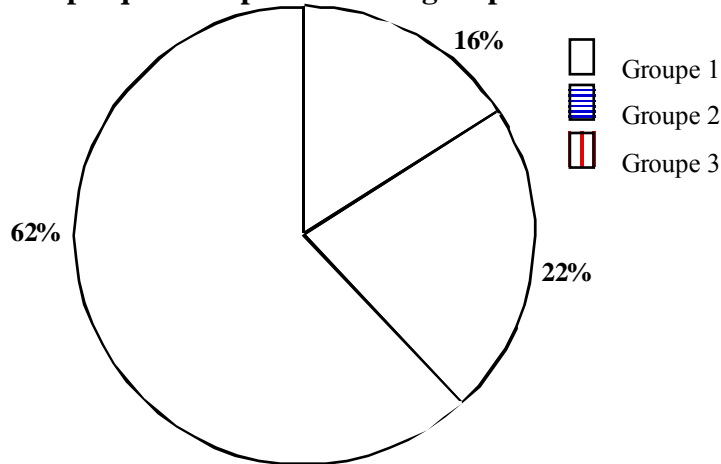
Comment ces profils se répartissent dans les deux filières que nous avons retenues? Plus de 80% des élèves de la filière à exigences élevées se répartissent dans les groupes 1 et 2 et maîtrisent donc une bonne part des différents cas de figure proposés dans notre épreuve. Cependant, 20% d'entre eux ont encore une représentation très rudimentaire de la suite du verbe (cf. graphique 1).

Graphique 1: Répartition des groupes dans la FEE



Les élèves de la filière à exigences moyennes fournissent en quelque sorte un portrait en négatif des élèves de la filière à exigences élevées. En effet, environ 40% d'entre eux maîtrisent une bonne part des items proposés dans notre épreuve, alors que plus de 60% considèrent encore que la suite du verbe correspond à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe (cf. graphique 2).

Graphique 2: Répartition des groupes dans la FEM



5. Conclusion

Au terme de cette présentation, il apparaît que le repérage de la suite du verbe est mal maîtrisé par les élèves en début de 8e année.

Seules les phrases où la suite du verbe vient immédiatement à droite du verbe sont réussies par pratiquement tous les élèves. Par ailleurs, ce type de repérage pose encore de gros problèmes et, pour bon nombre d'élèves, la suite du verbe correspond à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe.

Un tel constat peut s'expliquer de différentes manières:

- la terminologie retenue induit chez bon nombre d'élèves l'idée que la suite du verbe doit nécessairement suivre immédiatement le verbe;
- les exercices proposés aux élèves ne font que renforcer cette tendance dans la mesure où la plupart d'entre eux sont composés de phrases «canoniques» (Ex.: GNS + [V + SV]) dont la suite du verbe correspond à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe;
- les ateliers décrits dans les notes méthodologiques et traitant de la suite du verbe ont le même défaut que les exercices. En effet, ils font travailler les élèves sur des phrases, ou des bouts de phrases, dans lesquelles la suite du verbe est pratiquement toujours tout ce qui vient

immédiatement à droite du verbe. Les exercices et les ateliers sont donc trop simples et ne permettent pas aux élèves d'être véritablement confrontés aux problèmes que peut poser le repérage de la suite du verbe dans un contexte complexe.

Ces résultats nous amènent à faire quelques propositions pour tenter de remédier aux défauts de la méthode et d'améliorer les performances des élèves.

Nous partons du principe que les élèves construisent leur propre grammaire en fonction à la fois de l'enseignement auquel ils ont été confrontés, des problèmes qu'ils ont eu à résoudre et de leurs propres représentations de la langue qui préexistent à tout enseignement.

Dans ce cadre, quelles peuvent être les lignes directrices d'un enseignement efficace de la grammaire et d'une pédagogie qui considère que le savoir est avant tout construit, élaboré par l'élève?

Nous en distinguerons au moins quatre:

- a) faire manipuler, transformer des phrases par les élèves; ces phrases ne doivent pas avoir la même structure afin de permettre des comparaisons à partir desquelles des constats pertinents pourront être tirés;
- b) amener les élèves à réfléchir sur leur conception grammaticale et à en tester la validité; il s'agit donc ici d'instaurer un travail métacognitif de réflexion de l'élève sur sa propre pensée (Doudin, Martin & Albanese, 1999) afin de modifier si nécessaire les représentations qu'il se fait du fonctionnement de la langue;
- c) instaurer une pédagogie centrée sur l'erreur en rendant particulièrement attentifs les maîtres aux connaissances erronées que peuvent construire leurs élèves afin d'intervenir pour les éliminer;
- d) différencier l'enseignement en fonction des compétences très variables des élèves d'une même classe.

En résumé, il s'agit de mettre l'élève en situation de résolution de problèmes où maître, élève et objet de connaissance sont pris dans un jeu d'interactions suffisamment riches pour stimuler la construction du savoir (Doudin & Martin, 1999). Un tel travail devrait essentiellement se faire dans les ateliers et les exercices. Voyons concrètement ce que cela peut vouloir signifier.

- 1) Par exemple, on peut imaginer des ateliers où les élèves ne seraient plus confrontés uniquement à des phrases ayant la même structure, comme c'est le cas dans la plupart des ateliers proposés dans les notes

méthodologiques. Ainsi, dans l'atelier sur le groupe verbal proposé en 3^e année primaire (Besson *et al.*, p. 372-377), on fait travailler les élèves uniquement sur des phrases du type GNS + [V + SV]. En procédant ainsi, on risque d'induire chez les élèves l'idée que la suite du verbe correspond toujours à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe, alors que, dans la phrase P, on peut très bien avoir un groupe permutable qui suit la suite du verbe.

Dès lors, le travail du maître devrait avoir comme objectif la déstabilisation de ces représentations trop rigides et leur remplacement par des propriétés plus en accord avec les concepts grammaticaux qui font l'objet de l'enseignement. En effet si l'on n'intervient pas régulièrement et de manière ciblée dans ce sens, l'un des dangers est la «fossilisation des représentations métalinguistiques» erronées des élèves (Trévisse, 1994, p. 178).

Nous posons comme postulat que les règles de fonctionnement de la langue sont construites par les élèves lors d'activités de comparaison permettant de mettre en évidence les ressemblances et les différences qui peuvent exister entre les objets (les phrases, par exemple) qu'il s'agit d'analyser, d'étudier.

Par conséquent, si l'on veut stimuler chez les élèves les activités de comparaison et les processus d'abstraction, il serait bien plus profitable de leur donner des phrases dont la structure n'est pas la même (GNS + [V + SV]; GNS + [V + SV] + G PERM; GNS + V + G PERM + SV; etc.).

En procédant ainsi, l'élaboration de constats corrects et la prise de conscience de leurs limites d'application auraient davantage de chances de se réaliser. De même, les obstacles qui entravent le processus de construction des connaissances ainsi que les difficultés spécifiques à l'acquisition de chaque notion pourraient être thématiques et surmontés.

- 2) Une analyse tout à fait analogue pourrait être faite pour les exercices. En effet, la très grande majorité des exercices proposés aux élèves lorsqu'ils étudient la suite du verbe ne présentent que des phrases P minimales sans qu'il y ait, par exemple, un modificateur intercalé entre le verbe et sa suite. Cela ne peut que renforcer l'idée que la suite du verbe correspond à tout ce qui vient immédiatement à droite du verbe.
- 3) Par ailleurs, une révision de la terminologie grammaticale utilisée actuellement semble également nécessaire. Les données que nous

avons analysées nous ont permis de montrer à quel point la terminologie «vaudoise» n'est pas des plus pertinentes sur un plan pédagogique.

Dès le début de l'enseignement grammatical, il nous semble nécessaire de remplacer «suite» par «complément» afin de contrecarrer la tendance des élèves à prendre cette terminologie au pied de la lettre.

- 4) Enfin, le recours à une pédagogie différenciée s'avère nécessaire si l'on fixe comme objectif que les élèves maîtrisent l'essentiel du programme. Pour ce faire, le travail en groupes, la mise en œuvre d'une pédagogie interactive et l'analyse des erreurs des élèves sont des passages obligés.

Les problèmes soulevés par nos résultats sont, pour une bonne part, le fruit de la logique applicationniste qui a été le moteur de la rénovation de l'enseignement du français aussi bien en France qu'en Suisse romande. Ainsi, «on a tenté de substituer à certains savoirs désuets, d'autres savoirs, plus proches des savoirs contemporains, et on a essayé d'appliquer ces savoirs à des problèmes grammaticaux» (Halté, 1992, p. 48). En procédant de cette manière on a cru qu'il suffisait d'importer dans l'enseignement des savoirs plus corrects au plan scientifique pour que l'acquisition de ces savoirs et la maîtrise de la langue en soient facilitées. Nos résultats montrent que les choses ne sont pas si simples dans la mesure où la logique applicationniste sous-estime fortement les «effets des variables liées à l'appropriation et à l'intervention didactiques» (Halté, 1992, p. 48).

De ce point de vue, il est intéressant de noter que la didactique des langues étrangères a déjà, depuis de nombreuses années, réfléchi à cette problématique. En particulier, Besse & Porquier (1984, p. 179) notent qu'«on en est rapidement venu, vers la fin des années 1960, à percevoir la nécessité de prendre en compte les dimensions psychologiques de l'apprentissage et à s'interroger non seulement sur le 'quoi enseigner' et le 'comment enseigner', mais aussi davantage sur le 'comment apprend-on?'». Certains des résultats présentés dans ce travail nous fournissent quelques indications sur ce dernier aspect et montrent qu'en ce qui concerne les contenus et les modalités d'enseignement il faut tenir compte de la façon dont l'élève structure son savoir.

Par ailleurs, les mêmes auteurs distinguent les grammaires pédagogiques des grammaires d'apprentissage. Les premières sont celles qui sont l'objet de l'enseignement. Elles s'inspirent plus ou moins forte-

ment des grammaires descriptives ou scientifiques élaborées par les linguistes mais n'en sont pas un simple double. Les secondes sont celles qui sont construites par les élèves. «La connaissance [...] des apprenants, à un stade quelconque, peut être appelée grammaire d'apprentissage» (*op. cit.*, p. 185-186). Les difficultés d'apprentissage se marquent dans la distance entre ces deux types de grammaires et «révèlent les limites intrinsèques de la transposition à l'enseignement des descriptions grammaticales» (*op. cit.*, p. 195). Nos données montrent que cette distance peut être parfois grande et que, pour la réduire, il est nécessaire de modifier partiellement les modèles et les pratiques d'enseignement de la grammaire.

Cela étant posé, on pourrait élargir le débat en se demandant si l'enseignement de la grammaire est utile ou non (Bronckart & Besson, 1988) ou tout au moins si la place qu'on lui accorde actuellement n'est pas trop grande, en posant comme principe que la poursuite de la rénovation de l'enseignement du français doit passer par un allègement des programmes en ce domaine afin de libérer du temps pour l'expression orale et écrite. Rien ne prouve en effet que l'étude de la grammaire ait des retombées positives dans ces deux domaines ou, tout au moins, que les dividendes sont à la mesure de l'investissement fourni!

Bibliographie

- Besson, M. J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Vevey: Delta.
- Bronckart, J.-P., & Besson, M.-J. (1988). Et si la grammaire n'était pas inutile? In D. Bain (éd.), *La recherche au service de l'enseignement?* Genève: CRPP.
- Doudin, P.-A., & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 121-132.
- Doudin, P.-A., Martin, D., & Albanese, O. (1999). *Métacognition et éducation*. Berne: Peter Lang.
- Gervais, Ph. (1995). *Qu'avez-vous fait de votre participe passé?* Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF (*Que sais-je?*).
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne: Peter Lang.
- Martin, D. (1997). *Repérage de la phrase P enchâssée et identification de son rôle syntaxique*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Martin, D., & Alliata, R. (1996). *Enseigner le français en fin de scolarité*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

-
- Martin, D., & Gervais, Ph. (1992). *La grammaire de l'élève. Savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8e année*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Martin, D., Weiss, J., & Wirthner, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français. Dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire*. Neuchâtel: Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.
- Trévis, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 171-190.