

Université de Montréal

L'enchaînement de phrases par coordination et par subordination à l'écrit chez les élèves de première secondaire : mise à l'essai d'une séquence didactique

par
Pascale Merizzi

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en didactique du français

Décembre 2013

©, Pascale Merizzi, 2013

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

L'enchaînement de phrases par coordination et par subordination à l'écrit chez les élèves de première secondaire : mise à l'essai d'une séquence didactique

présenté par :
Pascale Merizzi

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Claude Boivin
directrice de recherche

Pascale Lefrançois

Reine Pinsonneault

Résumé

Ce mémoire de maîtrise propose une séquence didactique travaillant l'enchaînement de phrases par subordination et coordination en vue de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation de production écrite.

Nous avons d'abord fait ressortir que les élèves apprennent et revoient diverses règles de grammaire, mais qu'ils ont une grande difficulté à transférer ces connaissances en contexte d'écriture. Plusieurs chercheurs soulignent la pertinence de décroquer l'enseignement de la grammaire et de l'écriture (Paret, 1992; Chartrand, 2003; Bilodeau, 2005) pour favoriser le transfert, notamment au moyen de la démarche active de découverte (Chartrand, 1996). Nous nous sommes intéressée à la syntaxe de la phrase, plus précisément à la construction de phrases complexes par enchaînement. Nous considérons les notions grammaticales qui en découlent difficiles pour plusieurs élèves et nous constatons que cet enseignement se fait peu fréquemment et souvent de manière magistrale, sans travailler l'écriture en parallèle.

Nous avons donc élaboré une séquence didactique travaillant ces concepts grammaticaux, tout en ayant en tête de favoriser le transfert des notions grammaticales vers un contexte d'écriture. Nous avons ensuite mis à l'essai cette séquence dans un groupe de première secondaire et avons vérifié son efficacité à l'aide d'un prétest et d'un posttest (production écrite).

Nous avons pu constater que la séquence didactique expérimentée dans le cadre de ce mémoire produit de bons résultats. Il y a une amélioration notable dans les enchaînements de phrases dans les textes produits par les élèves. Par contre, nous n'avons pas pu conclure que ceux-ci étaient significatifs d'un point de vue statistique. La séquence didactique semble toutefois aider les élèves, même les plus faibles, puisque les entretiens métagraphiques montrent qu'ils ont meilleure compréhension des enchaînements de phrases.

Mots-clés

Didactique du français, didactique de l'écriture, didactique de la grammaire, grammaire, écriture, séquence didactique, enchaînements, phrases, subordonnée relative, coordination, transfert

Abstract

This research proposes a series of lessons for working subordination and coordination. The goal is to foster the transfer of grammar knowledge in writing compositions.

First, we have noticed that students learn grammar rules, but they have a great difficulty to transfer this knowledge in writing contexts. A lot of researchers (Bilodeau, 2005; Paret, 1992; Chartrand, 2003) stress the relevance of breaking the limits of the various domains of the study of French in class (grammar, writing and reading). This “open” approach is seen as helping the transfer of grammatical knowledge, notably with the use of an heuristic approach (cf. Chartrand, 1996). We focused on the syntax of the sentence, more specifically the construction of complex sentences by linking simple sentences together. We consider these grammatical notions as difficult for most of the students at the beginning of «secondary school», and believe that the teaching is too often rare or totally separate from writing.

So, we created a series of lessons that aims at working these grammatical concepts, keeping in mind that it is primordial to foster the transfer of grammatical knowledge to writing contexts. We have tested the series of lessons in an experimental group of the first year of secondary school (age 12-13) and we have verified its efficacy using a pretest and a posttest (written composition and interview on the text).

By comparing the experimental and the control group, the results of the research show us qualitatively (but not quantitatively) that the didactic sequence has a positive effect on the experimental group. After an analysis of the results conducted by a professional statistician, we unfortunately could not prove that the sequence has a significant impact on the experimental group.

Key words

French instruction, grammar instruction, writing instruction, transfer, grammar, writing, series of lessons, sentences, relative clause, coordination

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE	3
2.1. CONTEXTE SOCIAL	3
2.2. CONTEXTES SCOLAIRE ET SCIENTIFIQUE	4
2.2.1. LE CONTEXTE SCOLAIRE	4
2.2.2. LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE	6
2.3. LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES	8
2.4. LA GRAMMAIRE MODERNE ; SON ENSEIGNEMENT	9
2.5. L'ÉCRITURE	11
2.6. PROBLÈME DE RECHERCHE	12
2.6.1. LE PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE	13
2.6.2. L'OBJECTIF DE RECHERCHE	13
2.6.3. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	13
2.6.4. L'OBJECTIF DE RECHERCHE SPÉCIFIQUE	16
3. CADRE CONCEPTUEL	17
3.1. LES CONCEPTS DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	20
3.1.1. LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT DE VYGOTSKY	20
3.1.2. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	21
3.2. LA GRAMMAIRE	24
3.2.1. LA PHRASE DE BASE ET LES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES	24
3.2.2. LA COORDINATION	34
3.2.3. LA SUBORDINATION	36
3.2.4. LES SUBORDONNÉES RELATIVES EN ARBRES SYNTAXIQUES	44
3.3. L'ÉCRITURE	48
3.3.1. LE MODÈLE DU PROCESSUS D'ÉCRITURE DE HAYES ET FLOWER	48
3.3.2. L'ÉVOLUTION DU MODÈLE À TRAVERS LE TEMPS	51
3.3.3. LE DÉVELOPPEMENT DU SCRIPTEUR VERS L'EXPERTISE	53

3.4. LA DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE ET LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE	55
3.4.1. PRINCIPES POUR LA DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE ET LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE	55
3.4.2. LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE	61
3.4.3. DES DICTÉES « ACTIVES »	62
3.4.4. DES ACTIVITÉS DE RÉVISION	63
3.4.5. LA DADD – DÉMARCHÉ ACTIVE DE DÉCOUVERTE	64
3.4.6. LE MODÈLE DE BOIVIN ET PINSONNEAULT (2012)	68
3.5. LA NOTION DE « SÉQUENCE DIDACTIQUE » EN VUE D'ARTICULER GRAMMAIRE ET ÉCRITURE	71
3.5.1. DESCRIPTION	72
3.5.2. LES DIFFÉRENTES ÉTAPES D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE	72
4. MÉTHODOLOGIE	75
4.1. L'INCLUSION DU MÉMOIRE DANS UN GRAND PROJET DE RECHERCHE SUR LA GRAMMAIRE ET L'ÉCRITURE	75
4.1.1. VOLET A – ÉTAT DES CONNAISSANCES GRAMMATICALES DES ÉLÈVES	76
4.1.2. VOLET B – CONCEPTION ET ÉLABORATION D'UNE PREMIÈRE VERSION DU MODÈLE	77
4.1.3. VOLET C – MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE À TRAVERS DES SÉQUENCES DIDACTIQUES	77
4.1.4. VOLET D – ÉVALUATION ET AJUSTEMENT	78
4.2. VOLET C DÉTAILLÉ – MISE EN ŒUVRE DU MODÈLE À TRAVERS UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA COORDINATION ET LA SUBORDINATION DE PHRASES	78
4.2.1. ÉCHANTILLON	80
4.2.2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES DU PRÉTEST ET DU POSTTEST	82
4.3. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE : LES GRANDES LIGNES (ANNEXE V)	86
4.4. LE PROTOCOLE D'ANALYSE DES DONNÉES	87
4.4.1. LA TRANSCRIPTION DES TEXTES DES ÉLÈVES	87
4.4.2. LE CODAGE DES ERREURS DE SYNTAXE ET LE CODAGE DES PHRASES GRAPHIQUES	88
4.4.3. LE CONTRE-CODAGE DES DONNÉES	94
4.4.4. MISE AU POINT À LA SUITE DE LA VÉRIFICATION DE L'ACCORD INTERJUGE	100
5. RÉSULTATS	108
5.1. LA SÉQUENCE DIDACTIQUE DÉTAILLÉE ET MODIFIÉE	108
5.1.1. COURS 1 (ANNEXE V.I.)	108
5.1.2. COURS 2 (ANNEXE V.II.)	112

5.1.3.	COURS 3 (ANNEXE V.III.)	115
5.1.4.	COURS 4 (ANNEXE V.IV.)	117
5.1.5.	COURS 5 (ANNEXE V.V.)	117
5.1.6.	COURS 6 (ANNEXE V.VI.)	118
5.2.	ANALYSE DES TEXTES D'ÉLÈVES	120
5.2.1.	LES TESTS EFFECTUÉS PAR LE STATISTICIEN	120
5.2.2.	L'ENCHAÎNEMENT DE PHRASES	131
5.2.3.	LE CHOIX DE CONNECTEURS EN DÉBUT DE PHRASE	138
5.2.4.	PROBLÈME DE SYNTAXE DANS UNE PHRASE COMPLEXE – AUTRES	145
5.2.5.	RÉSULTATS GÉNÉRAUX	148
5.3.	ANALYSE DES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES	152
5.3.1.	RAPPEL DE L'OBJET D'ÉTUDE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	152
5.3.2.	EXPLICATION DES THÈMES CIBLÉS DANS LES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES	152
5.3.3.	ANALYSE QUALITATIVE DES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES	165
6.	CONCLUSION	190
6.1.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	190
6.1.1.	LA SÉQUENCE DIDACTIQUE : DISCUSSION SUR LA « RÈGLE D'OR » PROPOSÉE PAR L'ENSEIGNANT	190
6.1.2.	LES TEXTES DES ÉLÈVES	191
6.1.3.	LES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES	193
6.2.	ANALYSE CRITIQUE DE LA DÉMARCHE UTILISÉE	194
6.3.	VÉRIFICATION DE L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF DE RECHERCHE	196
7.	BIBLIOGRAPHIE	198

Liste des tableaux

TABLEAU I	SYNTHÈSE DES TYPES DE SUBORDONNÉES	38
TABLEAU II	LES DIFFÉRENTS PRONOMS RELATIFS ET LEURS EMPLOIS.....	41
TABLEAU III	MODÈLE DE FLOWER ET HAYES (HAYES & FLOWER, 1981, p. 370).....	49
TABLEAU IV	INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	79
TABLEAU V	LES GROUPES PARTICIPANT À LA RECHERCHE	81
TABLEAU VI	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	83
TABLEAU VII	CODES DANS HYPER RESEARCH.....	89
TABLEAU VIII	ÉTAPES D'ANALYSE DES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES	93
TABLEAU IX	RÉDUCTION DES DONNÉES	94
TABLEAU X	COEFFICIENT DE CORRÉLATION DES DIFFÉRENTS CODES.....	95
TABLEAU XI	EXEMPLE DE TABLEAU DE CODES DANS EXCEL.....	97
TABLEAU XII	EXEMPLE DE TABLEAU DE VÉRIFICATION DE L'ACCORD INTERJUGE	98
TABLEAU XIII	SITUATIONS POSSIBLES POUR LA VÉRIFICATION DE L'ACCORD INTERJUGE	99
TABLEAU XIV	EXEMPLES DE PHRASES CODÉES PHRASE COMPLEXE ENCHAÎNEMENTS	102
TABLEAU XV	EXEMPLES D'ERREURS CODÉES PHRASE COMPLEXES SYNTAXE AUTRES PAR LA CODEUSE	104
TABLEAU XVI	EXEMPLES DE PHRASES PROBLÉMATIQUES POUR LE CODE PHRASE GRAPHIQUE	105
TABLEAU XVII	EXEMPLES DE PHRASE GRAPHIQUE.....	106
TABLEAU XVIII	NOMBRE DE MOTS PAR TEXTE.....	122
TABLEAU XIX	NOMBRE DE PHRASES GRAPHIQUES PAR TEXTE	126
TABLEAU XX	ANALYSE DE VARIANCE À MESURES RÉPÉTÉES À DEUX FACTEURS.....	130
TABLEAU XXI	DESCRIPTION DES THÈMES CIBLÉS POUR ANALYSER LES ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES	153
TABLEAU XXII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 12 (PRÉTEST)	167
TABLEAU XXIII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 12 (POSTTEST)	169
TABLEAU XXIV	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 12 (SUITE DU POSTTEST)	172
TABLEAU XXV	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 31 (PRÉTEST)	172
TABLEAU XXVI	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 31 (SUITE 1 DU PRÉTEST)	173
TABLEAU XXVII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 31 (SUITE 2 DU PRÉTEST)	174
TABLEAU XXVIII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 31 (POSTTEST)	175
TABLEAU XXIX	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 31 (SUITE 1 DU POSTTEST)	176
TABLEAU XXX	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 31 (SUITE 2 DU POSTTEST).....	177
TABLEAU XXXI	ENTRETIEN DE L'ÉLÈVE 17 (PRÉTEST)	178
TABLEAU XXXII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 17 (POSTTEST)	179

TABLEAU XXXIII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 17 (SUITE DU POSTTEST)	180
TABLEAU XXXIV	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 24 (PRÉTEST)	182
TABLEAU XXXV	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 24 (POSTTEST)	184
TABLEAU XXXVI	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 14 (POSTTEST)	185
TABLEAU XXXVII	ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE DE L'ÉLÈVE 14 (SUITE DU POSTTEST)	186

Liste des figures

FIGURE 1.	RÉPARTITION DES ERREURS SELON LE TYPE EN SECONDAIRE 1.....	14
FIGURE 2.	DISTRIBUTION DES ERREURS RELATIVES À LA SYNTAXE EN SECONDAIRE 1	15
FIGURE 3.	CADRE CONCEPTUEL.....	18
FIGURE 4.	MODÈLE PROPOSÉ PAR BOIVIN ET PINSONNEAULT (2012) POUR UNE DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE ET DE L'ÉCRITURE	69
FIGURE 5.	SCHÉMA ILLUSTRANT LE MODÈLE DE SÉQUENCE DIDACTIQUE DE DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2001, VOLUME III P.6)	72
FIGURE 6.	SYNTHÈSE DES VOILETS DU PROJET DE RECHERCHE	76
FIGURE 7.	NOMBRE DE MOTS DES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL	124
FIGURE 8.	NOMBRE DE MOTS DES ÉLÈVES DU GROUPE TÉMOIN	125
FIGURE 9.	NOMBRE MOYEN DE MOTS PAR TEXTE.....	126
FIGURE 10.	NOMBRE MOYEN DE PHRASES GRAPHIQUES PAR TEXTE	128
FIGURE 11.	TOTAL DES ERREURS D'ENCHAÎNEMENT DE PHRASES DES GROUPES PAR 300 MOTS	132
FIGURE 12.	NOMBRE MOYEN D'ERREURS D'ENCHAÎNEMENT PAR 300 MOTS	133
FIGURE 13.	ERREURS D'ENCHAÎNEMENT DE PHRASES PAR 300 MOTS : ÉVOLUTION EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE.....	134
FIGURE 14.	ERREURS D'ENCHAÎNEMENT PAR ÉLÈVE DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AU PRÉTEST ET AU POSTTEST	135
FIGURE 15.	ERREURS D'ENCHAÎNEMENT PAR ÉLÈVE DU GROUPE TÉMOIN AU PRÉTEST ET AU POSTTEST	136
FIGURE 16.	AMÉLIORATION DE L'ENCHAÎNEMENT DE PHRASES DES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL	137
FIGURE 17.	AMÉLIORATION DE L'ENCHAÎNEMENT DE PHRASES DES ÉLÈVES DU GROUPE TÉMOIN	138
FIGURE 18.	TOTAL DES ERREURS DU CHOIX DU CONNECTEUR DES GROUPES PAR 300 MOTS.....	139
FIGURE 19.	NOMBRE MOYEN D'ERREURS DE CHOIX DE CONNECTEUR PAR 300 MOTS	140
FIGURE 20.	ERREURS DE CHOIX DE CONNECTEURS PAR 300 MOTS : ÉVOLUTION EN CHIFFRE ET EN POURCENTAGE.....	141
FIGURE 21.	ERREURS DE CHOIX DE CONNECTEURS PAR ÉLÈVE DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AU PRÉTEST ET AU POSTTEST	142
FIGURE 22.	ERREURS DE CHOIX DE CONNECTEURS PAR ÉLÈVE DU GROUPE TÉMOIN AU PRÉTEST ET AU POSTTEST.....	143
FIGURE 23.	AMÉLIORATION DANS LE CHOIX DES CONNECTEURS POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL	144
FIGURE 24.	AMÉLIORATION DANS LE CHOIX DES CONNECTEURS POUR LE GROUPE TÉMOIN.....	145
FIGURE 25.	TOTAL DES ERREURS DE SYNTAXE « AUTRES » DES GROUPES PAR TEXTE MOYEN DE 300 MOTS	146
FIGURE 26.	NOMBRE MOYEN D'ERREURS DE SYNTAXE « AUTRES » PAR 300 MOTS.....	146
FIGURE 27.	AMÉLIORATION DANS LA SYNTAXE « AUTRES » POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	147
FIGURE 28.	AMÉLIORATION DANS LA SYNTAXE « AUTRES » POUR LE GROUPE TÉMOIN	148
FIGURE 29.	NOMBRE MOYEN D'ERREURS PAR 300 MOTS POUR LES TROIS CODES ET LEUR ÉVOLUTION	150
FIGURE 30.	DIMINUTION DES ERREURS EN POURCENTAGE POUR CHACUN DES CODES	151

Liste des abréviations

Adj : adjectif

Adv : adverbe

ANG : atelier de négociation graphique

CD : complément direct du verbe

Dét : déterminant

DADD : démarche active de découverte

EARLI SIG Writing : Special interest group of the European Association for Research on
Learning Instruction

GAdj : groupe adjectival

GAdv : groupe adverbial

GN : groupe nominal

GPrép : groupe prépositionnel

GV : groupe verbal

H & F : Hayes & Flower (auteurs)

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports

N : nom

P : phrase

PP : participe passé

PPA : participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

Prép : préposition

Psub : phrase subordonnée

V : verbe

ZPD : zone proximale de développement

Remerciements

Tout fraîchement sortie de l'université en enseignement du français au secondaire, j'avais déjà la tête et le cœur qui me disaient de retourner sur les bancs d'école en poursuivant mes études. Mon expérience à l'université m'a fait vivre des années enrichissantes et motivantes. J'ai également pu y faire des rencontres plus qu'inspirantes. Une de ces rencontres m'a poussée à aller au bout de mes ambitions en m'inscrivant au mémoire de maîtrise en didactique du français. Je remercie aujourd'hui infiniment cette personne qui m'a servi d'exemple, de modèle de discipline et de perfectionnisme. Inspirée par son travail passionné, elle est devenue par la suite ma directrice de maîtrise. Sans son expertise ainsi que ses conseils judicieux et formateurs, je n'aurais jamais réussi à terminer ce travail de longue haleine qui a habité mes jours, parfois même mes nuits! C'est avec émotion que j'écris aujourd'hui ces mots. Encore une fois, merci beaucoup à Marie-Claude Boivin.

Également, je voulais souligner l'apport important des deux enseignants de première secondaire qui ont participé à la recherche, deux collègues fantastiques. Lorsque je leur ai proposé de participer au projet, ils m'ont immédiatement répondu par l'affirmative. Ils ont collaboré de manière professionnelle et avec motivation. Sans eux, le projet n'aurait pas pu s'effectuer et je les remercie du fond du cœur de m'avoir fait confiance.

Évidemment, dans les moments de stress intense, de questionnements importants, de déceptions et de joies liés au projet que constitue la rédaction d'un mémoire, j'ai pu compter sur mon conjoint. Je le remercie d'avoir été l'homme calme et disponible qu'il a toujours su être quand j'étais la boule d'angoisse située aux antipodes de son tempérament.

Finalement, je veux remercier mes parents qui m'ont toujours encouragée à aller plus loin, à vivre mes rêves et à me donner des défis ambitieux qui pourraient me permettre de m'épanouir. Je leur suis reconnaissante de m'avoir soutenue et d'avoir été à l'écoute durant ces nombreuses années.

1. Introduction

Le français, langue issue du latin, fut considéré comme la langue de prestige pendant plusieurs siècles. Louis XIV l'a fièrement élevée au sommet en l'utilisant pour faire fleurir la culture française. De nos jours, la langue de Molière a significativement perdu de sa « valeur » aux yeux du monde, au profit de l'anglais, de l'espagnol et même dernièrement du mandarin.

Il est cependant évident qu'au Québec, la survie de la langue française est un sujet des plus sensibles et épineux, considérant le contexte sociétal que nous connaissons. Les artistes des années soixante-dix et quatre-vingt en ont fait l'éloge et la loi 101 en a fait son essence. De nos jours, plusieurs tentent de redonner les lettres de noblesse au français, tels les membres du groupe Loco Locass qui partagent leur amour des mots, des auteurs comme Laferrière, qui crée de vrais chefs-d'œuvre littéraires en français, etc. Milieu par excellence où les savoirs se transmettent, l'école se doit d'aider les citoyens de demain à acquérir de bonnes aptitudes à communiquer, à écrire et à lire en français. Voici ce que le programme de formation de l'école québécoise s'est donné comme mission :

« Facteur déterminant de la réussite scolaire, la maîtrise du français par tous les élèves représente un *défi majeur pour l'école québécoise*. Tous les enseignants partagent la responsabilité d'amener chaque élève à utiliser les ressources de la langue française. L'enseignant de français joue un rôle particulier en ce sens, puisqu'il lui revient *d'aider l'élève à acquérir une maîtrise de la langue* lui permettant de s'adapter à une grande diversité de situations. Cette maîtrise, indissociable de la fierté de parler et d'écrire en français, est à la source du pouvoir et de l'autonomie du citoyen désireux de participer pleinement à la vie démocratique. » (MELS, 2006, p.86)

C'est ainsi qu'il s'avère pertinent, et même encore plus de nos jours, de tenter constamment d'améliorer les approches d'enseignement, pour permettre aux apprenants d'atteindre le meilleur niveau en français qui soit. La didactique du français se préoccupe de ces questions et de ces défis. Plus précisément, la didactique de la grammaire tend à améliorer les techniques d'enseignement des notions grammaticales qui sont en fait l'objet d'analyse de la langue. Ainsi, nous espérons que cette recherche, qui propose de marier grammaire et écriture en une même dynamique, pourra combler un manque et aider les enseignants à améliorer la compétence en écriture chez les élèves québécois.

En suivant les normes qu'impose la rédaction d'un mémoire, nous exposons à la suite de cette introduction la problématique (chapitre 2) qui nous a menée à travailler sur la deuxième compétence du programme de français, soit « Écrire des textes variés ». Un problème de recherche est précisé. Ensuite, le cadre conceptuel (chapitre 3) va permettre d'étudier les différents éléments qui constituent les assises de la recherche, soit les travaux effectués en psychologie cognitive, en grammaire, en écriture et en didactique du français. La méthodologie utilisée est décrite dans le chapitre 4 dans le but de spécifier les instruments de mesure et le contexte de la recherche. Les résultats issus de la recherche sont exposés au chapitre 5 et, enfin, les conclusions que nous pouvons tirer de notre travail sont données dans le dernier chapitre de ce mémoire (chapitre 6).

2. Problématique

Nous décrivons tout d'abord l'environnement social qui anime notre système québécois et qui influence ainsi la langue (section 2.1). Les contextes scolaire et scientifique (section 2.2) sont ensuite détaillés pour mieux cerner les difficultés des élèves en français (section 2.3). Ainsi, nous pourrions constater l'état des lieux en recherche et, plus concrètement, en classe, dans les deux domaines du français qui nous préoccupent, soit la grammaire (section 2.4) et l'écriture (section 2.5).

2.1. Contexte social

L'éducation alimente régulièrement la plateforme médiatique. Inévitablement, à chaque décision, projet et réforme des principaux agents concernés (gouvernement, enseignants, syndicats, etc.), des articles et des débats fusent de partout. Nous pouvons répertorier rapidement plusieurs éléments qui ont semé la controverse dans les dernières décennies.

Tout d'abord, nous ne pouvons aborder l'enseignement de façon générale sans parler de la réforme de 2001 si fortement médiatisée. En effet, la publication de ce nouveau programme par compétences a ébranlé plusieurs des conceptions que les citoyens pouvaient avoir de l'école et de l'éducation. L'enseignant « animateur » ou « guide » et l'abolition apparente des connaissances ont soulevé plusieurs questionnements. Comment les générations futures allaient-elles apprendre si nous abordions l'enseignement ainsi?

En français, une nouvelle grammaire venait d'être adoptée (1995). La réforme scolaire ajoutait donc des inquiétudes. Le français est une matière à propos de laquelle chacun chacune aime se prononcer, prétextant le fait que tout le monde parle la langue, et conséquemment, connaît cet objet d'étude. Ainsi, la piètre qualité du français écrit des apprenants s'avère fortement critiquée comme le souligne la journaliste Dion-Viens dans un article du Soleil : « Sur les bancs d'école, la langue de Molière donne du fil à retordre aux élèves. La moitié des professeurs de français estiment que les élèves ne savent pas écrire convenablement et la majorité d'entre eux considèrent que les adolescents maîtrisent mal la grammaire, selon une vaste enquête réalisée dans les écoles du Québec ». Les connaissances des enseignants

deviennent également la cible de plusieurs journalistes, ceux-ci soulignant que les enseignants échouent à leur test de français. M.-C. Lortie de La Presse écrit même que « ... la qualité de l'enseignement du français ne cesse de dégringoler ». Nous sommes alors en droit de nous questionner sur la situation réelle en classe.

Il ne faut pas non plus oublier les rectifications de l'orthographe faites dans les années 90 et plus récemment implantées dans les écoles. Le MELS (2009) suggère aussi que « ... les élèves qui utilisent les graphies traditionnelles ou les nouvelles graphies ne seront pas pénalisés dans le contexte des corrections effectuées par le Ministère. » Les enseignants n'ont pas de consignes claires quant à l'enseignement de cette nouvelle orthographe. Nous avons pu observer par le biais de notre vécu dans une école secondaire que ceci amène des inégalités au niveau des contenus enseignés et de la confusion chez les élèves.

2.2. Contextes scolaire et scientifique

Nous avons pu constater dans la section précédente que la population québécoise est sensible aux phénomènes qui touchent la langue française. La réforme scolaire, le renouveau grammatical ainsi que les rectifications de l'orthographe ont suscité des réactions chez plusieurs acteurs sociaux. Voyons alors les répercussions concrètes de ces réformes sur les milieux réellement concernés, soit le contexte scolaire d'aujourd'hui (section 2.2.1) et le contexte scientifique (section 2.2.2).

2.2.1. Le contexte scolaire

Nous considérons d'abord les résultats aux épreuves uniques du MELS (section a). Ces résultats pourront nous confirmer s'il y a lieu en effet de s'inquiéter en ce qui a trait à la maîtrise et à la qualité du français au Québec. Ensuite, nous regardons comment l'enseignement de la langue est donné, quelles sont les méthodes d'enseignement préconisées et celles réellement utilisées (section b).

a. Les résultats aux épreuves uniques

En ce qui concerne le contexte scolaire, nous constatons que les résultats aux épreuves ministérielles illustrent et confirment ce que les médias déplorent. Au secondaire, l'enseignement donné en cinquième secondaire semble relativement bien préparer les élèves à

l'épreuve ministérielle. Effectivement, « ...en 2008, 11,2% des élèves de l'ensemble du Québec ont échoué à leur épreuve unique de français langue d'enseignement de 5^e secondaire » (MELS, 2008). Les données plus récentes nous font voir une amélioration avec un taux d'échec de 8,9% en 2011¹. Ces données sont tout de même encourageantes.

Malgré un taux de réussite élevé, les élèves semblent ne pas avoir réellement intégré les connaissances nécessaires pour écrire un texte d'opinion (texte argumentatif au secondaire et dissertation au cégep). Ceci se répercute au niveau collégial : « Les cégépiens francophones ont obtenu l'un des plus forts taux d'échec en 10 ans à l'épreuve uniforme de français de 2008-2009. Ils ont été 17,2% à échouer à l'examen, pourtant nécessaire pour obtenir leur diplôme d'études collégiales », comme le souligne A. Lacoursière dans son article paru dans *La Presse* en 2009. En 2011-2012, les résultats ne sont guère meilleurs. Le taux de réussite est de 84,3%, ce qui signifie que 15,7% des élèves du Québec échouent à leur épreuve uniforme au collégial. Nous sommes alors en droit de nous demander si ces nouveaux programmes (le renouveau grammatical et la réforme) améliorent la formation des élèves québécois.

b. L'enseignement grammatical en classe

Si nous observons ce qui se passe plus particulièrement dans les classes, pour ainsi mieux comprendre ces difficultés, nous constatons que l'enseignement du français est cloisonné, c'est-à-dire qu'il est fractionné en sections, soit la grammaire, l'écriture, la lecture et l'oral. Ce sont quatre enseignements différents donnés à des périodes séparées plutôt qu'un enseignement du français intégrant deux ou plusieurs de ces composantes dans un seul et même cours. Si nous souhaitons remédier aux difficultés si nombreuses des élèves en français, il est important de regarder ce que les recherches proposent pour le transfert des apprentissages (cf. au cadre conceptuel présenté au chapitre 3). En effet, si nous voulons que les élèves appliquent ce qu'ils ont appris en grammaire et qu'ils évitent de faire des erreurs d'orthographe et de syntaxe, il leur faut avoir transféré ces notions en contexte d'écriture. La section qui suit présente ce concept.

¹ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/Rapport-epreuves_2011.pdf

2.2.2. *Le contexte scientifique*

Pour approfondir notre raisonnement, la théorie du transfert des apprentissages est exposée en section a. Puis, le point de vue des chercheurs et des didacticiens est élaboré dans la section b.

a. Le transfert des apprentissages grammaticaux en situation d'écriture

Presseau (1998) définit le transfert des apprentissages comme un processus par lequel des savoirs peuvent être mobilisés dans d'autres contextes dans le but d'apprendre de nouveaux savoirs, d'acquérir des savoir-faire ou bien d'accomplir une tâche qui demande d'utiliser ces savoirs. Le transfert, comme l'entend Presseau (1998), est primordial dans ce mémoire. Celle-ci vise essentiellement à améliorer le transfert des connaissances grammaticales en situation d'écriture en décroissant les deux milieux.

En tenant compte du transfert, nous devons avoir en tête que de nombreux travaux nous incitent à engager les élèves dans une tâche au sens de Presseau (2004). Un enseignement cloisonné où l'élève n'a pas un contact ni avec la grammaire ni avec l'écriture ne peut donc pas correspondre à une réelle tâche, telle que définie par Presseau.

Les constructivistes évoquent pratiquement le même phénomène. « La personne qui transfère est celle qui « peut retrouver ses connaissances en de nouveaux objets » (Piaget, 1978, p.227, cité par Presseau, 2004, p.40) ». La notion de similarité de la tâche est donc essentielle et nécessaire en vue du transfert de connaissances et de compétences, en écriture comme dans d'autres contextes. L'enseignement sert à rendre l'élève qui apprend compétent dans un certain domaine, le rendant ainsi capable de réinvestir les connaissances acquises en vue de construire et de perfectionner d'autres connaissances dans le même domaine. Donc, un élève compétent, c'est un élève qui sait transférer ses connaissances dans d'autres contextes, ou même dans d'autres domaines. Le transfert se trouve alors au cœur même de l'apprentissage, puisqu'il est compris comme le fait « ...qu'il serait possible pour un apprenant, à partir de certains apprentissages ciblés, de réappliquer les connaissances acquises dans une grande diversité de situations ultérieures » (Bracke, 2004, p. 77). Ainsi, il serait souhaitable que l'apprentissage de la grammaire se contextualise dans une situation d'écriture authentique. Le défi est alors de considérer le travail en grammaire simultanément avec le travail en écriture, de toujours s'y référer pour faire observer aux élèves les différents phénomènes grammaticaux qui reviennent d'une tâche à l'autre. Ces élèves pourront donc

apprendre et réinvestir les notions grammaticales qu'ils apprendront à reconnaître et à manipuler. Or, l'enseignement de la grammaire se réduit trop souvent une liste d'exercices à effectuer tandis que l'écriture s'avère être la tâche finale par excellence.

Pour faire suite à cette idée de réinvestissement des connaissances, il importe de savoir que l'élève doit acquérir des connaissances déclaratives (les règles de grammaire – le QUOI?) et des connaissances procédurales (les exercices ponctuels et à la chaîne – le COMMENT FAIRE?), mais que l'apprentissage n'est pas tout à fait complet si certaines connaissances conditionnelles n'ont pas encore été enseignées (le OÙ? POURQUOI? – ce que le travail sur un texte pourrait apporter). Ces types de connaissances sont expliqués plus en détail dans la section 4.1.2 c. du cadre conceptuel.

Bronckart (2008) note qu'il y a peu de liens systématiquement établis entre la didactique de la grammaire et celle de l'écriture. De plus, la pratique nous montre que, fréquemment, nous enseignons une notion de grammaire donnée et le cours suivant, nous faisons des exercices pour travailler la lecture, sans lien logique réinvestissant un enseignement dans l'autre. Ensuite, nous demandons à l'élève de marier toutes ces connaissances saupoudrées ici et là et de maîtriser les apprentissages qu'il vient de faire. Cette description est celle d'une méthode cloisonnée d'enseignement du français et elle favorise peu l'apprentissage. Dans ce mémoire, nous tentons de proposer un enseignement décroisonné.

b. La position des didacticiens

Également, si nous étudions ce qui se fait dans le domaine scientifique, soit en didactique du français, nous constatons que plusieurs recherches soulignent l'intérêt du décroisonnement et nous fournissent un cadre objectif pour vérifier l'intérêt de cette proposition. Toutefois, nous ne connaissons pas de recherches empiriques confirmant cette position. Nous croyons donc que ce mémoire de recherche a une réelle pertinence pour l'avancement de la recherche dans le domaine.

Simard (1999) note que les mécanismes grammaticaux auraient avantage à être étudiés et travaillés avec l'ensemble des contenus vus en classe de français et non pas seulement en tant que contenus spécifiques que nous nous devons de voir avec les élèves. Également, Chartrand (2003, p. 73) souligne que :

« Les apprentissages des aspects formels de la langue, ce qu'on appelle généralement la grammaire, sont censés être subordonnés au développement des compétences langagières : lire, écrire, parler, écouter [...] Pourtant, les activités des grammaires sont encore bien souvent isolées et enfermées dans l'espace de « la leçon de grammaire ».

Bilodeau (2005), dans son mémoire de maîtrise, fait également une recension des écrits comprenant d'autres travaux importants dans le domaine approuvant ce « métissage » de la grammaire et de l'écriture dans un même contexte d'enseignement.

En bref, l'élève a tout à gagner à travailler la grammaire (exploitant ainsi ses connaissances déclaratives et procédurales) en contexte d'écriture, cela lui permet d'acquérir des connaissances conditionnelles (les contextes d'utilisation d'une règle de grammaire).

2.3. Les difficultés des élèves

La recherche suggère qu'il faut engager les élèves dans une tâche concrète qui lie grammaire et écriture. D'un côté plus pratique, les élèves qui sont formés présentement éprouvent des difficultés qui nous incitent à nous pencher sur les manières d'enseigner le français. Les résultats aux épreuves uniques, évoqués précédemment, confirment ce que les chercheurs soulignent dans les travaux portant sur les difficultés des élèves. En effet, plusieurs travaux ont porté sur les problèmes en grammaire, surtout en orthographe. Nadeau et Fisher (2006) en font une bonne revue de littérature. Ce volume important de travaux est dû au fait que « ...l'orthographe grammaticale est la zone à haut risque... » (Manesse & Cogis, 2007, p. 97), puisque plusieurs règles régissent la langue et la charge cognitive est très grande pour réussir à les maîtriser et à les appliquer en contexte d'écriture. Ainsi, « les objectifs fixés ne sont pas atteints, alors ils sont réinscrits dans les mêmes termes au niveau suivant » (Manesse & Cogis, 2007, p.103). Cette répétition est due au fait que bien orthographier s'avère être un processus complexe qui demande un effort considérable de la part des élèves (Rieben, Fayol & Perfetti, 1997). Pour cette raison, la maîtrise de ces contenus grammaticaux prend du temps et ces derniers doivent être réintégrés au programme d'enseignement sur plusieurs niveaux scolaires.

Les difficultés en syntaxe sont également documentées par Paret (1988). Par exemple, le choix du pronom relatif dans la subordonnée relative et l'enchâssement de phrases dans une même phrase graphique sont des difficultés importantes chez un scripteur apprenant.

Toutefois, les difficultés des élèves en syntaxe sont, jusqu'à aujourd'hui, moins documentées. Par ailleurs, le projet de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire a permis de faire une première collecte de données. Celle-ci a permis de souligner le fait que la syntaxe était un aspect qui posait problème chez bon nombre d'élèves². Ce fait nous incite à nous pencher sur ce problème grammatical moins connu, soit l'enchaînement de phrases par subordination et coordination (cf. section 3.2). Ce processus semble difficile à réaliser pour plusieurs élèves bien que l'enseignement de ces notions soit prescrit par le MELS. Le moins qu'on puisse dire, c'est que les élèves éprouvent des difficultés à transférer leurs connaissances grammaticales en contexte d'écriture. Il y a donc lieu de se pencher sur ce problème didactique.

2.4. La grammaire moderne ; son enseignement

Puisque nous sommes à même d'observer certaines lacunes en grammaire, nous devons logiquement établir pourquoi son enseignement doit être fait, quelle est la grammaire qui est enseignée sur les bancs d'école et quelles sont les méthodes d'enseignement utilisées pour la faire apprendre. Nous serons alors plus en mesure de proposer des modifications applicables, efficaces et aidantes pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

Tout d'abord, nous devons comprendre quelles sont les finalités de l'enseignement de la grammaire. Il va sans dire que nous devons suivre le programme de formation de l'école québécoise (2006, chap.5, p. 4) qui nous dit :

« Pour exercer et développer ses compétences en français, l'élève fait appel à des connaissances sur la *langue*, les textes et la culture. À cet égard, les notions et concepts constituent des ressources au service de la communication. Pour mettre en œuvre de façon efficace ses stratégies, l'élève doit [...] acquérir une représentation juste des notions et concepts. »

Certains travaux montrent également qu'il ne peut y avoir de maîtrise du français écrit sans la maîtrise de la grammaire du texte et de la phrase. Comme le notent Nadeau et Fisher (2006), l'enseignement de la grammaire « ... doit poursuivre des buts qui vont au-delà de la maîtrise des accords, pour se mettre au service de l'écrit [...] et que la maîtrise des accords ne

² Voir la figure 1 de la section 3.3.1 pour plus de détails.

peut être atteinte sans développer chez le scripteur un certain degré de conscience métalinguistique. »

Le sujet qui nous intéresse spécifiquement, soit l'enchaînement de phrases, demande d'être capable d'élaborer sa pensée en une phrase complexe et grammaticalement correcte tout en ne perdant pas la cohérence de ses propos.

Depuis plus de vingt ans, la grammaire moderne est utilisée au Québec. Ce modèle grammatical a su se faire valoir. Il s'appuie sur la linguistique, science des plus significatives pour représenter et expliquer les phénomènes liés à la langue. La phrase de base et les manipulations syntaxiques deviennent les deux outils d'analyse exploités pour comprendre le fonctionnement de la langue (cf. Boivin & Pinsonneault, 2008).

Malheureusement, dans les classes, on enseigne souvent la grammaire de *façon* traditionnelle (à ne pas confondre avec la description grammaticale en tant que telle), c'est-à-dire qu'un cours magistral est donné sur une notion, des exercices suivent et finalement, on suppose que l'élève va transférer ses connaissances, qu'il peut réutiliser ces notions en contexte d'écriture. Alors que, bien concrètement, la qualité du français nous prouve le contraire (cf. Lacoursière, 2009; Chartrand, 2006; épreuves du MELS).

Pourtant, des travaux importants témoignent de la pertinence d'enseigner la grammaire moderne et confirment la pertinence de « démagistraliser » le cours de grammaire et de le rendre dynamique, questionnant et pertinent. Ainsi, l'élève aura la chance d'être actif (au sens cognitif du terme). Chartrand (1996) dénonce le « métalangage éclectique, flou et souvent incohérent de la grammaire traditionnelle » – analyse surtout sémantique – tandis qu'il faut travailler par fonctions (analyse généralement plus syntaxique), méthode privilégiée par la grammaire moderne. À cet effet, la DADD (démarche active de découverte – cf. p. 18-19) proposée par Chartrand (1996) et promue par Nadeau et Fisher (2006), qui rend l'élève **actif** dans son apprentissage et l'investit dans une **tâche**, répond bien aux nouvelles attentes que les chercheurs se sont données.

Plusieurs travaux ont été effectués en vue d'une transposition didactique des contenus grammaticaux. Des grammaires pédagogiques ont été créées en ce sens. Nous en retenons deux importantes dans le cadre de cette recherche, soit celle de Chartrand et al. (2011), qui a été élaborée pour les élèves, et celle de Boivin et Pinsonneault (2008), qui est destinée aux enseignants ou aux étudiants en formation. Par contre, ces connaissances grammaticales sont

souvent peu transférées en contexte d'écriture (cf. les résultats aux épreuves, les travaux sur l'orthographe, etc.). Gauvin (2005) souligne :

« Malgré tous les efforts investis par les enseignants pour « faire de la grammaire », l'apprentissage par les élèves conduit fréquemment à un savoir parcellaire, qui conjugue savoir intuitif et savoir scolaire [...] Tout porte à croire que certains de ces étudiants possèdent certains nombres de connaissances grammaticales exactes (connaissances déclaratives et procédurales), mais qu'ils les récitent sans égard au contexte d'application (connaissances conditionnelles) ».

Bref, nous sommes encore dans un fonctionnement à deux voies parallèles, où les connaissances déclaratives (règles de grammaire) et procédurales (comment ces règles s'appliquent) qu'apportent les cours de « grammaire » n'amènent pas les connaissances conditionnelles souhaitées (utiliser à bon escient et dans le bon contexte la règle apprise) et donc, il n'y a pas de réel transfert des connaissances grammaticales.

2.5. L'écriture

Le modèle qui nous a servi pour comprendre les différents processus sollicités lorsqu'un scripteur se met à l'œuvre est celui de Hayes et Flower (1980). Effectivement, les trois processus dans la tâche d'écriture issus de ce modèle – soit la planification, la mise en texte et la révision – nous donnent accès à certaines données et la recherche qui en découle dit « ... qu'il faut plutôt aborder les tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet » (Deschênes, 1995).

Nous constatons en écriture, comme il a été le cas pour la grammaire, que ce domaine de la langue est étudié de façon cloisonnée en contexte scolaire. Des notions sur un type de texte sont enseignées, mais elles ne sont pas contextualisées dans une tâche globale. Par exemple, les notions de thèse, d'arguments, de démonstration ou de réfutation sont enseignées en vue d'écrire un texte argumentatif. Par contre, l'écriture se fait par la suite souvent en silence, sur une période de trois heures, sans avoir précédemment travaillé de pair la grammaire et l'écriture du texte argumentatif. La recherche préconise bien au contraire, qu'avant toute chose, un bon modelage, c'est-à-dire une bonne explicitation/démonstration du *comment* effectuer la tâche cible ait été effectuée par l'enseignant.

Même si le modèle de Hayes et Flower, que nous étudierons plus en détail dans le cadre conceptuel (section 3.3.1), nous aide à comprendre le processus complet d'écriture, l'enseignement de celle-ci ne se fait pratiquement pas. Nous n'avons qu'à observer tous les manuels qui proposent des activités d'écriture se composant d'une multitude de tableaux qui consistent à « remplir des trous ». On propose souvent un tableau qui servira de plan aux élèves (la « planification »), ensuite on leur demandera d'écrire, de corriger leurs erreurs et de mettre au propre, sans jamais vraiment leur avoir enseigné COMMENT bien planifier, écrire et surtout, réviser. Nous constatons souvent un manque là où les deux volets devraient se joindre. Il n'y a aucun enseignement qui est effectué pour favoriser le développement de compétences en écriture pour un type de texte en particulier, en corrigeant bien, avec les connaissances emmagasinées (grammaticales et scripturales).

2.6. Problème de recherche

Nous constatons que peu de travaux expliquent **comment décloisonner** ces deux domaines que sont la grammaire et l'écriture pour ainsi les enseigner de manière articulée. À notre connaissance, aucune recherche empirique n'a été faite qui démontre qu'une approche décloisonnée conduit les élèves à de meilleurs apprentissages. Pourtant, la recherche préconise cet éclatement des frontières traditionnelles (entre grammaire et écriture). Les travaux en didactique du français nous montrent **la nécessité de lier l'enseignement de ces deux domaines**. Tardif (1994, p. 19) explique très bien, de manière plus générale, ce phénomène :

« ... la maîtrise isolée de chaque composante d'une compétence ne constitue pas et ne pourrait pas constituer la base de cette compétence. Les interactions entre les composantes sont prioritaires et capitales. Selon cette optique, ce n'est pas parce qu'un élève connaît les règles d'orthographe grammaticale et d'usage de façon isolée qu'il peut les appliquer lors de la production d'un texte. [...] il faut intervenir directement sur les interactions entre ses composantes pour que l'élève puisse développer cette compétence... »

Donc, le transfert des connaissances grammaticales en contexte d'écriture ne peut se faire que si nous marions ces deux domaines du français. Pour acquérir des connaissances conditionnelles, il faut d'abord faire voir à l'élève quelles sont, justement, ces conditions

d'application des règles grammaticales. Cela se fait avec l'écriture, puisqu'enseigner une notion pour ensuite faire faire des « exercices à trous » n'aidera probablement jamais suffisamment l'élève à réinvestir cette règle et à reconnaître les contextes d'utilisation de celle-ci. Il lui faut une tâche plus complexe, comme un texte ou une dictée ciblée sur une notion grammaticale.

Nous faisons le constat qu'il y a une absence évidente de liens entre ces deux domaines du français (grammaire et écriture), et que ceci résulte en un manque important que la recherche se doit de combler.

2.6.1. Le problème général de recherche

Étant donné les contextes social, scolaire et scientifique qui nous préoccupent et l'**absence** d'une **cohésion entre l'enseignement de l'écriture et celui de la grammaire**, la recherche doit de se pencher sur **ce manque** si pressant à combler.

2.6.2. L'objectif de recherche

Notre objectif de recherche sera donc d'élaborer et de tester une séquence didactique qui articule la grammaire et l'écriture en vue d'améliorer le transfert des connaissances grammaticales en contexte d'écriture.

2.6.3. La pertinence de la recherche

Dans cette partie, la pertinence scientifique (section a) et la pertinence scolaire (section b) sont exposées en vue de mieux comprendre pourquoi ce mémoire de recherche est utile et répond à de réels besoins du milieu scolaire et didactique.

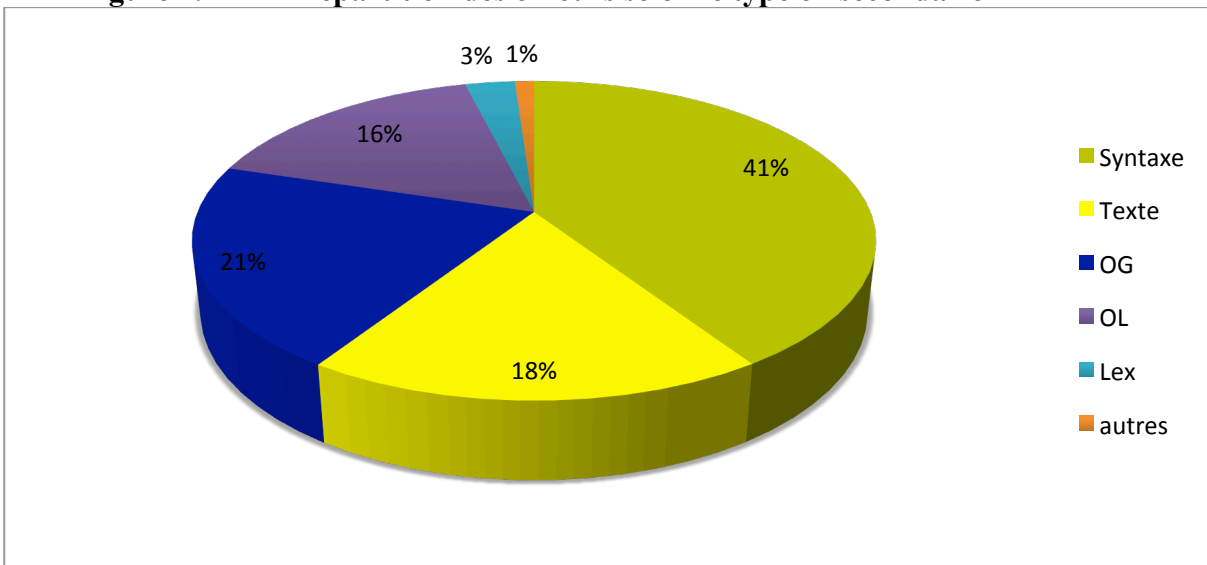
a. Scientifique (proposition pour combler un manque)

Cette recherche vise à proposer et à mettre à l'essai une séquence qui décroïssonne ces deux domaines comme le recommandent les travaux en didactique. De plus, elle se poursuit en une évaluation de son efficacité auprès des élèves du groupe expérimental établi.

Lors d'une première collecte de données auprès d'élèves de première secondaire (volet A de la recherche, détaillé dans la méthodologie dans la section 4.1.1), nous avons pu

constater plusieurs lacunes en ce qui a trait aux enchaînements de phrases. Voici la figure 1, graphique sectoriel créé lors de la présentation faite à l'ACFAS³, qui présente les résultats obtenus lors de cette première collecte de données. La légende du graphique représente les différentes catégories d'erreurs répertoriées, soit les erreurs de syntaxe (syntaxe), de cohérence textuelle (texte), d'orthographe grammaticale (OG), d'orthographe lexicale (OL), de lexique (Lex) et les erreurs qui n'entrent pas dans ces grandes catégories (autres). Nous pouvons constater un problème significatif en ce qui a trait à la syntaxe, qui comprend plusieurs catégories d'erreurs, dont l'enchaînement de phrases. 41% des erreurs répertoriées sont d'ordre syntaxique, ce qui montre la lacune significative des élèves pour ce type d'erreurs.

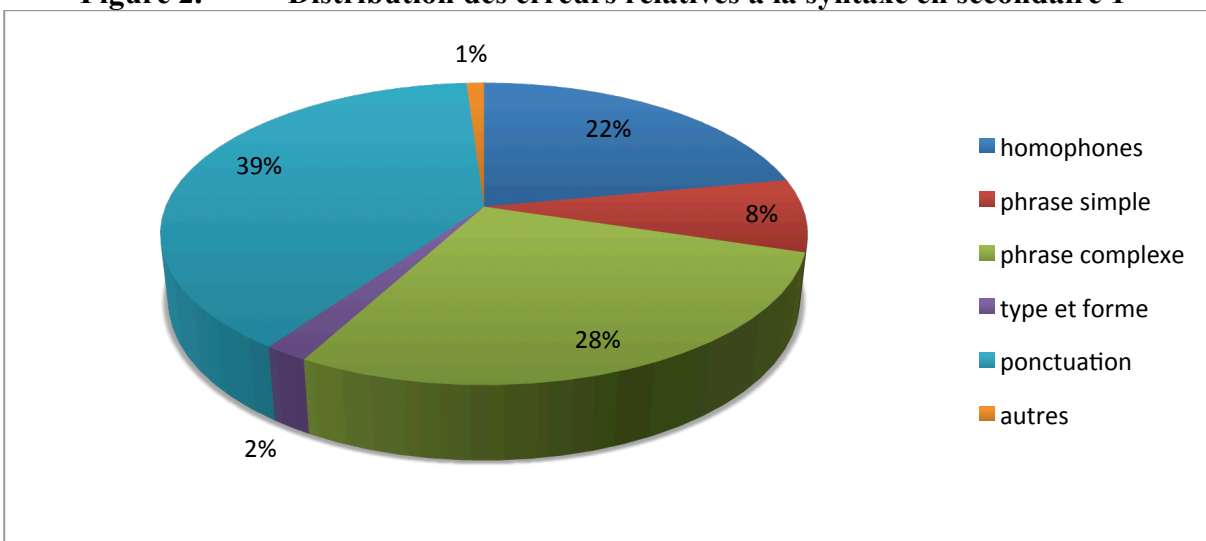
Figure 1. Répartition des erreurs selon le type en secondaire 1



Puisque les erreurs de syntaxe se sont avérées importantes, les chercheuses (Boivin & Pinsonneault) ont fait la distribution des erreurs relatives à la syntaxe pour être en mesure d'en connaître les erreurs plus spécifiques. Voici les données obtenues (Figure 2).

³ Boivin & Pinsonneault (2011)

Figure 2. Distribution des erreurs relatives à la syntaxe en secondaire 1



Les erreurs de syntaxe les plus fréquentes sont celles liées à la ponctuation (39%), suivies ensuite par les erreurs dans les phrases complexes (28%). Nous pensons que les erreurs de syntaxe liées aux constructions de phrases complexes sont intéressantes à travailler. L'enseignement lié à ce type d'erreurs n'est pas très présent et nous pensons qu'il serait utile de proposer une séquence de cours qui travaillerait la construction des phrases complexes.

Pour cette raison, la séquence didactique que nous avons élaborée et mise à l'essai vise à travailler des notions de grammaire de la phrase, en contexte d'écriture. Plus précisément, la séquence travaille la subordination et la coordination de phrases dans le texte narratif. Nous avons évalué son efficacité à l'aide d'un prétest et d'un posttest constitués d'un texte narratif (à écrire) et d'un entretien métagraphique mené avec 12 élèves sélectionnés (cf. chapitre 4).

b. Scolaire (retombées pratiques pour le milieu scolaire)

Conséquemment, nous pensons que la présente recherche va permettre d'outiller les enseignants lors de l'enseignement de l'enchaînement de phrases en innovant dans la séquence didactique proposée (articulant et écriture, et grammaire). Nous espérons que la séquence va aussi aider les élèves à comprendre les notions grammaticales qu'on leur enseigne année après année pour pouvoir les transférer en contexte d'écriture.

2.6.4. L'objectif de recherche spécifique

À la lumière des données recueillies lors de la première collecte de données du projet de recherche, nous pouvons constater que plusieurs erreurs des élèves concernent la syntaxe des phrases qu'ils produisent. Étant donné notre intérêt à cibler une famille de difficultés⁴ bien présente chez les élèves, notre objectif de recherche spécifique a été d'élaborer et de tester une séquence didactique qui articule la grammaire et l'écriture en vue d'améliorer le transfert des connaissances grammaticales sur la subordination et la coordination de phrases en contexte d'écriture.

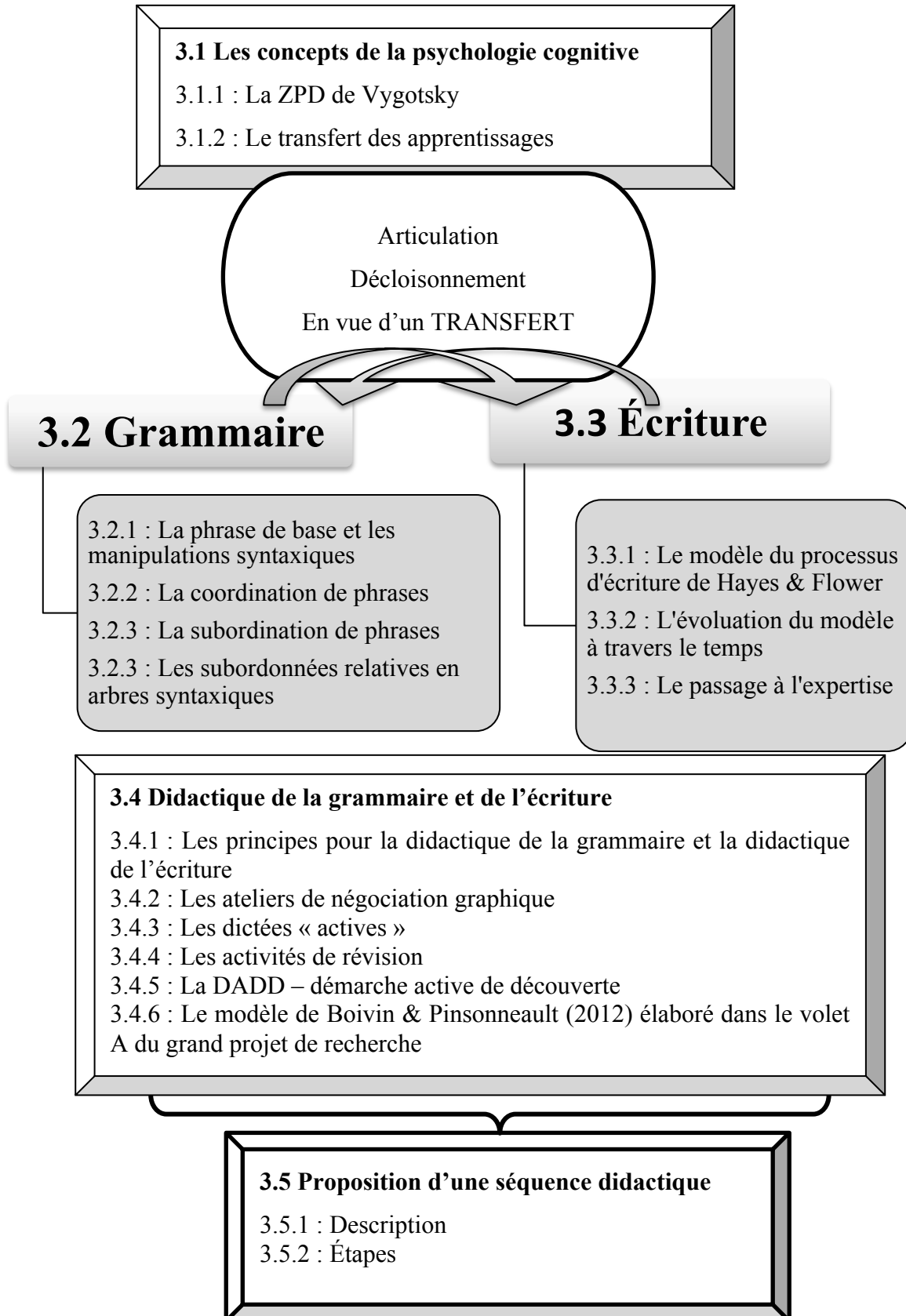
⁴ Nom donné à un regroupement de difficultés grammaticales de même catégorie (voir la section 5.1.1 de la page 84 pour plus de détails).

3. Cadre conceptuel

Nous présentons maintenant les diverses composantes théoriques qui ont guidé le projet de recherche grammaire-écriture et ce mémoire en particulier. Tout d'abord, nous présentons en schéma les différents éléments que nous décrirons ensuite (Figure 3). Ceci permet un bref aperçu et une synthèse du cadre conceptuel. Puis, les concepts de la psychologie cognitive qui ont été retenus sont décrits dans la section 3.1. Ensuite, nous développons les composantes du tableau selon les deux grands volets, soit la grammaire (section 3.2) et l'écriture (section 3.3). Plusieurs éléments de la didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture ont apporté des pistes pour construire une séquence didactique pertinente, efficace et utile au transfert des notions grammaticales vers l'écriture. Ces éléments sont expliqués dans la section 3.4. Finalement, nous détaillons les éléments qui composent une séquence didactique (section 3.5) et qui ont permis d'élaborer celle proposée dans ce mémoire de maîtrise.

Voici un schéma qui résume le cadre conceptuel qui suivra.

Figure 3. Cadre conceptuel



La figure 3 représente les différentes sections du cadre conceptuel. Celui-ci a été construit en ayant en tête les deux concepts principaux issus de la psychologie cognitive que nous avons élaborés dans la section 3.1 : la zone proximale de développement de Vygotsky (section 3.1.1) et le transfert des apprentissages (section 3.1.2). Nous avons travaillé à l'aide de deux volets de la didactique du français : la didactique de la grammaire et celle de l'écriture. Deux flèches illustrent ce que nous avons tenté de faire avec la séquence, soit de lier ces deux domaines de la langue.

En grammaire (section 3.2), quatre sections ont été détaillées, soit la phrase de base et les manipulations syntaxiques (section 3.2.1), la coordination (section 3.2.2), la subordination (section 3.2.3) et, finalement, la subordonnée relative a été plus spécifiquement expliquée dans la section 3.2.4.

En écriture (section 3.3), nous présentons une description du modèle du processus d'écriture de Hayes & Flower (section 3.3.1) ainsi que ses différents changements et évolutions (section 3.3.2).

Dans la section 3.4, nous traitons des différentes idées et activités proposées par la didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture. Nous détaillons certains principes utilisés et qui en sont issus en 3.4.1. Puisque l'objectif de cette recherche est de lier ces deux domaines, nous proposons de les expliciter conjointement. Plusieurs propositions sont expliquées par la suite, telles que l'atelier de négociation graphique (section 3.4.2), la dictée « active » (section 3.4.3), le travail à partir de la révision de textes (section 3.4.4), et, ultimement, la démarche active de découverte (section 3.4.5). Puis, le modèle développé par Boivin et Pinsonneault (2012) dans le cadre du grand projet de recherche en grammaire-écriture est détaillé (section 3.4.6), puisque ce modèle a permis de guider nos choix didactiques lors de la construction de notre séquence.

Finalement, nous avons élaboré une séquence didactique en tenant compte des principes de la didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture. Celle-ci respecte les différents concepts retenus (section 3.5). La description (section 3.5.1) et les étapes de la séquence didactique (section 3.5.2) ont été élaborées. Gardons en tête que ces contenus et méthodes s'utilisent simultanément, en dynamisant ce schéma.

3.1. Les concepts de la psychologie cognitive

Deux concepts pertinents pour notre recherche et issus de la psychologie cognitive sont présentés dans cette section. Il s'agit de la zone proximale de développement de Vygotsky (section 3.1.1) ainsi que du concept du transfert des connaissances (section 3.1.2).

3.1.1. La zone proximale de développement de Vygotsky

La zone proximale de développement (ZPD) est une zone de « travail » que nous voulons atteindre lors d'activités d'apprentissage, comme le mentionnent plusieurs auteurs (Crahay, 1999 et Vandenplas-Holper, 2006). Elle se définit comme suit : « La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction de et avec l'adulte et celui atteint seul. » (Schneuwly & Bronckart, 1985, cité par Crahay, 1999, p. 327). La ZPD est la zone à « cibler » lorsque vient le temps de proposer des tâches aux élèves : les activités doivent correspondre aux limites de la ZPD. Vygotsky soutient que l'apprentissage se fait entre deux niveaux, soit le niveau actuel et le niveau potentiel auquel tend un élève (Crahay, 1999). Le niveau actuel de l'élève est l'état de ses savoirs et de ses savoir-faire et le niveau potentiel est le niveau auquel il peut aspirer, les savoirs et les savoir-faire qu'il peut acquérir en effectuant des situations-problèmes données dans le cadre d'un bon enseignement. Dans l'ouvrage de Crahay (1999), il est également mentionné que, selon Vygotsky, l'apprentissage se réalise principalement dans des contextes interactifs. La didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture respectent ce concept théorique en tentant de construire des démarches, des activités et des tâches de résolution de problèmes où l'élève sera actif et où il aura besoin de recourir à ses connaissances antérieures et à ses compétences pour réussir ce qui lui est demandé. Ayant des connaissances antérieures, les élèves peuvent les développer, les élaborer et en acquérir d'autres si les tâches données se situent dans leur ZPD. En proposant des activités d'apprentissage qui demandent aux élèves des efforts ni trop grands (manque de connaissances) ni trop petits (connaissances pratiquement toutes acquises), un enseignant s'assure que ses élèves développent leurs connaissances et leurs compétences. Ainsi, nous soulignons qu'il a fallu prendre en compte la ZPD dans l'élaboration de notre séquence didactique, soit en partant d'une tâche connue et « maîtrisée » (par exemple une courte dictée ciblant une seule difficulté, une seule notion grammaticale) des élèves, pour aller vers une tâche cible plus complexe (par exemple un court texte à produire).

3.1.2. Le transfert des apprentissages

Nous décrivons maintenant la théorie du transfert des apprentissages en nous inspirant principalement de l'ouvrage de Tardif (1999) qui résume efficacement ce concept en un modèle dit « dynamique ». Une définition est d'abord présentée (section a) pour être en mesure d'observer les liens étroits entre le transfert des apprentissages et la ZPD (section b). Par la suite, les types de connaissances existantes et conséquemment impliquées dans le transfert des apprentissages sont détaillées (section c). Finalement, nous établissons les conditions idéales pour un réel transfert (section d).

a. Définition du transfert des apprentissages

Le transfert d'un apprentissage « fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. » (Tardif, 1999, p. 58) Plusieurs autres auteurs dont Presseau (1998) parlent de recontextualiser un apprentissage dans un contexte précis. Il s'agit, en d'autres mots, d'utiliser un savoir acquis dans un contexte, de le décontextualiser pour le réutiliser dans un autre contexte. Ce savoir est alors recontextualisé et il y a donc transfert de ce savoir, de cet apprentissage. Du même coup, il y a un apprentissage qui a été effectué en situation de transfert. Le transfert des apprentissages est au cœur de ce mémoire, puisque nous tentons d'amener les élèves à utiliser des connaissances grammaticales dans des contextes d'écriture. Nous voulons mettre en place et ainsi faciliter les conditions pour que les élèves soient en mesure de mobiliser, de transférer des concepts de subordination et de coordination dans un contexte d'écriture (texte narratif).

b. Le lien unissant la ZPD et le transfert des apprentissages

Donc, si nous considérons qu'il peut y avoir un réel apprentissage lorsqu'il y a transfert d'une tâche source similaire à une tâche cible un peu plus complexe (Tardif, 1999), qui se situe dans la ZPD, nous entendons qu'il y a un lien étroit entre ces deux principes. Comme l'explique Tardif (1999, p. 208):

« Un apprentissage détient un potentiel de transférabilité dans la mesure où il est initialement contextualisé; un apprentissage portant la marque d'un contexte – justement parce qu'il a été contextualisé – doit être repris dans d'autres contextes par

les élèves eux-mêmes afin qu'ils perçoivent sa polyvalence et sa « puissance »; le degré de transférabilité d'un apprentissage plusieurs fois contextualisé est grandement augmenté par sa décontextualisation. »

En diversifiant les contextes, nous offrons des conditions favorables au transfert et celui-ci s'effectue à l'intérieur de la zone proximale de développement. Ces deux concepts sont donc interdépendants : ils ne peuvent se réaliser qu'en s'actualisant ensemble.

c. Les types de connaissances

Pour bien saisir ce que nous voulons faire transférer, soit des connaissances grammaticales en contexte d'écriture, nous présenterons les différents types de connaissances existantes et qui sont en jeu dans le processus du transfert. Nous nous baserons sur les définitions élaborées dans l'ouvrage de Tardif (1999). Les types de connaissances sont au nombre de trois, soit les connaissances déclaratives (section 1), procédurales (section 2) et conditionnelles (section 3).

1) Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont les connaissances théoriques, qui sont des savoirs, des notions apprises, des faits, par opposition aux deux autres types de connaissances. Les connaissances déclaratives correspondent au QUOI ou au QUI. Ce sont des connaissances dites « statiques » qui seront utilisées dans différents contextes pour raisonner, argumenter, répondre, etc. Elles sont verbalisables, elles peuvent être énoncées. Par exemple, les règles de grammaire à proprement parler sont des connaissances déclaratives. La règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* est sans nul doute une connaissance que nous apprenons par cœur en classe. Les enseignants, d'année en année, feront répéter encore et encore que le « PPA » s'accorde en genre et en nombre avec le complément direct du verbe si celui-ci est placé avant le verbe. Concrètement, les connaissances déclaratives se distinguent des connaissances procédurales et conditionnelles que nous définirons à présent.

2) Les connaissances procédurales

Comme leur nom l'indique, les connaissances procédurales sont les procédures, les démarches impliquées pour effectuer une tâche, des façons de faire qui sont acquises. Elles constituent le COMMENT. Elles renvoient à des actions, elles ont un caractère dynamique, contrairement aux connaissances déclaratives. Si nous reprenons l'exemple du participe passé employé avec

l'auxiliaire *avoir*, les connaissances procédurales permettraient à un élève de mettre en pratique la règle apprise par cœur. L'élève qui a acquis les connaissances procédurales sollicitées sera en mesure d'utiliser les manipulations syntaxiques pour trouver le complément direct du verbe, d'identifier son genre et son nombre, de vérifier s'il est placé avant le verbe, etc.

3) Les connaissances conditionnelles

Ces connaissances se réfèrent aux conditions de l'action et sont en quelque sorte le QUAND et le POURQUOI (Tardif, 1999, p. 52). Elles permettent de connaître le contexte d'utilisation d'une règle, d'une stratégie, d'une démarche. En d'autres termes, c'est le contexte d'utilisation d'une autre connaissance. Elles correspondent aux connaissances qui classent et catégorisent pour permettre d'utiliser les connaissances déclaratives et procédurales dans les bons contextes. Tardif (1999) indique que ce sont ces connaissances qui sont responsables du transfert des apprentissages. Elles sont donc primordiales, mais malheureusement souvent absentes ou défaillantes (cf. Gauvin, 2005). Arseneau (2010) souligne de son côté l'« importance des connaissances conditionnelles dans le déclenchement du processus de transfert » (p.206) et tire des conclusions allant dans le même sens. Il est donc primordial d'en tenir compte dans notre mémoire de recherche. Toujours en suivant l'exemple de la règle des PPA, nous identifions quelques connaissances conditionnelles essentielles à son application. La première consiste à savoir reconnaître un participe passé, connaissance souvent tenue pour acquise par les enseignants. Également, nous pouvons inclure dans les connaissances conditionnelles nécessaires le fait de savoir trouver le CD du participe passé. Bref, il est possible d'avoir acquis plusieurs connaissances déclaratives et procédurales, mais il est essentiel d'acquérir également des connaissances conditionnelles en lien avec une notion donnée pour savoir transférer les connaissances pertinentes. Ceci nous amène à expliquer le lien étroit qui existe entre ces connaissances et le transfert des apprentissages, ce qui est développé dans la section suivante (section d).

d. Conditions favorisant le transfert des apprentissages

Plusieurs conditions peuvent favoriser le transfert des apprentissages. Bracke (1998) en propose plusieurs intéressantes. Tout d'abord, il est bénéfique de tenter de faciliter la prise en compte par l'élève des conditions favorables afin d'utiliser adéquatement ses connaissances.

L'enseignant doit proposer des tâches qui permettent à l'élève de découvrir clairement les contextes d'utilisation d'un savoir. Également, les tâches proposées ne doivent pas être répétitives, mais bien des tâches évolutives et authentiques, qui permettent aux élèves d'apprendre en observant les notions dans différents contextes et en manipulant différemment l'objet d'étude d'un exercice à l'autre. Si nous reprenons l'exemple du PPA, il pourrait être étudié dans un texte d'élève de la classe, chez un auteur, dans une dictée, etc. Ceci respecterait l'idée de diversifier les contextes d'écriture dans lesquels les élèves travaillent. Il faut toutefois souligner que le réel défi avec les PPA est d'apprendre aux élèves comment les reconnaître, les identifier. L'enseignant gagnera à faire manipuler ces phrases qui contiennent des PPA de manière guidée au début en demandant aux élèves, par exemple, de souligner les verbes conjugués et de faire un rappel sur les temps simples et les temps composés (d'où viennent les PP). Ensuite, les élèves pourront encadrer l'auxiliaire, revenir à une phrase de base pour bien comprendre comment s'articulent les différents constituants de la phrase, observer les notions de transitivité d'un verbe, etc. Finalement, l'enseignant pourra laisser les élèves écrire un texte contenant des phrases nécessitant des PPA. Il s'agit tout simplement de diversifier les façons de manipuler l'objet d'étude (dans ce cas-ci, le PPA) et de faire évoluer le niveau de difficulté.

3.2. La grammaire

Pour ce mémoire, nous adoptons le modèle théorique de la grammaire moderne pour décrire la langue. La grammaire moderne (ou nouvelle) est enseignée dans les écoles québécoises depuis la fin des années 1990, et ce choix respecte ce qui est actuellement prescrit par le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004/2007). Nous verrons dans cette section les outils fondamentaux de la grammaire moderne, soit le modèle de la phrase de base et les manipulations syntaxiques (section 3.2.1). Les contenus grammaticaux utilisés dans le cadre de ce mémoire, soit la coordination (section 3.2.2) et la subordination (section 3.2.3) sont également présentés. Nous terminons la section 3.2 en illustrant quelques phrases subordonnées relatives à l'aide d'arbres syntaxiques (section 3.2.4).

3.2.1. La phrase de base et les manipulations syntaxiques

Comme il a été souligné précédemment, nous soutenons qu'une analyse syntaxique facilite

chez l'élève un raisonnement et un questionnement vigoureux sur la langue. Plusieurs auteurs abondent en ce sens (cf. Chartrand & al., 1996, Nadeau & Fisher, 2006 et Boivin & Pinsonneault, 2008). Le travail grammatical à l'aide de la phrase de base et des manipulations syntaxiques permet à l'élève une activité métalinguistique. Comme l'indiquent Campana & Castincaud (1999, p. 50-60), il sera pertinent de faire raisonner les élèves pour qu'ils puissent **classer** les éléments de la langue (classes de mots, groupes de mots, fonctions des constituants, etc.) et de les faire **raisonner** pour résoudre des problèmes (faire accorder et écrire correctement). Ce travail métalinguistique, qui incite l'élève à être actif dans son apprentissage, est en quelque sorte le cœur de l'approche didactique préconisée. Nous présentons maintenant les définitions plus précises des outils d'analyse de la grammaire moderne, soit les manipulations syntaxiques (section a) et la phrase de base (section b) en nous fondant sur plusieurs ouvrages en grammaire dont *La grammaire moderne, description et éléments pour sa didactique* de Boivin et Pinsonneault (2008), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Chartrand et al. (2011), *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat et Rioul (2009).

a. *Les manipulations syntaxiques*

Pour bien comprendre l'utilité des manipulations syntaxiques, il faut savoir qu'elles sont l'outil le plus pratique, logique et efficace pour identifier les différents groupes de mots et leur fonction dans une phrase donnée. Elles sont primordiales pour un apprentissage actif et une réelle compréhension du fonctionnement de la langue. Riegel et al. (2009) considèrent certains critères pour identifier les fonctions grammaticales. Il s'agit des critères positionnels, morphosyntaxiques, manipulatoires, catégoriels et interprétatifs. Nous pouvons illustrer ces critères à l'aide d'un exemple forgé, soit le sujet. Voici la démonstration de ces critères :

- Critères positionnels

Les critères positionnels « identifient une fonction donnée à une place par rapport à d'autres éléments de la phrase » (Riegel & al., 2009, p.207). Ainsi, le sujet sera très souvent en début de phrase, avant le verbe. Il peut aussi être à la suite du verbe, mais cet emplacement est plutôt rare. Si la phrase contient un complément de phrase en début de phrase, celui-ci est souvent avant le sujet. Les phrases 1 à 3 illustrent cette description du

critère positionnel.

1. **Les amoureux se promènent sous la pleine lune.**

Le sujet de la phrase dans l'exemple (1), *les amoureux*, est en début de phrase.

2. **Sous la pleine lune se promènent les amoureux.**

Le sujet de la phrase de l'exemple (2), *les amoureux*, est à la fin de la phrase.

3. **Sous la pleine lune, les amoureux se promènent.**

Le sujet de la phrase dans l'exemple (3), *les amoureux*, est au milieu de la phrase puisqu'il y a présence d'un complément de phrase en tête de phrase.

- Critères morphosyntaxiques

Les critères morphosyntaxiques font référence à la syntaxe qui influence la façon dont le terme est écrit. Riegel et al. donnent l'exemple du sujet, qui « régit l'accord en personne, nombre et, le cas échéant, en genre du verbe » (p.208). Le sujet se réalise en un GN ou, du moins, nous pouvons le transformer en GN (pronom, verbe à l'infinitif, etc.). Un GN qui a la fonction de sujet peut être un nom commun ou bien un nom propre, les deux pouvant être suivis d'un complément de nom (GPrép, phrase subordonnée relative, etc.). Si le GN est un nom commun, il est accompagné d'un déterminant qui le précède. Boivin et Pinsonneault (2008) divisent ces critères en deux sortes de caractéristiques, soit les caractéristiques syntaxiques et les caractéristiques morphologiques. Ces dernières sont le genre (caractéristique intrinsèque) et le nombre (caractéristique contextuelle). Les caractéristiques syntaxiques du nom, sont le fait que le nom « ... constitue le noyau du GN [...], peut être combiné à un déterminant pour former un GN [...] et peut être accompagné d'un ou de plusieurs compléments » (Boivin & Pinsonneault, 2008, p.80).

4. a. **Sylvie et Josée demeurent mes plus grandes amies.**

b. **Elles demeurent mes plus grandes amies.**

Le sujet de la phrase (4a.), *Sylvie et Josée*, qui est formé par la coordination de deux noms propres, se pronominalise par *Elles* dans l'exemple (4b.). Ce sujet régit l'accord du verbe en personne et en nombre (3^e personne du pluriel).

5. a. **Mes amies pratiquent la natation.**

b. *Mes amies, qui se nomment Sylvie et Josée, pratiquent la natation.*

c. *Elles pratiquent la natation.*

Les phrases de l'exemple (5) illustrent le fait que le GN de la phrase (5a.) qui est sujet (*mes amies*) peut être accompagné d'un complément du nom (*qui se nomment Sylvie et Josée*) qui sera inclus dans le sujet. S'il y a pronominalisation du sujet, il sera également inclus (5c.). Dans la phrase (5a.), *Mes amies* est un GN constitué d'un nom commun précédé d'un déterminant. Ce GN et son complément en (5b.) (la phrase subordonnée relative *qui se nomment Sylvie et Josée*) constitue le sujet.

- Critères manipulatoires

« Les critères manipulatoires associent certaines fonctions à des changements structurels dans l'économie de la phrase. » (Riegel & al., 2009, p. 208). Ces mêmes auteurs donnent l'exemple du CD d'une phrase active qui se transforme en sujet d'une phrase passive. Voici les phrases 6 et 7 qui illustrent ce critère.

6. *Raymond a soulevé un problème d'éthique.*

7. *Un problème d'éthique a été soulevé par Raymond.*

Le CD de l'exemple (6), *un problème d'éthique*, devient le sujet de la phrase dans l'exemple (7). Ceci est un critère manipulatoire du CD d'une phrase active.

- Critères catégoriels

« Les critères catégoriels spécifient la nature des éléments susceptibles de remplir une fonction donnée » (Riegel & al., 2009, p.208). Les auteurs donnent l'exemple de la fonction attribut qui peut être remplie par un GAdj, un GN, un GPrép, un pronom, etc. Voici les phrases 8 à 11 qui illustrent cette définition.

8. *Rosalie semble **pensive**.*

9. *Rosalie est **vétérinaire**.*

10. *Rosalie reste **de glace** devant cette situation.*

11. *Rosalie demeure la plus mature. Elle l'est plus que bien des adultes!*

Dans l'exemple (8), l'attribut est un GAdj ; dans l'exemple (9), un GN ; dans l'exemple

(10), un GPrép ; dans l'exemple (11), un pronom.

- Critères interprétatifs

« Ils associent à une fonction syntaxique un rôle sémantique dans la structure sémantique de la phrase » (Riegel & al, 2009, p. 209). Ce genre de critère est très répandu dans la grammaire traditionnelle. Riegel et al. (2009) donnent l'exemple du sujet qui a le rôle d'agent, de patient ou de siège d'un état. Ce critère est fortement critiqué puisqu'il est très souvent insuffisant et inadéquat pour identifier véritablement le sujet d'une phrase. Souvent, nous disons du sujet que c'est « celui dont on parle dans la phrase » ou « celui qui fait l'action ». Pourtant, cette définition sémantique peut souvent porter à confusion, comme dans l'exemple suivant.

12. *M. Jutras achète d'appétissantes côtes levées de son boucher.*

Dans l'exemple (12), selon les critères interprétatifs, l'agent est *M. Jutras*, le patient est le *boucher*. Un élève peut facilement confondre qui fait quoi et ainsi mêler sujet avec CI. Il va sans dire que ces critères sont ambigus et ne seront pas retenus dans ce mémoire.

Nous pouvons conclure que les critères précédents ne sont pas suffisants pour identifier correctement les différents constituants d'une phrase. Riegel et al. terminent la description de leurs critères en priorisant l'analyse grammaticale selon les niveaux de l'organisation syntaxique de la phrase. Ils démontrent également l'importance des tests (de substitution, d'effacement, d'addition et de déplacement), qui sont ce que nous appelons généralement en grammaire du français les manipulations syntaxiques (Nadeau & Fisher, 2006, Boivin & Pinsonneault, 2008 et Chartrand & al., 2011). Nous comptons donc les manipulations syntaxiques au nombre de quatre et elles constituent les « outils » pour identifier les différents constituants et leur fonction grammaticale, et ainsi comprendre la structure de la phrase. Nous les énumérons et les illustrons à l'aide d'un exemple. Les définitions sont tirées de Boivin et Pinsonneault (2008, p.4) et les exemples sont forgés.

- Déplacement

Manipulation consistant à déplacer un mot ou un groupe de mots.

13. *Émilie est allée se balader en montagne en cette belle fin de semaine d'automne.*

14. ***En cette belle fin de semaine d'automne***, *Émilie est allée se balader en montagne.*

Le groupe *en cette belle fin de semaine d'automne* a été déplacé en tête de phrase dans l'exemple (14).

- Substitution (remplacement)

Manipulation consistant à remplacer un mot ou un groupe de mots.

15. *En cette belle fin de semaine d'automne*, ***Émilie*** *est allée se balader en montagne.*

16. *En cette belle fin de semaine d'automne*, ***elle*** *est allée se balader en montagne.*

Le groupe *Émilie* a été substitué par *elle* dans l'exemple (16).

- Ajout (addition)

Manipulation consistant à ajouter un mot ou un groupe de mots.

17. *Émilie est allée se balader en montagne en cette belle fin de semaine d'automne.*

18. *Émilie est allée se balader en montagne* ***et cela s'est passé*** *en cette belle fin de semaine d'automne.*

Le groupe *et cela s'est passé* a été ajouté à l'exemple (18).

- Effacement

Manipulation consistant à supprimer un mot ou un groupe de mots.

19. ***En cette belle fin de semaine d'automne***, *Émilie est allée se balader en montagne.*

20. *Émilie est allée se balader en montagne.*

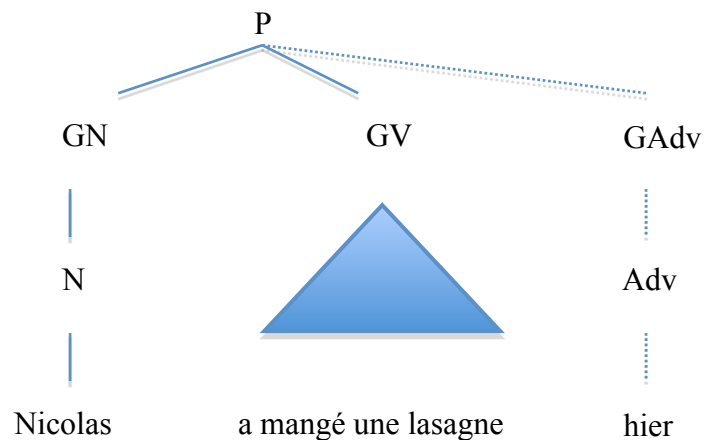
Le groupe *En cette belle fin de semaine d'automne* a été effacé dans l'exemple (20).

b. La phrase de base

La phrase de base est « ... une séquence composée de deux groupes de mots obligatoires, soit le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV), et d'un ou plusieurs éléments facultatifs (soit des groupes syntaxiques GPrép, GAdv, GN, soit une subordonnée) » (Boivin & Pinsonneault, 2008, p. 2). Comme le soulignent Riegel et al. (2009), il s'agit d'une définition syntaxique de la phrase, qui exclut les définitions graphique et sémantique que la grammaire traditionnelle avait tendance à utiliser pour décrire la phrase. Voici une phrase de base (phrase 21) et sa représentation arborescente (arbre 1). Nous décrivons par la suite les différents constituants de la phrase de base ainsi que leurs différentes propriétés syntaxiques en utilisant cette même phrase (sections 1, 2 et 3).

21. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

1.



Propriétés syntaxiques des différents constituants de la phrase de base

Les descriptions qui suivent sont inspirées de l'ouvrage de Boivin et Pinsonneault (2008).

1) Le sujet de la phrase (GN dans la P de base)

Le sujet de la phrase a quatre propriétés syntaxiques. Elles sont des tests qui permettent d'identifier correctement le sujet de la phrase. Tout d'abord, nous pouvons encadrer le sujet par *C'est...qui* ou *Ce sont qui*. Cette propriété est réalisée à l'aide de l'ajout du marqueur

C'est...qui, suivi du déplacement du sujet entre les deux éléments. En voici la réalisation à l'aide de l'exemple (22) qui est répété de (23) à (33) – hormis l'exemple (30).

22. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. ***C'est** Nicolas **qui** a mangé une lasagne hier.*

Il faut noter que cette propriété s'avère très pertinente lorsqu'il y a présence d'un sujet complexe. Voici un exemple avec la même phrase qui a été modifiée.

c. *L'amie de Nicolas a mangé une lasagne hier.*

Avec la fameuse question *Qui est-ce qui a mangé une lasagne hier?* utilisée par plusieurs enseignants et élèves, nous pourrions répondre *l'amie* ou bien même *Nicolas*. Le sujet trouvé serait alors erroné puisque le GN sujet est *L'amie de Nicolas*. La question ne permet pas d'identifier le sujet de manière décisive et peut occasionner des erreurs d'accords. Si nous effectuons le test d'encadrement du sujet par ***C'est...qui***, nous pouvons identifier correctement le sujet complet qui est *L'amie de Nicolas*, puisque ***C'est** l'amie **qui** de Nicolas* est agrammatical. *L'amie* n'est donc pas le sujet.

Également, nous pouvons effectuer une substitution en remplaçant le sujet par un pronom. Souvent, cette propriété est appelée la pronominalisation du sujet.

23. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. ***Il** a mangé une lasagne hier.*

La troisième propriété syntaxique d'un sujet est qu'il n'est, en aucun cas, effaçable. Puisque le sujet n'est pas effaçable, nous pouvons conclure qu'il est un constituant obligatoire de la phrase de base.

24. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. **A mangé une lasagne hier.*

La dernière propriété syntaxique du sujet est qu'il n'est pas déplaçable. Son déplacement produit une phrase agrammaticale.

25. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. **A mangé une lasagne hier Nicolas.*

c. **A mangé Nicolas une lasagne hier.*

En résumé, le groupe syntaxique qui permet l'encadrement par *C'est...qui*, qui permet la pronominalisation, qui est non effaçable et non déplaçable est le sujet. Selon Boivin et Pinsonneault (2008), les deux premières propriétés sont des tests décisifs pour identifier le sujet.

2) Le prédicat (GV dans la P de base)

Le prédicat a trois propriétés.

Premièrement, il est non déplaçable.

26. *a. Nicolas a mangé une lasagne hier.*

*b. *A mangé une lasagne Nicolas hier.*

Deuxièmement, il est non effaçable. Il s'agit donc d'un constituant obligatoire de la phrase de base.

27. *a. Nicolas a mangé une lasagne hier.*

*b. *Nicolas hier.*

Troisièmement, il peut être remplacé par *aussi* dans une phrase coordonnée. Seul le prédicat peut être remplacé par *aussi*.

28. *a. Nicolas a mangé une lasagne hier.*

*b. Nicolas a mangé une lasagne hier et Jérémie **aussi**.*

*c. *Nicolas a mangé une lasagne hier et **aussi** a mangé une lasagne hier.*

*d. *Nicolas a mangé une lasagne hier et Nicolas a mangé une lasagne aussi.*

Donc, le prédicat ne peut pas subir de déplacement ni d'effacement et il peut être remplacé par *aussi* dans une phrase coordonnée. En pratique, comme il ne possède peu de caractéristiques positives, le GV est souvent identifié « par défaut », à la suite de l'identification du sujet et du complément de phrase.

3) Le complément de phrase (groupe de catégorie variable)

Le complément de phrase a quatre propriétés syntaxiques : il est déplaçable, effaçable, dédoublable et généralement non pronominalisable.

Le complément de phrase est déplaçable en tête de phrase et même parfois entre le sujet et le prédicat.

29. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. **Hier**, *Nicolas a mangé une lasagne.*

c. *Nicolas, hier, a mangé une lasagne.*

Il est à noter que le déplacement (c) est discutable dans cette phrase. Dans d'autres cas, ceci s'actualise mieux⁵.

30. *Rémi, lorsqu'il pleut, aime bien faire une petite sieste.*

Le complément de phrase n'est pas obligatoire pour qu'une phrase de base soit grammaticale. Nous pouvons donc effectuer le test de l'effacement dans la phrase (31b.), comme en (20).

31. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. *Nicolas a mangé une lasagne.*

Plusieurs auteurs, dont Chartrand et al. (2011), font le choix d'indiquer cette propriété qu'a le complément de phrase par une ligne pointillée au lieu d'un trait plein comme pour les autres constituants.

Le complément de phrase est aussi dédoublable. En effectuant l'ajout de *et il le fait* ou *et cela se passe*.

32. a. *Nicolas a mangé une lasagne hier.*

b. *Nicolas a mangé une lasagne et cela s'est passé hier.*

c. *Nicolas a mangé une lasagne et il l'a fait hier.*

Le complément de phrase est généralement non pronominalisable. Dans les cas où cette manipulation est possible, il s'agit d'un complément de phrase qui indique un lieu et il sera pronominalisable par *y* seulement.

33. a. *Nicolas a mangé une lasagne au restaurant L'Italia.*

b. *Nicolas y a mangé une lasagne.*

⁵ Par exemple, *Nicolas, lorsqu'il était jeune, adorait manger de la lasagne.*

En résumé, le complément de phrase est déplaçable, effaçable (facultatif), dédoublable et non pronominalisable.

Ceci conclut notre section sur la phrase de base et les manipulations syntaxiques. Nous pouvons maintenant nous concentrer sur les objets grammaticaux travaillés dans le cadre de ce mémoire, soit la coordination et la subordination.

3.2.2. *La coordination*

Nous pouvons mieux comprendre la coordination en formulant une définition (section a) et en décrivant la coordination de phrases (section b) et de groupes de mots (section c).

a. Définition

La coordination consiste à lier, à joindre deux phrases, ou plus généralement deux éléments d'une même classe, à l'aide d'un coordonnant, aussi appelé conjonction de coordination. La classe des coordonnants est fermée et comprend les éléments suivants : *mais, ou, et, donc, car, ni, or*. « C'est l'absence de dépendance syntaxique entre les éléments reliés qui distingue la coordination de la subordination... » (Riegel & al., 2009, p.874).

b. La coordination de phrases

La coordination de phrases consiste à joindre deux phrases syntaxiques au moyen d'un coordonnant. Nous avons indiqué pour la coordination en général que les éléments joints sont indépendants : les phrases jointes par coordination sont ainsi indépendantes sur le plan syntaxique (Boivin & Pinsonneault, 2008).

Voici quelques exemples de phrases coordonnées.

34. *Jocelyn a visité le Machu Pichu et Geneviève a pris une photo.*

35. *Je n'aime pas conduire l'hiver, mais j'adore skier!*

36. *Nous n'avons pas le choix d'aller au restaurant, car il n'y avait plus rien dans le réfrigérateur.*

La coordination de phrases permet d'éliminer des éléments communs aux deux phrases. C'est le cas dans l'exemple suivant, où Raymond est répété dans les deux phrases (a) et peut être effacé (b):

37. a. *Raymond pleure ou Raymond rit?*

b. *Raymond pleure ou rit?*

C'est également le cas du verbe dont la première occurrence contrôle l'élision de la deuxième occurrence.

38. *Julie a mangé du gâteau et Pierre, des radis.*

Nous considérons donc ces coordinations comme des coordinations de phrases et non de groupes. Riegel et al. (2009) soulignent également que ce procédé d'effacement d'un segment commun est « caractéristique des conjonctions *et* et *ni*, beaucoup plus contraint pour *ou*, *mais* et *donc*, et impossible pour *car* et *or* » (p. 877). La seule contrainte grammaticale est que ces deux groupes doivent être de même fonction grammaticale.

c. *La coordination de groupes de mots*

Il est possible de coordonner deux groupes syntaxiques.⁶

Voici quelques exemples de groupes coordonnés.

39. *Ève et Léa sont de bonnes amies.* (GN **et** GN, qui forment le sujet)

40. *Les plages de la Floride sont grandes, mais trop visitées.*

(GAdj, attribut du sujet **mais** GAdj, attribut du sujet)

41. *Stéphane donne des cours de tennis et de ski.*

(GPrép, complément du nom **et** GPrép, complément du nom)

Nous pouvons parfois coordonner des groupes de catégories différentes s'ils ont la même fonction syntaxique dans la phrase.

42. *C'est une phrase grammaticale et qui est merveilleusement bien écrite.*

(GAdj, complément du nom **et** Psub relative, complément du nom)

43. *Philippe est beau, mais de bien mauvaise compagnie!*

(GAdj, attribut du sujet **mais** GPrép, attribut du sujet)

44. **Louis-Philippe a donné son devoir et à Chantale.*

(GN, CD **et** GPrép, CI)

⁶ Dans la séquence didactique du mémoire, nous avons travaillé la coordination de phrases avec *mais*, *car*, *et*, *ou*. Nous considérons comme une coordination de phrases les GV coordonnés.

La phrase est agrammaticale, car les deux groupes coordonnés n'ont pas la même fonction syntaxique.

3.2.3. La subordination

Dans cette section, nous présentons une définition de la subordination accompagnée d'exemples mis en tableau (section a), puis nous traitons des subordonnées relatives (section b).

a. Définition

« La subordination consiste à réunir au moins deux phrases, dont l'une a une fonction grammaticale par rapport à un mot de l'autre phrase ou par rapport à la phrase. La phrase ayant une fonction grammaticale est appelée subordonnée. » (Boivin & Pinsonneault, 2008, p. 128). Riegel et al. (2009) parlent aussi du rapport asymétrique de dépendance d'une proposition (subordonnée ou enchâssée) par rapport à l'autre (principale ou matrice).

Voici un exemple de phrase subordonnée complétive (45 a), déconstruite en deux phrases autonomes (b et c).

45. a. *Lauréanne et Simon imaginent que cet examen sera l'un des plus pénibles de l'année scolaire.*

b. *Lauréanne et Simon imaginent **cela**.*

c. *Cet examen sera l'un des plus pénibles de l'année scolaire.*

La phrase (b) est la phrase matrice où nous avons enchâssé une subordonnée (c).

« Théoriquement, le nombre d'enchâssements de ce genre (emboîtement successif de subordonnées) n'est pas limité, mais en pratique, au-delà d'un seuil vite atteint, la subordination récursive complique considérablement la structure de la phrase et met en péril son intelligibilité. » (Riegel & al., 2009, p. 786,) »

Voici un exemple pour illustrer ces propos.

46. *Lorsque j'y songe, je trouve que la vie que j'ai menée et qui m'a conduite à faire des choix douteux dont je suis peu fière et sur lesquels je n'ai plus de pouvoir m'aura tout de même servi à poursuivre dans la bonne voie qui est*

l'ultime désir de chaque être humain.

Nous illustrons dans le Tableau I les principales subordonnées étudiées en classe de français au secondaire. Nous n'avons pas présenté les subordonnées infinitives et interrogatives. Plusieurs ouvrages de référence (cf. Boivin & Pinsonneault, 2008, Riegel & al., 2009) analysent la subordination dans son ensemble et nous avons jugé qu'il n'était pas pertinent dans le cadre de ce mémoire de présenter ces notions grammaticales. À la suite du tableau synthèse, nous présenterons le contenu spécifique qui nous intéresse dans la subordination, soit les subordonnées relatives en *qui* et *que* (sections b et c).

Tableau I Synthèse des types de subordonnées

(inspiré du tableau de Boivin & Pinsonneault, 2008, p. 148-149)

Types de subordonnées	Fonctions	Exemples
Relative	Complément du nom (ou du pronom)	- <i>Les retouches auxquelles nous nous sommes attardés en valaient la peine.</i> - <i>La compagnie pour laquelle je travaille est florissante.</i> - <i>Ceux qui m'aiment me suivent!</i>
Complétive	Complément direct du verbe	- <i>Je constate qu'Isabelle a besoin d'aide.</i>
	Complément indirect du verbe	- <i>Je doute que tu puisses réussir cet exploit.</i>
	Sujet	- <i>Que j'aie retrouvé mon chien me réjouit au plus haut point.</i>
	Complément du nom	- <i>La certitude que tu viendras à mes fiançailles me réjouit.</i>
	Complément de l'adjectif	- <i>Je suis heureuse que tu comprennes mon point de vue.</i>
	Complément de phrase	- <i>Avant qu'il arrive, j'aimerais que nous nous cachions pour lui faire la surprise.</i>
Participiale	Complément de phrase	- <i>En allant au parc, je suis tombé sur ma sœur.</i>
	Complément du nom	- <i>Les fleurs poussant dans mon jardin colorent ma cour arrière.</i>
Corrélative	Complément de l'adverbe	- <i>Il court tellement vite que le demi-marathon sera un jeu d'enfant pour lui!</i>

b. La subordonnée relative

« Une phrase subordonnée relative est enchâssée dans un GN et elle a la fonction de complément du nom... » (Boivin & Pinsonneault, 2008, p. 137). Syntaxiquement, c'est une phrase non autonome, elle dépend du nom noyau du GN dans laquelle elle est enchâssée. Riegel et al. (2009) les appellent « propositions adjectives » car elles correspondent aux critères des adjectifs qualificatifs épithètes. Pour construire une phrase subordonnée relative, il nous faut « joindre » deux phrases (P1 et P2) qui ont un terme commun.

Voici une phrase complexe créée par enchâssement d'une subordonnée relative.

47. *Le patron de l'hôtel rassure **les clients** qui ont été ébranlés.*

Elle a été construite en joignant deux phrases grammaticales autonomes.

48. a. *Le patron de l'hôtel rassure **les clients**.* (P1)

b. ***Les clients** ont été ébranlés.* (P2)

Ici, le terme commun est *les clients*. Ce terme commun a été remplacé par le pronom relatif *qui* dans la phrase complexe (47).

Le pronom relatif a deux rôles distincts : Il a une fonction grammaticale et il joue le rôle de subordonnant qui marque l'enchâssement de la P2 dans la P1. À l'intérieur de la relative (P2) ; il a la fonction syntaxique du GN qu'il remplace, selon l'endroit où il est situé dans la phrase et des éléments dont il dépend. Il peut être sujet, CD, CI, complément du nom, complément de l'adjectif, complément d'une préposition, attribut du sujet. Voici un exemple qui illustre bien ce double rôle.

49. *Je compose une symphonie qui sera jouée à l'OSM.*

Dans la phrase (49), nous pouvons observer le phénomène du pronom relatif qui cumule deux rôles. Le pronom relatif *qui* a un premier rôle qui est celui de **subordonnant**, il enchâsse la relative. Il introduit la relative (*qui sera jouée à l'OSM*) dans la phrase enchâssante (*Je compose une symphonie*) et il vient donc se poser en tête de la relative. Il joue également un second rôle ; il occupe une **fonction grammaticale** dans la phrase. Le pronom relatif *qui* (non accompagné d'une préposition comme *de* ou *à*) a toujours la fonction grammaticale sujet. Un troisième rôle est introduit par Riegel et al., celui de « **coréférent à l'antécédent** ». Ce rôle est en d'autres mots celui de « terme commun » des deux phrases de base. Dans la phrase (49), le pronom relatif est sujet de la phrase subordonnée puisqu'il remplace (d'où le terme pronom relatif) le sujet de cette phrase, qui serait en redondance autrement (voir phrase (51)).

50. *Je compose une symphonie.*

51. *La (une) symphonie sera jouée à l'OSM.*

52. **Je compose une symphonie une symphonie sera jouée.*

Le choix du pronom relatif est souvent un cas d'erreur chez les élèves, et même chez certains scripteurs adultes. Une erreur typique peut s'apparenter à l'exemple qui suit :

53. **La fille que je te parle est gentille.*

(au lieu de *La fille dont je te parle est gentille.*)

Nous allons maintenant observer comment sélectionner le pronom relatif approprié parmi les différents pronoms relatifs en français. Tout d'abord, les pronoms relatifs sont *qui, que, quoi, dont, où et lequel* (et ses variantes). Voici un tableau qui résume l'emploi de chacun de ces pronoms (Tableau II). Il a été créé en s'inspirant des ouvrages de Boivin et Pinsonneault (2008), de Riegel et al. (2009) et de Grévisse et Goose (2011).

Tableau II Les différents pronoms relatifs et leurs emplois

Pronoms relatifs	Fonctions dans P2	Illustration à l'aide des deux phrases de base (P1 et P2)
QUI	Sujet	P1 : <i>Jérôme aime beaucoup les pâtisseries aux bleuets.</i> P2 : <i>Les pâtisseries aux bleuets se vendent en été.</i> Phrase complexe : <i>Jérôme aime beaucoup les pâtisseries aux bleuets qui se vendent en été.</i>
	Complément d'une préposition (Prép + QUI)	P1 : <i>C'est un avocat.</i> P2 : <i>Nous nous méfions de cet avocat.</i> Phrase complexe : <i>C'est un avocat de qui nous nous méfions.</i>
QUE/QU'	CD	P1 : <i>Les vers seront de toute beauté.</i> P2 : <i>Je chanterai des vers.</i> Phrase complexe : <i>Les vers que je chanterai seront de toute beauté.</i>
	Attribut du sujet	P1 : <i>L'artiste ira parcourir le monde!</i> P2 : <i>Je deviendrai un artiste.</i> Phrase complexe : <i>L'artiste que je deviendrai ira parcourir le monde!</i>
DONT ***Remplace TOUJOURS un GPrép dont le noyau est la préposition DE.***	Complément du nom	P1 : <i>Éric a lu un livre.</i> P2 : <i>Schmitt est l'auteur de ce livre.</i> Phrase complexe : <i>Éric a lu un livre dont Schmitt est l'auteur.</i>
	CI	P1 : <i>Les gâteaux sont exquis.</i> P2 : <i>Je parle des gâteaux.</i> Phrase complexe : <i>Les gâteaux dont je parle sont exquis.</i>
	Complément de l'adjectif	P1 : <i>Marie a fait un achat.</i> P2 : <i>Elle est heureuse de son achat.</i> Phrase complexe : <i>Marie a fait un achat dont elle est heureuse.</i>

Pronoms relatifs	Fonctions dans P2	Illustration à l'aide des deux phrases de base (P1 et P2)
OÙ ***Remplace un GPrép ou un GN qui dénotent un lieu ou un temps. ***	CI	P1 : <i>Justine embarque dans l'automobile.</i> P2 : <i>Sa grand-mère l'attend dans l'automobile.</i> Phrase complexe : <i>Justine embarque dans l'automobile où sa grand-mère l'attend.</i>
	C de P indiquant un lieu ou un temps	P1 : <i>J'aime aller à Sutton.</i> P2 : <i>Je skie régulièrement à Sutton.</i> Phrase complexe : <i>J'aime aller à Sutton où je skie régulièrement.</i>
QUOI	Remplace un GN indéfini comme <i>quelque chose, rien, etc.</i> Il est dans un GPrép.	P1 : <i>C'est cela.</i> P2 : <i>Je m'attendais à cela de toi.</i> Phrase complexe : <i>C'est ce à quoi je m'attendais de toi.</i>
LEQUEL/ LAQUELLE/ LESQUELS/ LESQUELLES	Remplace un GN dont la référence est définie ou spécifique. Prend le genre et le nombre du GN qu'il remplace. À l'intérieur du GPrép.	P1 : <i>Jean-Pierre feuilleta un dossier.</i> P2 : <i>Des informations confidentielles se trouvaient dans le dossier.</i> Phrase complexe : <i>Jean-Pierre feuilleta un dossier dans lequel se trouvaient des informations confidentielles.</i>

Finalement, il faut souligner que les subordonnées relatives se distinguent par leurs propriétés syntaxiques. Les caractéristiques de la subordonnée relative sont les suivantes : elle est effaçable, elle est remplaçable par un adjectif et elle n'est pas déplaçable. La phrase (47) sera reprise pour les explications (en 54).

54. *Le patron de l'hôtel rassure les clients qui ont été ébranlés.*

- Effacement de la subordonnée et substitution par un adjectif

55. *Le patron de l'hôtel rassure les clients paniqués.*

On a supprimé la subordonnée relative *qui ont été ébranlés*. On l'a remplacée par un adjectif, qui a la même fonction grammaticale (complément du nom *clients*), soit *paniqués*.

- Ne peut pas subir de déplacement

56. **Qui ont été ébranlés le patron rassure les clients.*

En déplaçant la subordonnée relative, la phrase complexe devient agrammaticale.

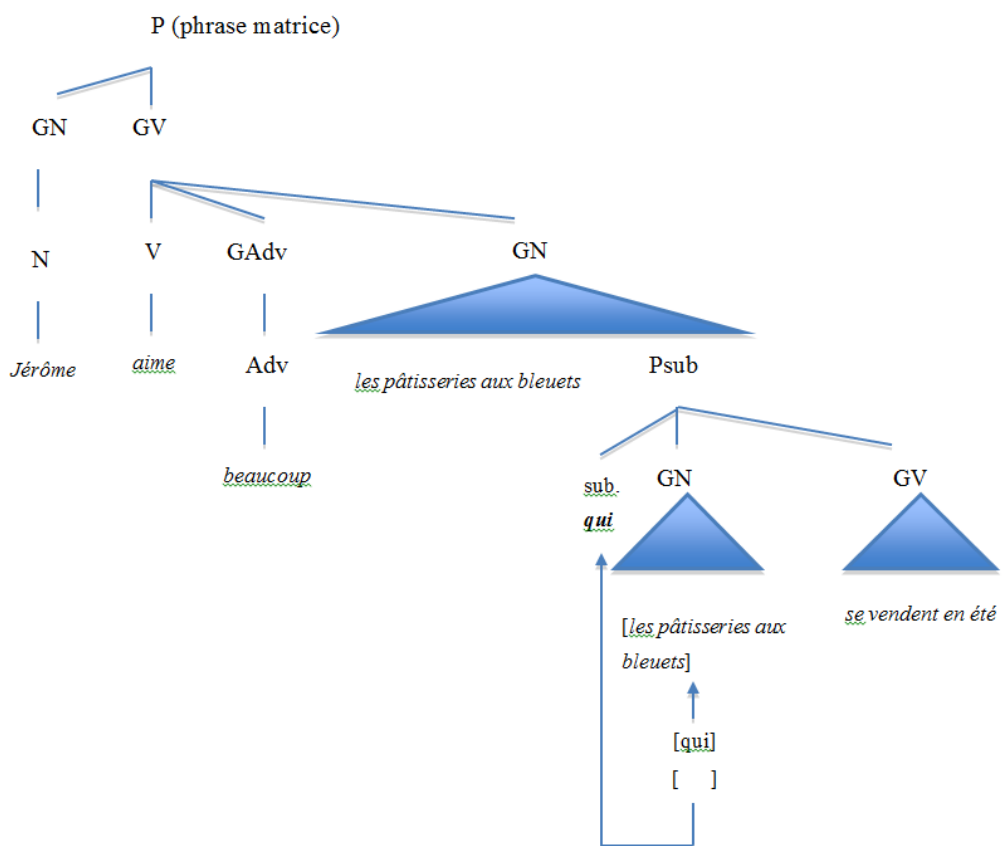
3.2.4. Les subordonnées relatives en arbres syntaxiques

La prochaine section présente les arbres syntaxiques de phrases données en exemple pour les relatives en *qui* (section a), en *que* (section b), en *dont* (section c) et en *où* (section d).

a. Subordonnée relative en « qui »

57. Jérôme aime beaucoup les pâtisseries aux bleuets qui se vendent en été.

2.

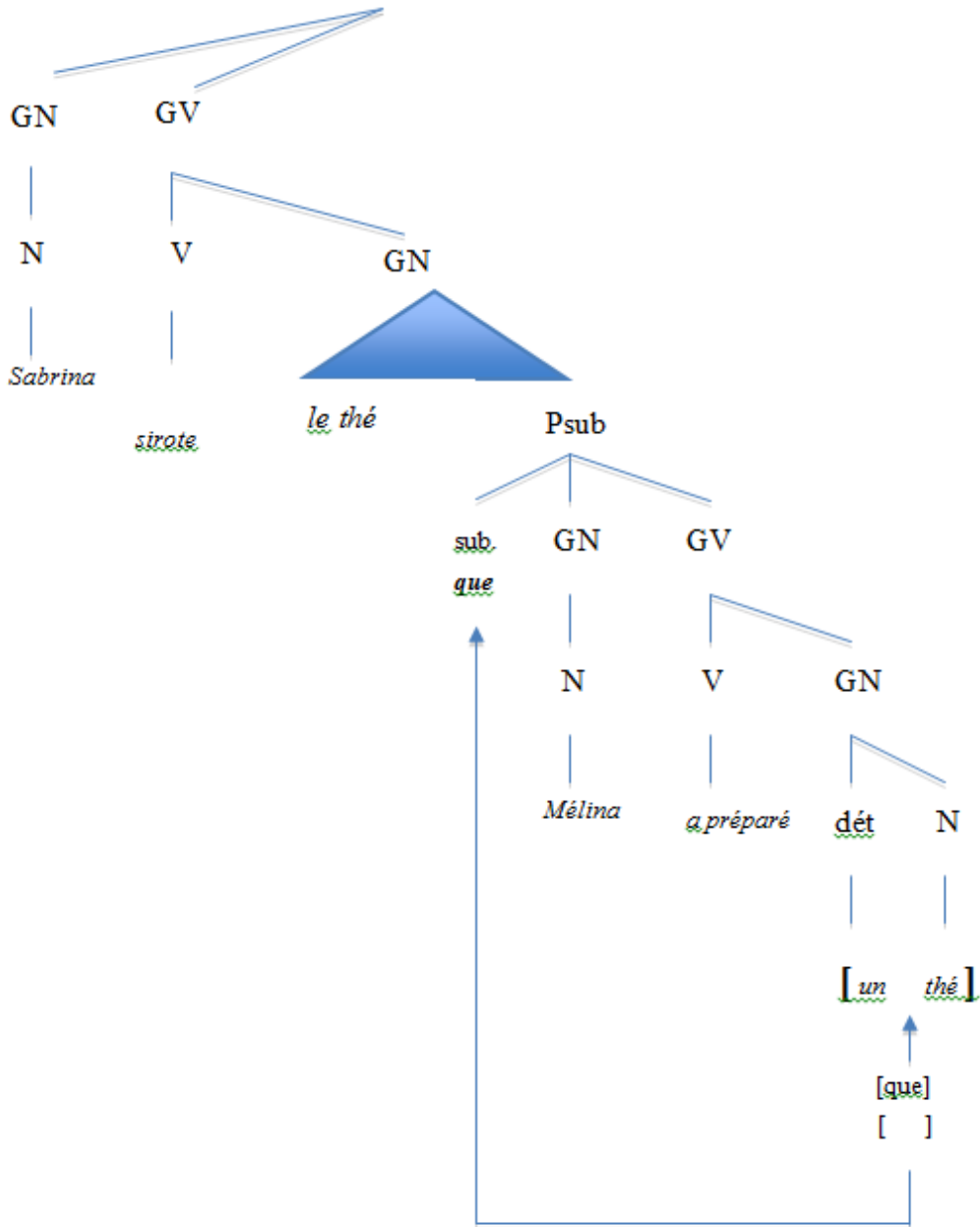


b. Subordonnée relative en « que »

58. Sabrina sirote le thé que Mélina a préparé.

3.

P (phrase matrice)

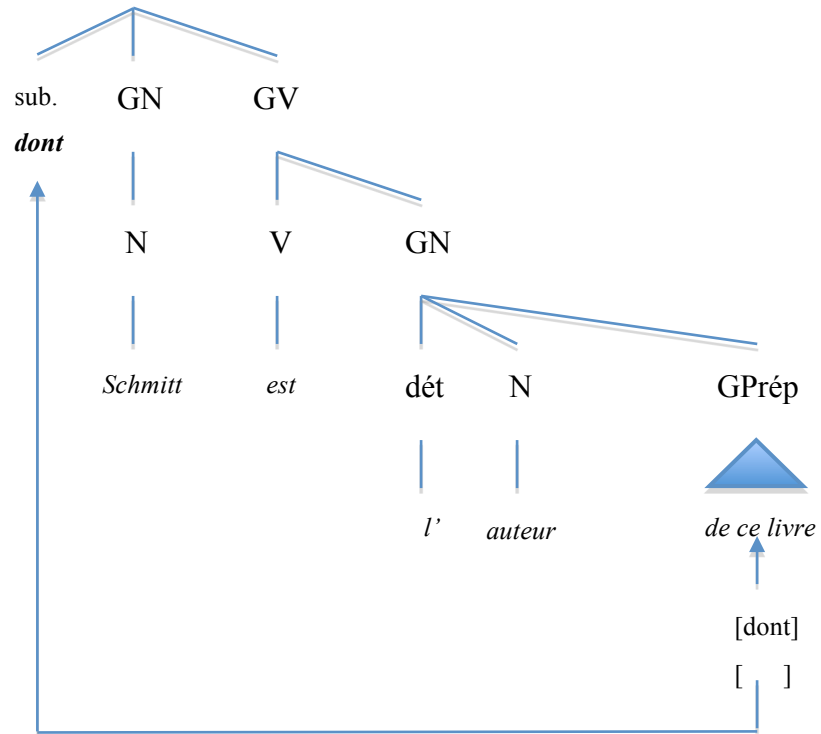
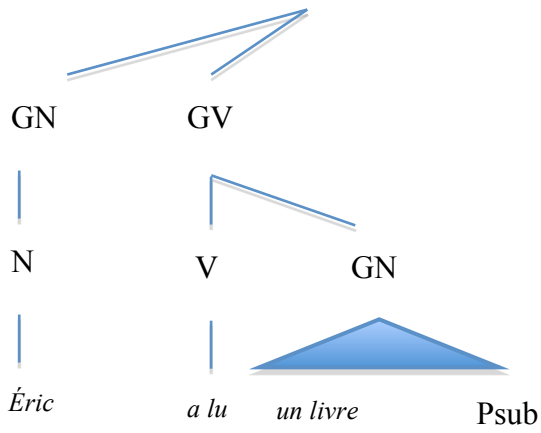


c. Subordonnée relative en « dont »

59. *Éric a lu un livre dont Schmitt est l'auteur.*

4.

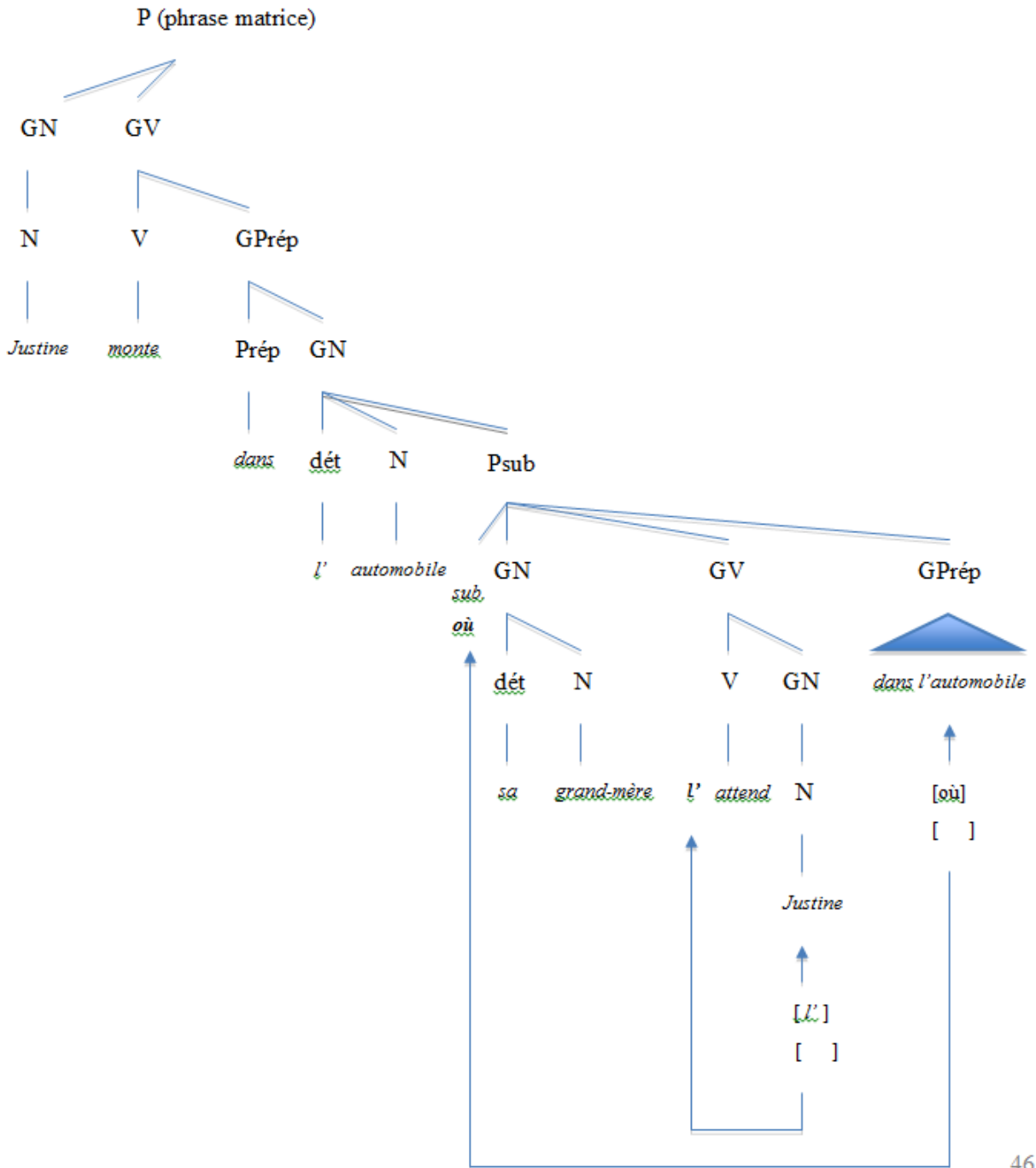
P (phrase matrice)



d. Subordonnée relative en « où »

60. Justine monte dans l'automobile où sa grand-mère l'attend.

5.



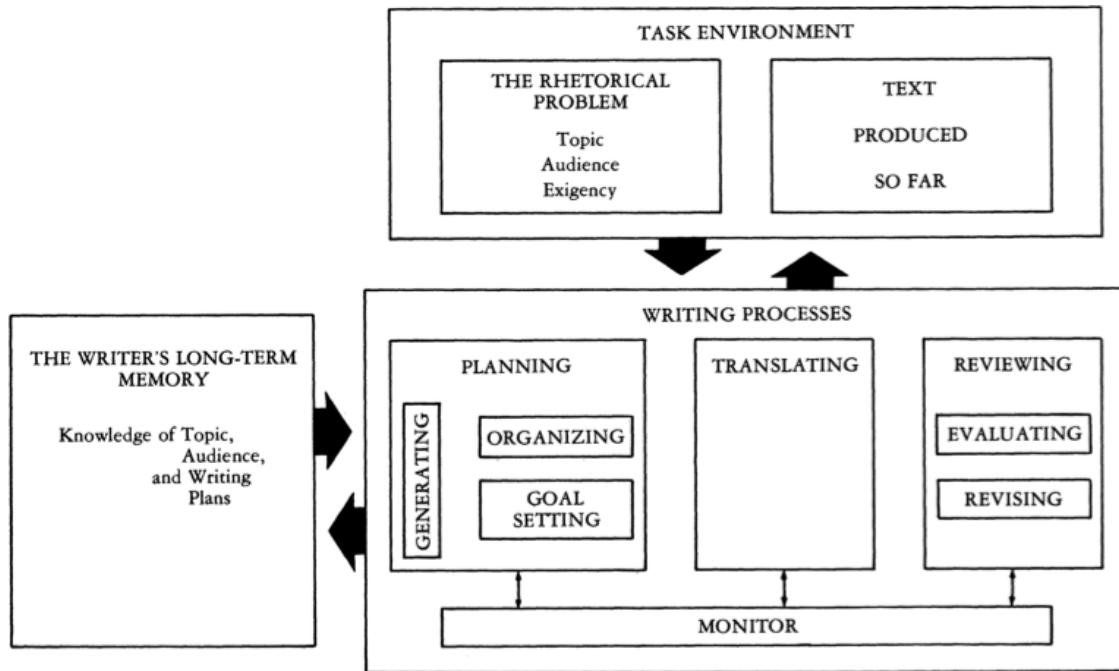
3.3. L'écriture

Nous avons vu aux sections précédentes les concepts issus de la psychologie cognitive (section 3.1), de même que les contenus grammaticaux pertinents pour ce mémoire (section 3.2). Nous détaillons maintenant en quatre sections les concepts issus de la recherche sur l'écriture qui ont été retenus pour ce mémoire. Nous débutons en étudiant le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (section 3.3.1) et les changements qui y ont été apportés (section 3.3.2). Puis, nous examinons ce que Bereiter et Scardamalia ont développé en ce qui concerne le passage à l'expertise d'un scripteur (section 3.3.3). Ces trois premières sections ont été créées principalement à partir du texte de Becker (2006) qui fait une revue claire et complète des évolutions du modèle initial de Hayes & Flower.

3.3.1. Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower

Un modèle du processus d'écriture issu de la psychologie cognitive a influencé énormément la didactique de l'écriture et les recherches d'aujourd'hui. En 1980, Hayes et Flower ont proposé un modèle théorique des processus sollicités durant l'écriture. Ce modèle est le plus connu « ... et celui à partir duquel les autres ont cherché à se définir » (Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 39). Il innove dans le sens où il « ... attire l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture » (Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 45). Ce modèle, bonifié au fil des années mais dont l'essentiel remonte à 1980, est aussi le plus utilisé en didactique de l'écriture, et c'est également le modèle utilisé par le programme de français du MELS. Toutefois, ce modèle a subi plusieurs changements, ajouts et révisions (par les mêmes auteurs ainsi que par d'autres chercheurs) depuis 1980. Après avoir présenté le modèle initial conçu par Hayes et Flower, nous résumons brièvement certains de ces changements dans la section b. Il est à noter que ce mémoire s'appuie sur les éléments centraux du modèle de Hayes et Flower et il ne suppose donc, en aucun cas, faire une récapitulation exhaustive de tout ce qui a été proposé pour décrire le processus d'écriture. Nous nous inspirons principalement de la revue qu'en a faite Becker (2006). Voici d'abord le schéma construit par Hayes et Flower (1981), suivi de quelques explications pour clarifier l'illustration (Tableau III).

Tableau III **Modèle de Flower et Hayes (Hayes & Flower, 1981, p. 370)**



En premier lieu, il est important de noter que Hayes et Flower (ci-après H & F) ont proposé leur modèle en 1980. Le tableau III est une représentation en anglais du modèle et il a été pris sur le site d'archives JSTOR. H & F divisent le modèle en trois majeures parties, soit la *task environment* (environnement de la tâche), la *writer's long-term memory* (mémoire à long terme du scripteur) et les *writing processes* (processus d'écriture).

Les auteurs considèrent qu'un travail d'écriture donné s'effectue toujours dans ces contextes et qu'ils peuvent changer en importance d'un scripteur à l'autre, d'une tâche à l'autre. Également, soulignons que les flèches illustrent le fait que toutes les composantes du modèle agissent en alternance et qu'un travail d'écriture demande cette « circulation » des contextes/composantes chez le scripteur. Ce n'est pas un processus linéaire, mais bien un modèle qui présente des processus qui sont récursifs. Observons maintenant ce que contiennent ces composantes.

L'environnement de la tâche est ce que le scripteur doit écrire (consignes de l'enseignant) et aussi le contexte environnemental dans lequel il écrit. Ceci englobe beaucoup

d'éléments qui peuvent changer selon la performance du scripteur lors de la tâche. On différencie ici la compétence de l'élève (ce qu'il est capable d'écrire) de sa performance lors d'une tâche précise (ce qu'il a écrit dans une situation donnée). La mémoire à long terme du scripteur renvoie à ce qu'il connaît (connaissances) et à ce qu'il est capable d'utiliser (compétences) comme ressources pour écrire son texte. Finalement, les trois phases qui composent le processus sont la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois phases d'écriture deviennent centrales pour notre mémoire. Il est à noter qu'en 1981, déjà, une reconfiguration a été faite par H & F (le schéma illustre cette représentation de 1981). Ils ont divisé en deux sous-catégories la révision (*reviewing*), qui comprend l'évaluation/amélioration (*evaluating*) et la correction (*revising*). L'évaluation/amélioration est comprise comme la vérification des divers éléments qui ont été demandés pour accomplir une tâche donnée d'écriture et la correction concerne plutôt les changements instantanés qui sont effectués durant l'écriture. À ce propos, gardons toujours en tête que le processus d'écriture est récursif et que le scripteur peut constamment effectuer des changements, « revenir en arrière ». Bref, l'écriture est un mécanisme complexe qui est en perpétuel mouvement. Les trois phases de l'écriture sont maintenant détaillées dans les sections a, b et c. Nous nous sommes inspirée des définitions proposées par Piolat (2004).

a. *Planification*

La planification (*planning*) est un moment essentiel pour créer un bon texte. Elle sert à créer un plan, un squelette du texte pour pouvoir commencer à écrire. H & F s'entendent pour dire que cette composante est plus que la construction d'un simple plan. Ce processus de planification sollicite la représentation interne qu'a le scripteur des connaissances requises pour réussir la tâche d'écriture demandée. « Le processus de *planification* permet de construire, au niveau conceptuel, un message pré-verbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre. Avec cet outil cognitif, le rédacteur récupère en mémoire à long terme des informations, les (re)-organise si besoin est... » (Piolat, 2004, p.60). Lors de la planification, le scripteur est appelé à générer des idées et à les organiser pour lui permettre de passer à l'action, soit de mettre en texte ses idées. Que nous en soyons conscient ou non, la planification fait partie intégrante du processus de production d'un texte.

b. *Mise en texte*

Cette deuxième grande étape du processus d'écriture est tout simplement la suite logique des choses après avoir bien planifié une écriture selon les critères demandés par le contexte (destinataire, type de texte, etc.). Comme l'expliquent H & F (1981), il s'agit de mettre en un langage visible les idées mentales du scripteur. Piolat (2004, p.60) ajoute que « le processus de *traduction*⁷ (encore appelé *mise en texte*) permet de transformer les élaborations pré-verbales, qui ont idéalement été mises en plan, en un message verbal (encodage graphémique, orthographique, lexical, syntaxique). » Il s'agit essentiellement de construire les phrases qui correspondent aux idées et de les enchaîner correctement.

c. *Révision*

« Le processus de révision, outil de contrôle, favorise l'évaluation du texte produit (ou en cours d'élaboration) en le comparant à la représentation mentale concernant le texte souhaité. » (Piolat, 2004, p.60). H & F divisent ce processus de *reviewing* en deux sous-processus, soit la révision (*revising*) et l'évaluation (*evaluating*). La vérification du respect des consignes et du cadre donnés par la situation d'écriture est faite. Comme il a déjà été mentionné, le modèle exprime clairement le fait que le scripteur est en continuel travail. Les processus sont récursifs et il peut donc vérifier, corriger et réviser autant de fois que nécessaire. Lors de la révision (*reviewing*), cette récursivité est très utile. Un scripteur expert est en travail de révision perpétuel lors de la rédaction de son texte.

3.3.2. *L'évolution du modèle à travers le temps*

Regardons maintenant les divers changements apportés au fil du temps par rapport à ce modèle initial. Encore ici, ce mémoire ne prétend pas répertorier tous les changements liés au modèle de H & F. Les changements qui seront expliqués dans cette section sont issus du travail fait par Becker (2006). Comme nous l'avons mentionné, H & F ont reconfiguré leur modèle en 1981, en ajoutant deux sous-catégories dans le processus. De 1983 à 1985, Bereiter & Scardamalia ont développé la partie *evaluation and revising process* de 1981 en trois sous-catégories, soit *compare, diagnose and operate*. Dans cet ajout, on suppose que les scripteurs tentent en premier lieu de comparer le texte écrit avec ce qu'ils voulaient réellement écrire. Si

⁷ Nommé *translating* par Hayes et Flower (1981).

le produit n'est pas à la hauteur des attentes du scripteur, un diagnostic est fait pour tenter de combler les différences entre le texte écrit et le texte voulu, attendu. Après avoir considéré les différentes options, le scripteur opère en effectuant les changements retenus.

Le deuxième changement apporté au modèle initial de 1980 est celui de Flower et al. (1986) et de Hayes et al. (1987) et concerne la partie révision. Comme l'explique bien Becker (2006), ils ont modifié le modèle pour inclure deux nouvelles sous-composantes de la révision, soit *processes* et *knowledge*. La première sous-composante est ce qu'ils ont appelé *processes*. Ceci comprend la lecture du texte pour l'évaluer, pour sélectionner une stratégie et exécuter la correction. La deuxième sous-composante, *knowledge*, concerne la connaissance de la définition de la tâche, les critères pour la planification et le texte, les problèmes de représentation de la tâche et les procédures de révision. En ajoutant ces deux sous-composantes, les auteurs ont approfondi les processus cognitifs qui s'effectuent durant l'évaluation et la révision. Flower et al. (1986) ont noté également l'importance d'avoir de bonnes façons de diagnostiquer les problèmes du texte. Ils identifient deux stratégies ; détecter/réécrire (*Detect/Rewrite*) et diagnostiquer/réviser (*Diagnose/Revise*).

Ensuite, il est essentiel de comprendre le rôle de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme dans le processus d'écriture. La mémoire de travail permet d'enregistrer durant une durée limitée de l'information pertinente au travail en cours. Les informations importantes et qui méritent d'être enregistrées définitivement passeront dans la mémoire à long terme. Pour ce faire, il faut qu'il y ait « consolidation » de ces informations jugées importantes (Poissant, Falardeau & Poëllhuber, 1994). La répétition, la profondeur de traitement et l'organisation de ces informations dans un réseau déterminé de concepts liés sont les conditions pour que le transfert désiré s'effectue. Dans les années 1990, un changement important dans l'analyse du modèle survient. Les chercheurs se préoccupent beaucoup du travail effectué par la mémoire à long terme et par la mémoire de travail ainsi que de la lecture critique des textes écrits. Se relire et « juger » son texte semble être une étape bénéfique. Ils accordent une grande place également aux conditions sociales et environnementales du scripteur comme les aspects motivationnels par rapport à une tâche donnée et le temps accordé pour celle-ci pour pouvoir bien effectuer un réel transfert des apprentissages. Ceci est également en lien avec la révision de Hayes (1996). Toujours selon le travail de recherche de Becker (2006), trois nouveaux modèles sont développés par Kellogg, Hayes et Huub van der

Bregh & Gert Rijlaarsdam dans l'ouvrage *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (1996). Toujours dans les années 1990, les stratégies cognitives connues et utilisées par le scripteur ainsi que la capacité de sa mémoire de travail deviennent des points centraux pour analyser comment un scripteur se développe. Dans la prochaine section (3.3.3), nous élaborerons quelques principes que certains auteurs ont proposés à travers les années. Ceci permet de mieux comprendre les processus sollicités dans l'acquisition de l'expertise en écriture.

3.3.3. *Le développement du scripteur vers l'expertise*

Nous avons établi un portrait général des processus utilisés par un scripteur expert en contexte d'écriture (section 3.3.2). Maintenant, il est intéressant de se pencher sur certains travaux qui portent sur le passage à l'expertise des scripteurs bien que ces travaux soient peu nombreux jusqu'à aujourd'hui. Ceci nous permet de cibler des techniques et des activités qui sont propices à l'apprentissage des savoir-faire en écriture.

Dans *Through the Models of Writing*, Alamargot & Chanquoy (2001) ont proposé une revue des travaux faits sur le processus d'écriture en partant du modèle de Hayes et Flower de 1980. Ils en sont venus à la conclusion que, pour développer ses aptitudes et devenir un bon scripteur, il fallait de la maturité et de la pratique. Plusieurs recherches abondent dans le même sens (cf. Becker, 2006) et mettent de l'avant l'idée que la mémoire de travail joue un rôle primordial dans la capacité à écrire un bon texte. Dans Alamargot & Chanquoy (2004), nous pouvons observer le travail que Bereiter et Scardamalia (1987) ont fait au niveau de l'évolution rédactionnelle d'un scripteur. Ils définissent deux stratégies qui expliquent clairement ce qui se produit lors de la planification et de la rédaction d'un scripteur. Pour le scripteur novice, les auteurs parlent du *Knowledge Telling Strategy*, la stratégie des connaissances rapportées. En quelques mots, il s'agit pour un scripteur d'écrire à la façon de parler, soit d'écrire comme les idées viennent. Aucune organisation des idées n'est effectuée, et aucun contexte d'énonciation n'est déterminé. Cette stratégie utilisée « par défaut » donne lieu à des textes souvent décousus et très difficiles à suivre. En travaillant ses capacités rédactionnelles, un scripteur en apprentissage peut développer la stratégie de *Knowledge Transforming Strategy* (stratégie des connaissances transformées). Cette stratégie est plus « coûteuse » d'un point de vue cognitif et requiert de l'apprenant ou de l'expert de la « place »

dans la mémoire de travail pour des mécanismes rédactionnels plus difficiles que la simple mise en texte de la pensée, de manière automatisée (comme lors de la stratégie des connaissances rapportées). Le scripteur plus avancé connaît déjà plusieurs mécanismes d'écriture appris préalablement et qui sont acquis dans la mémoire à long terme. Ils sont devenus des automatismes ou du moins des processus faciles à réaliser. Ainsi, ce même scripteur peut se concentrer sur des mécanismes plus complexes utiles à la tâche d'écriture. Selon les mêmes auteurs, la stratégie des connaissances transformées suppose que le scripteur se questionne sur son texte, le juge, le critique pour ensuite le transformer, le modifier pour qu'il devienne un texte cohérent et qui correspond réellement au message qu'il voulait transmettre. Cette évolution de la stratégie démontre encore une fois l'importance de la mémoire de travail lors de la rédaction d'un texte et confirme la pertinence de proposer des méthodes d'enseignement qui faciliteront le transfert des connaissances grammaticales en contexte d'écriture. Scardamalia & Bereiter (1987) confirment le besoin de faciliter chez les élèves la maîtrise des éléments linguistiques de l'écrit (ici les phrases complexes) pour qu'ils puissent se concentrer sur le message qu'ils veulent transmettre.

Un autre aspect à souligner est le travail avec les pairs remis de l'avant par plusieurs chercheurs selon la synthèse de Becker (2006). Ils soutiennent tous qu'en ajoutant un aspect social au travail d'écriture, les élèves obtiennent support et motivation en plus de permettre un partage des stratégies cognitives utilisées durant la tâche, surtout en révision de texte.

Finalement, ces travaux permettent aux enseignants et aux chercheurs de cibler quel genre d'interventions faire, que ce soit dans la planification, la mise en texte ou la révision. Alamargot et Chanquoy (2004) soulignent par le fait même la difficulté pour un scripteur d'apprendre à maîtriser ces connaissances rédactionnelles puisqu'elles sont implicites dans la plupart des cas. Il est donc primordial de s'intéresser aux méthodes d'enseignement propices à ces apprentissages scripturaux. Elles mettent en lumière ce que nous devons travailler, comment travailler et à quel moment. Ce survol des différents modèles proposés nous amène à étudier plus en détail les méthodes qui en sont issues et que nous avons privilégiées pour ce mémoire de recherche. Nous adoptons le modèle d'écriture de H & F (1980) en gardant toutefois à l'esprit les changements apportés.

3.4. La didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture

Dans cette section, nous présentons les grands principes pour la didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture (section 3.4.1). Puis, nous présenterons différentes démarches qui nous ont permis de construire la séquence didactique exposée dans ce mémoire. Nous pensons que les méthodes qui sont présentées dans les prochaines sections peuvent grandement aider les élèves à mieux transférer les apprentissages. Nous avons sélectionné les méthodes qui étaient les plus pertinentes pour construire notre séquence didactique qui travaille la subordination et la coordination dans les phrases complexes. Les méthodes ou propositions choisies sont les ateliers de négociation graphique (section 3.4.2), les dictées « actives » (section 3.4.3), les activités de révision (section 3.4.4) et, finalement, la démarche active de découverte (section 3.4.5). À ce stade, il est important de comprendre qu'étant donné les visées de ce mémoire, soit de lier l'enseignement de la grammaire et celui de l'écriture, les propositions et les théories issues de la psychologie cognitive, de la didactique de la grammaire et de la didactique de l'écriture se fusionnent pour former un tout cohérent. Il semble difficile pour nous de délimiter des sections précises qui traitent séparément des idées, concepts ou théories des différents domaines scientifiques. Plusieurs liens entre ces deux domaines sont effectués, pour le bien de ce mémoire. Dans la dernière section (3.4.6), nous présentons une figure qui représente le modèle construit par Boivin et Pinsonneault (2012). Cette figure est la proposition des chercheuses pour mettre en lien la grammaire et l'écriture (Figure 4). Il concerne le volet B du projet de recherche grammaire-écriture (voir section 4.1.2 de ce mémoire).

3.4.1. Principes pour la didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture

En 3.4.1, nous spécifions les principes issus de différents domaines comme la didactique et la psychologie cognitive, soit les propositions des chercheurs qui ont travaillé à l'aide du modèle de H & F (section a), les démarches actives (section b), l'enseignement stratégique (section c), le modelage (section d), la facilitation procédurale (section e) et le travail fréquent en écriture (section f).

a. Des propositions issues de la didactique de l'écriture

En lien avec ce que proposent Alamargot et Chanquoy (2004) (section 3.3.3), plusieurs propositions qui respectent les processus d'écriture élaborés par le modèle de H & F ont été faites. Voici quelques-unes de ces propositions.

Encourager les élèves à faire un plan de leur texte et à s'y référer. Construire une esquisse du texte permet de mieux gérer les idées et le temps durant l'écriture. Bereiter, Burtis & Scardamalia (1988, cité dans Alamargot & Chanquoy 2004) soulignent un aspect important lié à la planification : « alors qu'à 14 ans les enfants ne semblent consacrer que 10% de leur temps de rédaction à la planification, un rédacteur expert serait en mesure de planifier forme et contenu du texte avant et pendant la composition, à un niveau à la fois local et global. » Il sera alors primordial d'enseigner aux élèves cette étape (la planification) qu'ils jugent parfois inutile. Nous reviendrons sur cette proposition lorsque nous parlerons du modelage (section d), car elle est étroitement liée à ce concept.

Travailler sur la motivation à écrire le texte en proposant une durée de temps respectable, une tâche d'écriture stimulante et inspirante, une possibilité de se faire aider par un pair, etc. Cette proposition revient dans la section e, puisque l'aspect motivationnel dépend beaucoup de la charge cognitive imposée à l'élève lors de la tâche d'écriture. La facilitation procédurale est un concept très intéressant pour éliminer cette surcharge cognitive.

Faire travailler l'écriture en équipe peut permettre des échanges sur les stratégies d'écriture, de révision, de correction. De cette manière, un apprentissage différent et motivant est fait si le travail en coopération est bien guidé par l'enseignant. Cette proposition peut s'apparenter aux ateliers de négociation graphique (section 4.4.2) qui permettent un investissement des élèves dans leurs apprentissages, tout en les confrontant dans leurs idées, leur « bagage cognitif » grammatical et scriptural.

b. Les démarches actives

Les études en didactique de la grammaire tendent à dire qu'il faut faire manipuler la langue par les élèves, leur faire analyser les phrases et laisser une grande place à l'ouverture d'esprit, tant chez l'enseignant que chez les élèves (cf. Chartrand, 1996, Paret, 2000 et Nadeau & Fisher, 2006). L'élève doit pouvoir travailler des phrases grammaticales et agrammaticales, observer les différences et les régularités, se tromper, se corriger. Ceci lui permet de découvrir

par lui-même, sous la supervision de l'enseignant, les règles de la grammaire du français. Une grande place est laissée aux élèves et l'enseignant agit comme un médiateur qui guide les élèves pour qu'ils acquièrent les connaissances voulues en se questionnant et en manipulant la langue. L'enseignement magistral est mis de côté pour laisser un plus grand espace aux discussions grammaticales. « Pour que chaque élève puisse tirer un bénéfice de l'enseignement de la grammaire, il faut que l'objectif de cet enseignement lui permette de se construire de réelles procédures de réflexion... » (Paret, 1996, p. 111). Ainsi, en proposant des cours de grammaire qui rendent l'élève actif, nous l'incluons, le responsabilisons dans son apprentissage. Cette méthode est priorisée en didactique, au détriment de l'enseignement magistral qui laisse l'élève passif. Nous présenterons plus loin plusieurs propositions issues essentiellement de l'ouvrage de Nadeau & Fisher (2006) qui illustrent bien les démarches actives (section 3.4.3).

c. L'enseignement stratégique

L'enseignement stratégique, issu de la psychologie cognitive, est une proposition dont nous tiendrons compte. « L'enseignement stratégique sert à outiller l'élève; il vise, de façon plus précise, à montrer à l'élève à acquérir et à utiliser efficacement et judicieusement différentes stratégies » (Presseau, 2004, page 2). L'ouvrage de Tardif (1992) décrit clairement les intentions et les méthodes issues de cet enseignement dit stratégique. Le but précis de cet enseignement stratégique est de rendre l'élève conscient de ses stratégies, des opérations cognitives qu'il utilise pour construire son savoir, ses savoir-faire. L'élève use de métacognition. Ces intentions pédagogiques font également écho aux propositions décrites dans la section 3.3.2 à savoir qu'il faut tenir compte des différentes conditions pour consolider les informations contenues dans la mémoire de travail vers la mémoire à long terme. Les informations ou stratégies enseignées seront ainsi transformées en réel apprentissage.

Une application à la grammaire de l'enseignement stratégique, notamment proposée par Paret (2000), comble plusieurs lacunes de l'enseignement traditionnel. Cet enseignement où l'élève est amené à comprendre et à utiliser des stratégies efficaces (métacognition) correspond aussi à la théorie du transfert des apprentissages vue précédemment (section 3.1.2). L'enseignement stratégique suggère de travailler les apprentissages dans différents contextes, en ayant recours aux connaissances antérieures des élèves et à plusieurs exemples et contre-

exemples. Selon l'enseignement stratégique, tenter de contextualiser les notions grammaticales à l'étude, de les décontextualiser pour ensuite les recontextualiser permet aux élèves de concrétiser les notions de grammaire, qui sont souvent étudiées hors des contextes réels d'utilisation. La section 3.1.2 b. en faisait d'ailleurs déjà mention. Pour que les élèves acquièrent une notion grammaticale, l'enseignant se doit d'expliquer pourquoi cette notion est importante à maîtriser, dans quels contextes nous la retrouvons, etc. Il s'agit de la contextualiser. Par exemple, l'enseignement des phrases complexes peut grandement servir pour les textes narratifs qui demandent des séquences descriptives. Ces phrases plus « longues » (dans lesquelles il peut y avoir des subordonnées et des coordonnées) permettent au scripteur d'enrichir son texte. Ensuite, il faudra travailler la notion en question en la décontextualisant de son contexte initial. Ceci se fait en l'étudiant à l'aide de manipulations syntaxiques, en la travaillant en lecture, en écriture et en pratiquant à l'aide d'exercices de plus en plus difficiles. L'élève peut mieux comprendre pourquoi les subordonnées relatives, complétives et circonstanciellees sont enseignées en classe. Il en voit l'intérêt, la pertinence. Recontextualiser la notion grammaticale revient à dire qu'il faut, après avoir bien travaillé la notion, la revoir dans son contexte initial ou dans d'autres contextes. Un élève doit, en recontextualisation, être capable de situer l'objet d'étude, de le maîtriser pour ainsi le mettre dans un texte et appliquer correctement les principes qui le régissent. Donc, il est plus apte à voir quels sont les contextes propices pour les constructions de phrases complexes. Ce mouvement de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation qui est proposé par l'enseignement stratégique peut s'effectuer à l'aide de plusieurs activités et/ou méthodes didactiques dont les entretiens de négociation graphique et le modelage (voir les sections suivantes : 3.4.1 c) et 3.4.2). Il répond également au concept de la ZPD (section 3.1.1), car l'élève est amené à approfondir ses savoirs en les réutilisant dans des contextes différents, de plus en plus complexes.

Liées à l'enseignement stratégique, des méthodes didactiques tenant compte du modèle du processus d'écriture de H & F ont été suggérées au niveau de la planification. Bereiter & Scardamalia (1987) ont accordé une attention particulière à la planification, qu'ils suggèrent de travailler en profondeur pour aider les élèves à éliminer des difficultés qu'ils pourraient retrouver en cours d'écriture. Les propositions sont logiques, soit la génération d'idées avant la mise en texte et l'organisation de ces idées. Dans la planification, il est primordial de porter

une attention particulière au travail fait dans ce qui est appelé communément le « remue-méninges ». Aider les élèves à activer leurs idées en les questionnant sur ce qu'ils savent et ce à quoi la tâche d'écriture leur fait penser sont des moyens efficaces de générer des idées pour leur écriture. Il faut également les amener mettre sur papier leurs idées pour ainsi mieux s'en souvenir et les organiser.

Une fois le travail effectué, pour éviter le syndrome de la page blanche, les élèves doivent planifier leur écriture en organisant à l'aide d'un schéma ou d'un plan comment leur texte pourra être structuré. À ce stade, l'enseignant souhaite que les élèves effectuent un certain apprentissage, pour qu'ils puissent travailler à l'avenir en ayant conscience de ce processus. La métacognition étant un principe hautement favorable pour un bon apprentissage, l'enseignant se doit alors d'indiquer aux élèves les étapes importantes de l'écriture pour qu'ils puissent les travailler. Comme il a été expliqué, une de ces étapes est la planification. Modeler cette planification en leur montrant comment trouver des idées et les organiser est une étape importante à prendre en compte pour notre séquence didactique.

d. Le modelage

Nous ne pouvons ignorer le travail qui a été effectué sur le modelage. « Smith (1982) soutient qu'il importe que les élèves soient soumis à un modèle scripteur. L'environnement immédiat de l'élève doit lui fournir la possibilité de rencontrer l'adulte en situation d'écriture. L'enfant a besoin de démonstration » (Boudreau, 1991). Concrètement, l'enseignant doit modeler une tâche d'écriture (faire et expliquer ce qu'il fait et les différentes stratégies utilisées) qui sollicite le raisonnement grammatical de l'élève tout en lui demandant un apport scriptural (créativité, contenu, etc.). Par exemple, un enseignant fait le modelage d'une situation initiale d'un conte merveilleux. Il détaille alors comment il construit ses personnages. Des questions de vocabulaire sont soulevées (reprise du GN). Des interrogations grammaticales surgissent (temps du passé dans les descriptions et les actions, etc). Ceci permet à l'élève d'observer les stratégies utilisées par un scripteur expert et ainsi les réutiliser dans son propre texte.

e. La facilitation procédurale

La facilitation procédurale est définie par Bereiter & Scardamalia comme étant « tout dispositif qui tend à réduire les charges de traitement imposées par l'exécution d'une tâche et qui permet aux élèves de faire un usage plus complet des savoirs et savoir-faire qu'ils ont déjà

en dépassant leurs limitations fonctionnelles » (cité dans Brassart, 2008, p. 107). C'est un concept pertinent en vue d'éviter la surcharge cognitive dont l'élève peut facilement souffrir en situation complexe comme l'écriture d'un texte. La facilitation procédurale « ... fonde les pédagogies transmissives dans lesquelles le maître fait d'abord une leçon, énonce verbalement les « procédures » à suivre pour réaliser une tâche, montre leur mise en œuvre sur un exemple » (Brassart, 2008, p. 107). Bref, il s'agit d'éliminer des processus liés à certaines tâches pour que l'élève puisse se concentrer sur un processus que l'enseignant veut faire travailler plus particulièrement. De cette manière, l'apprenant élimine la surcharge cognitive et peut transférer le processus cible modelé par l'enseignant.

En écriture, proposer un début de texte aux élèves pour les inspirer est un exemple de facilitation procédurale. Par exemple, en ayant déjà une situation initiale et un élément déclencheur de proposés, l'élève peut se concentrer sur la suite (les péripéties), sans avoir à se soucier de trouver une « bonne idée d'histoire ». Le syndrome de la page blanche est ainsi diminué. En grammaire, proposer de ne corriger que quelques aspects (par exemple les accords dans le GN) permet aux élèves de cibler leur tâche de correction et de se concentrer sur quelque chose de précis. L'élève faible évite ainsi d'être débordé par la multitude d'éléments à vérifier dans le dictionnaire et dans le bescherelle.

f. Le travail fréquent en écriture sur des tâches d'écriture diversifiées

En écriture, plusieurs recommandations ont été élaborées par la recherche comme le travail d'écriture fréquent en classe, et des propositions de tâches diversifiées pour les élèves (Viau, 1999). Le travail fréquent en écriture répond aux besoins de plusieurs principes déjà mentionnés issus de la psychologie cognitive et de la didactique. L'écriture fréquente en classe sert le modelage, puisque l'enseignant peut cibler régulièrement des stratégies à modeler. Ce travail fréquent en écriture permet aussi à l'enseignant de réduire la surcharge cognitive (facilitation procédurale) puisqu'il peut, en contexte d'apprentissage et non d'évaluation, réduire les tâches à accomplir par l'élève (longueur du texte, travail sur des types d'accords ciblés, etc.). Nous prioriserons donc un travail régulier en écriture et des activités à la fois différentes et complémentaires. Plusieurs auteurs (Chartrand & al., 1996, Nadeau & Fisher, 2006 et Boivin & Pinsonneault, 2008) s'entendent pour dire qu'il faut faire travailler les élèves

sur des **phrases et des textes** et non pas sur des exercices à trous isolés et répétitifs ou de petites phrases décontextualisées. L'idéal est de les faire étudier **plusieurs types de textes** (courants et littéraires) pour ainsi leur faire voir en même temps les difficultés variées que cette diversité apporte. Cela permet, du même coup, d'améliorer leur vocabulaire, de travailler le sens des mots (propre et figuré) et leur compréhension de textes.

Ayant terminé notre tour d'horizon des principes, nous présentons maintenant différentes démarches actuelles en didactique de la grammaire et en didactique de l'écriture, qui sont utiles et pertinentes pour ce mémoire.

3.4.2. Les ateliers de négociation graphique

L'atelier de négociation graphique (ANG) est une proposition issue d'un travail de recherche en didactique effectué par une équipe de chercheurs, enseignants et universitaires de Dijon (cf. Nicolle, Persyn, Tapin & Tapin, 1995). L'ANG consiste à faire travailler un petit groupe d'élèves ensemble, en vue de les faire réfléchir sur la langue. Ils sont appelés à négocier sur l'orthographe des mots et la structure des phrases qui constituent de courts textes donnés par l'enseignant. Dans l'esprit de la démarche active, le but est de faire manipuler des phrases et dans différents textes pour que ces éléments linguistiques deviennent un objet d'étude, l'objet à manipuler et à travailler, sur lequel les élèves peuvent s'interroger. Il est important que les élèves comprennent que les phrases peuvent se modifier, s'améliorer ou se construire différemment. En questionnant les phrases à l'aide des manipulations syntaxiques et en s'interrogeant sur la grammaticalité textuelle des écrits, les élèves deviennent critiques par rapport à leurs propres produits écrits et ceux des autres. En leur faisant manipuler des phrases et des groupes de mots, nous nous attendons à ce qu'ils s'entraident et qu'ils acquièrent des stratégies en vue de trouver la bonne orthographe des mots donnés, la bonne formulation de phrases pour une syntaxe correcte, etc. Nicolle, Persyn, Tapin & Tapin (1995, p. 51) ajoutent :

« L'ANG est un moment privilégié car chacun a la possibilité de s'exprimer sur ses choix, sans redouter la note qui sanctionnera l'erreur. Il est un laboratoire où l'on observe, où l'on fait des hypothèses, où l'on est dans une attitude de recherche et de réflexion, sans complexe, ni crainte de se tromper. »

Cette activité est privilégiée puisqu'elle demande de la part des élèves un réel raisonnement grammatical. L'ANG est aussi très pertinent si nous pensons à tout ce qu'il permet d'effectuer en mémoire de travail. Les stratégies utilisées lors de ces ateliers sont répétées et diversifiées selon les contextes d'écriture et les coéquipiers. Les retours en groupe peuvent aussi aider à la consolidation des apprentissages et des stratégies. Voici quelques activités plus précises (sections 3.4.3 et 3.4.4) qui correspondent au principe de l'ANG.

3.4.3. *Des dictées « actives »*

Dans cette section, plusieurs types de dictées sont expliqués. Ces dictées respectent toutes l'esprit que prône la recherche, soit de rendre l'élève actif dans son apprentissage en lui proposant des problèmes qu'il devra résoudre en se questionnant sur la langue. C'est pour cette raison que nous les appelons dictées « actives ». La dictée zéro faute (a), la phrase dictée du jour (b), de même que la dictée préparée et l'auto-dictée proposées par Simard (c) sont les dictées dont nous nous sommes inspirée pour élaborer une activité de notre séquence didactique, soit la correction de phrases d'un texte d'élève.

a. La dictée zéro faute

L'idée générale de la dictée zéro faute est de faire ressortir les processus scripturaux qui sont sollicités lors de l'écriture/correction d'une dictée. Ce qui se passe dans la tête de l'élève lorsqu'il négocie l'orthographe des mots de la dictée (les processus de raisonnement métalinguistique) est mis en lumière. Nadeau & Fisher (2006) en proposent une description intéressante qui est un bel exemple de démarche active. Les élèves sont appelés à faire une dictée et à la corriger au meilleur de leurs connaissances. Ce qui distingue ce genre de dictées de la dictée « traditionnelle » est que les élèves, à tout moment, sont invités à poser des questions sur le texte qui leur est dicté. Les réponses sont données en négociation, avec les questions de l'enseignant qui relancent les élèves dans leur réflexion, qui les poussent à trouver des réponses par eux-mêmes. D'autres élèves peuvent également aider en répondant tout en expliquant leurs idées, etc. Bref, l'idée est que la classe en entier écrive la dictée en ayant, au final, le moins d'erreurs possible. Évidemment, le but de la dictée zéro faute n'est pas d'évaluer de manière sommative, mais bien de faire en sorte que les élèves apprennent durant l'exercice.

b. La phrase dictée du jour

Dans un même ordre d'idées, la phrase dictée du jour décrite par Nadeau & Fisher (2006) s'apparente à la dictée zéro faute, mais elle est courte et ceci a l'avantage d'encourager les élèves qui ont de la difficulté ou qui ne sont pas motivés par l'apprentissage du français. Leur réussite lors de ce petit atelier peut permettre une amélioration de leur motivation. Également, puisque cet exercice est rapidement effectué, l'enseignant a une latitude pour travailler les petits détails de la phrase avec les élèves. Inversement, ce temps permet de faire des parenthèses au besoin un peu plus longues pour bien vérifier la compréhension des élèves à l'aide d'autres exemples similaires.

c. La dictée préparée et l'auto-dictée

Nous notons également la proposition de Simard (1996), soit la dictée préparée où l'enseignant écrit au tableau la dictée, tout en expliquant les accords, l'orthographe des mots, le sens d'un mot plus recherché, etc. Ce genre de dictées correspond au modelage et permet, encore une fois, de répéter des stratégies en vue de les transférer en mémoire à long terme. Simard suggère donc la dictée comme une façon d'apprendre à écrire. Il insiste sur le fait qu'elle ne devrait pas être évaluée automatiquement comme c'était le cas avant pour la dictée traditionnelle, mais aussi de s'en servir comme activité d'apprentissage. Il considère la dictée comme un outil d'apprentissage où il est important de faire comprendre le texte aux élèves, faute de quoi ceux-ci écrivent n'importe quoi si le sens des mots ne leur est pas livré. Nous pouvons observer ce problème lors des accords entre le sujet et le verbe. Les élèves ont tendance à accorder le verbe avec le GN le plus rapproché. Pensons au sujet inversé (ex : *Les douleurs que m'a coûtées cette séparation resteront gravées dans mon cœur.* Et non **Les douleurs que m'ont coûté cette séparation.*) ou lorsque le sujet est pronominalisé et repris par d'autres GN plusieurs fois. L'accord est fréquemment « raté ». Simard parle de l'inaccessibilité du registre littéraire. Ceci nous semble pertinent et en lien avec le modelage. L'enseignant qui questionne les élèves sur le sens des mots et sur la compréhension des textes dictés est une étape fort importante qu'on néglige parfois. Nous pouvons donc conclure en disant que la dictée formative est un outil d'apprentissage efficace à ne pas mettre de côté.

3.4.4. Des activités de révision

En gardant à l'esprit qu'il faut faire apprendre aux élèves en ayant une attitude d'ouverture

dans la classe, une autre proposition de Nadeau & Fisher (2006) doit être présentée. Les auteures proposent que les enseignants et les élèves laissent des marques dans les textes produits. Elles recommandent aux enseignants d'exiger des traces de révision écrites de la part des élèves. Suivant cette logique, les élèves seront confrontés à se questionner sur le rôle des constituants des phrases qu'ils auront produites. Une meilleure correction sera alors faite puisque les contenus vus en classe feront « surface ». Les auteures sont conscientes que cette pratique demande des efforts cognitifs importants, mais qu'en imposant cette habitude « d'annotation », les élèves en ressortiront gagnants puisqu'ils développeront ainsi des réflexes de questions et de réflexions grammaticales primordiales chez un scripteur expert. Suivant cette logique, les auteurs préconisent d'adopter un code de correction général qui sera utilisé tout au long de l'année par l'enseignant et par les élèves. Ceci permettra à l'enseignant de cibler rapidement les lacunes des élèves en général, mais aussi pour chacun d'eux et de les aider de manière plus personnalisée. Également, ceci permettra aux élèves d'être mieux guidés dans leur correction. Les traces régulières de correction nous semblent efficaces et nous pensons qu'elles gagneraient à être utilisées à tous les niveaux du secondaire, et ce, par tous les enseignants, en suivant le même code de correction.

Toujours en lien avec la révision, Blain (1996) propose même de construire une grille de révision en groupe. Avec l'enseignant, les élèves apprennent à détecter un type d'accord dans des textes, à vérifier s'il est fait correctement, à justifier l'accord, etc. Ce travail serait fait dans le but de modéliser la révision avec les élèves et de rendre accessible une grille de révision dont tout le monde se servirait dans la classe. Ainsi, s'y référer deviendrait facile et efficace.

3.4.5. La DADD – démarche active de découverte

La démarche didactique que nous avons retenue plus particulièrement est la DADD (démarche active de découverte) proposée par Chartrand (1996). Elle tente d'amener les élèves à réfléchir sur les mécanismes de la langue et ils apprennent en la manipulant dans différents contextes et textes (Chartrand, 1996). Plusieurs autres chercheurs abondent dans le même sens et préconisent ce type de démarche didactique (Genevay, 1994, Genevay, 1996, Paret, 2000, Nadeau & Fisher, 2006). En voici les grandes étapes, décrites et expliquées à l'aide d'exemples.

Étapes de la DADD (Chartrand, 1996), détaillées et commentées

- a. *Étape 1 : Mise en situation (constat d'une difficulté de la langue – orthographique, syntaxique, etc.)*

À cette étape, l'objectif est de faire comprendre pourquoi il est utile que le phénomène ciblé soit étudié et maîtrisé. L'enseignant fait observer dans un texte ou dans un corpus de phrases contextualisées un phénomène grammatical. Il est ici question de contextualisation, de mettre le phénomène dans son contexte « normal ».

- b. *Étape 2 : Observation du phénomène (1^{er} corpus)*

En petites équipes, l'enseignant propose certaines tâches aux élèves (regrouper, cibler, comparer, etc.) qui permettent de mettre en lumière le phénomène étudié. Les élèves notent leurs remarques, leurs observations et leurs questions qui demeurent sans réponse. Par la suite, les élèves sont appelés à venir faire un bilan de ce qu'ils auront observé. Une discussion dirigée par l'enseignant permet de partager les résultats, de valider ou d'éliminer certains points. En groupe, on décide ensuite quelles questions pertinentes seront étudiées plus en détail et dans quel ordre. Chartrand (1996) met l'accent sur le fait que ce premier corpus de textes doit être varié. L'enseignant doit proposer des textes de longueur raisonnable, littéraires et courants, d'élèves et d'auteurs.

- c. *Étape 3 : Manipulation des énoncés et formulation d'hypothèses*

Après avoir détecté et ciblé le problème grammatical choisi dans un premier corpus, il est important pour les élèves de se l'approprier. C'est pour cette raison qu'il faudra faire manipuler l'objet d'étude par les élèves.

Pour clarifier cette étape un peu abstraite, nous proposons un exemple inspiré de Nadeau & Fisher (2006, p.175-176) qui en illustre bien le fonctionnement. Nous avons choisi de faire porter le travail grammatical proposé sur la coordination de phrases (thème du mémoire).

Exemple forgé d'activités qui sollicitent des manipulations syntaxiques

L'enseignant propose quelques manipulations :

- remplacer les GV coordonnées repérés par un autre groupe (GN ou GPrép par exemple) ;
- effacer les sujets qui sont à la suite du coordonnant.

« Il revient aux élèves de tester ces manipulations et d'en tirer leurs conclusions qui deviendront autant d'hypothèses à vérifier dans un nouveau corpus à l'étape suivante » (Nadeau & Fisher, 2006, p.175).

Voici quelques hypothèses susceptibles d'être émises :

- Les deux GV sont obligatoires pour la bonne construction de deux phrases coordonnées.
- Le sujet qui suit le coordonnant ne peut pas être effacé si les verbes ne sont pas des « actions » de la même chose ou de la même personne. Sinon, le sens initial de la phrase est perdu.

Les chats de gouttière se battaient au coin des rues et les rats en profitaient pour se faufiler jusqu'aux égouts.

**Les chats de gouttière se battaient au coin des rues et en profitaient pour se faufiler jusqu'aux égouts.*

La phrase est toujours grammaticale, mais nous perdons le sens initial de la phrase.

- Par contre, le sujet n'est pas répété s'il s'agit de la même chose ou de la même personne qui régit les deux verbes. On peut l'effacer (ellipse du sujet) ou bien le pronominaliser.

Jeanne demandait constamment l'heure et n'arrêtait pas de critiquer.

**Jeanne demandait constamment l'heure et Jeanne n'arrêtait pas de critiquer.*

La phrase n'est plus grammaticale, l'énoncé devient pratiquement tautologique.

Dans ce cas, il y a ellipse du sujet.

Jeanne demandait constamment l'heure et elle n'arrêtait pas de critiquer.

Il peut y avoir pronominalisation du sujet, surtout si la phrase est très longue. La pronominalisation permet de garder la phrase grammaticale.

Lors de cette étape, il se peut que des hypothèses ne fassent pas « l'unanimité » de la classe.

L'enseignant peut faire alors le choix d'approfondir la question en donnant d'autres exemples et de confirmer ou d'infirmer avec les élèves l'hypothèse qui sème la controverse. Il peut également décider de revenir sur ce problème plus tard au cours de l'année si les élèves n'ont pas encore toutes les connaissances requises pour clore la question.

À notre avis, nous pouvons comparer l'apprentissage et la compréhension d'un phénomène grammatical à notre orientation dans le grand Montréal. Il ne s'agit pas juste, pour un conducteur aguerri, de savoir par cœur tous les noms de rues de Montréal, mais bien aussi de savoir les situer, de savoir s'orienter, de connaître les différentes options possibles en cas de travaux de construction... Bref, c'est à cette étape que nous tentons d'entraîner les élèves à identifier les régularités du phénomène, les contextes dans lesquels il se situe, etc. Ces manipulations syntaxiques guidées par l'enseignant aideront à faire émerger des hypothèses descriptives ou explicatives du phénomène qui pourront être confirmées, modifiées ou infirmées à l'aide d'un deuxième corpus de textes.

d. Étape 4 : Vérification des hypothèses (2^e corpus)

À cette étape et avec l'aide d'un deuxième corpus de textes, les élèves peuvent valider leurs hypothèses et voir si elles peuvent être généralisées, pouvant devenir ainsi des règles, des lois ou des régularités.

e. Étape 5 : Formulation de lois, de régularités ou de règles, établissement de procédures et vérification dans des ouvrages de références

Les équipes reviennent ensemble et formulent en leurs propres mots des régularités, des règles ou des lois qui semblent régir le phénomène étudié. Elles comparent ensuite avec d'autres équipes leurs résultats en discutant et en partageant leurs propos sur le sujet en vue de rectifier le tir de certains s'il y a lieu. Ensuite, avec l'aide de l'enseignant et en grand groupe, la classe est appelée à formuler les règles le plus précisément et exactement possible. Les règles formulées sont vérifiées à l'aide de divers ouvrages pédagogiques (grammaire, recueil de conjugaison, dictionnaire, etc.).

f. Étape 6 : Phase d'exercisation et réinvestissement contrôlé

Finalement, pour s'assurer d'un réel apprentissage des règles et procédés qui sont sollicités dans le phénomène grammatical ciblé, il faut réinvestir les notions dans des tâches. L'enseignant accordera une attention particulière à proposer des exercices gradués dans leur complexité. Chartrand (1996) parle d'exercices de reconnaissance avec justifications écrites, d'exercices de construction de phrases ou de rédaction limitée en se servant des manipulations

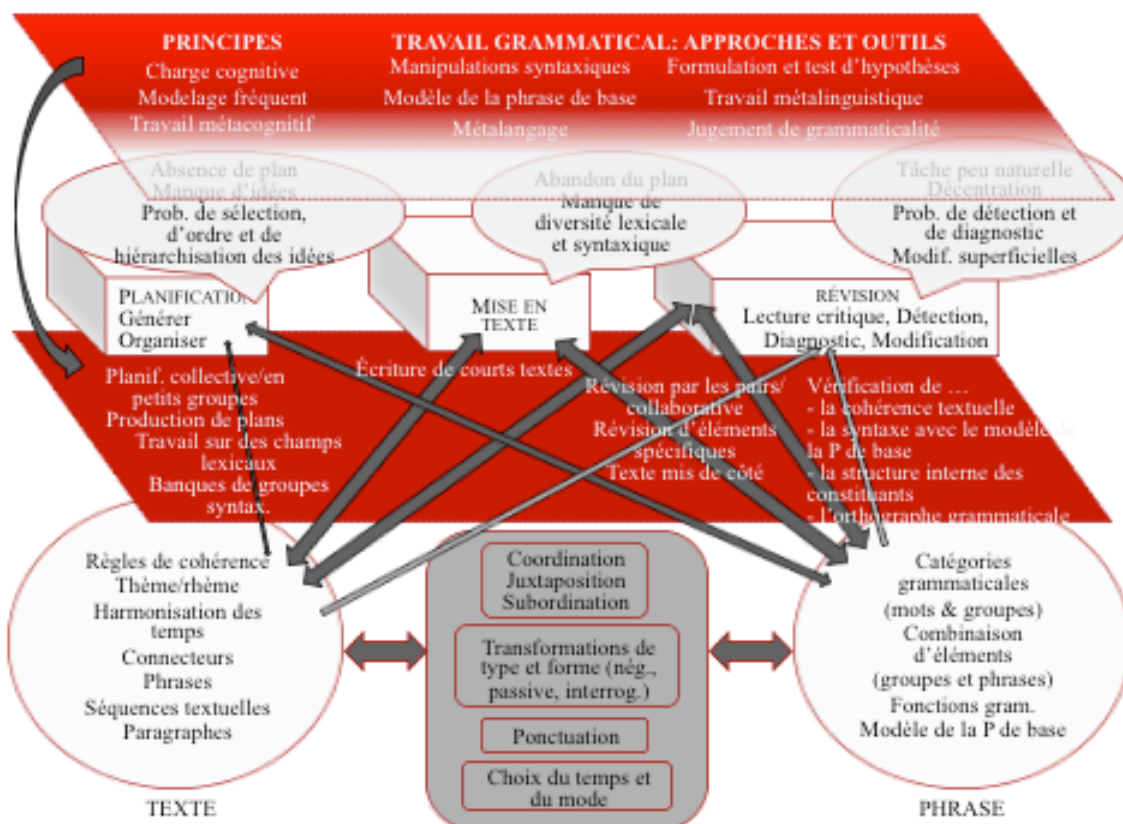
syntaxiques requises, d'exercices de correction de phrases ou de rédaction avec justifications des changements apportés et, finalement, d'exercices de production de textes avec consignes précises ciblant les notions étudiées. Une évaluation formative des acquis est préconisée à cette étape.

Finalement, la DADD permet de rendre les élèves actifs et de leur faire manipuler l'objet d'étude. Il semble qu'un tel travail favorise le transfert des connaissances grammaticales en écriture. Elle est la démarche préconisée parce qu'elle répond aux différents principes que soutient la recherche, soit la ZDP et le transfert des apprentissages. Notons que le métalangage est intégré tout au long de la DADD. Ce choix est en conformité avec ce que Chartrand propose, soit « l'adoption d'un métalangage commun à la classe » (p. 207) qui est nécessaire pour l'acquisition et l'application des règles grammaticales dans les textes des élèves.

3.4.6. Le modèle de Boivin et Pinsonneault (2012)

Il est important de présenter le fruit du travail effectué par Boivin & Pinsonneault (2012) lors du volet B du projet de recherche grammaire-écriture, soit la conception d'un modèle articulant la grammaire et l'écriture. Ce modèle reprend de nombreux concepts exposés précédemment et les met en relation. Il faut également noter qu'il est toujours « en construction », qu'il n'est pas définitif. Voici un schéma qui le résume, suivi d'explications. La figure (Figure 4) est tirée du PowerPoint et la description est grandement inspirée de la présentation qu'en ont faite les chercheuses lors de la conférence SIG Writing de 2012.

Figure 4. Modèle proposé par Boivin et Pinsonneault (2012) pour une didactique de la grammaire et de l'écriture



Le modèle présenté par Boivin et Pinsonneault a été conçu en s'inspirant des propositions faites par les domaines qui gravitent autour du projet de recherche grammaire-écriture. Nous avons déjà élaboré les notions qui sont pertinentes pour la recherche dans notre cadre conceptuel, soit les concepts liés à l'écriture, à la grammaire, à la didactique de l'écriture et à la didactique de la grammaire. Nous ne reviendrons pas en détail sur ces propositions, mais il est important de souligner qu'elles sont évidemment semblables à celles du modèle global d'articulation grammaire-écriture. Voici maintenant le fonctionnement de celui-ci.

On retrouve dans ce modèle d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture quatre zones distinctes et interdépendantes, soit la zone grammaticale (section a), la zone du processus d'écriture (section b), le niveau didactique (section c) et le niveau supérieur

(section e). Les liens entre ces zones et niveaux (les flèches dans le schéma) illustrent le décloisonnement et l'articulation de tous ces concepts et principes (sections d et f).

a. Le texte et la phrase

Boivin et Pinsonneault (2012) considèrent la phrase et le texte d'importance égale pour le scripteur. Dans la phrase, on retrouve les règles qui régissent sa construction (modèle de la phrase de base) et la combinaison des éléments, les catégories et les fonctions grammaticales.

Dans la partie texte, les chercheuses ont regroupé la cohérence textuelle, l'harmonie des temps verbaux et l'utilisation des connecteurs.

La partie grise du schéma ci-dessus est la zone nommée « de transition ». Elle concerne tout ce qui est fait par le scripteur en lien avec la phrase et le texte, simultanément (en cohérence avec le modèle du processus d'écriture). Trois mécanismes d'organisation de la phrase peuvent être sollicités, soit la juxtaposition, la subordination et la coordination. La transformation de types et de formes de phrases, les choix de modes et de temps de verbes ainsi que la ponctuation font également partie de cette zone « chevauchant » le texte et la phrase.

b. Le processus d'écriture

Le processus d'écriture de Hayes & Flower est introduit. Les flèches précisant les liens entre les trois composantes ne sont pas insérées dans cette illustration du modèle, mais les chercheuses en tiennent compte dans leur modèle. Les difficultés des élèves liées aux trois composantes sont insérées au-dessus de chacune des composantes puisqu'elles définissent en partie le modèle (phylactères).

c. Le niveau didactique intermédiaire qui permet l'articulation entre la grammaire et l'écriture

Au milieu, en rouge, l'inclusion d'un niveau qui permet l'articulation entre la grammaire et l'écriture d'un point de vue didactique est proposé. Ce niveau se résume en différentes propositions issues de la didactique de la grammaire et de la didactique de l'écriture, près des propositions émises avec le processus d'écriture.

d. Les flèches qui permettent les liens entre les notions linguistiques et les composantes du processus d'écriture

Dans l'optique visée, l'enseignement de la grammaire et de l'écriture est décloisonné pour ne former qu'un seul enseignement efficace. Les flèches illustrent le fait que les activités doivent être étroitement liées lors de l'enseignement pour permettre un transfert des apprentissages de la grammaire « pure » à la « pratique » dans un texte. Ces flèches sont comme une « spirale » qui permet un mécanisme d'allers-retours dans tous les concepts et composantes du schéma. L'enseignement de la grammaire et de l'écriture doit, ultimement, se faire de pair.

Dans l'optique du modèle proposé, il existe des liens plus importants entre les notions linguistiques (du texte et de la phrase) et la mise en texte et la révision que pour la planification. Les flèches qui illustrent ces liens sont donc plus larges. Les notions grammaticales et textuelles ont donc avantage à être travaillées surtout avec ces deux composantes.

e. Le niveau supérieur qui précise les approches permettant cette articulation

Le niveau supérieur contient les principes qui guident l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Ces principes sont la prise en compte de la charge cognitive de l'élève, l'usage fréquent du modelage et la métacognition sollicitée et encouragée par l'enseignant.

Le niveau supérieur contient aussi l'approche et les outils du travail grammatical. Les éléments pour sa didactique devraient être utilisés lorsque c'est nécessaire dans les différentes activités d'apprentissage.

f. La flèche de niveau supérieur

Cette flèche illustre le fait que le niveau supérieur contraint les interventions au niveau didactique. Les interventions didactiques doivent respecter les contraintes du niveau supérieur.

3.5. La notion de « séquence didactique » en vue d'articuler grammaire et écriture

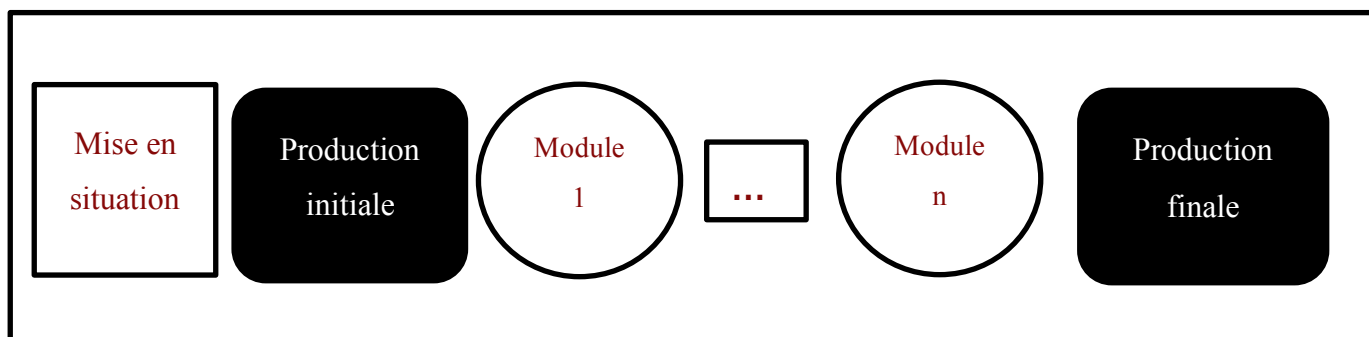
Dans cette section, nous définissons le concept de « séquence didactique » comme l'entendent Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) et nous décrivons son utilité en enseignement (3.5.1). Ensuite, les différentes étapes d'une séquence didactique sont décrites et expliquées (3.5.2).

3.5.1. Description

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) proposent un modèle de séquence didactique, qui comprend les éléments suivants, et est illustré dans la figure suivante (Figure 5). Une explication des différentes étapes suivra.

- Mise en situation : Présentation du projet de communication qui sera réalisé
- Production initiale : Tentative des élèves de réalisation de la tâche
- Modules : Succession de différents modules pour travailler certains « problèmes » des élèves identifiés dans la production initiale
- Production finale : Production qui vise à mettre en pratique et réinvestir les apprentissages effectués à travers les différents modules

Figure 5. Schéma illustrant le modèle de séquence didactique de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001, volume III p.6)



3.5.2. Les différentes étapes d'une séquence didactique

Les étapes qui constituent une séquence didactique, telle qu'illustrée par la figure 5, sont décrites et commentées dans cette section. Il est à noter que ce modèle a inspiré notre recherche, mais que nous ne suivons pas à la lettre toutes les étapes proposées par les auteurs.

a. *Mise en situation : Présentation du projet de communication*

En premier lieu, il est important de présenter aux élèves les intentions de la séquence didactique, d'en mentionner les objectifs pédagogiques. Nous pouvons lier cette étape à la contextualisation de la tâche. Il s'agit de nommer et de résumer les notions/concepts que l'enseignant désire transmettre pour que les élèves puissent comprendre la valeur de la tâche,

sa pertinence. Les contenus enseignés seront alors plus facilement intégrés, consolidés en mémoire à long terme et, de cette manière, mieux transférés.

b. Production initiale : Tentative des élèves de réalisation de la tâche

La production initiale est la production d'un texte oral ou écrit pour établir le niveau de connaissances des élèves par rapport à un concept ou à une notion ciblé(e).⁸ Cette première production est effectuée et un constat peut ainsi être établi. Ce constat relève les difficultés, les manques et les besoins des élèves devant un concept du français. Par la suite (section c), des activités ou des modules peuvent être donnés en vue de faire apprendre ces notions aux élèves.

c. Modules : Succession de cours ciblés

Généralement, cette étape est la plus importante puisque c'est lors de ces modules que l'enseignant permet aux élèves d'apprendre, d'acquérir des stratégies et de transférer les connaissances de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Les modules sont en fait une succession d'ateliers et d'activités permettant de travailler les notions ciblées lors de la production initiale. En tenant compte des concepts issus de la psychologie cognitive et de la didactique (section 3.4), les cours donnés doivent être diversifiés dans leur forme et dans leur contenu. Bref, il faut que l'enseignant construise des cours qui répondent aux besoins des apprenants en s'inspirant des propositions didactiques mentionnées en 3.4.

d. Production finale : Réinvestissement et vérification des acquis

La production finale est la production d'un texte oral ou écrit pour établir le niveau de connaissances finalement apprises des élèves par rapport au concept identifié dans la production initiale.⁹ Cette production finale sert souvent d'évaluation sommative pour évaluer le niveau de connaissances des élèves en lien avec la matière enseignée. L'évaluation

⁸ Dans ce mémoire de recherche, cette étape correspond à la collecte de données du volet A du grand projet de recherche grammaire-écriture (que nous détaillerons dans la chapitre 4 qui concerne la méthodologie).

⁹ Dans ce mémoire, cette étape correspond au posttest des groupes témoin et expérimental. Ce posttest a permis de vérifier les améliorations et les difficultés toujours présentes des élèves en ce qui a trait à la construction de phrases complexes par subordination et coordination.

terminée, l'enseignant peut ajuster le tir s'il juge que les élèves n'ont pas acquis les savoirs et savoir-faire liés à la matière enseignée.

Finally, let's recall that the objective of this research is to elaborate and test a didactic sequence (notion seen in 3.5.3) which articulates grammar and writing (section 3.4) in order to favor the transfer of grammatical knowledge in a writing context. The components having been explicitated all along chapter 3 (conceptual framework), we can now concentrate on the content, that is the methodology (chapter 4).

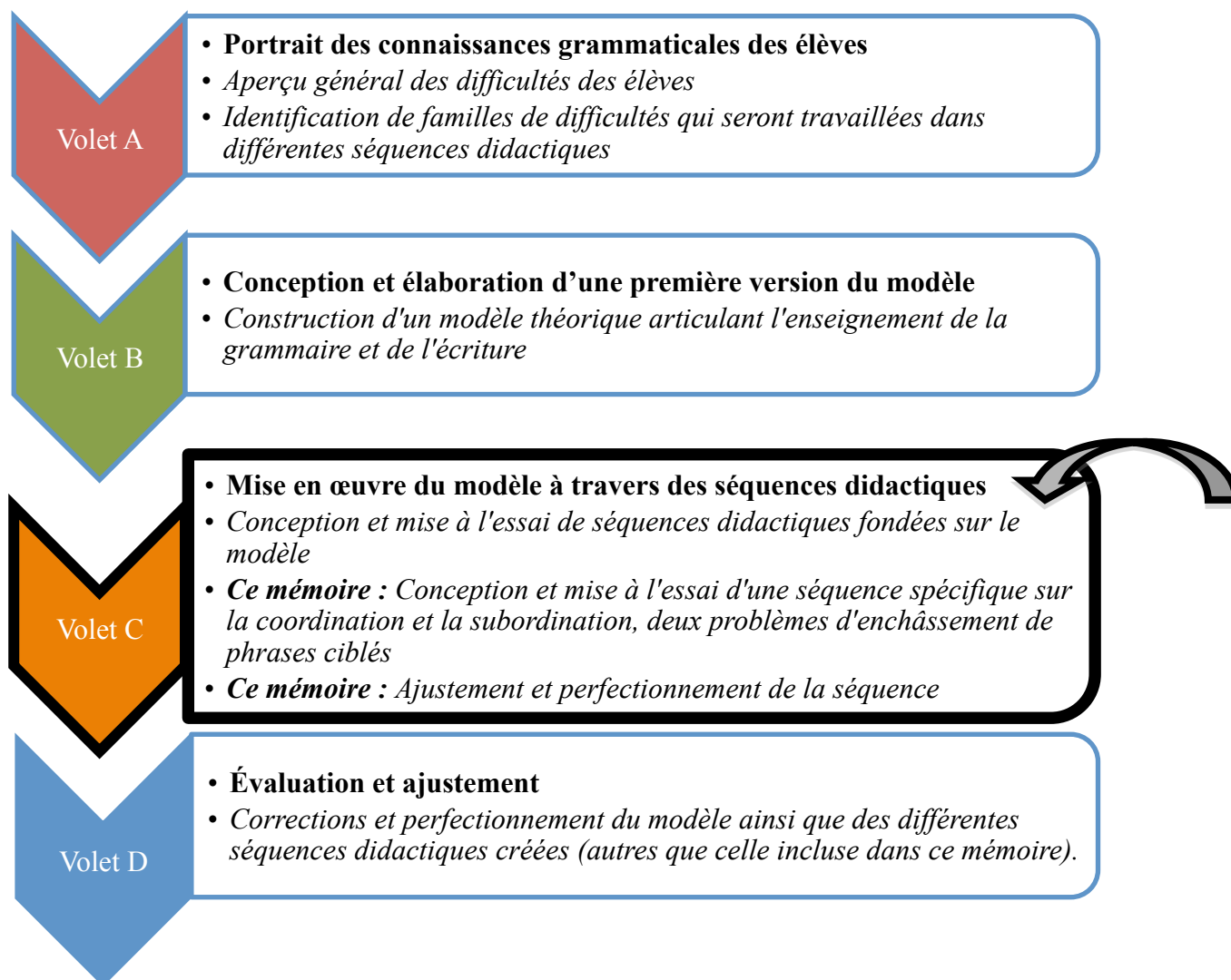
4. Méthodologie

Dans cette partie, nous présentons les aspects méthodologiques de la recherche. Dans un premier temps, nous décrivons le projet de recherche grammaire-écriture dans lequel s'inscrit ce mémoire pour comprendre l'objectif général qui l'encadre (section 4.1). En deuxième lieu, nous expliquons de façon détaillée ce qui constitue le volet C du projet de recherche grammaire-écriture (section 4.2). La section 4.2 inclut l'échantillonnage établi pour l'expérimentation de cette recherche de maîtrise et les instruments de la collecte de données. Les grandes lignes de la séquence didactique sont ensuite présentées (section 4.3). Finalement, nous expliquons le protocole d'analyse des données (section 4.4). Cette analyse va permettre de brosser un portrait adéquat des connaissances et de tirer des conclusions par rapport à la recherche qui nous intéresse dans ce mémoire.

4.1. L'inclusion du mémoire dans un grand projet de recherche sur la grammaire et l'écriture

Il est important de noter que ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste, intitulé « Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire » (ci-après, le projet grammaire-écriture). Voici, en figure 6, les quatre volets du projet de recherche grammaire-écriture. À la suite de cette figure, nous retrouvons ces volets, soit l'état des connaissances grammaticales des élèves (section 4.1.1), la conception et l'élaboration d'une première version du modèle (section 4.1.2), la mise en œuvre du modèle à travers des séquences didactiques (section 4.1.3) et, finalement, l'évaluation et l'ajustement du modèle (section 4.1.4). Notez que nous reviendrons sur le volet C plus en détail dans la section 4.2, puisque c'est dans celui-ci que se réalise la recherche de ce mémoire.

Figure 6. Synthèse des volets du projet de recherche



4.1.1. Volet A – État des connaissances grammaticales des élèves

L'objectif du volet A du projet grammaire-écriture est de dresser un portrait des connaissances grammaticales des élèves, et en particulier de leurs difficultés.¹⁰ Ce premier volet a été effectué avec la participation d'un enseignant et de sa classe pour chacun des niveaux du

¹⁰ Le volet A fait référence au projet de recherche « Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. » Cette recherche est subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture) et le MELS (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport) dans le cadre du programme d'action concertée de recherche sur l'écriture.

secondaire. Cette première collecte de données comptait quatre instruments, soit un questionnaire socio-démographique, une production écrite d'un texte narratif (de 300 mots pour la 1^{ère} et 2^{ème} secondaire et de 400 mots pour la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} secondaire), une dictée diagnostique de 142 mots pour le premier cycle et de 232 mots pour le 2^e cycle d'une durée approximative de 45 minutes (incluant l'écriture et la correction) et finalement, une séance de remue-méninges filmée avec les enseignants partenaires. Cette séance avait pour but de retenir les observations des enseignants quant aux difficultés des élèves ainsi que de vérifier leurs connaissances générales en ce qui a trait à la grammaire moderne.

Par la suite, une analyse des données collectées a été faite en vue de déterminer les principales difficultés des élèves. Un regroupement des difficultés des élèves a été établi pour former des *familles de difficultés* (« famille de difficultés » sera le nom donné à chacun des regroupements de difficultés ciblées). Ceci va permettre aux chercheurs, tout au long du projet, de diviser la tâche en créant des séquences didactiques adaptées pour chacune des familles de difficultés. Comme il est mentionné précédemment, la séquence proposée dans ce mémoire se penche sur une de ces familles de difficultés détectées lors du volet A, soit la syntaxe et, plus précisément dans ce mémoire, la construction de phrases complexes par la coordination et par la subordination.

4.1.2. Volet B – Conception et élaboration d'une première version du modèle

Le volet B a pour objectif d'élaborer un modèle théorique qui permette d'articuler l'enseignement de la grammaire et celui de l'écriture. Une première version de ce modèle a été présentée lors du colloque SIG Writing en 2012 (Boivin & Pinsonneault, 2012). Cette version a été présentée dans la section 3.4.6 de ce mémoire. Ce modèle tient notamment compte des différents aspects retenus dans le cadre conceptuel. Cette première version du modèle théorique est mise à l'essai dans le contexte du volet C.

4.1.3. Volet C – Mise en œuvre du modèle à travers des séquences didactiques

Le volet C se réalise par l'élaboration et la mise à l'essai de séquences didactiques, basées sur des difficultés identifiées au volet A pour différents niveaux du secondaire. Ce mémoire concerne l'élaboration et la mise à l'essai d'une séquence didactique de six cours travaillant l'enchaînement de phrases par subordination et coordination en première secondaire. Dans la section 4.2, la méthodologie de cette expérimentation est détaillée.

Voici les thèmes retenus pour les séquences développées et pour chaque niveau.

1^{re} secondaire :

- Enchaînement de phrases par subordination et coordination (notre mémoire);
- Homophones grammaticaux (Boivin et Pinsonneault, 2011);

2^e secondaire :

- Accord du verbe

3^e secondaire :

- Coordination et juxtaposition de groupes syntaxiques;
- Subordonnée relative (Arseneau, en préparation);

4^e secondaire :

- Accord du participe passé avec l’auxiliaire *avoir*.

4.1.4. Volet D – Évaluation et ajustement

Pour ce dernier volet, il s’agit de vérifier l’efficacité du modèle et des séquences didactiques en comparant les données du prétest avec celles du posttest pour les groupes expérimentaux ainsi que pour les groupes témoins. Nous nous attendons à ce que des modifications soient à effectuer en vue d’améliorer la séquence et de privilégier un meilleur apprentissage chez les élèves. Une évaluation des séquences didactiques et un ajustement des points à améliorer seront effectués.

Notre mémoire s’inscrit donc dans les volets C et D du projet « grammaire-écriture ».

4.2. Volet C détaillé – Mise en œuvre du modèle à travers une séquence didactique sur la coordination et la subordination de phrases

Voici un tableau (Tableau IV à la page suivante) qui résume les différentes étapes de la méthodologie. Une description spécifique de chacune des parties de la méthodologie est effectuée à la suite. L’échantillonnage (section 4.2.1), les instruments de mesure utilisés au prétest et au posttest (section 4.2.2) et ceux utilisés à l’intérieur de la séquence didactique (4.2.3) y sont détaillés. Les documents qui ont été utilisés tout au long de la recherche, soit les instruments de mesure, les questionnaires et les différentes activités de la séquence didactique se trouvent en annexe.

Tableau IV Instruments de collecte de données

1-Prétest (Mars 2012)			2-Séquence didactique (Mars 2012)			3-Posttest (Mai 2012)	
Questionnaire socio-démographique	Production écrite	Entretiens métagraphiques	Journal de bord	Discussions rétroactives	Enregistrement vidéo des cours	Production écrite	Entretiens métagraphiques
Groupes expérimental et témoin		6 élèves du groupe expérimental 6 élèves du groupe témoin	Enseignant et chercheuse		Groupe expérimental	Groupes expérimental et témoin	6 élèves du groupe expérimental 6 élèves du groupe témoin

4.2.1. Échantillon

L'échantillon est maintenant décrit en expliquant les démarches utilisées pour recruter les groupes témoin et expérimental (section a) et les conditions d'échantillonnage (section b).

a. Le recrutement d'enseignants participants

La commission scolaire Les Affluents est un partenaire important du projet grammaire-écriture. Toutefois, le recrutement d'enseignants pour la première secondaire a été difficile. Nous avons commencé notre recherche en collaboration avec une enseignante de première secondaire de la commission scolaire Les Affluents. Une séquence didactique a été construite en collaboration avec cette enseignante et un prétest a été fait dans un de ses groupes en mars 2011. Pour des raisons personnelles, l'enseignante a dû se retirer de l'expérimentation. N'ayant pu réussir à trouver un autre enseignant de la commission scolaire partenaire, le projet s'est adjoint un nouveau partenaire en l'école secondaire Marcellin-Champagnat, une école de la Rive-Sud, située à Saint-Jean-sur-Richelieu, où nous enseignons en 3^e secondaire.

b. Les conditions du projet de recherche grammaire-écriture pour un échantillon adéquat

Nous nous sommes assurée que l'échantillon d'élèves qui allaient participer à la recherche était similaire à ce que nous aurions pu avoir comme échantillon dans une école de la commission scolaire Les Affluents et que ce même échantillon respectait les conditions générales établies dans le cadre du projet grammaire-écriture. Les groupes devaient être mixtes et la représentation de chaque sexe devait respecter un rapport de 41% pour 59%. Les élèves devaient être moyens et les groupes « réguliers », n'ayant des résultats scolaires ni trop forts ni trop faibles.

Voici la composition des groupes spécifiques au mémoire expliquée à l'aide d'un tableau et d'une description (Tableau V).

Tableau V Les groupes participant à la recherche

Enseignant	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Classe de départ	Sélection pour le groupe expérimental	Classe de départ	Sélection pour le groupe témoin
Nombre d'élèves	36	34	35	31
Filles	21	20	20	17
Garçons	15	14	15	14

L'échantillon est constitué de deux groupes, soit le groupe expérimental et le groupe témoin. L'enseignant du groupe expérimental qui participait à la recherche et à l'expérimentation de la séquence de cours s'est faite avec le groupe 12, composé de 36 élèves (21 filles et 15 garçons) dont 34 ont été retenus pour la recherche, soit 20 filles et 14 garçons. Nous avons éliminé les élèves qui n'ont pas effectué toute leur scolarité en français. Cette condition respectait les critères généraux du projet de recherche grammaire-écriture. Cette information a été recueillie par le biais de la question 6 du questionnaire socio-démographique.

L'enseignant du groupe témoin enseignait au groupe 15, constitué de 35 élèves (20 filles, 15 garçons) et dont 31 ont été retenus dans le cadre de ce mémoire dont 17 filles et 14 garçons. Il est à noter que les élèves du groupe témoin ont eu à faire le prétest et le posttest aux mêmes moments que ceux du groupe expérimental, mais qu'aucun changement n'a été effectué à la programmation « normale » de cours de l'enseignant. Aucun cours construit pour la séquence didactique n'a été utilisé dans le groupe témoin. L'expérimentation de la séquence a eu lieu dans la classe du groupe expérimental seulement à la suite du prétest et le posttest a suivi un mois plus tard.

Les élèves qui ont participé aux entretiens métagraphiques (12 élèves) ont été sélectionnés par les deux enseignants. Nous leur avons demandé de choisir des élèves selon trois « catégories », soit deux élèves forts, deux moyens et deux faibles pour chaque classe.

Nous entendons par élèves forts des élèves qui, normalement, ont une moyenne de 85% et plus en français. Les élèves moyens se situaient plutôt entre 70 et 75% et, finalement, les élèves faibles sont ceux qui ont de la difficulté à atteindre la note de passage. Les élèves sélectionnés n'étaient pas informés de cette condition.

4.2.2. Instruments de collecte des données du prétest et du posttest

Dans cette section, nous présentons les instruments de collecte de données dans un tableau (Tableau VI) et nous les détaillons par la suite. Dans la section a, nous présentons le questionnaire socio-démographique. Dans la section b, le texte narratif à écrire sera décrit suivi des entretiens métagraphiques (section c). Les instruments de collecte plus « liés » à la séquence, soit le journal de bord (section d), les discussions rétroactives (section e) et le film des cours (section f) sont également décrits. Il faut noter que ces instruments de collecte de données (mis à part le film de la séquence) sont en annexe.¹¹

¹¹ Les instruments de collecte de données utilisés dans ce mémoire ont été élaborés dans le cadre du projet de recherche grammaire-écriture.

Tableau VI Instruments de collecte des données

Instrument	Description	Principales données recueillies
1. Questionnaire socio-démographique	Questionnaire général donné au prétest sur les habitudes des élèves en français. Durée : 15 minutes	Portrait général des élèves : <ul style="list-style-type: none"> • Âge, sexe, langue maternelle • Habitudes/rapports des élèves relativement au français (lecture, écriture, oral)
2. Texte narratif	Rédaction d'un texte narratif d'environ 300 mots à partir d'une image. Durée : environ 3 périodes ¹²	Erreurs des élèves liées à l'enchaînement de phrases
3. Entretien métagraphique	Entretien métagraphique avec 6 élèves de chacun des groupes (expérimental et témoin) Durée : environ 20 minutes	Raisonnement grammatical des élèves par rapport à leurs erreurs et leurs réussites, en particulier en lien avec l'enchaînement de phrases.
4. Journal de bord	Rédaction par l'enseignant d'un journal de bord après chacune des périodes. Contenu: questions portant sur l'efficacité de la séquence en termes de durée, de contenus, de difficultés, etc.	Rétroaction de l'enseignant sur la mise à l'essai de la séquence didactique.
5. Discussions rétroactives	Discussions techniques entre l'enseignante et la chercheure sur le déroulement de la séquence en classe. Étape faite à l'aide du journal de bord, en complément de ce dernier.	Éléments pour une amélioration de la séquence didactique.
6. Films	Enregistrements vidéo des six cours de la séquence.	Déroulement effectif de la séquence (difficultés et réussites des élèves et de l'enseignant).

¹² Prétest: (environ 30 minutes de la première période + 2 périodes de 58 minutes)

a. *Questionnaire socio-démographique (annexe I)*

Le premier instrument est le questionnaire socio-démographique, qui vise à vérifier les habitudes qu'ont les élèves avec la langue française. Les questions visent à déterminer la langue maternelle des élèves, la langue parlée à la maison, les habitudes de lecture des élèves, etc. Ce questionnaire est distribué aux élèves lors du premier cours du prétest et a une durée d'une quinzaine de minutes.

b. *Production écrite (annexe II)*

Le deuxième instrument utilisé au prétest et au posttest est une production écrite d'un texte narratif. Les élèves doivent écrire un texte qui raconte une histoire de 300 mots (+ ou - 50 mots) s'adressant à des adultes en s'inspirant d'une image proposée. La consigne générale est que l'image ou une partie de l'image doit se retrouver dans leur texte à un moment donné (voir annexe II pour de plus amples détails). Les images sont différentes au prétest et au posttest. La production écrite du prétest prend environ deux heures et demie, soit le restant du premier cours du prétest et les deux autres cours prévus (environ 30 minutes + 2 cours de 58 minutes). La production écrite pour le posttest prend trois cours, soit presque trois heures.

c. *Entretiens métagraphiques (annexe III)*

Après la rédaction de leur texte, six élèves présélectionnés par leur enseignant respectif (donc douze au total) effectuent un entretien métagraphique avec une auxiliaire de recherche. Cet instrument nous permet d'obtenir des données qualitatives sur les raisonnements derrière les choix grammaticaux (orthographiques, syntaxiques et textuels) des élèves. L'idée est de faire parler l'élève sur son texte en lui posant des questions ouvertes, sans lui mettre les mots dans la bouche et en évitant d'utiliser le métalangage.

L'entretien se déroule en suivant quatre étapes précises, soit les présentations, l'explication du déroulement de l'entretien métagraphique, les questions sur le texte de l'élève et les remerciements. Les auxiliaires de recherche participant à ces entretiens ont une copie des productions écrites des élèves et préparent des questions en lien avec le texte, en se fondant sur un canevas d'entretien développé dans le cadre du projet grammaire-écriture (annexe III). Sept catégories sont abordées, incluant la vérification de la compréhension de la syntaxe des phrases complexes. Les catégories sont les accords régis par le GN, par le sujet et par le CD, les homophones, la syntaxe, la ponctuation et la grammaire textuelle. Les élèves

sont avisés qu'on peut leur poser des questions sur des « erreurs » autant qu'on peut leur poser des questions sur des « bons coups ». Peu importe si les phrases sont grammaticales ou agrammaticales, on demande aux élèves de « verbaliser » à propos de leur processus d'écriture et de leurs choix grammaticaux. Un entretien a une durée approximative d'une vingtaine de minutes, selon la « richesse » des réponses données par l'élève interrogé. Ces entretiens sont enregistrés sur un enregistreur numérique (format mp3). L'entretien métagraphique se déroule lors de la dernière journée du prétest ou du posttest. Idéalement, l'entretien est effectué une heure après la fin de la production écrite.

d. Journal de bord (annexe IV)

Un journal de bord doit être complété tout au long de l'expérimentation des six cours par l'enseignant du groupe expérimental. Ce journal nous permet d'avoir des traces écrites du déroulement des cours. Les commentaires, observations et suggestions pouvant servir à l'amélioration de la séquence didactique sont pris en note et servent à réajuster la séquence pour l'améliorer, la rendre plus efficace et pour corriger les problèmes. Le journal de bord se divise en quatre sections. L'enseignant commente le déroulement de chacun des cours en fonction des élèves, de l'enseignant, du contenu proposé et des choix didactiques effectués. Bref, l'enseignant participant a l'espace et la latitude pour noter tout ce qu'il juge utile pour l'amélioration des cours. Ce journal de bord est ensuite complété et finalisé lors des discussions rétroactives à la suite des cours.

e. Discussions rétroactives et ajustements

Après chacun des six cours, en plus de remplir un journal de bord, nous avons fait une discussion sur le déroulement des activités proposées. Ces discussions rétroactives s'effectuent en parallèle avec le journal de bord. Nous complétons chaque fois celui-ci en spécifiant certains points qui demandent des précisions. Ces discussions peuvent nous aider à bien nous comprendre et à clarifier des conseils déjà notés par l'enseignant dans le journal de bord lors des cours.

f. Films des six cours de la séquence didactique

La séquence didactique est filmée à l'aide d'une caméra. Ceci permet de revoir les cours donnés tout en notant les éléments qui méritent d'être pris en compte. D'une autre part, nous

confirmons que la séquence a été respectée et qu'aucun changement majeur n'est effectué par l'enseignant sans notre approbation.

g. La dictée : un instrument du projet non retenu pour le mémoire

La dictée, qui est généralement utilisée dans le volet C, n'a pas été retenue pour cette recherche. L'objet d'étude qui nous intéresse (l'enchaînement de phrases) concerne la syntaxe et la ponctuation de la phrase. Dans une dictée, les phrases sont données et ne sont pas construites par le scripteur. Il nous a semblé qu'aucun résultat pertinent n'aurait pu être traité en lien avec cet instrument de collecte. Nous l'avons donc éliminé.

4.3. La séquence didactique : les grandes lignes (annexe V)

La séquence didactique complète se retrouve à l'annexe V. Étant donné que la séquence a été élaborée, mise à l'essai et revue par la suite, nous considérons la version finale de la séquence comme un résultat de cette recherche. Nous présenterons donc la séquence en détail dans les résultats (chapitre 5). Pour la clarté de l'exposé, nous présentons dans cette section les grandes lignes de la séquence; le lecteur peut bien entendu se référer immédiatement à l'annexe V pour les détails. Les grandes étapes sont inspirées des différents concepts élaborés dans le cadre conceptuel et en particulier du modèle de Boivin & Pinsonneault (chapitre 3).

Cours 1 : Observation du phénomène

L'enseignant propose un texte qui contient plusieurs erreurs d'enchaînements de phrases. Les élèves sont amenés à observer et détecter le « problème ».

Cours 2 : Manipulations de phrases complexes et proposition didactique

Les élèves doivent manipuler les phrases pour former des phrases simples et des phrases complexes. L'enseignant propose aux élèves, lorsqu'ils sont en situation d'écriture, de limiter leurs phrases graphiques à deux verbes conjugués.

Cours 3 : Observation d'un texte de scripteur expert et renforcement de la proposition didactique

En travaillant le texte d'un auteur connu, Bryan Perro, les élèves peuvent confirmer le fait que même les scripteurs experts, très souvent, se limitent à deux verbes conjugués par phrase graphique.

Cours 4 : Enseignements liés à la proposition didactique

L'enseignant distribue un document sur des notions grammaticales ciblées, soit la phrase subordonnée relative en *qui* et en *que* ainsi que la phrase coordonnée par *et*, *mais*, *car*, *ou*. Les notions grammaticales plus théoriques sont données et les exercices sont faits en lien avec les phrases déjà étudiées dans les textes précédents.

Cours 5 : Activité d'écriture

Les élèves doivent écrire un texte descriptif en utilisant les types de phrases subordonnées et coordonnées vues en classe. Le travail est corrigé par l'enseignant.

Cours 6 : Exercice de réinvestissement en écriture par la correction des erreurs

L'activité d'écriture est redonnée aux élèves et ils peuvent observer leurs erreurs. L'enseignant propose une deuxième écriture afin de réviser leur texte en tentant de ne pas faire les mêmes « erreurs ».

4.4. Le protocole d'analyse des données

Nous regarderons dans cette section ce qui a été effectué au niveau de la collecte de données ainsi que du codage. Ceci va permettre de mieux comprendre le protocole qui a régi l'analyse des données de la recherche. Nous divisons cette section selon les étapes effectuées, soit la transcription des textes des élèves (section 4.4.1), le codage des données (section 4.4.2), le contre-codage des données (section 4.4.3) et la mise au point du codage (section 4.4.4).

4.4.1. La transcription des textes des élèves

Pour analyser les données recueillies dans le prétest et le posttest, il a fallu tout d'abord les mettre en format Word. Nous avons transcrit les textes manuscrits des élèves et douze entretiens métagraphiques et nous avons effectué une vérification par la suite. Ces deux étapes ont été faites avec l'aide d'auxiliaires de recherche du projet.

4.4.2. Le codage des erreurs de syntaxe et le codage des phrases graphiques

Le codage des erreurs qui nous intéressent a été fait différemment selon le type de données recueillies. Nous expliquons ici comment le codage s'est déroulé pour les textes d'élèves (section a) ainsi que pour les douze entretiens métagraphiques effectués (section b).

a. Les textes d'élèves

Une fois les documents Word vérifiés, nous avons pu passer au codage des erreurs des élèves, dans le but de comparer les erreurs faites au début (prétest) aux erreurs faites à la fin de la séquence (posttest).

À l'aide du logiciel Hyper Research, nous avons codé les textes du prétest et du posttest pour chacun des élèves. Les phrases graphiques ont également été codées afin d'en déterminer le nombre. Elles sont en quelque sorte un outil d'analyse puisqu'elles vont permettre de créer un nombre moyen d'erreurs par phrase graphique. Nous avons donc utilisé quatre codes lors du codage des textes des élèves, trois qui identifiaient les erreurs liées à notre objet d'étude et un code « utilitaire ». Les voici illustrés dans le tableau VII.

Tableau VII Codes dans Hyper Research

Code	Description et exemples	Utilité
S Ph C enchaînement	Syntaxe /Phrase / Complexe/Enchaînement de phrases Trois phrases syntaxiques ou plus enchaînées avec ou sans signe de ponctuation. Exemples ¹³ : * <i>Le jeune homme qui marchait avait l'air bien anxieux car ses pas étaient rapides et la passante le remarqua ce qui lui mit la puce à l'oreille.</i> * <i>Rendu trois heure nous se dirigeons vers l'hopital, nous devons arriver tôt si nous la voullons être assurer d'avoir au moin une soupe à partager pour famille.</i> * <i>Il ce rendit compte que les ratons entraient par le tunel il empoignat les deux jeune fille par la main et les enmenat dans la suite de M. Harris et de Mme. Harris.</i>	Ce code permet de détecter si l'élève est capable de construire des phrases complexes de trois verbes conjugués et plus ou si, au contraire, il a de la difficulté à enchaîner trois phrases syntaxiques.
T CT choix du connecteur	Grammaire du texte /Cohérence textuelle / Choix du connecteur Utilisation d'un coordonnant de manière erronée en début de phrase. ¹⁴ Exemples ¹⁵ : * <i>Mais un jour, il n'en peut plus et il part découvrir le monde.</i> * <i>Et c'est ainsi que mon histoire se termine!</i>	Ce code permet de détecter si l'élève est capable de comprendre le rôle d'un coordonnant dans une phrase. Si les coordonnants comme <i>et</i> et <i>mais</i> sont utilisés en début de phrase, ils ne font

¹³ Les exemples sont tirés de nos données.

¹⁴ Nous sommes toutefois consciente que ce type de construction de phrases n'est pas considéré fautif par tous. Nous pouvons observer de telles phrases dans des romans et des textes courants.

¹⁵ Les exemples sont tirés de nos données.

		pas partie d'une phrase coordonnée et cette utilisation est erronée. Il s'agit donc d'un aspect de l'enchaînement des phrases.
S Ph C autres	<p>Syntaxe /Phrase / Complexe/Autres problèmes</p> <p>Ce code a été utilisé pour les erreurs de syntaxe liées à la construction de phrases complexes à deux verbes conjugués. Il y a une erreur de syntaxe (un GN orphelin au début d'une relative par exemple), mais ce n'est pas à cause de l'enchaînement de phrases trop important ou mal utilisé. Souvent, l'erreur est liée au choix de ponctuation. La ponctuation utilisée (souvent la virgule), n'est pas assez forte pour délimiter les phrases syntaxiques.</p> <p>Exemples¹⁶ :</p> <p>* <i>Bonjour monsieur Langlois, aujourd'hui, j'aimerais bien voir les cellules d'une fourmie, sa serait amusant!</i></p> <p>* <i>Elle s'approchait doucement, elle ouvrit la porte.</i></p> <p>* <i>Pour me trouver des employeurs, une usine etc. tu as sûrement plein de connaissance dit-il ou sinon ça se ressemblait.</i></p>	<p>Ce code permettait de détecter les phrases agrammaticales complexes à deux verbes conjugués dont les erreurs étaient causées par une mauvaise utilisation de la coordination ou de la subordination.¹⁷</p>

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Lorsque nous avons décidé d'utiliser ce code, nous avons cru qu'il serait pertinent de comptabiliser les erreurs liées à la subordination et à la coordination sans nécessairement qu'il y ait présence de trois verbes conjugués. Nous reviendrons sur cet aspect lors de l'analyse des résultats (section 6.2.4).

	<p><i>* Bien sur je travaillais le lendemain à mon usine de créations inimaginables nous créons par exemple des détecteurs de mensonge et plein d'autre chose.</i></p> <p><i>*Un bon jour au Texas, un homme chauve, assez grand, avec une paire de lunettes rouge qui se nome Robert décide de changer de travail de consierge pour horticulteur au village des valeurs à quelques minutes de chez lui.</i></p>	
S P Ph graph	<p>Syntaxe /Ponctuation/ Phrase graphique</p> <p>Ce code a été utilisé pour identifier les phrases graphiques du texte.</p> <p>Exemples¹⁸ :</p> <p>[La vie est belle.] [Elle avait envie d’aller se promener au bord de la mer et de se laisser bercer par les vagues qui déferlaient tranquillement.] [Elle voulait sentir le soleil chaud et réconfortant sur sa peau.]</p>	<p>Ce code a permis de comptabiliser le nombre de phrases graphiques par texte et de calculer un taux pour le nombre d’erreurs qui sont comprises dans notre système de codage. Nous avons alors pu mieux calculer le progrès des élèves et les comparer d’un groupe à l’autre.¹⁹</p>

¹⁸ Ces phrases sont des exemples forgés.

¹⁹ Nous reviendrons sur ce code dans le plan d’analyse.

b. Les entretiens métagraphiques

Les entretiens métagraphiques fournissent des données importantes à considérer pour cette recherche. Cependant, la façon de les traiter diffère puisque ces entretiens consistent en une discussion ouverte et large sur les choix grammaticaux et orthographiques des élèves sélectionnés (voir section 4.2.2 b. et l'annexe III pour plus de détails). Le codage de ces données dans Hyper Research nous semblait plus ou moins pertinent et une analyse plus qualitative et descriptive allait de soi selon nous. Notre analyse se fait sous forme de réflexion en ayant toujours en tête l'objet d'étude et les visées didactiques de la recherche, soit l'amélioration des constructions de phrases complexes. Il n'y a donc pas eu de contre-code, car aucun codage n'a été fait. Les textes des entretiens métagraphiques ont été analysés de façon qualitative suivant les étapes décrites dans le tableau VIII.

Tableau VIII Étapes d'analyse des entretiens métagraphiques

Étape 1 - Lecture des textes

- En relisant les entretiens, nous avons ciblé les passages qui relevaient de notre objet d'étude, soit la construction de phrases complexes par subordination ou coordination.
- Nous avons copié et transféré ces passages pertinents dans un autre document.

Étape 2 - Organisation des données

- Par la suite, nous avons mis en tableau, pour chacun des élèves et pour chacun des tests (prétest et posttest), les différents passages importants, en les organisant par thèmes (constituants obligatoires de la phrase de base, coordination en ET, coordination en MAIS, pronom relatif QUI, couper une phrase complexe, etc.).

Étape 3 - Tableau de réduction des données

- Après avoir organisé les thèmes discutés dans chacun des entretiens et pour chacun des élèves, nous avons fait un tableau de réduction des données en vue de pouvoir comparer plus efficacement les apprentissages faits durant la séquence didactique. Avec ce tableau, nous avons tous les éléments pour déterminer s'il y a une réelle différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin au niveau des apprentissages faits. Nous avons relu encore une fois les entretiens métagraphiques au complet pour faire notre analyse. Ceci permettait de confirmer nos conclusions présentes dans le tableau de réduction des données.
- **Après avoir effectué le tableau de réduction de données et la relecture des entretiens, nous avons mis en texte les observations que nous avons faites tout au long de l'analyse.**

Voici le tableau de réduction des données, qui a permis d'organiser les données et de les analyser (Tableau IX). Le tableau avec toutes les données recueillies se trouve en annexe (annexe VII).

Tableau IX Réduction des données

Force des élèves : _____

THÈME	ÉLÈVE NO		ÉLÈVE NO	
	Prétest	posttest	prétest	posttest
constituants de la P				
coordination ET				
coordination MAIS				
pronom relatif QUI				
pronom relatif QUE				
Autres				
apprentissage de la règle d'or				
CONCLUSION				

4.4.3. Le contre-codage des données

Dans cette section, le contre-codage est détaillé selon les différentes étapes effectuées pour mener à bien la vérification de la fiabilité des résultats. Le contre-codage des textes (section a), des entretiens métagraphiques (section b) et la vérification du codage et du contre-codage (section c) sont les trois étapes qui ont permis d'arriver aux résultats de la recherche.

a. *Contre-codage des textes*

Une fois le codage de tous les textes terminé, nous avons pu effectuer un contre-codage. Celui-ci a été fait par une auxiliaire de recherche du projet grammaire-écriture (voir section 5.1). Soucieuses de vérifier adéquatement l'exactitude et la fiabilité du codage effectué, nous avons sélectionné au hasard des textes d'élèves de chacun des groupes en prétest et posttest. Nous avons effectué le contre-codage sur 20% des textes, soit 16 textes pour le groupe expérimental (8 prétest et 8 posttest) et 14 textes pour le groupe témoin (7 au prétest et 7 au posttest), pour un total de 30 textes.

La définition des codes a été étudiée conjointement par la codeuse et la contre-codeuse. Puis, le contre-codage a été fait. Comme résultat de cette étape, nous avons les 132 textes codés et les 30 textes sélectionnés au hasard et contre-codés par la contre-codeuse. Nous avons alors pu vérifier l'accord interjuge avec l'aide d'un statisticien professionnel de l'Université de Montréal.

L'accord entre la codeuse et la contre-codeuse a été calculé à l'aide d'un test qui mesurait le coefficient de corrélation entre les mesures des deux codeuses, soit le codage et le contre-codage des trente textes sélectionnés au hasard selon les quatre différents codes utilisés. Le coefficient de corrélation est un chiffre se situant entre -1 et 1, 1 étant l'accord parfait. D'un point de vue statistique, un accord satisfaisant se situe entre 0,7 et 0,8. Voici les quatre coefficients de corrélation obtenus à l'aide du test (Tableau X).

Tableau X **Coefficient de corrélation des différents codes**

Code	Coefficient de corrélation
Enchaînement	0,859
Choix connecteur	0,749
Autres	0,213
Phrases graphiques	0,729
Moyenne d'accord en éliminant le code Autres (qui a posé problème)	0,779
Moyenne d'accord	0,638

Il est intéressant de voir que, comme nous l'avions supposé, le code Autres a été mal défini à la base et les codeuses ne se sont pas du tout entendues sur ce code. Par contre, il est rassurant de voir que les autres codes ont obtenu un accord interjuge de plus de 0,7. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer les écarts, en particulier des oublis en ce qui concerne les codes enchaînements de la part de la contre-codeuse. Nous y reviendrons dans la section 5.4.4. Nous reviendrons aussi sur l'accord interjuge dans la section 6.2.1.

b. Vérification de l'accord interjuge

Une vérification du codage et du contre-codage s'est effectuée à l'aide des phrases codées et d'un fichier Excel. Il a fallu comptabiliser les codes pour pouvoir calculer nos accords. Nous avons transféré les codes des études faites dans Hyper Research vers Excel. Nous présentons ici en détail notre démarche.

Dans Excel, nous pouvons voir le nombre de fois que le code apparaît dans une étude (un texte d'élève). Nous avons mis les accords (même nombre de codes pour les deux codeuses) en vert et les désaccords en jaune. Voici un exemple visuel (Tableau XI).

Tableau XI Exemple de tableau de codes dans Excel

1	CaseIDs	S PhC enchainement		
2		Codeuse		Contre-codeuse
3		3		
4	post_M_1_06	6	CC post_M_1	4
5	post_M_1_08	4	CC post_M_1	3
6	post_M_1_09	0	CC post_M_1	0
7	post_M_1_16	3	CC post_M_1	0
8	post_M_1_22	0	CC post_M_1	0
9	post_M_1_25	1	CC post_M_1	0
10	post_M_1_29	0	CC post_M_1	0
11	post_M_1_31	0	CC post_M_1	0
12	post_Mb_1_07	4	CC post_Mb	1
13	post_Mb_1_08	2	CC post_Mb	0
14	post_Mb_1_13	4	CC post_Mb	4
15	post_Mb_1_16	4	CC post_Mb	0
16	post_Mb_1_20	1	CC post_Mb	1
17	post_Mb_1_23	1	CC post_Mb	1
18	post_Mb_1_29	0	CC post_Mb	1
19	pre_M_1_03	2	CC pre_M_1	4
20	pre_M_1_05	2	CC pre_M_1	1
21	pre_M_1_06	6	CC pre_M_1	5
22	pre_M_1_08	8	CC pre_M_1	7
23	pre_M_1_12	2	CC pre_M_1	1
24	pre_M_1_20	2	CC pre_M_1	0
25	pre_M_1_24	0	CC pre_M_1	0
26	pre_M_1_25	0	CC pre_M_1	0
27	pre_Mb_1_05	0	CC pre_Mb_1	0
28	pre_Mb_1_07	7	CC pre_Mb_1	4
29	pre_Mb_1_10	2	CC pre_Mb_1	0
30	pre_Mb_1_13	8	CC pre_Mb_1	7
31	pre_Mb_1_16	7	CC pre_Mb_1	5
32	pre_Mb_1_21	3	CC pre_Mb_1	1

Ensuite, nous avons comparé le nombre de codes de la codeuse et de la contre-codeuse. À partir de la feuille de données que nous avons dans Excel, nous pouvons rapidement voir les cas où le nombre de codes n'est pas identique (en jaune). Tout d'abord, nous avons filtré les cas où le code n'a pas été « codé ». Si les deux codeuses s'entendent et n'ont pas mis de code pour un texte donné, dans les deux colonnes, nous pouvons voir le chiffre 0 (ce cas est en vert puisqu'il y a accord). Nous avons éliminé ces cas d'élèves inutiles. Par exemple, dans le tableau XI, à la ligne 6, il est écrit que l'élève post_M_1_09_F_f n'a pas fait d'erreurs d'enchaînement (chiffre 0 pour les deux codeuses). Nous avons surligné le cas en vert et

l'avons filtré, soit effacé pour nos vérifications. Bien entendu, ces cas ont tout de même été comptés comme des accords interjuge.

Ensuite, nous avons fait une vérification manuelle des codes, c'est-à-dire que nous avons vérifié les phrases codées dans Hyper Research, pour s'assurer que les codes correspondent aux mêmes phrases pour chacune des codeuses. Nous avons mis les phrases codées dans un tableau Excel. Ceci a pour but d'effectuer un recodage des données s'il y a une erreur systématique de la part de la codeuse qui a codé l'ensemble des textes d'élèves. Voici un exemple de ce qui en résulte dans le tableau XII.

Tableau XII Exemple de tableau de vérification de l'accord interjuge

	A	B	C	D	E
9					
10	CaseIDs	S PhC enchainement			
11		Codeuse		Contre-codeuse	
12	post_M_1_06_F_f	6	Je vivais dans un village où les	4	idem
13			Le lendemain, je retourna travailler, je n'		idem
14			Je couru, trouva le tuyau, le suivi et je tr	ø	
15			Sur le coin du tapis, une clé s'y cachait,		idem
16			Tellement la pression était forte, les murs	ø	
17			Je vus le maire en entrant, il était joyeux		idem
18					
19	post_M_1_08_M_f	4	Cette usine fabriquait tout les p	3	idem
20			Il avait plein de personnes à chaque ann	ø	
21			Un mois après une tentative de vol il ava		idem
22			Alors je me suis dit si il a un arme je ne		idem
23					
24	post_M_1_16_M_f	3	Après l'analyse des douilles, l'éc	0	ø
25			Pendant l'interrogatoire son fils entra et	ø	
26			Les résultats de l'autopsie dévoilèrent qu	ø	
27					
28	post_M_1_25_F_f	1	Ivy commença à se questionner	0	ø
29					
30	post_Mb_1_07_M_f	4	Je fis le tour de la maison mais	1	ø
31			Allez on accélère, la fée Matagn		idem
32			Je vis le monsieur qui avait parl	ø	
33			Je regardai chaque petits détails	ø	
34					
35	post_Mb_1_08_F_f	2	Par la suite, elle se mit sur la pc	0	ø
36			Je suis venue résoudre un myst	ø	
37					
38	post_Mb_1_13_F_f	4	Il avait changé depuis, je ne le	4	idem
39			Et j'eus assez enduré son attitud		idem
40			Quand je franchis la porte, je re		idem
41			Aujourd'hui, je vous ai raconté u		idem

Nous sommes arrivées à quatre possibilités de situations. Les voici résumées dans le tableau XIII.

Tableau XIII Situations possibles pour la vérification de l'accord interjuge

Situations		Procédures
Accord interjuge	1. Phrases codées de la même façon pour les deux codeuses	<input type="checkbox"/> Nous notons IDEM dans la colonne des codes de la contre-codeuse
Pas d'accord interjuge	2. Phrase codée par une codeuse, mais oubliée par l'autre	<input type="checkbox"/> Nous notons \emptyset dans la colonne de la codeuse qui a oublié de coder la phrase.
	3. Phrases codées par erreur	<input type="checkbox"/> Nous surlignons la phrase en GRIS.
	4. *Phrases codées et posant problème	<input type="checkbox"/> Nous surlignons la phrase en ORANGE .

Il est à noter que les phrases codées différemment et qui ne sont pas des erreurs sont des phrases où le jugement de grammaticalité est en cause. La syntaxe est une composante complexe de la grammaire et la construction de phrases complexes par enchaînement peut devenir difficile à juger de manière systématique et présenter certains différends. Nous pouvons tout de même expliquer ce problème d'accord par la subjectivité occasionnelle de la grammaticalité d'une phrase donnée. Dans la pratique, même entre enseignants, la correction d'un texte peut parfois différer selon le jugement de grammaticalité des phrases des élèves.

Nous détaillons maintenant ce tableau en nous référant à un cas d'élève en particulier où les quatre situations sont survenues. Prenons l'élève post_Mb_1_07_M_f dans le cas du code S PhC enchaînement (voir le tableau VII de la section 5.4.2 pour plus de détails).

49				
50	post_Mb_1_07_M_f	4	Je fis le tour de la maison mais aucune trace de "monstres" ou de "fées" je décidai donc de me rendormir.	1 \emptyset
51			Allez on accélère, la fée Matagnar était presser, elle devait nous faire faire les chevaliers.	idem
52			Je vis le monsieur qui avait parler tantôt et sur un meuble il y avait une montagne de feuille sur laquelle il y avait des plans de machines.	\emptyset
53			Je regardai chaque petits détails de la pièce, il y avait une dizaine d'ouvriers qui travaillaient fort.	\emptyset
54				

Les phrases codées de la même façon ont été comptabilisées avec un accord interjuge. Prenons la phrase de l'élève post_Mb_1_07_M_f : *Allez on accélère, la fée Matagnar était presser, elle devait nous faire faire les chevaliers*. Les deux codeuses ont codé cette phrase comme ayant un problème d'enchaînement. Nous avons noté *idem* dans la colonne de la contre-codeuse.

Voici un exemple de phrase codée par une des codeuses, mais omise par l'autre : *Je vis le monsieur qui avait parler tantôt et sur un meuble il y avait une montagne de feuille sur laquelle il y avait des plans de machines.* Cette phrase a été codée par la codeuse, mais non par la contre-codeuse. Elle aurait dû être codée par les deux codeuses, et nous avons inscrit un **ø**. À la lumière de la vérification des phrases (voir l'exemple du tableau XII), nous faisons l'hypothèse que la contre-codeuse a été systématiquement moins sévère dans son jugement de grammaticalité pour les enchaînements de phrases. L'accord interjuge a pu confirmer qu'il y a bel et bien, de façon systématique, un jugement plus sévère de part de la codeuse.

Maintenant, voyons une phrase où il y a eu une erreur de codage. *Je fis le tour de ma maison mais aucune trace de "monstres" ou de "fées" je décidai donc de me rendormir.* Ici, la phrase n'aurait pas dû être codée, ou du moins, pas avec ce code. La raison est fort simple. Les erreurs d'enchaînements peuvent survenir lorsque les phrases contenaient trois verbes conjugués et plus. Or, dans ce cas, il n'y a que deux verbes conjugués. Le code pour cette phrase est S PhC autres pour : problème de syntaxe dans la phrase complexe à deux verbes conjugués (voir tableau VII de la section 5.4.2 pour plus de détails sur le code).

Finalement, la quatrième situation et la plus complexe fait référence aux phrases qui ont été codées et qui restent à discuter, puisqu'il y est question du jugement de grammaticalité des codeuses. Une codeuse s'est avéré systématiquement plus « sévère » lors du codage des phrases complexes. Voici l'exemple de l'élève ciblé : *Je regardai chaque petits détails de la pièce, il y avait une dizaine d'ouvriers qui travaillaient fort.* Cette phrase a été codée agrammaticale par la codeuse puisque la ponctuation entre *la pièce* et le *il y avait* (la virgule) a été jugée insuffisante, pas assez forte pour délimiter les deux phrases syntaxiques. Un point aurait été préférable. Cependant, la contre-codeuse a jugé que ce n'était pas une erreur et n'a pas codé cette phrase. Nous l'avons donc surlignée en orange pour signifier que son codage fait référence au jugement de grammaticalité. La phrase est à la limite entre grammaticale et agrammaticale.

4.4.4. Mise au point à la suite de la vérification de l'accord interjuge

Tout au long de la vérification des phrases codées, nous avons noté pour chacun des quatre codes utilisés pour la recherche les observations liées au codage. Nous avons noté plusieurs éléments qui nous permettent de mieux comprendre les fois où il y a absence d'accord entre

les codeuses. Nous avons regroupé ces observations selon les différents codes utilisés dans la recherche, respectivement l'enchaînement de phrases (section b), les problèmes de syntaxe « autres » (section c), le mauvais choix de connecteur (section d) et la délimitation des phrases graphiques (section e). Mais tout d'abord, nous présentons une section plus générale (section a) pour les observations qui font référence à tous les codes.

a. Observations générales

Tout d'abord, rappelons que l'accord interjuge moyen est de 0,638, ce qui est raisonnable, compte tenu du désaccord dans le code Autres (coefficient de corrélation de 0,213). Si nous éliminons ce code du calcul de la moyenne, nous arrivons à un accord interjuge encore plus satisfaisant, soit de 0,779. Il faut toutefois noter que la contre-codeuse a fait le codage de données pour le grand projet de recherche grammaire-écriture. Elle a donc dû coder toutes les erreurs dans tous les textes d'élèves dudit projet. La liste de codes pour celui-ci s'avère logiquement beaucoup plus exhaustive (plus de 200 codes!) et les codes sont plus précis. Ceci a pu faire varier la façon de coder de la contre-codeuse, puisqu'elle avait en tête un éventail de codes beaucoup plus vaste et des erreurs d'enchaînements que la codeuse considérait comme telles ont pu être laissées de côté par la contre-codeuse.

Il a fallu vérifier systématiquement les textes pour éliminer les doubles codes. En faisant la vérification interjuge, nous avons constaté que certaines phrases avaient été codées deux fois par la codeuse, au début du travail. Ceci a automatiquement engendré des problèmes au niveau de l'accord interjuge.

Nous devons aussi aborder la question du jugement de grammaticalité. L'observation générale importante est que les différences de codes sont dues pour la plupart au jugement de grammaticalité distinct des deux codeuses. Comme il a été noté précédemment, une des codeuses s'est avérée plus « sévère » que l'autre et a codé certaines phrases comme des erreurs tandis que l'autre codeuse ne les a tout simplement pas codées. Ceci a pu s'observer lors de la vérification manuelle de l'accord interjuge (section 4.4.3 b) et le statisticien a pu confirmer nos hypothèses avec le test de corrélation. Pour le code S Ph C Enchaînement et le code S Ph graph, il a pu être démontré que la codeuse était systématiquement plus sévère et ce de façon significative. Ceci a pu jouer un rôle dans l'écart pour l'accord interjuge. Nous revenons sur cet aspect dans la section 5.2.1.

b. *Observations pour le code S Ph C enchaînement*

L'accord interjuge pour ce code est de 0,859. Cet accord, supérieur à 0,8, est très bon. En vérifiant le codage et le contre-codage, nous observons une différence systématique pour ce code : la codeuse relève plus d'erreurs que la contre-codeuse. Ceci a également été confirmé par la valeur $p < 0,001$ ²⁰ obtenue lors des calculs effectués par le statisticien. Il y a eu des oublis ou des erreurs dans certains cas et ils vont toujours dans le sens d'un nombre plus important d'erreurs relevées par la codeuse. De plus, en revoyant toutes les phrases, nous maintenons notre jugement. Cela veut dire que le taux d'accord de 0,859 est excellent, compte tenu du fait que la codeuse codait plus que la contre-codeuse. Voyons quelques exemples tirés de la recherche (Tableau XIV). Rappelons que le symbole \emptyset signifie qu'il y a eu un oubli.

Tableau XIV Exemples de phrases codées Phrase complexe Enchaînements

CaseIDs	S PhC enchaînement	Codeuse	Contre-codeuse
2	post_M_1_06_F_f	6 Je vivais dans un village où les gens étaient très gentils, nous vivions sous-terre car une guerre s'était déclan	4 idem
3		Le lendemain, je retourna travailler, je n'aperçu point le maire, je continua mon travaille.	idem
4		Je couru, trouva le tuyau, le suivi et je trouvas la porte.	\emptyset
5		Sur le coin du tapis, une clé s'y cachait, je la pris et dévériouilla la porte, elle s'ouvrit!	idem
6		Tellement la pression était forte, les murs s'éfondrèrent et la ville était englouti sous la terre.	\emptyset
7		Je vus le maire en entrant, il était joyeux, il n'avait pas l'air d'avoir faim ou soif, tout au contraire!	idem

Dans le même ordre d'idées, certaines phrases complexes ont été codées par la codeuse S Ph C enchaînement, mais les erreurs relevaient plutôt d'un problème de temps de verbes. Nous n'avons toutefois pas corrigé le codage, puisque nous pensons que ce type d'erreurs peut être minimisé. Nous émettons l'hypothèse que ce type d'erreurs peut être amélioré par l'enseignement donné dans la séquence didactique proposée (la règle d'or proposée par l'enseignant qui se résume à limiter à deux verbes conjugués une phrase graphique). En limitant les phrases à deux verbes conjugués, nous limitons par le fait même la difficulté liée aux temps des verbes de la phrase. Les verbes sont moins nombreux (deux seulement) dans une même phrase. Il est alors plus facile de « gérer » la cohérence des temps verbaux. Le scripteur n'a qu'une courte séquence de verbes à analyser. Il est plus simple de composer correctement des phrases graphiques plus courtes que ces mêmes phrases, mais réunies sous une seule phrase graphique. Il est plus probable de faire des erreurs de grammaticalité lorsque la phrase est « longue ».

²⁰ Pour la définition de la valeur p, se référer à la section 5.2.1 b.

c. *Observations pour le code T CT Choix Connecteur*

L'accord interjuge pour ce code est de 0,749. Cette valeur du coefficient est satisfaisante. Les différences de codes sont dues à certains oublis de part et d'autre (codeuse et contre-codeuse), tout simplement. Nous codions de façon systématique les phrases qui débutaient par *Mais* et *Et* dans ce code. Au départ, nous avons fait ce choix puisque nous nous sommes dit qu'il y aurait peut-être des améliorations liées à ce problème à la suite de l'apprentissage effectué avec la séquence didactique. Étant donné que les élèves apprennent que la coordination de phrases simples s'effectue avec ces coordonnants, nous avons fait l'hypothèse que ce type d'erreurs serait moins fréquent au posttest du groupe expérimental.

d. *Observations pour le code S Ph C autres*

L'accord interjuge pour ce code est faible, soit de 0,213. Dans la plupart des cas où il y a des différences dans le codage, ceci est dû au fait qu'il y avait des erreurs de codage relatives au nombre de verbes conjugués dans la phrase. La codeuse a codé seulement les phrases à deux verbes conjugués qui avaient un problème de syntaxe lié à l'enchaînement. Par exemple, la codeuse a codé la phrase (62) suivante comme ayant un problème de « syntaxe autres » (cet exemple de phrase se retrouve dans le tableau XV) :

61. a. **Il était une fois l'an passée la famille Morgan très spécial dérangent les voisins comme d'habitude.*

Pour cette même phrase, il y a plusieurs problèmes que nous pouvons identifier (comme le fait qu'il y ait deux compléments de phrase en tête de phrase si nous considérons la formule « *Il était une fois* » comme un complément de phrase ou du moins un indice de temps qui rend le GN « *l'an passée* » incohérent). Toutefois, il est clair que l'agrammaticalité de cette phrase est liée à un problème d'enchaînement. La phrase aurait pu être corrigée à l'aide des enseignements issus de la séquence proposée. Voici comment la phrase aurait pu être construite pour être grammaticale :

*b. Il était une fois, la famille Morgan. Elle était très spéciale et dérangeait les voisins, comme d'habitude.*²¹

Des phrases ont été codées avec ce code même si elles contenaient un verbe conjugué ou trois verbes conjugués et plus. La plupart du temps, cette erreur de codage a été faite par la contre-codeuse. Nous pouvons encore tenter d'expliquer ce « problème » par le fait que la contre-codeuse était plus habituée à coder avec l'entièreté des codes du projet grammaire-écriture et que ceci a pu rendre mélangeant son codage.

Ce code nous apparaît maintenant plus ou moins pertinent. Il est plutôt large et n'est pas très clair de par sa définition. Ce code servait un peu de « fourre-tout » quand nous ne savions pas quoi faire d'une phrase jugée agrammaticale, mais qui ne comptait que deux verbes conjugués. Il n'y a que très peu d'entente pour ce code. Pour le projet de recherche grammaire-écriture, ce code signifiait tout autre chose. Ceci a donc dû faire varier beaucoup les données. Voici toutefois un tableau qui contient certains exemples codés par la chercheuse (tableau XV).

Tableau XV Exemples d'erreurs codées Phrase Complexes Syntaxe Autres par la codeuse

pre_M_1_08_M_f	3	Il était une fois l'an passée la famille Morgan très spécial dérangeaient les voisins comme d'habitude.
		cas ils que le père Morgan battait son enfant et cela est quelque chose que les voisins n'accepte pas.
		Il vat retourné en prison mais cette fois si surement plus longtemp que la dernière fois qu'il y à été pour conduite dangereuse et en état d'ébriété.

e. Observations pour le code S Ph graph

Les deux codeuses se sont bien entendues pour ce code, l'accord étant de 0,729. Il faut toutefois tenter d'expliquer la différence. Au départ, nous avons pensé que ce code n'allait pas comporter d'erreurs de codage puisqu'il semble plutôt « mécanique » dans son application. Un code pour une phrase graphique. Mises à part les erreurs liées aux oublis, le code semblait facile à appliquer. Nous avons tout de même eu besoin de faire un recodage puisque nous avons codé au départ les phrases du discours direct différemment. Voyons deux problèmes rencontrés qui ont provoqué un désaccord pratiquement « systématique », soit les onomatopées et les phrases dans le discours direct.

²¹ Il est important de noter que plusieurs autres constructions sont possibles pour rendre la phrase 62 a. grammaticale.

D'abord, les onomatopées n'ont pas été codées comme des phrases graphiques par la contre-codeuse. Après discussion, nous avons convenu qu'elles respectent la définition d'une phrase graphique (majuscule et point) et qu'elles font partie des phrases à construction particulière et qu'elles doivent être codées comme des phrases graphiques. Nous avons donc laissé le codage de la codeuse intact et, par le fait même, les données telles quelles, puisque la codeuse qui a codé tous les textes a codé les onomatopées comme des phrases graphiques.

L'autre cas de figure a demandé une plus grande réflexion. Nous avons rencontré un problème qui a remis en question la définition même de la phrase graphique. Ce questionnement vient des dialogues insérés dans les textes, soit le discours direct. Le problème est que, dans le discours direct, nous avons souvent observé des erreurs de ponctuation qui font en sorte que les majuscules, les points et les signes de ponctuation adéquats pour séparer le discours direct de l'incise ne sont pas intégrés correctement. Dans le codage des données, ayant vu apparaître le phénomène, la codeuse a fait le choix de coder une phrase graphique globale pour l'incise et les phrases du discours direct. Ensuite, elle codait les phrases graphiques qui étaient dans le discours direct, ce qui donnait plusieurs phrases graphiques. La contre-codeuse codait seulement la phrase entière, incluant l'incise et le discours direct au complet. Nous avons alors eu une différence systématique dans notre codage. Ce problème est illustré dans le tableau XVI.

Tableau XVI Exemples de phrases problématiques pour le code Phrase graphique

9				
0	pre M 1 20 F f	30	Quand le bambin d'en face le vit, il s'écria : « Mon ballon, mon ballon! J'ai retrouvé mon ballon! »	28
1			Mon ballon, mon ballon!	
2			J'ai retrouvé mon ballon!	
3			Hahahaha!	
4			Pouf!	
5				

Au départ, la codeuse a codé trois phrases graphiques tandis que la contre-codeuse n'en a codé qu'une pour cette même phrase :

Quand le bambin d'en face le vit, il s'écria : « Mon ballon, mon ballon! J'ai retrouvé mon ballon! »

Cette définition nous a questionnée énormément. Les enseignants ayant participé à la recherche avaient demandé d'ajouter une consigne générale lors du posttest, à savoir insérer du discours direct. Nous avons alors appréhendé un biais dans les résultats au posttest, puisque

les élèves ont dû insérer obligatoirement ce type de discours au posttest, contrairement au prétest où cette consigne n'avait pas été donnée. Au départ, lorsque la demande des enseignants a été faite, nous n'y avons pas vu de problème et avons accepté.

Cependant, en faisant la vérification du codage, nous avons observé que, peut-être, ceci a pu influencer le nombre de problèmes d'enchaînements, puisque si nous comptons le discours direct dans la phrase graphique globale incluant l'incise, nous supposons que nous allons avoir beaucoup moins de phrases graphiques qu'au prétest, alors que l'objectif de la séquence était d'apprendre aux élèves à couper leurs phrases en les limitant à deux verbes conjugués. Bref, ce point devenait un problème pour les résultats.

Après plusieurs discussions, consultation d'ouvrages et réflexions, nous avons peaufiné la définition de phrase graphique pour les fins du codage des textes dans le cadre de ce mémoire et nous avons fait un recodage de l'ensemble des textes. Au final, nous avons compté le nombre de points (. / ? / !) qui étaient dans les discours. Ceci nous confirmait le nombre de phrases graphiques.

Voici la définition finale :

Une phrase graphique est un énoncé débutant par une majuscule et se terminant par une ponctuation forte telle que le point d'interrogation, le point d'exclamation et le point régulier²².

Nous nous en sommes donc tenue à cette définition. Une majuscule et un point : Une phrase graphique. Pour le discours direct, nous avons délimité les phrases selon la ponctuation forte, soit le point régulier, le point d'exclamation ou le point d'interrogation. Voici un tableau qui peaufine notre définition à l'aide d'exemples forgés (Tableau XVII).

Tableau XVII Exemples de phrase graphique

Exemple	Nombre de phrases graphiques	Explications
---------	------------------------------	--------------

²² Cette définition a été construite pour le codage de ce mémoire. Nous ne prétendons pas qu'elle devrait être entendue ainsi dans tous les ouvrages de références.

<i>« Vous êtes gentil », dit-il.</i>	1	1 point régulier (.)
<i>« Mais que faites-vous », s'exclama-t-il.</i>	1	1 point régulier (.)
<i>« Mais que faites-vous? », s'exclama-t-il.</i>	2	2 points (? et .)
<i>- Je ne savais pas, dit-elle.</i>	1	1 point régulier (.)
<i>Quand il le vit, il s'écria d'un ton démoniaque: « Mon cher, prends garde! Tu ne pourras plus fuir ainsi! »</i>	2	2 points (! et !)

5. Résultats

Le chapitre qui concerne les résultats décrit la séquence didactique finale construite en collaboration avec l'enseignant du groupe expérimental (section 5.1), les résultats liés à l'analyse des textes des élèves (section 5.2) ainsi que ceux liés à l'analyse des entretiens métagraphiques (section 5.3).

5.1. La séquence didactique détaillée et modifiée

Cette section contient les différents cours donnés durant la séquence didactique (sections 5.1.1 à 5.1.6 pour les six cours donnés). La séquence didactique complète se trouve en annexe V. Puisque cette recherche est à visée collaborative, le journal de bord et les discussions rétroactives qui ont eu lieu lors de la mise à l'essai à la suite de chacun des cours ont permis un approfondissement des questions techniques et didactiques tout en encourageant certains changements pertinents et bénéfiques pour la séquence. Les choix didactiques qui ont été faits pour bâtir cette séquence sont maintenant mis en lien avec les concepts didactiques vus dans le cadre conceptuel (chapitre 3) et le modèle d'articulation de la grammaire et de l'écriture proposé par les chercheuses Boivin et Pinsonneault (section 3.4.6).

5.1.1. Cours 1 (Annexe V.I.)

a. Activité 1.1 – Observation et découverte du phénomène

La première activité de la séquence consiste à faire observer le phénomène grammatical ciblé par la séquence, soit la construction de phrases complexes. À l'aide d'un texte inspiré par des erreurs d'élèves de leur âge, l'enseignant fait observer que certaines phrases du texte ne se disent pas, soit parce qu'elles sont trop longues ou tout simplement parce qu'elles sont agrammaticales (il manque un élément essentiel de la phrase de base).

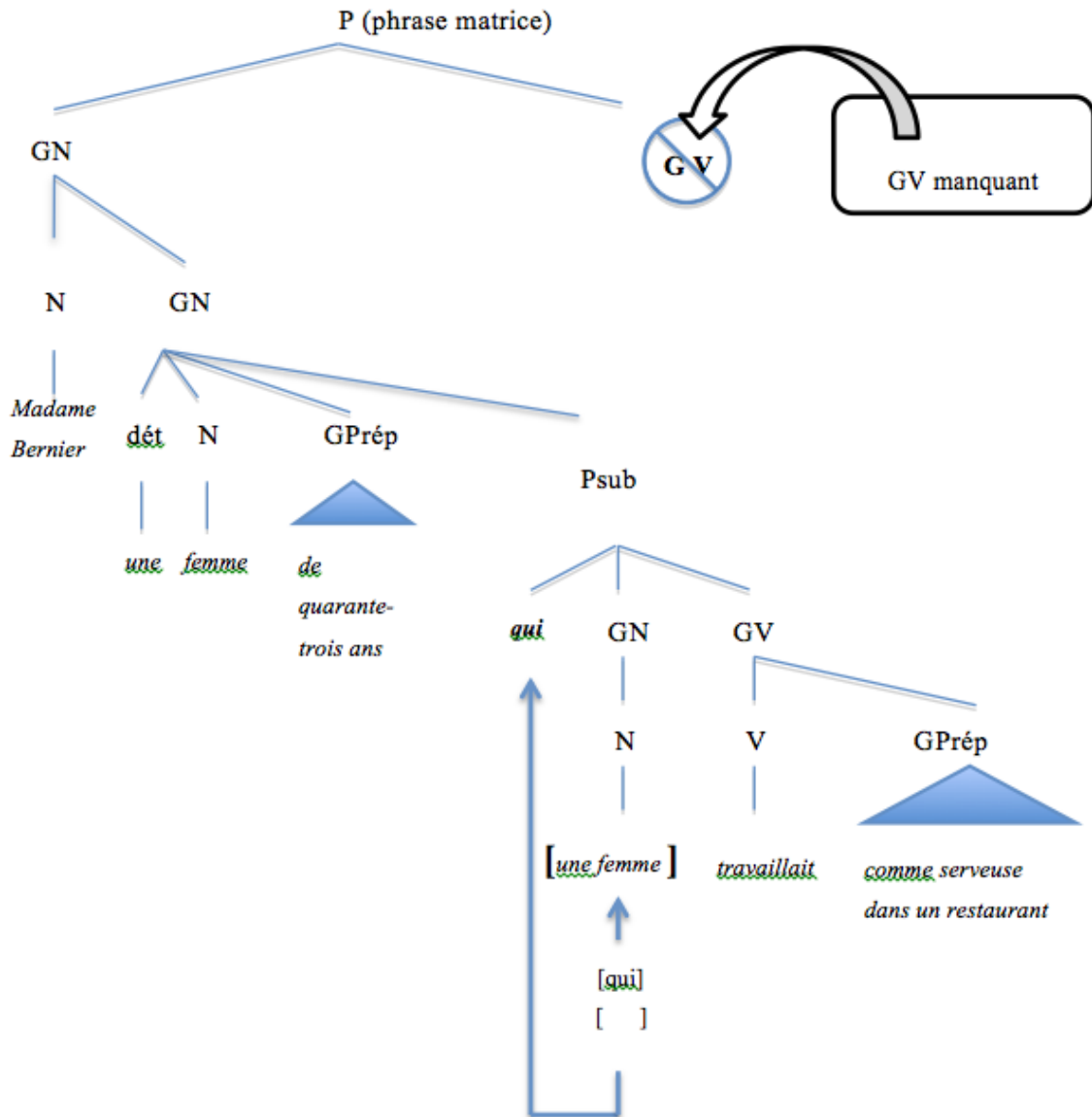
Voici un exemple tiré du du texte utilisé en classe.

62. * *Madame Bernier, une femme de quarante-trois ans qui travaillait comme serveuse dans un restaurant.*²³

²³ La phrase (63) est une phrase tirée du texte *Madame Bernier et les heures supplémentaires*. Ce texte est celui utilisé dans l'activité 1.1 de la séquence.

Nous pouvons observer que cette phrase est agrammaticale puisqu'il manque un GV. En fait, cette phrase graphique est composée d'un GN orphelin, le noyau du GN étant *Madame Bernier*. Le reste de la phrase graphique est un GN complément du nom *Madame Bernier*, soit *une femme de quarante-trois ans qui travaillait comme serveuse dans un restaurant*. Ce qui rend difficile la compréhension du fonctionnement syntaxique des constituants de cette phrase, c'est qu'il y a en plus une phrase subordonnée relative enchâssée, complément du nom *une femme*, soit *qui travaillait comme serveuse dans un restaurant*. Pour mieux comprendre le problème de cette phrase, voici son illustration en arbre syntaxique (6).

6.



Cette activité est grandement inspirée de la première étape de la DADD proposée par Chartrand, soit la mise en situation, le constat d'une difficulté syntaxique de la langue. Dans notre séquence, nous faisons lire un élève qui est assez bon lecteur. À haute voix, celui-ci lit le texte *Madame Bernier et les heures supplémentaires*, dans lequel plusieurs phrases sont agrammaticales à cause du fait que la coordination et que la subordination sont mal employées. Le texte contient plusieurs GN orphelins et nous pouvons observer une surcharge de verbes conjugués dans une même phrase graphique. En discussion, l'enseignant et les élèves déterminent quel est le « problème » et ils concluent ensemble que ce phénomène arrive souvent et qu'il est important de le travailler pour pouvoir faire des textes qui se suivent et qui se « lisent bien ».

Cette étape répond aussi au besoin de la mise en contexte, concept suggéré par l'enseignement stratégique. L'objectif initial était de conscientiser les élèves aux problèmes de syntaxe, plus précisément aux problèmes d'enchaînement de phrases. Cet objectif sera atteint à la fin de l'activité 1.1.²⁴

b. Activité 1.2 – Travail sur la phrase graphique

À l'aide des dix premières phrases du texte de l'activité 1.1, les élèves doivent délimiter les phrases graphiques en mettant en évidence le nombre de sujets et de verbes conjugués contenus dans chacune d'elles. Nous demandons aux élèves de surligner les sujets des phrases en rose, les verbes conjugués en jaune ainsi que de délimiter les phrases graphiques par des crochets verts ([Phrase graphique.]). De cette manière, nous souhaitons faire observer efficacement aux élèves que, parfois, les phrases contiennent trop de verbes conjugués pour le même sujet. Ils peuvent également observer qu'il arrive, à l'inverse, que des phrases graphiques n'aient pas de GV (directement sous la phrase matrice), ce qui les rend agrammaticales (comme dans l'exemple en section a).

L'activité 1.2 permet aux élèves d'observer la composition des phrases, qu'elles soient grammaticales ou agrammaticales. Elle met en action l'élève dans l'observation du

²⁴ Il est certain que les élèves auront de la difficulté à identifier le problème avec le métalangage propre à la grammaire française. Par contre, à l'oral, l'agrammaticalité d'une phrase est audible, et donc plus facilement « détectable ». Le métalangage sera introduit progressivement au fil de la séquence.

phénomène grammatical sur lequel nous voulons travailler : elle fait travailler les élèves sur la phrase de base. Cette étape correspond à ce que Chartrand nomme l'observation du phénomène dans un 1^{er} corpus. La deuxième activité que nous proposons porte sur le même texte. Ceci est une charge de travail moins grande pour les élèves, qui sont déjà familiers avec l'histoire et les mots du texte.

Un changement à la séquence a été proposé par l'enseignant du groupe expérimental. Cette suggestion a été de demander aux élèves d'écrire dans la marge le nombre de verbes conjugués par phrase graphique. Ceci fait ressortir de manière encore plus claire le problème de grammaticalité causé par les mauvaises constructions de phrases complexes.

c. Activité 1.3 – Retour et correction

Par la suite, l'enseignant fait la correction de l'activité 1.3 sur transparent. Ce retour permet de vérifier la compréhension et de faire ressortir des observations sur la grammaticalité d'une phrase et sur ses constituants obligatoires.

5.1.2. Cours 2 (Annexe V.II.)

*a. Activité 2.1 – Amélioration de phrases agrammaticales –
MODELAGE*

À l'aide d'une des phrases du texte *Madame Bernier et les heures supplémentaires*, l'enseignant demande à un élève faible ou moyen de lire une des phrases longues et agrammaticales du texte. Cet élève lira plus ou moins bien et ne palliera pas naturellement le manque de ponctuation et la mauvaise syntaxe (comme le ferait peut-être un élève fort). Par le fait même, les élèves vont voir que la phrase ciblée ne se dit pas et qu'elle est donc agrammaticale.

Par la suite, l'enseignant, avec l'aide des suggestions des élèves, fait le modelage de la transformation de deux phrases agrammaticales en phrases grammaticales (cf. annexe V.II). L'enseignant fait observer qu'il y a souvent plusieurs possibilités pour rendre une même phrase grammaticalement acceptable.

Cette activité permet de travailler les phrases et de les manipuler pour les rendre correctes. Cette activité s'apparente à un atelier de négociation graphique où les élèves, avec

l'aide de l'enseignant, sont amenés à discuter des phrases et de leur intelligibilité. Ils utilisent leurs connaissances antérieures, déclaratives et procédurales, pour aider l'enseignant à faire des phrases grammaticales. Nous utilisons ainsi plusieurs concepts issus de la théorie, soit de rendre l'élève actif dans son apprentissage, de manipuler l'objet d'étude (ici la phrase complexe) tout en modelant l'activité. Comme première amorce, le modelage est souvent privilégié pour donner un bon exemple fait par un scripteur expert.

b. Activité 2.2 – Proposition grammaticale

L'activité 2.2 consiste en une proposition grammaticale effectuée par l'enseignant. L'enseignant, à partir de ses exemples de l'activité 2.1, propose aux élèves une stratégie grammaticale qui leur permettra d'éviter la construction de phrases complexes agrammaticales. Ce problème de syntaxe est souvent causé par l'enchaînement erroné de plusieurs phrases dans une même phrase graphique. L'enseignant propose alors de limiter à deux le nombre de verbes conjugués par phrase graphique. Il nommera cette proposition la « règle d'or »²⁵. En formulant cette hypothèse, ou plutôt cette suggestion de stratégie grammaticale, l'enseignant guide les élèves. Ces derniers obtiennent une piste de solution pour régler un problème récurrent, soit les erreurs de syntaxe liées aux enchaînements dans les phrases complexes.

Les activités 2.1 et 2.2 correspondent à l'étape 3 de la DADD, soit la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses. Cette « activité » ou plus précisément cette stratégie est au cœur de la séquence didactique proposée. Simple et efficace, elle va, à notre avis, permettre à tous les types d'élèves, qu'ils soient forts ou faibles, de solutionner plusieurs problèmes récurrents de syntaxe. En les « obligeant » à se concentrer sur un des constituants obligatoires de la phrase (le GV, et plus spécifiquement son noyau, le verbe), les élèves deviennent de plus en plus métacognitifs puisqu'ils se questionnent sur la formation de leurs phrases, concrètement, et non pas juste dans la formation de leurs idées à proprement parler. Ils peuvent observer un objet grammatical (dans ce cas-ci, le GV) cibler plus rapidement certains problèmes syntaxiques qui y sont liés (construction des phrases complexes) et ainsi

²⁵ Cette façon de désigner la proposition didactique a été intuitive chez l'enseignant du groupe expérimental. Ce nom, « la règle d'or », a permis aux élèves de se rappeler facilement de la stratégie. Ils y font d'ailleurs beaucoup référence dans les entretiens métagraphiques (voir section 6.3).

les corriger plus efficacement. En comptant le nombre de verbes conjugués que contient une phrase graphique et en vérifiant la présence de leur sujet, les élèves peuvent éliminer les problèmes de GN orphelin (ex : *L'homme de trente-deux ans habitant la maison rouge pomme de l'autre côté de la rue.*) et de phrases subordonnées relatives interminables (ex : *La sirène de police que j'entendais et qui m'avait fait sursauter que je ne reconnus pas immédiatement.*). Ils peuvent éviter plusieurs problèmes liés à la coordination et à la subordination qui relèvent de la syntaxe de la phrase. Être conscient de la composition de sa phrase est déjà une compétence importante. Nous pensons que cette stratégie facilite grandement cette prise en compte.

c. *Activité 2.3 – Mise en pratique en collaboration avec un pair*

En équipes de deux, les élèves s'exercent à rendre grammaticales des phrases qui ne le sont pas au départ. L'enseignant a préalablement ciblé des phrases du texte *Madame Bernier et les heures supplémentaires* et il rend chacune des équipes responsable d'une phrase ciblée. Chaque phrase est travaillée par deux équipes différentes. De cette manière, lors de la correction de l'exercice, l'enseignant peut démontrer qu'il existe plusieurs possibilités pour rendre une même phrase grammaticale.

Dans cette activité, les élèves doivent manipuler les phrases pour les rendre grammaticales. Ils ont pu proposer plusieurs possibilités de correction de phrases. Les élèves ont ainsi la chance de voir qu'une phrase doit généralement être composée d'un GN sujet et d'un GV contenant un verbe conjugué pour être correcte.

La mise en pratique constitue ce que Chartrand (1996) a appelé la vérification des hypothèses. Les élèves améliorent certaines phrases du 1^{er} corpus en vérifiant cette hypothèse, cette suggestion de limiter les phrases à deux verbes conjugués. Par la suite, l'enseignant et les élèves valident leurs hypothèses au tableau en ayant recours à d'autres exemples de phrases données par l'enseignant et les autres élèves. Lors de ces vérifications, l'enseignant a inséré le métalangage²⁶ qui sera utilisé durant le reste de la séquence didactique (au cours 3) et de l'année.

²⁶ Dans ce contexte, le métalangage comprend des éléments comme *phrase complexe (plus d'un verbe conjugué)*, *subordination*, *coordination*, etc. Il est enseigné lors du cours 3. Cependant, l'enseignant commence à l'employer lors de cette activité.

La collaboration entre pairs sert à la discussion et à la négociation. L'enseignant incite les élèves à travailler en équipe. Ceux-ci peuvent tenter de s'entendre sur la grammaticalité d'une phrase, du moins, d'en discuter. Nous pensons que plusieurs apprentissages peuvent être faits lors de ces échanges entre pairs.

Dans cette activité, les élèves travaillent la construction d'une seule phrase. Ils en négocient la syntaxe en discutant du nombre de verbes conjugués, des sujets identifiés, etc. Cette activité s'apparente à la phrase dictée du jour en ce sens où les élèves travaillent un segment très court et « négocient » la solution. Par contre, la phrase dictée du jour ne travaille pas la grammaticalité de la phrase, mais bien l'orthographe.

Également, cette activité est courte, motivante puisqu'accompagnée par un pair et, surtout, elle élimine la surcharge cognitive en limitant le travail à la construction des phrases complexes. Ceci répond au principe de la facilitation procédurale. Plus la séquence didactique évolue dans le temps, plus les activités demandent de la part de l'élève d'utiliser leurs procédures scripturales comme l'entendent Hayes & Flower.

À ce stade, nous pouvons constater que, graduellement, les activités proposées aux élèves se complexifient, répondant au besoin d'augmenter le niveau de difficulté en tentant de « travailler » dans la ZPD des élèves. En corrigeant eux-mêmes certaines phrases, ils obtiennent un rôle de plus en plus difficile d'un point de vue cognitif. Il ne s'agit plus seulement de limiter des phrases graphiques et d'en souligner les différents constituants obligatoires (GN sujet et verbe du GV), mais bien de poser un jugement de grammaticalité sur leurs propres phrases créées.

5.1.3. Cours 3 (*Annexe V.III.*)

a. *Activité 3.1 – Mise en situation, « Amos Daragon » de Bryan Perro*

L'enseignant questionne les élèves sur l'auteur du texte à l'étude dans le cours, Bryan Perro. Ceux-ci sont invités à parler de l'auteur et de ses écrits pour informer les autres de leurs connaissances. L'enseignant complète au besoin.

Cette activité sert de mise en contexte pour rendre la tâche intéressante.

b. *Activité 3.2 – Réutilisation de la stratégie d’observation des phrases du cours 1*

Avec un extrait de texte de cet auteur connu et populaire auprès des élèves, nous leur demandons de réutiliser la stratégie que nous avons prise au cours 1, soit d’encadrer les phrases graphiques, puis de surligner les sujets et les verbes conjugués dans les phrases de l’extrait.

Cette stratégie d’observation peut être utilisée comme une stratégie de révision, puisque nous leur demandons aussi de limiter leurs phrases graphiques à deux verbes conjugués.

c. *Activité 3.3 – Observation des phrases et utilisation du métalangage*

Avec certaines phrases préalablement ciblées, les élèves sont appelés à observer la construction de celles-ci. L’enseignant questionne les élèves en tentant de faire ressortir les constituants obligatoires de la phrase, les fonctions grammaticales que ces constituants ont, etc. Le métalangage est utilisé et les élèves sont appelés à faire référence à leurs apprentissages.

Analyser les phrases d’un auteur et identifier ses différents constituants tout en intégrant le métalangage comme *phrase syntaxique*, *phrase subordonnée relative* et *coordination* est une démarche active importante de la séquence. Nous amenons les élèves vers la théorie en les faisant manipuler et observer le contenu de ce qui suivra, soit les phrases enchâssées par subordination ou coordination.

d. *Activité 3.4 – Renforcement, répétition de la stratégie (appelée la « règle d’or » par l’enseignant)*

Le cours se termine en rappelant la règle proposée, soit de limiter les phrases graphiques à deux verbes conjugués. L’enseignant rappelle la règle et la justifie à l’aide des activités faites lors des derniers cours.

Les élèves ont corrigé le texte *Madame Bernier et les heures supplémentaires* en utilisant cette règle. L’analyse du texte de Bryan Perro a permis d’utiliser le métalangage et de renforcer la pertinence de la règle. Observer que même les auteurs respectent très souvent cette règle des deux verbes conjugués par phrase graphique permet de proposer un modèle aux élèves (Perro) et rend pertinente cette proposition.

5.1.4. Cours 4 (Annexe V.IV.)

a. Activités 4.1 et 4.2 – Enseignement théorique : Les phrases subordonnées relatives et les phrases coordonnées

À la suite des cours d'observation et de manipulations, l'enseignant doit faire avancer les apprentissages des élèves pour que ceux-ci puissent évoluer et mieux utiliser les outils grammaticaux qui leur permettent de construire des phrases complexes grammaticales. Pour ce faire, l'enseignant distribuera aux élèves un document de théorie sur l'objet d'étude sur lequel la séquence didactique proposée s'est penchée, soit les phrases subordonnées relatives en *qui* et *que*, ainsi que les phrases coordonnées en *et*, *ou*, *mais* et *car*.

Dans la DADD, Chartrand propose une étape qui est la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures. Cette étape se fait à l'aide d'un document de théorie dans la séquence. L'enseignant distribue un document avec les notions grammaticales qui sont graduellement expliquées. Les élèves valident alors leurs règles à l'aide des notes de cours de ce document qui utilise le métalangage pour détailler les règles qui englobent la coordination et la subordination de phrases. Rappelons que, étant donné que cette recherche s'est effectuée auprès d'élèves de première secondaire, nous avons restreint le contenu grammatical de la subordination à la subordonnée relative utilisée avec les pronoms relatifs *qui* et *que*. En ce qui a trait à la coordination, nous avons limité les contenus à la coordination de phrases en *et*, *mais*, *car* et *ou*.

5.1.5. Cours 5 (Annexe V.V.)

a. Activité 5.1 – Exercice d'écriture

L'enseignant propose une tâche d'écriture qui cible les contenus de la séquence, soit l'enchaînement de phrases par subordination et coordination. Les élèves doivent choisir entre deux images illustrant une créature fantastique. Ils doivent ensuite écrire un court texte décrivant la créature choisie. Dans ce texte, ils doivent insérer des phrases complexes qui contiennent des phrases subordonnées relatives et des phrases coordonnées.

En s'inspirant toujours de la DADD de Chartrand, qui nomme cette étape la phase d'exercitation et de réinvestissement contrôlé, nous proposons aux élèves de s'exercer, de réinvestir les contenus enseignés dans un texte qu'ils écrivent. Pour cette activité d'écriture, il s'agit de composer un petit texte décrivant une créature fantastique. L'enseignant donne pour consigne explicite de limiter les phrases graphiques à deux verbes conjugués, d'insérer dans le texte des coordonnées et des subordonnées relatives en identifiant dans la marge les coordonnants, les pronoms relatifs, etc.

Cette tâche répond au besoin du travail d'écriture fréquent en classe. Les élèves ont préalablement écrit et retravaillé des phrases tirées de textes, mais nous leur demandons cette fois-ci de construire eux-mêmes des phrases, dans le cadre de la description d'une créature fantastique. Ils réutilisent les notions grammaticales vues dans la séquence. Nous les rendons actifs et nous leur permettons de recontextualiser dans leur propre texte les contenus d'apprentissage. En « obligeant » les élèves à insérer des phrases subordonnées et coordonnées dans leur texte, nous les incitons à être métacognitifs, à se questionner sur ce qu'ils écrivent, comment ils l'écrivent et à juger ce qu'ils écrivent. Ils sont également invités à utiliser leur stratégie de révision proposée dans les premiers cours, soit de limiter le nombre de verbes conjugués dans chacune de leurs phrases graphiques.

En proposant une tâche d'écriture travaillant la construction de phrases complexes par subordination et coordination, nous tentons de faire acquérir aux élèves des connaissances conditionnelles leur permettant de savoir quand utiliser ces phrases enchâssées et comment bien les construire. Nous approfondissons les contenus tout en diversifiant les cours.

5.1.6. Cours 6 (Annexe V.VI.)

a. Activité 6.1 – Retour sur les textes descriptifs

L'enseignant a choisi quelques phrases puisées dans les textes écrits au cours 5 par les élèves. Sur transparent et avec l'aide d'un rétroprojecteur, l'enseignant montre les phrases sélectionnées aux élèves en expliquant les constructions. Les phrases peuvent être très bien construites. Dans ce cas, l'enseignant les montre en exemples. Il rappelle les constituants obligatoires, la présence de phrases enchâssées, le bon choix d'un pronom relatif ou d'un coordonnant, etc. Dans l'autre cas, l'enseignant fait observer des phrases mal construites. Il

questionne les élèves sur les problèmes, les raisons de l'agrammaticalité de ces phrases. Ceci permet d'utiliser l'erreur comme outil d'apprentissage.

Cette activité a pour fonction de faire, pour la dernière fois avant la production finale de la séquence, un retour et un ajustement des apprentissages. L'enseignant peut corriger les dernières erreurs dans la construction des phrases complexes. Il rappellera également la « règle d'or » qui est de limiter à deux verbes conjugués les phrases graphiques.

b. Activité 6.2 – Remise de l'exercice d'écriture, rétroaction

Après cette première activité qui a ciblé la plupart des erreurs qui sont revenues d'un texte à l'autre, l'enseignant remet les textes aux élèves.

L'activité d'écriture sur les créatures fantastiques est corrigée et annotée par l'enseignant et une révision est ensuite demandée aux élèves. Ceci permet une rétroaction et une rectification de certains points chez des élèves qui n'auraient pas compris certaines notions. L'enseignant doit, lors de la correction de cet exercice, accorder une attention particulière à la rétroaction qu'il donne à l'aide de ses commentaires. Il est primordial de ne pas simplement raturer l'erreur, mais bien d'expliquer, pour une dernière fois, pourquoi il y a erreur en faisant référence aux notions grammaticales enseignées durant la séquence de cours. Cette rétroaction écrite est très importante pour l'élève. Il peut, de manière constructive, observer ses erreurs et les corriger, pour ainsi ne plus les refaire dans l'avenir.

c. Activité 6.3 – Réinvestissement dans une autre tâche d'écriture

La toute dernière activité prévue consiste en une production écrite de trois cours à partir d'un début d'histoire déjà écrit. Par contre, nous n'avons pas fait cette activité puisque le temps manquait et qu'elle aurait été répétitive. Un posttest était déjà prévu et il a, en quelque sorte, remplacé cette tâche d'écriture. Les consignes étaient claires et les exigences prédéterminées par l'enseignant.

Nous croyons qu'une activité d'écriture complète comme celle-ci ou équivalente au posttest est nécessaire pour un transfert des apprentissages. C'est une tâche évolutive qui conduit l'élève jusqu'à son autonomie complète. Il est appelé à écrire seul un texte qui lui demandera de construire des phrases complexes grammaticales issues d'enchâssement de subordonnées relatives et de coordonnées.

Nous avons terminé de décrire les activités qui composent notre séquence didactique, nous pouvons maintenant exposer et analyser les résultats que nous avons obtenus (section 5.2).

5.2. Analyse des textes d'élèves

Dans cette section, nous expliquons les tests faits (section 5.2.1), les résultats selon les différents codes utilisés, soit les erreurs d'enchaînement de phrases (section 5.2.2), les erreurs dans le choix du connecteur (section 5.2.3) et les erreurs de syntaxe « autres » (5.2.4). Puis, nous faisons une synthèse générale des résultats (section 5.2.5).

5.2.1. Les tests effectués par le statisticien

Les textes d'élèves sont un outil essentiel pour mesurer les apprentissages faits. Pour nous assurer d'une analyse de qualité des textes, nous avons eu recours au service d'un statisticien de l'Université de Montréal, monsieur Miguel Chagnon. Ce dernier a pu mesurer le caractère significatif des résultats en comparant les erreurs (selon les trois codes) des élèves au prétest par rapport au posttest selon les deux différents groupes (témoin et expérimental). Tout d'abord, le statisticien a dû convertir les données en données comparables (section a). Ensuite, il a pu effectuer quatre tests généraux qui nous ont permis de mesurer la valeur significative de plusieurs données. Avant de nous lancer dans l'explication de ces différents tests, il faut expliquer deux valeurs importantes issues du domaine des statistiques qui ont permis de vérifier si les données étaient significatives, soit la valeur p et le seuil de signification de cette valeur (section b). Ensuite, l'accord interjuge (section c), l'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs (section d), le test de corrélation (section e) et le test d'analyse de puissance (section f) nous ont permis de brosser un portrait général des données recueillies dans le cadre de ce mémoire de recherche. Les résultats obtenus à l'aide de ces tests sont décrits dans les sections suivantes (5.2.2 à 5.2.5).

a. La conversion des données en données comparables

Premièrement, pour mesurer les erreurs et ainsi calculer correctement l'amélioration des différents groupes et élèves, il a fallu convertir les chiffres pour chacun des codes en données comparables. Étant donné que chaque élève a écrit un texte de longueur différente (nombre de

mots) et qu'il a composé un nombre de phrases graphiques différent, il faut établir une proportion identique pour tout le monde.

Il a été primordial d'établir un rapport pour avoir des données comparables, soit le nombre d'erreurs par code des élèves converti sur 300 mots (texte moyen d'élèves). Voici les données qui nous ont permis d'établir ce rapport, soit le nombre de mots par texte d'élèves (Tableaux XVIII et Figures 7 et 8). Également, nous présentons le nombre de phrases graphiques moyen par texte d'élève (Tableau XIX), puisque ces données nous ont permis de vérifier s'il y avait corrélation entre le nombre de mots et le nombre de phrases graphiques. Nous reviendrons sur ce test de corrélation dans la section 5.2.5 a.

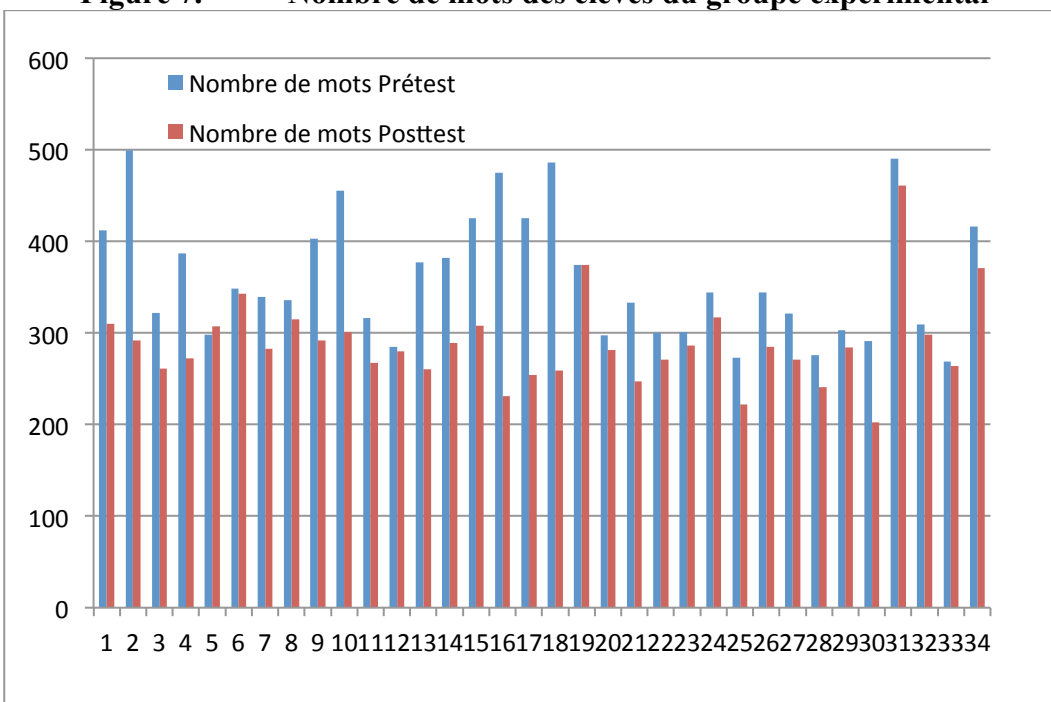
Tableau XVIII Nombre de mots par texte

Groupe expérimental			Groupe témoin		
Code de l'élève	Prétest	Posttest	Code de l'élève	Prétest	Posttest
pre_M_1_01_F_f	412	310	pre_Mb_1_02_F_f	409	283
pre_M_1_02_F_f	499	292	pre_Mb_1_04_F_f	301	232
pre_M_1_03_M_f	322	261	pre_Mb_1_05_F_f	231	255
pre_M_1_04_M_f	387	272	pre_Mb_1_06_M_f	284	264
pre_M_1_05_F_f	298	307	pre_Mb_1_07_M_f	368	328
pre_M_1_06_F_f	348	343	pre_Mb_1_08_F_f	290	318
pre_M_1_07_M_f	339	283	pre_Mb_1_09_F_f	262	290
pre_M_1_08_M_f	336	315	pre_Mb_1_10_F_f	286	287
pre_M_1_09_F_f	403	292	pre_Mb_1_11_F_f	303	244
pre_M_1_10_F_f	455	301	pre_Mb_1_12_F_f	271	233
pre_M_1_12_F_f	316	267	pre_Mb_1_13_F_f	315	312
pre_M_1_13_M_f	285	280	pre_Mb_1_14_M_f	285	276
pre_M_1_14_F_f	377	260	pre_Mb_1_15_M_f	268	261
pre_M_1_15_F_f	382	289	pre_Mb_1_16_M_f	374	311
pre_M_1_16_M_f	425	308	pre_Mb_1_17_M_f	345	316
pre_M_1_17_M_f	475	231	pre_Mb_1_18_M_f	343	233
pre_M_1_18_F_f	425	254	pre_Mb_1_19_M_f	284	226
pre_M_1_19_M_f	486	259	pre_Mb_1_20_F_f	337	269
pre_M_1_20_F_f	374	374	pre_Mb_1_21_F_f	251	239
pre_M_1_21_F_f	297	281	pre_Mb_1_22_F_f	337	272

pre_M_1_22_M_f	333	247	pre_Mb_1_23_M_f	308	251
pre_M_1_23_F_f	300	271	pre_Mb_1_25_M_f	341	267
pre_M_1_24_M_f	301	286	pre_Mb_1_26_M_f	325	291
pre_M_1_25_F_f	344	317	pre_Mb_1_27_M_f	346	306
pre_M_1_26_M_f	273	222	pre_Mb_1_29_F_f	244	237
pre_M_1_27_F_f	344	285	pre_Mb_1_30_F_f	320	251
pre_M_1_28_M-f	321	271	pre_Mb_1_31_F_f	279	270
pre_M_1_29_F_f	276	241	pre_Mb_1_32_F_f	369	285
pre_M_1_30_M_f	303	284	pre_Mb_1_33_F_f	299	307
pre_M_1_31_F_f	291	202	pre_Mb_1_34_M_f	323	289
pre_M_1_32_F_f	490	461	pre_Mb_1_35_F_f	308	261
pre_M_1_33_M_f	309	298			
pre_M_1_35_F_f	269	264			
pre_M_1_36_F_f	416	371			

Voici un graphique à bandes (Figure 7) représentant le nombre de mots par texte d'élève au prétest et au posttest pour le groupe expérimental.

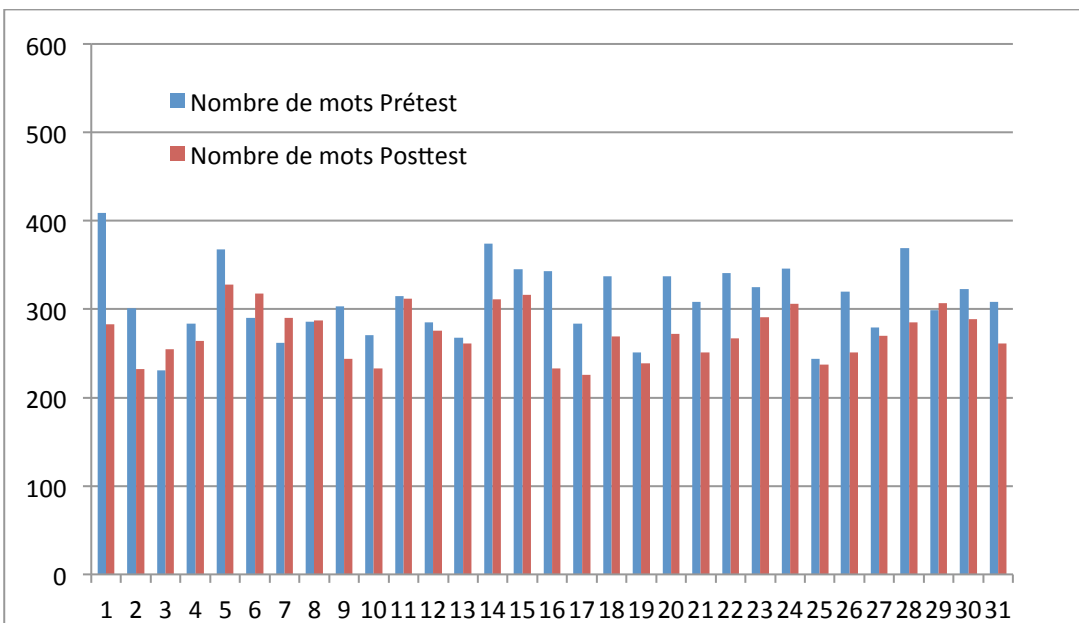
Figure 7. Nombre de mots des élèves du groupe expérimental



Nous pouvons constater que les élèves du groupe expérimental ont eu tendance à écrire plus de mots au prétest qu'au posttest. Une observation liée à cette figure (7) est que plusieurs élèves ont écrit plus de 400 mots au prétest (10 élèves).

Voici le même graphique pour le groupe témoin (Figure 8).

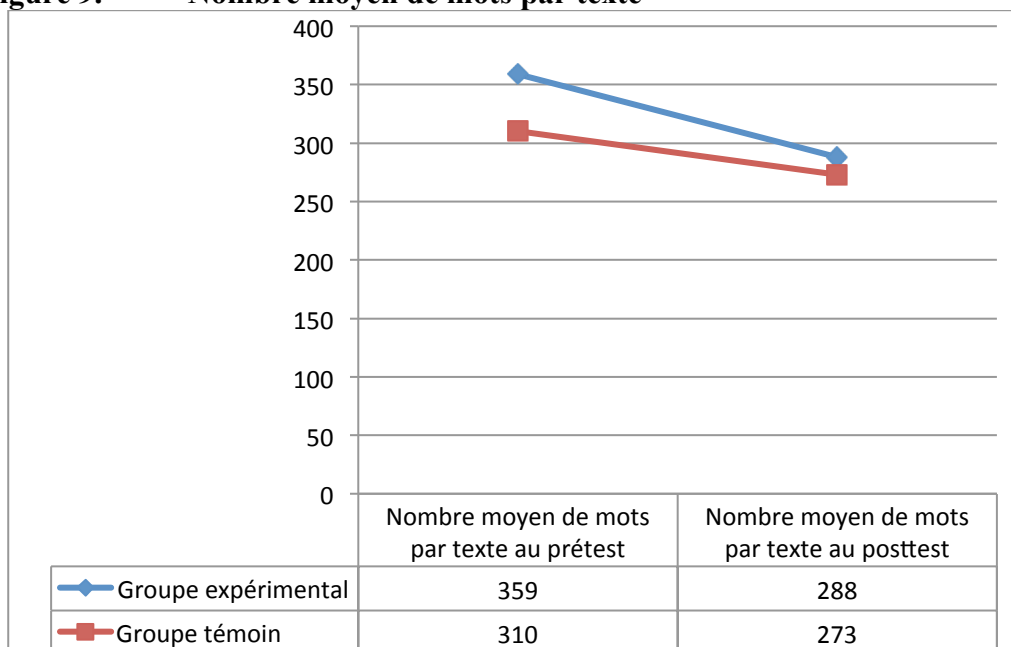
Figure 8. Nombre de mots des élèves du groupe témoin



Il est intéressant de noter que les élèves du groupe témoin sont restés un peu plus stables et qu'un seul élève a écrit 400 mots et plus dans son texte au prétest. Ces deux graphiques (Figures 7 et 8) vont nous être utiles plus tard dans l'analyse des données.

Nous avons aussi calculé le nombre moyen de mots par texte d'élève pour les deux groupes et les deux tests. Ce calcul est représenté par la figure 9.

Figure 9. Nombre moyen de mots par texte



On constate qu’en moyenne, le groupe expérimental a écrit plus de mots au prétest (359 mots comparativement à 310) et au posttest (288 mots comparativement à 273). Le groupe expérimental a tendance à écrire de plus longs textes.

Voici maintenant le tableau XIX qui indique le nombre de phrases graphiques qu’ont faites les élèves pour chacun des tests.

Tableau XIX Nombre de phrases graphiques par texte

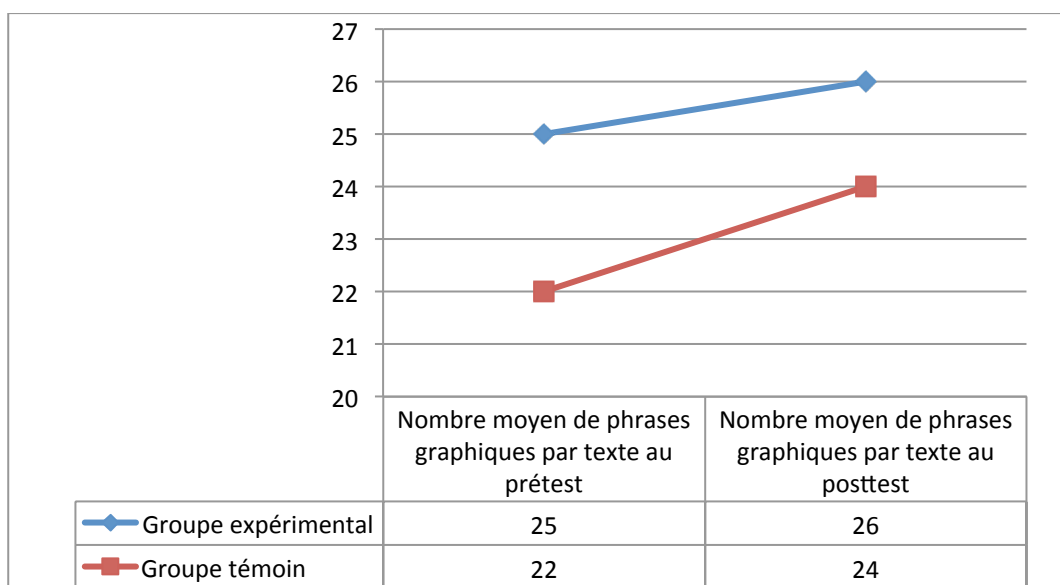
Groupe expérimental			Groupe témoin		
Code de l’élève	Prétest	Posttest	Code de l’élève	Prétest	Posttest
pre_M_1_01_F_f	29	26	pre_Mb_1_02_F_f	41	24
pre_M_1_02_F_f	25	25	pre_Mb_1_04_F_f	20	26
pre_M_1_03_M_f	17	19	pre_Mb_1_05_F_f	23	27
pre_M_1_04_M_f	31	21	pre_Mb_1_06_M_f	22	17
pre_M_1_05_F_f	26	29	pre_Mb_1_07_M_f	19	29

pre_M_1_06_F_f	21	28	pre_Mb_1_08_F_f	22	20
pre_M_1_07_M_f	25	23	pre_Mb_1_09_F_f	17	24
pre_M_1_08_M_f	15	22	pre_Mb_1_10_F_f	21	19
pre_M_1_09_F_f	29	28	pre_Mb_1_11_F_f	8	21
pre_M_1_10_F_f	26	27	pre_Mb_1_12_F_f	19	23
pre_M_1_12_F_f	19	22	pre_Mb_1_13_F_f	17	21
pre_M_1_13_M_f	22	29	pre_Mb_1_14_M_f	36	23
pre_M_1_14_F_f	26	23	pre_Mb_1_15_M_f	23	20
pre_M_1_15_F_f	26	29	pre_Mb_1_16_M_f	16	28
pre_M_1_16_M_f	23	23	pre_Mb_1_17_M_f	20	17
pre_M_1_17_M_f	39	21	pre_Mb_1_18_M_f	26	18
pre_M_1_18_F_f	17	14	pre_Mb_1_19_M_f	13	13
pre_M_1_19_M_f	22	21	pre_Mb_1_20_F_f	24	22
pre_M_1_20_F_f	30	27	pre_Mb_1_21_F_f	17	19
pre_M_1_21_F_f	32	33	pre_Mb_1_22_F_f	22	22
pre_M_1_22_M_f	22	29	pre_Mb_1_23_M_f	22	25
pre_M_1_23_F_f	22	28	pre_Mb_1_25_M_f	30	24
pre_M_1_24_M_f	25	25	pre_Mb_1_26_M_f	30	31
pre_M_1_25_F_f	39	33	pre_Mb_1_27_M_f	23	32
pre_M_1_26_M_f	18	23	pre_Mb_1_29_F_f	22	22
pre_M_1_27_F_f	27	23	pre_Mb_1_30_F_f	18	24
pre_M_1_28_M-f	24	21	pre_Mb_1_31_F_f	22	34
pre_M_1_29_F_f	29	38	pre_Mb_1_32_F_f	34	39
pre_M_1_30_M_f	18	15	pre_Mb_1_33_F_f	14	20

pre_M_1_31_F_f	20	19	pre_Mb_1_34_M_f	31	26
pre_M_1_32_F_f	32	52	pre_Mb_1_35_F_f	20	23
pre_M_1_33_M_f	20	12			
pre_M_1_35_F_f	16	31			
pre_M_1_36_F_f	27	28			

Avec ces données, nous sommes en mesure de calculer le nombre moyen de phrases graphiques par texte pour chacun des groupes (Figure 10).

Figure 10. Nombre moyen de phrases graphiques par texte



Le groupe expérimental a fait plus de phrases graphiques au prétest (25) et au posttest (26) que le groupe témoin (22 au prétest et 24 au posttest).

Passons maintenant à la valeur p , valeur importante pour nos calculs statistiques.

b. La valeur p et son seuil de signification

Nous donnons la définition en anglais de la valeur p et nous la traduisons par la suite en nos mots. « The p -value associated with a test is the probability that we obtain the observed value

of the test statistic or a value that is more extreme in the direction of the alternative hypothesis, calculated when H_0 is true. » (Hogg et Tanis, 1977, p.406). Elle est définie par ces deux auteurs comme une valeur associée à un test donné qui calcule la probabilité d'obtenir la valeur attendue par ce test ou d'obtenir une valeur qui est encore plus près du résultat escompté. La mesure obtenue est significative si elle est inférieure à 0,05, soit le seuil de signification établi par le statisticien de la valeur p. Il est également nécessaire de noter que, par convention, lorsque les trois premières décimales de la valeur p sont 0 ($p = 0,000X$), on écrit $p < 0,001$. Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en didactique du français, notre définition s'arrêtera ici, tout en gardant à l'esprit que cette valeur s'est avérée primordiale pour les calculs.

Ensuite, les différentes évolutions des groupes par rapport aux différents codes utilisés et par rapport au temps ont pu être calculées par l'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs (section d), les facteurs étant le groupe et le temps.

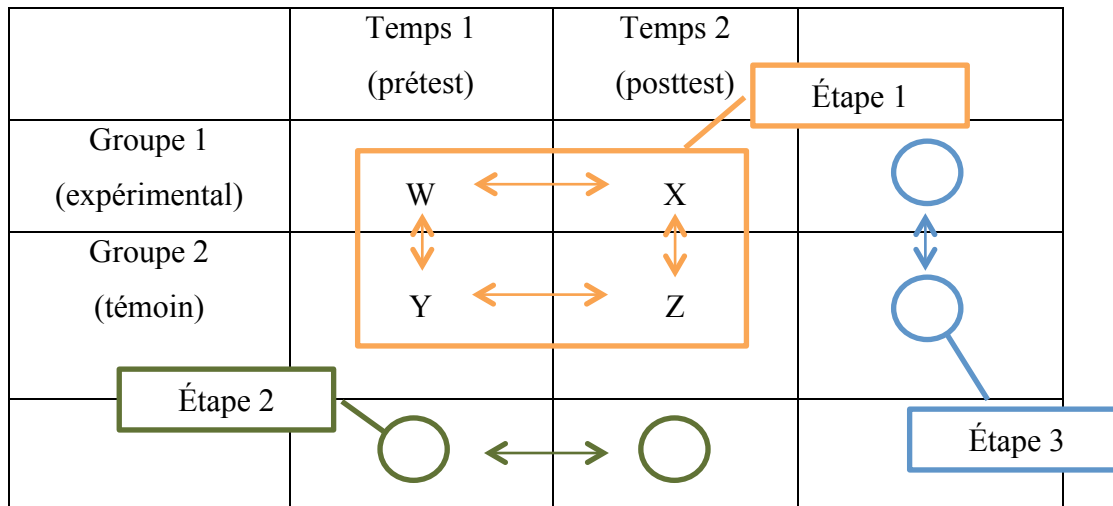
c. Accord interjuge

Nous avons déjà défini l'accord interjuge dans la section 5.4.3 a. L'accord entre la codeuse et la contre-codeuse a été calculé à l'aide d'un test qui mesurait le coefficient de corrélation entre les mesures des deux codeuses. Rappelons que l'accord était satisfaisant (plus haut que 0,7) pour les codes les plus pertinents de la recherche, soit les codes enchaînement, choix du connecteur et phrase graphique.

d. Analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs

L'analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs consiste à vérifier l'interaction entre les deux facteurs utilisés, soit le facteur inter-sujet qui est le groupe (témoin et expérimental) et le facteur intra-sujet qui est le temps (prétest et posttest). Il y a une interaction significative lorsque la valeur p est inférieure à 0,05. Le tableau XX illustre les trois étapes requises pour cette analyse.

Tableau XX Analyse de variance à mesures répétées à deux facteurs



Le statisticien fait cette analyse pour tous les codes selon trois étapes :

- 1- Il vérifie s'il y a une interaction temps X groupe (encadré orange). S'il n'y a pas d'interaction ou qu'elle est non significative, il passe à l'étape suivante (2).
- 2- Il vérifie alors s'il y a un effet temps indépendamment du groupe (cercles verts). S'il n'y a pas d'interaction significative, il passe à l'étape suivante (3).
- 3- Il peut finalement vérifier s'il y a un effet groupe indépendamment du temps (cercles bleus). S'il n'y a pas d'interaction significative, il n'y a pas de résultats significatifs pour le code en question, c'est-à-dire que les données obtenues pour ce code ne répondent pas à ces trois tests et ne sont donc pas significatives.

Il faut noter que les étapes 2 et 3 se réalisent seulement lorsqu'il n'y a pas d'interaction à la première étape (temps X groupe). Les étapes 2 et 3 peuvent aussi être interchangées. L'ordre de la vérification de l'effet groupe et de l'effet temps n'a pas d'importance.

e. Test de corrélation

Le test de corrélation a permis de déterminer l'accord interjuge, mais également de vérifier s'il y a une corrélation entre le nombre de mots par texte des élèves et le nombre de phrases graphiques qu'il a construites. Ceci a été vérifié avec la valeur p.

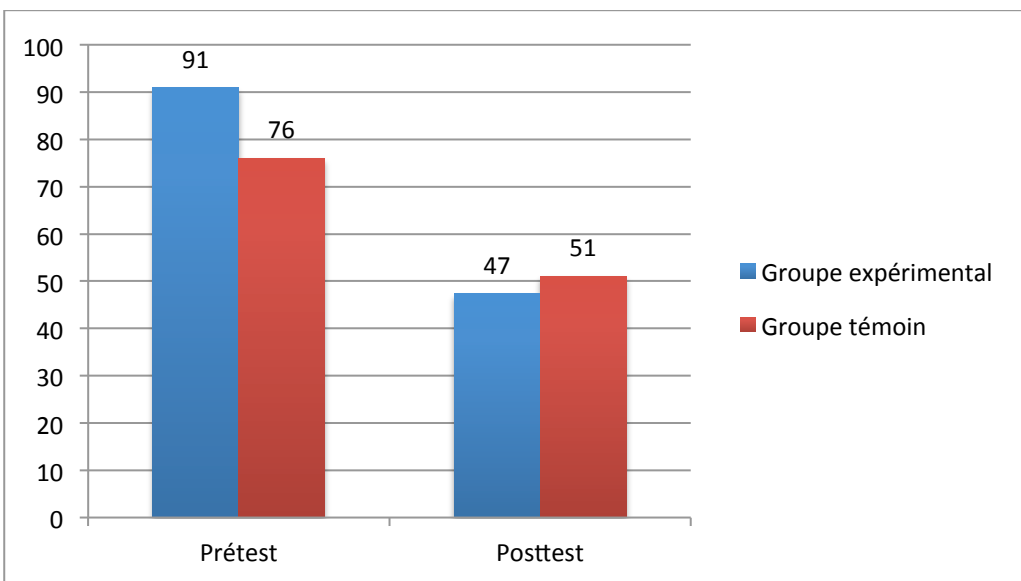
f. Test d'analyse de puissance

Le test d'analyse de puissance nous projette dans des hypothèses. C'est un test qui permet de savoir la taille nécessaire d'un échantillon futur pour avoir 80% de chances d'observer un résultat significatif au seuil de signification de 0,05. En d'autres mots, si les résultats ne sont pas significatifs avec les données que nous avons, le statisticien peut utiliser ce test. Le test d'analyse de puissance permet de savoir combien d'élèves participants à la recherche il aurait fallu avoir pour avoir 80% de chances d'avoir un résultat significatif, qui permettrait de dire que notre séquence didactique permet une évolution significative des apprentissages du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Maintenant que les tests ont été décrits dans leur mécanique, nous pouvons observer les résultats qui en découlent.

5.2.2. L'enchaînement de phrases

L'enchaînement de phrases est au cœur de notre recherche et ce code d'erreurs est le plus important. Pour cette raison, nous le traitons en premier. L'accord interjuge est de 0,859, ce qui prouve que nos données sont fiables. Le statisticien a pu démontrer qu'il y a eu un effet du temps significatif (indépendamment du groupe), puisque la valeur $p < 0,001$. Ceci veut dire que le temps, peu importe le groupe, a eu un effet positif sur les données. En moyenne, les élèves ont fait moins d'erreurs du prétest au posttest. Il a toutefois conclu qu'il n'y a pas de différence d'évolution significative entre les deux groupes, puisque la valeur p est de 0,228 lorsque la première étape du test d'analyse de variance est effectuée (temps X groupe). Voici tout d'abord un diagramme à bandes (Figure 11) qui illustre les erreurs d'enchaînement des groupes au prétest et au posttest.

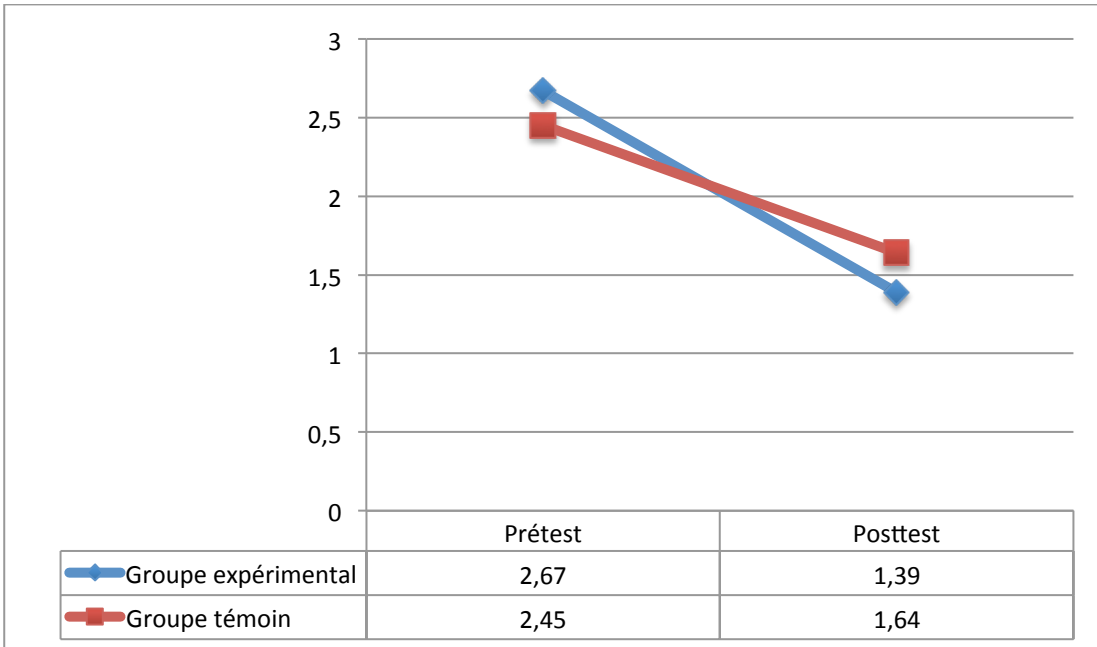
Figure 11. Total des erreurs d'enchaînement de phrases des groupes par 300 mots



Nous constatons que les élèves du groupe expérimental faisaient, au départ, plus d'erreurs d'enchaînements (91 erreurs pour tous les textes) que le groupe témoin (76 erreurs pour tous les textes). Au posttest, par contre, il est intéressant de noter que le groupe témoin, qui semblait être plus fort au départ dans la construction de phrases complexes, a fait plus d'erreurs (51) que le groupe expérimental (47). Nous observons une diminution des erreurs d'enchaînement pour les deux groupes (impact du temps), soit une diminution de 44 erreurs pour le groupe expérimental et de 25 pour le groupe témoin. Une amélioration plus marquée du groupe expérimental peut être notée avec ces données.

Voici maintenant un graphique qui présente le nombre moyen d'erreurs d'enchaînement par 300 mots (Figure 12).

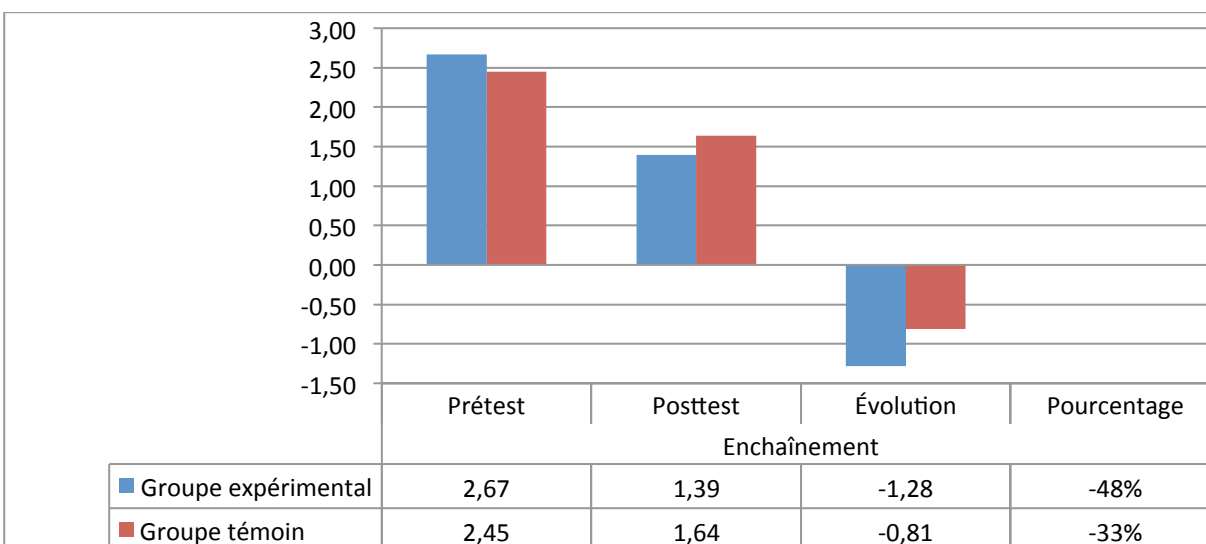
Figure 12. Nombre moyen d'erreurs d'enchaînement par 300 mots



Ces résultats sont encourageants, puisqu'ils démontrent que le groupe expérimental faisait plus d'erreurs d'enchaînement en moyenne au départ (2,68 versus 2,45) et qu'il en fait moins à la fin que le groupe témoin (1,38 versus 1,65). Nous observons une diminution de 1,28 dans le groupe expérimental qui équivaut à une amélioration de 48% et une diminution de 0,81 pour le groupe témoin, soit une amélioration de 33%.

Voici un diagramme qui présente le rapport moyen d'erreurs d'enchaînement par 300 mots des deux groupes et leur évolution en nombre et en pourcentage (Figure 13).

Figure 13. Erreurs d'enchaînement de phrases par 300 mots : évolution en nombre et en pourcentage



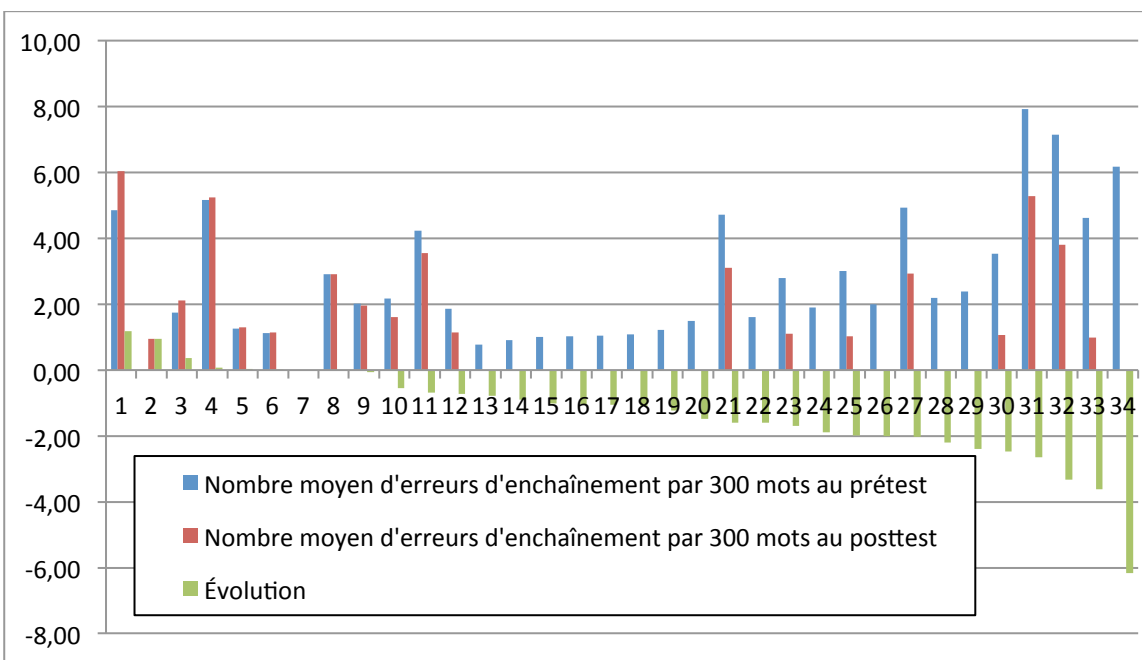
En effectuant le test de corrélation, la valeur p de 0,967 nous indique que nous sommes incapable de détecter un effet significatif d'un point de vue statistique. Nous remarquons tout de même que les élèves du groupe expérimental se sont plus améliorés que ceux du groupe témoin, puisqu'il y a une diminution d'erreurs de 48% comparativement à 33%. Le groupe témoin s'est tout de même amélioré, ce qui signifie qu'il y a eu apprentissage avec le passage du temps (entre le prétest et le posttest), même sans l'enseignement donné dans la séquence didactique. Ces résultats vont dans le bon sens, c'est-à-dire qu'il y a bel et bien eu une amélioration plus marquée pour le groupe expérimental, mais que la différence d'amélioration entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative. Cette donnée statistique est due à la taille de l'échantillon, soit de 65 participants (34 élèves dans le groupe expérimental et 31 dans le groupe témoin). Le test de puissance effectué par le statisticien nous dit qu'avec un échantillon de 356 participants, nous aurions eu 80% de chances d'observer un résultat significatif au seuil de 0,05²⁷.

Pour pouvoir avoir une analyse plus fine, nous avons analysé l'amélioration de chacun des élèves et nous avons organisé ceux-ci en différentes sous-groupes (voir Figures 14 et 15). Pour pouvoir faire cette opération, l'amélioration de chacun des élèves a été analysée. Voici

²⁷ Le test de puissance est détaillé dans la section 6.2.5 c.

deux figures qui représentent un diagramme à bandes pour chacun des groupes (Figures 14 et 15) qui précisent le progrès de chacun des élèves. Pour ces deux diagrammes, nous regardons les avancées des élèves individuellement.

Figure 14. Erreurs d'enchaînement par élève du groupe expérimental au prétest et au posttest

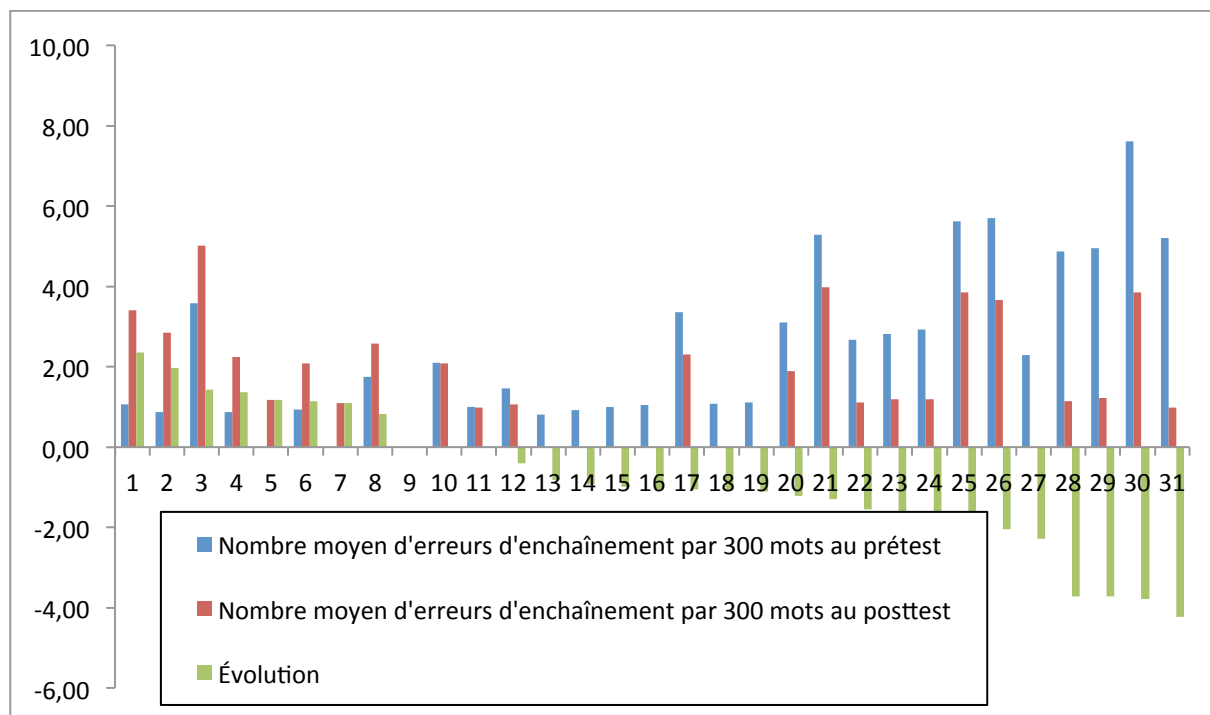


Les bandes vertes montrent clairement l'évolution des élèves. Six élèves sur les 34 (sujets 1 à 6) du groupe expérimental ont fait plus d'erreurs d'enchaînements au posttest qu'au prétest, ce qui équivaut à 18% (6 élèves sur 34) des élèves qui ne se sont pas améliorés et qui ont même « régressé ». Cette proportion est assez respectable et ne nous semble pas alarmante. Également, soulignons que l'élève qui s'est amélioré le plus a fait 6,17 erreurs²⁸ de moins au posttest qu'au prétest (sujet 34), ce qui nous semble remarquable. Pour ce qui est des autres élèves (27), nous observons que plusieurs ont fait des progrès encourageants. Un élève (sujet 7) n'a pas fait d'erreurs au prétest ni au posttest et un élève (sujet 8) a fait le même nombre d'erreurs au prétest et au posttest. Les 25 autres élèves, soit les sujets 9 à 34, ont fait moins

²⁸ Rappelons que les données ont été converties pour donner un rapport constant d'erreurs par 300 mots.

d'erreurs. Nous expliquons plus en détail ces données à l'aide de la figure 16. Voyons maintenant les résultats du groupe témoin (Figure 15).

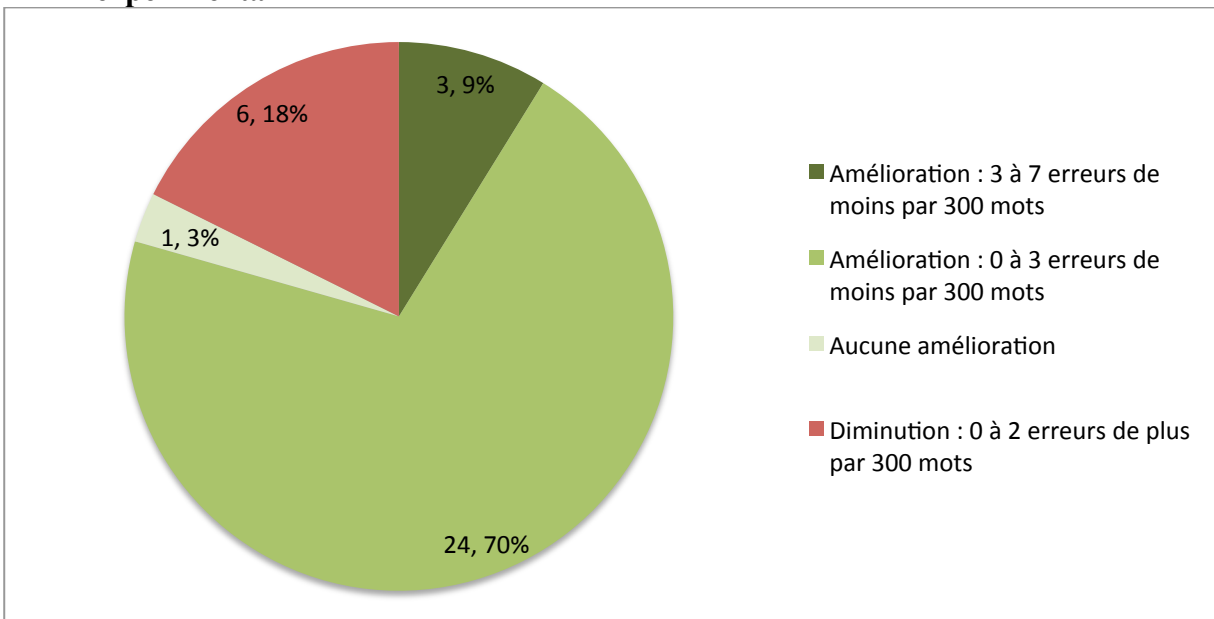
Figure 15. Erreurs d'enchaînement par élève du groupe témoin au prétest et au posttest



Toujours en observant les bandes vertes, nous voyons que huit élèves ont fait plus d'erreurs au posttest. Donc, 26% du groupe fait plus d'erreurs d'enchaînement au posttest qu'au prétest. En comparant le groupe expérimental et le groupe témoin, nous voyons qu'il y a plus d'élèves du groupe témoin qui ont « régressé » dans les résultats (26% versus 18%) en ayant fait plus d'erreurs au posttest qu'au prétest. L'élève s'étant le plus amélioré dans le groupe témoin a fait 4,22 erreurs de moins dans son posttest qu'à son prétest (sujet 31). La différence est donc beaucoup moins grande que l'élève qui a fait le plus grand écart du groupe expérimental (le sujet 34 a fait 6,17 erreurs de moins). Il est toutefois clair que le groupe expérimental s'est plus amélioré lorsque nous comparons l'évolution des élèves des deux groupes.

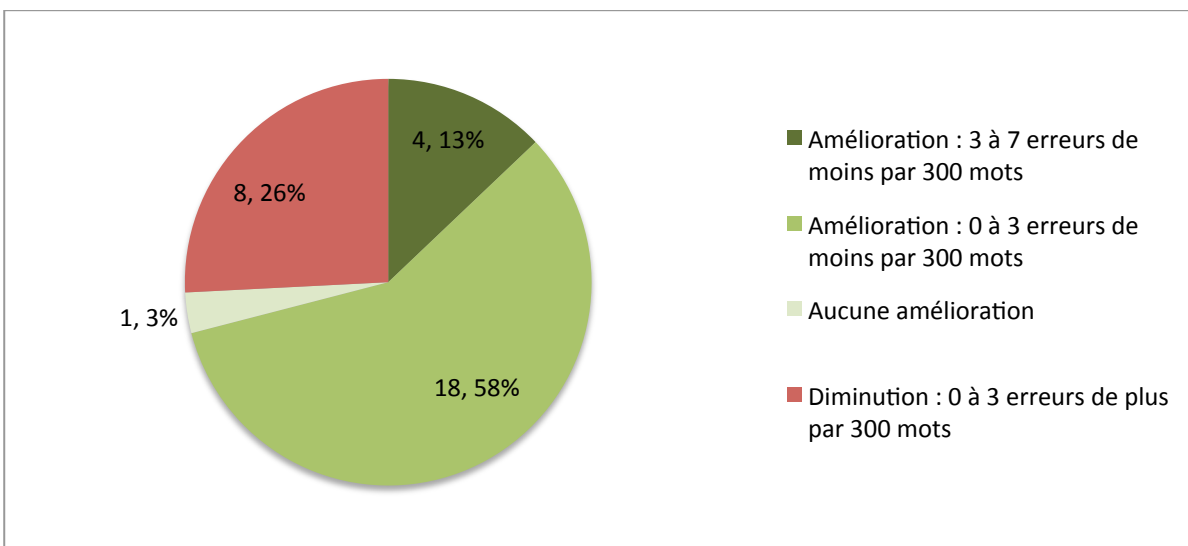
En regroupant les élèves selon leur « degré » d'amélioration, nous avons pu observer que les élèves du groupe expérimental se distinguent des élèves du groupe témoin. Voici un graphique sous forme de secteurs qui classe les élèves selon leur amélioration (Figure 16).

Figure 16. Amélioration de l'enchaînement de phrases des élèves du groupe expérimental



Nous voyons que 70% des élèves (24 élèves sur 34) du groupe expérimental s'est amélioré, c'est-à-dire qu'ils ont fait 0 à 3 erreurs de moins par 300 mots. 9% (3 élèves sur 34) des élèves s'est amélioré en faisant de 3 à 7 erreurs de moins au posttest qu'au prétest. 3% des élèves (1 élève sur 34) n'a pas évolué, c'est-à-dire qu'il a fait le même nombre d'erreurs au prétest et au posttest. 18% d'entre eux (6 sur 34) a régressé dans leurs résultats. En somme, 82% des élèves se sont améliorés ou sont restés stables. À des fins de comparaison, voici le même graphique à secteurs pour le groupe témoin (Figure 17).

Figure 17. Amélioration de l'enchaînement de phrases des élèves du groupe témoin



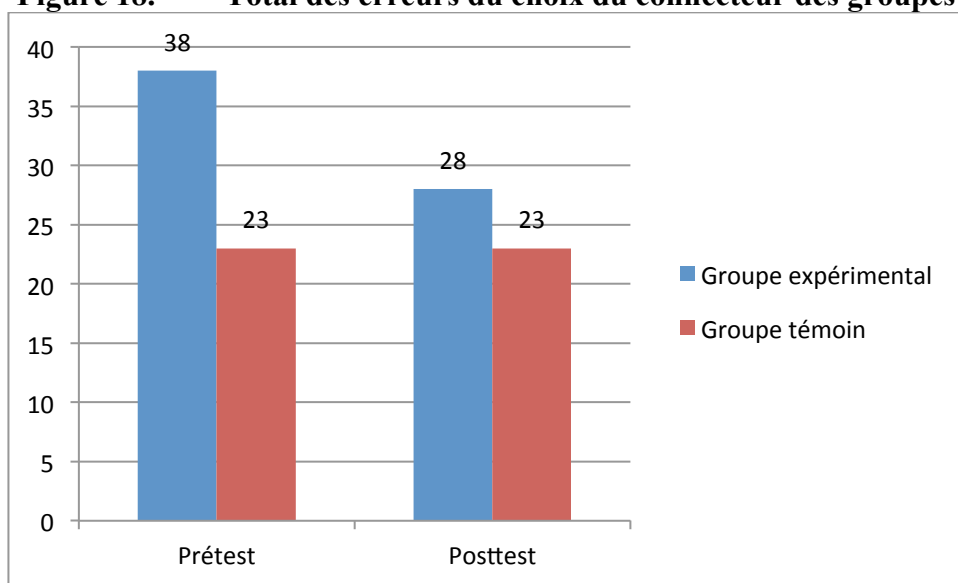
58% des élèves du groupe témoin (18 élèves sur 31) se sont améliorés en faisant 0 à 3 erreurs de moins dans leur posttest. 13% s'est amélioré en diminuant de 3 erreurs et plus (4 élèves sur 31) et 3% est resté stable (1 élève sur 31). 26% (8 élèves sur 31) a fait plus d'erreurs d'enchaînement au posttest qu'au prétest. Immédiatement, nous voyons que l'amélioration est supérieure pour le groupe expérimental. Ce pourcentage nous apparaît assez élevé. Nous pensons qu'il est notable de voir une diminution de 26% des résultats des élèves. Au total, 74% des élèves se sont améliorés ou ont fait le même nombre d'erreurs au prétest et au posttest. Rappelons aussi que ce groupe faisait déjà, initialement, moins d'erreurs d'enchaînements. Ceci nous montre qu'il y a définitivement eu plus d'apprentissages d'effectués chez les élèves du groupe expérimental.

5.2.3. Le choix de connecteurs en début de phrase

Rappelons que les élèves n'ont pas eu d'enseignement précis concernant ce code. Nous avons émis l'hypothèse, lorsque nous avons créé notre liste de codes, que les élèves ont peut-être acquis des apprentissages en lien avec cette notion puisque le *mais* et le *et* sont des coordonnants et, qu'idéalement, ils ne doivent pas se retrouver en début de phrase comme connecteurs puisqu'ils servent à coordonner des éléments de même catégorie.

L'accord interjuge pour ce code est de 0,749, ce qui est satisfaisant. En effectuant l'analyse de variance à mesures répétées, le statisticien a calculé une valeur p de 0,470 pour l'effet temps X groupe, ce qui n'est pas significatif. Par la suite, une vérification de l'effet du temps indépendamment du groupe a été faite. Le statisticien a obtenu une valeur p de 0,419, ce qui n'est pas non plus significatif. Nous pouvons tout de même analyser les données de manière qualitative, même si nous ne pouvons confirmer que la séquence a eu un impact significatif sur cette catégorie d'erreurs d'un point de vue statistique. Voici donc les résultats obtenus. Tout d'abord, le nombre d'erreurs de choix de connecteurs par groupe est détaillé (Figures 18 et 19) et nous observerons ensuite l'évolution des élèves individuellement et par « regroupement » d'élèves.

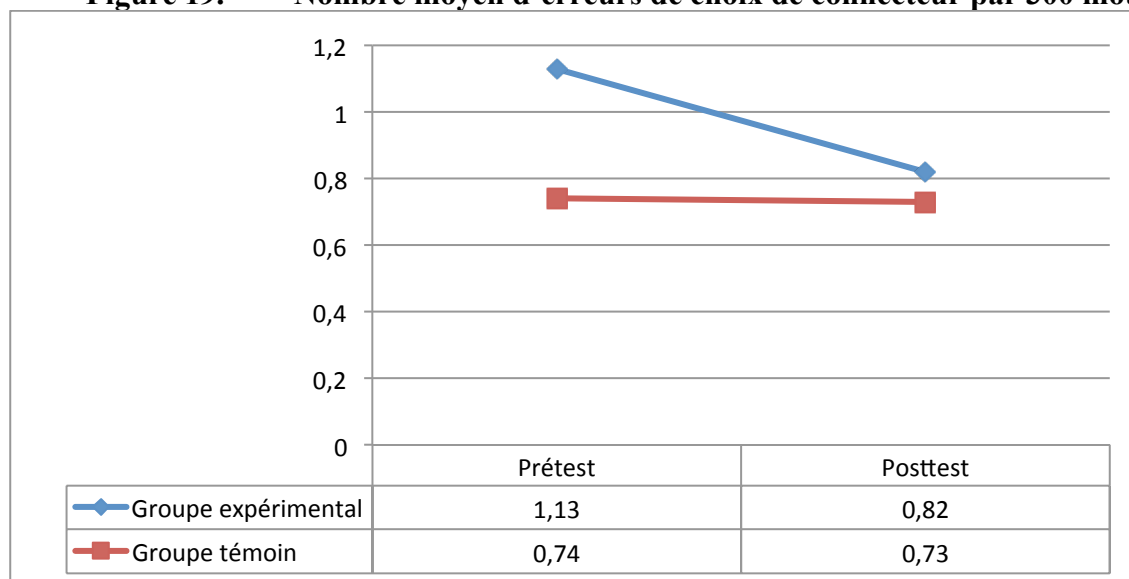
Figure 18. Total des erreurs du choix du connecteur des groupes par 300 mots



Les élèves du groupe expérimental font plus d'erreurs au prétest que ceux du groupe témoin (38 versus 23). Notre hypothèse qui supposait que le groupe expérimental était plus faible au départ s'avère, avec les tests, assez véridique. Leur amélioration plus marquée que celle du groupe témoin est alors encore plus impressionnante. Il est aussi très intéressant de noter que le groupe témoin est resté stable. Il a fait autant d'erreurs au prétest (23) qu'au posttest (23). Le groupe expérimental, quant à lui, s'est amélioré en faisant 10 erreurs de moins au posttest (28) qu'au prétest (38). Ceci n'est peut-être pas statistiquement significatif, mais il est tout de même très intéressant de voir que ces données vont dans le bon sens et qu'elles démontrent

encore une fois l'amélioration plus importante du groupe expérimental. Regardons la moyenne du nombre d'erreurs dans le choix du connecteur par 300 mots (Figure 19).

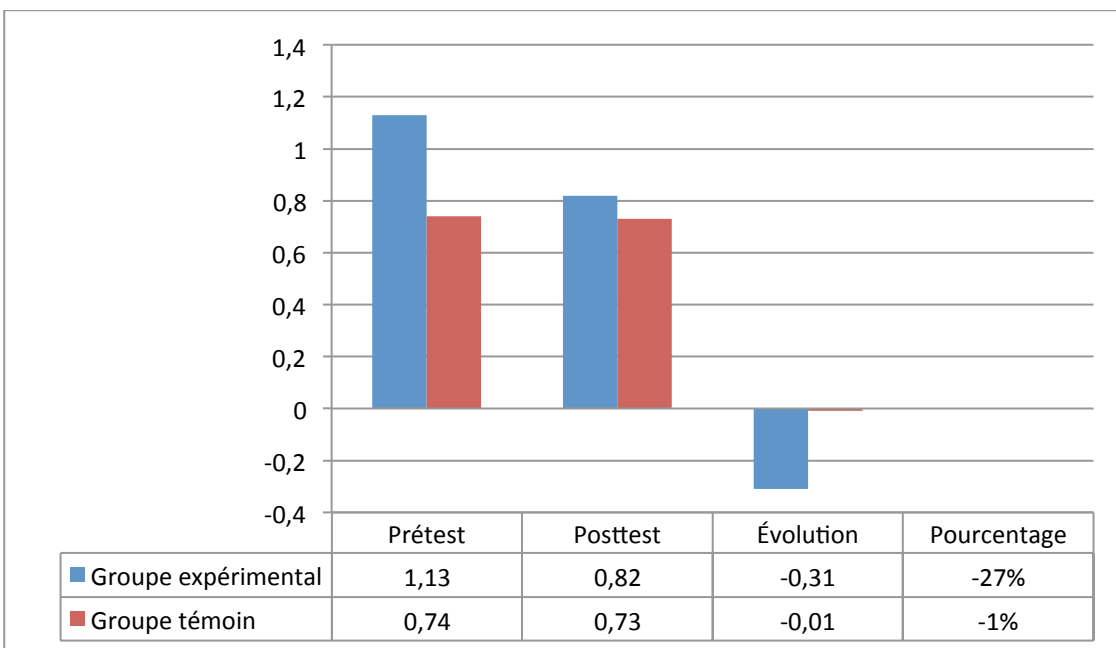
Figure 19. Nombre moyen d'erreurs de choix de connecteur par 300 mots



Avec l'aide de ce graphique, nous constatons que le groupe témoin est resté très stable. En moyenne, les élèves ont fait 0,74 erreur de connecteurs par 300 mots au prétest et 0,73 erreur par 300 mots au posttest. Le groupe expérimental, quant à lui, s'est amélioré puisqu'il faisait en moyenne 1,13 erreur de connecteurs par 300 mots au prétest et 0,82 erreur au posttest. Par contre, encore une fois, l'analyse statistique a révélé que ces données ne sont pas significatives puisque la valeur p du test de corrélation est de 0,227. Encore une fois, rappelons que le test de puissance a permis de calculer qu'avec un échantillon de 356 élèves, des données similaires auraient pu être significatives.

Voici un diagramme qui présente le rapport moyen d'erreurs de choix de connecteurs par 300 mots des deux groupes et leur évolution en chiffres et en pourcentage (Figure 20).

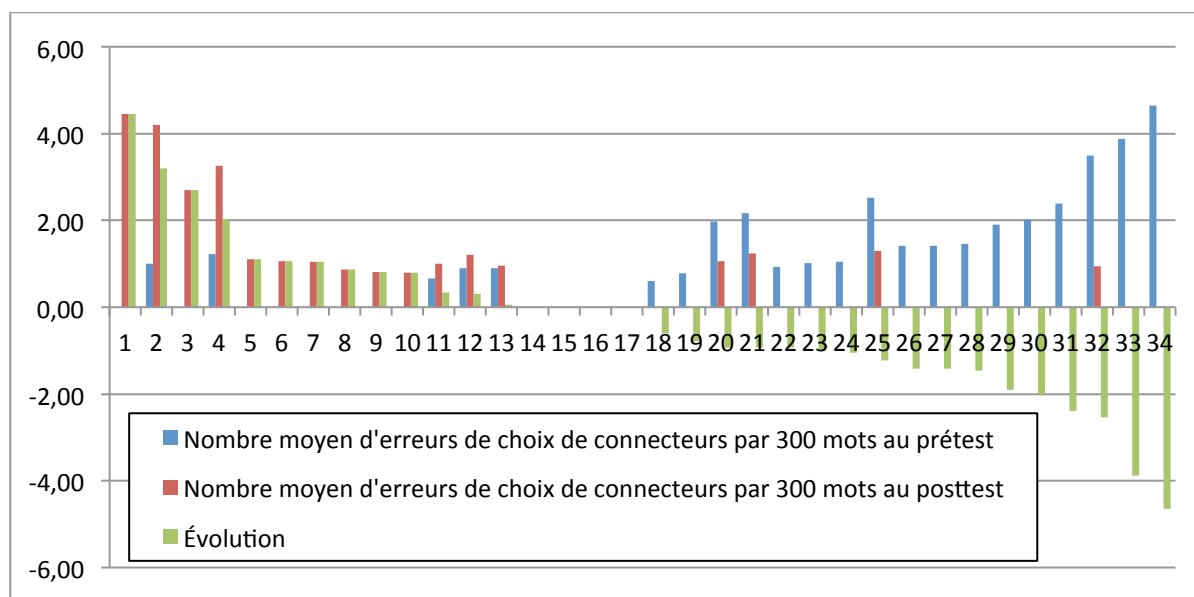
Figure 20. Erreurs de choix de connecteurs par 300 mots : évolution en chiffre et en pourcentage



Nous observons un pourcentage d'augmentation moyen de 27% pour le groupe expérimental et de 1% seulement pour le groupe témoin. Ces résultats ne sont peut-être pas significatifs au plan statistique, mais ils nous apparaissent toutefois non négligeables. Ils semblent suggérer que la séquence didactique expérimentée a eu un effet positif sur l'évolution du groupe expérimental. La séquence semble amener les élèves à une meilleure maîtrise de l'utilisation des connecteurs en début de phrase. Encore une fois, il faut souligner que l'expérimentation de la séquence didactique sur l'ensemble des groupes de première secondaire (6 groupes de 30 à 36 élèves) aurait pu mener à des résultats significatifs. Du moins, c'est ce que dit le test de puissance effectué.

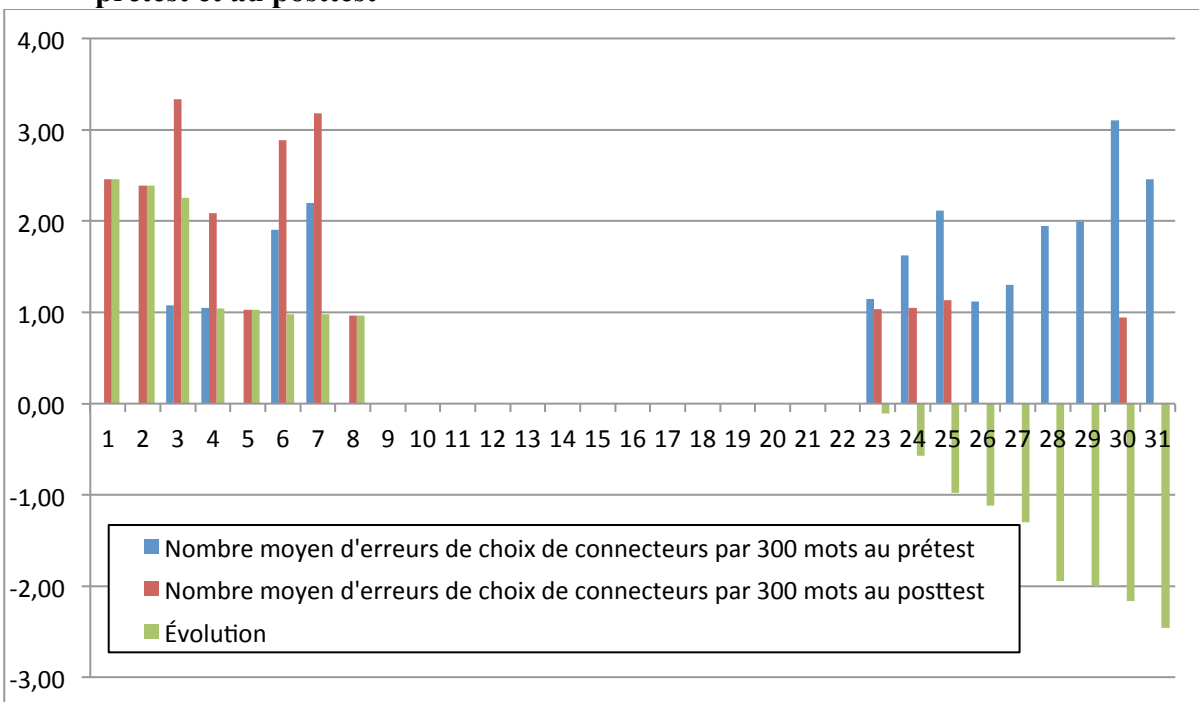
Nous pouvons approfondir nos observations en comparant l'évolution de chacun des élèves selon les deux groupes (Figures 21 et 22).

Figure 21. Erreurs de choix de connecteurs par élève du groupe expérimental au prétest et au posttest



Nous pouvons constater que 13 élèves ont régressé dans leurs résultats (ils ont fait plus d'erreurs dans leur posttest que dans leur prétest), que 4 élèves sont restés stables et que 17 élèves se sont améliorés (moins d'erreurs dans leur posttest que dans leur prétest). Nous reviendrons sur ces résultats lors de la présentation des graphiques à secteurs (Figures 23 et 24) où les élèves sont regroupés selon leur amélioration. Voici la figure 22 qui présente les mêmes données pour le groupe témoin.

Figure 22. Erreurs de choix de connecteurs par élève du groupe témoin au prétest et au posttest

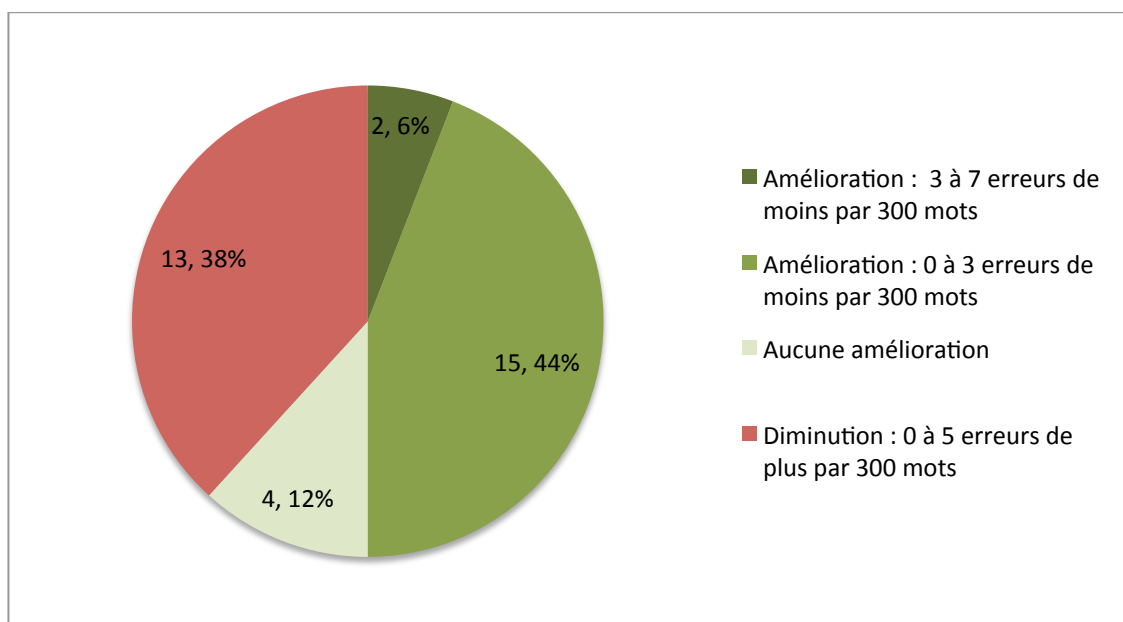


Ici, le groupe témoin semble être un peu plus fort, puisque 8 élèves ont régressé dans les résultats (sujets 1 à 8). C'est mieux que pour le groupe expérimental. Par ailleurs, un fait important est que 14 élèves sur les 31 sont restés stables (sujets 9 à 22). Cette information fait ressortir le fait qu'il n'y a peut-être pas eu beaucoup d'apprentissages faits en lien avec les coordonnants (*mais* et *et*)²⁹. Finalement, 9 élèves (sujets 23 à 31) seulement ont fait moins d'erreurs au posttest qu'au prétest pour cette catégorie d'erreurs.

Voici maintenant deux figures (23 et 24) qui regroupent les élèves selon leur évolution.

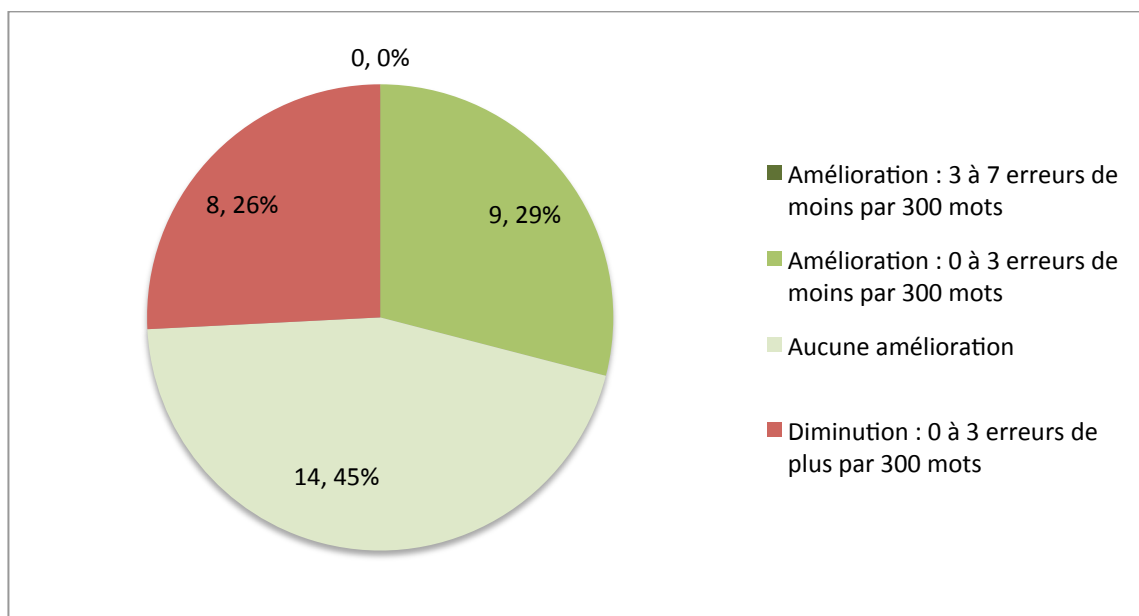
²⁹ Les coordonnants *mais* et *et* ont été codés comme des connecteurs puisqu'ils faisaient partie de ce code dans le projet de recherche grammaire-écriture. Toutefois, l'enseignement de la coordination a été fait en les désignant comme des coordonnants.

Figure 23. Amélioration dans le choix des connecteurs pour le groupe expérimental



Pour cette catégorie d'erreurs, 50% du groupe expérimental a progressé, c'est-à-dire que 21 des 34 élèves ont mis moins de fois les coordonnants *mais* et *et* en début de phrase. 12% est resté stable et 38% a diminué dans les résultats. Les résultats suggèrent un certain effet positif de l'enseignement reçu puisqu'un élève sur deux s'est amélioré (50% du groupe, 17 élèves sur 34). Ces données ne sont pas très concluantes si l'on considère que 50% du groupe (17 élèves sur 34) n'a pas évolué ou a régressé dans les résultats. En d'autres mots, 62% des élèves a eu une évolution positive dans les résultats dont 12% est resté stable.

Figure 24. Amélioration dans le choix des connecteurs pour le groupe témoin



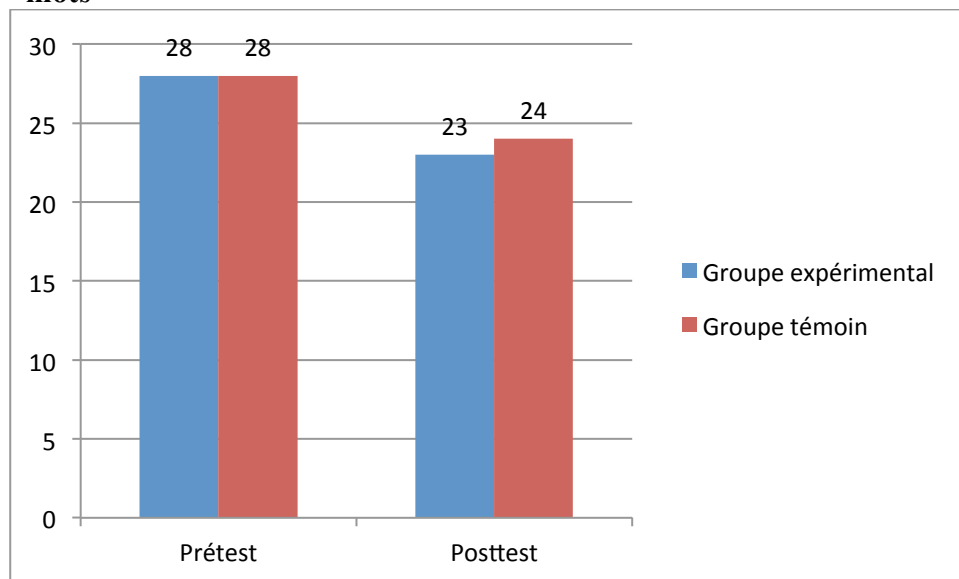
Pour le groupe témoin, nous obtenons un pourcentage de 29% d'élèves qui s'est amélioré, soit 9 élèves sur 31. 45% (14 élèves sur 31) des élèves ont fait autant d'erreurs liées à ce code au prétest qu'au posttest. 26% des élèves ont diminué dans les résultats (8 élèves sur 31). Pour ce code, les élèves du groupe témoin ont moins régressé que ceux du groupe expérimental (26% versus 38%). Cependant, 50% du groupe expérimental s'est amélioré (un sur deux) tandis que seulement 29% du groupe témoin (un sur trois) a fait moins d'erreurs au posttest qu'au prétest. L'amélioration est intéressante et la diminution peut sembler surprenante. Toutefois, le groupe témoin est plus fort au départ que le groupe expérimental et ceci peut avoir eu une incidence sur ces résultats.

5.2.4. Problème de syntaxe dans une phrase complexe – Autres

Comme il a déjà été mentionné précédemment, ce code n'a pas été compris de la même manière par les deux codeuses. Pour cette raison, l'accord interjuge est de 0,213, ce qui est peu satisfaisant si l'on considère qu'un bon accord interjuge se situe autour de 0,7 et 0,8. Le test de variance à mesures répétées nous donne une valeur p de 0,949 pour le calcul du temps X groupe et une valeur p de 0,357 pour le calcul du temps indépendamment du groupe, ce qui n'est pas significatif. Nous n'avons donc pas élaboré sur les résultats obtenus.

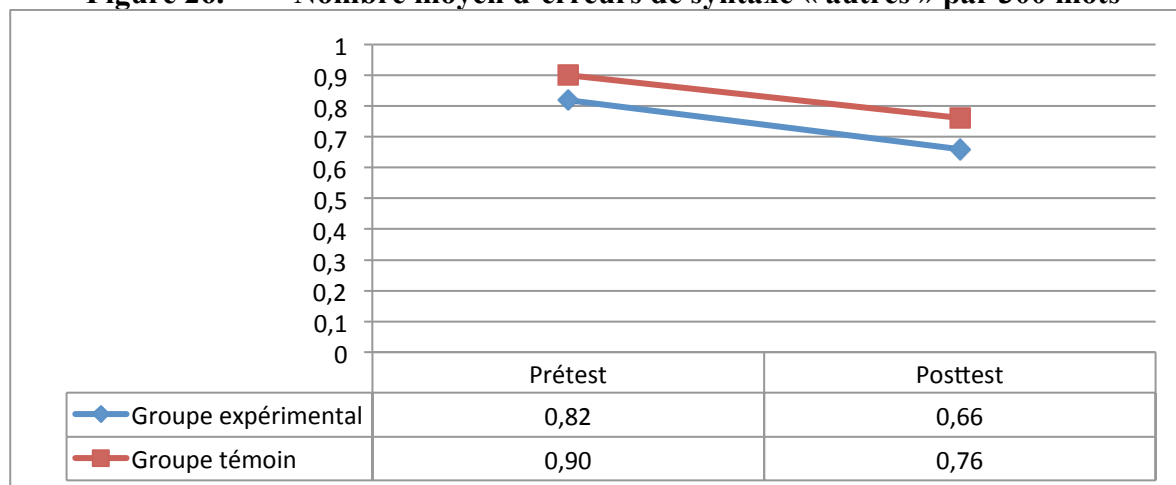
Voici tout de même quelques résultats qui sont illustrés dans les diagrammes à bandes suivants (Figures 25 et 26).

Figure 25. Total des erreurs de syntaxe « autres » des groupes par texte moyen de 300 mots



Pour les groupes expérimental et témoin, nous obtenons le même nombre d’erreurs au prétest, soit 28 erreurs. Pour le posttest, le groupe expérimental a fait 23 erreurs, soit 1 de moins que le groupe témoin. Ceci dit, il n’est pas très satisfaisant de voir que les groupes ont fait au maximum 5 erreurs de moins (23 erreurs au lieu de 28 pour le groupe expérimental). Nous n’élaborerons pas plus qu’il ne le faut sur ces données puisqu’elles nous semblent peu significatives, même qualitativement.

Figure 26. Nombre moyen d’erreurs de syntaxe « autres » par 300 mots



Également, à l'aide de ce graphique, nous pouvons voir que les deux groupes se sont améliorés, mais de la même manière puisque les diminutions d'erreurs sont parallèles. De plus, l'analyse du statisticien démontre que ce ne sont pas des données significatives, car la valeur p est de 0,554.

Si nous regardons l'évolution pour chacun des élèves, nous arrivons aux mêmes résultats qui sont similaires dans les deux groupes. Voici tout de même les figures qui illustrent l'évolution des élèves (Figures 27 et 28).

Figure 27. Amélioration dans la syntaxe « autres » pour le groupe expérimental

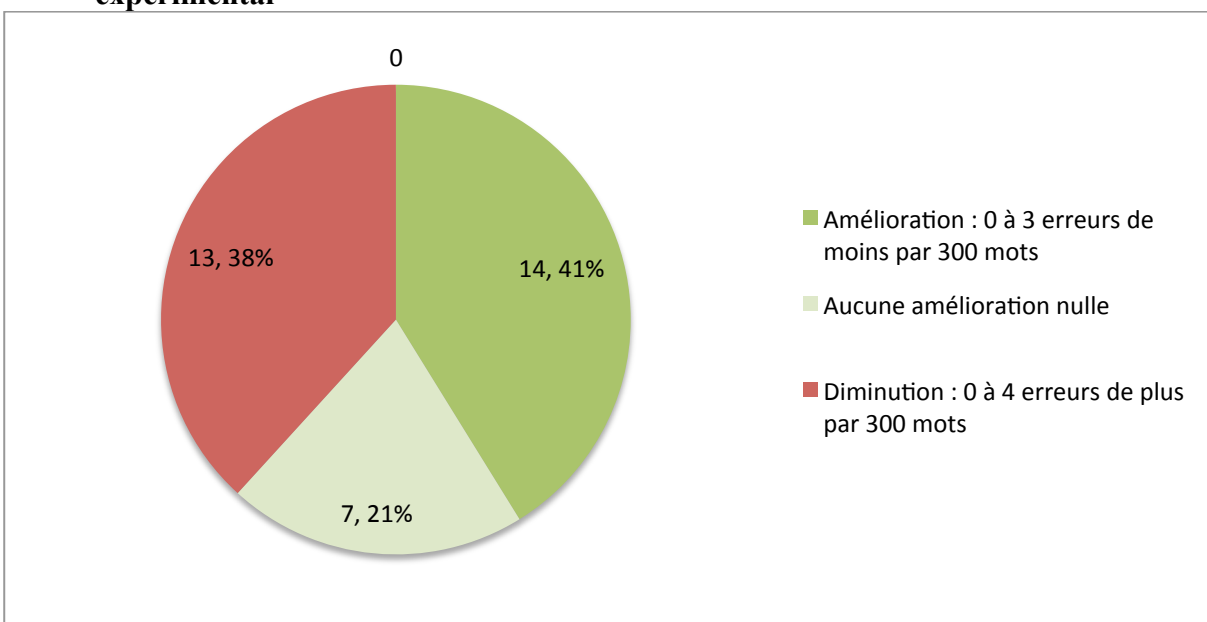
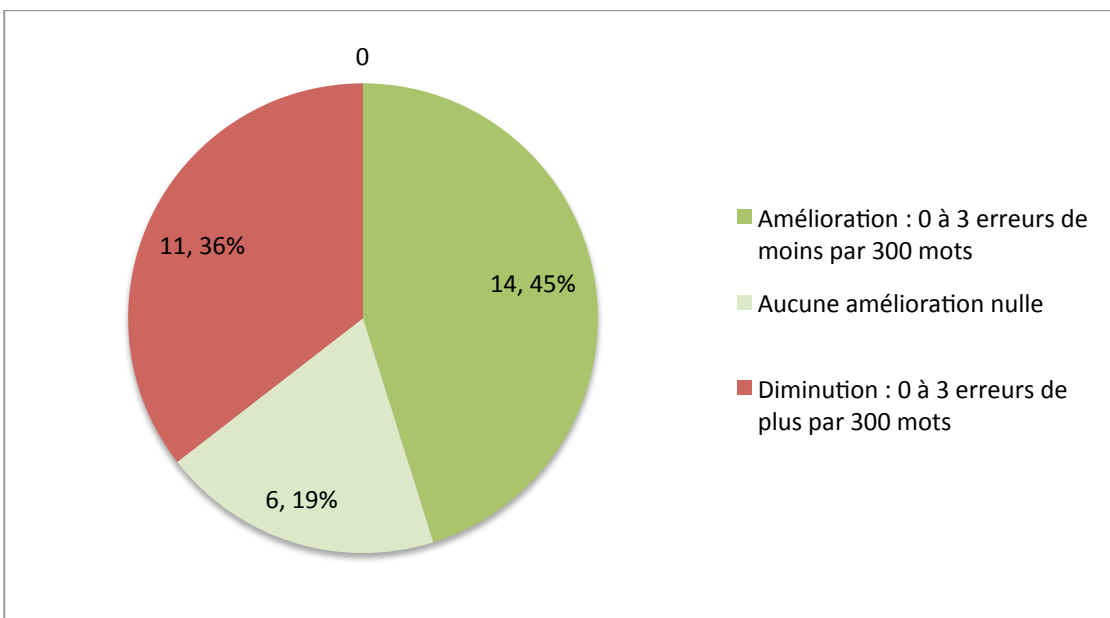


Figure 28. Amélioration dans la syntaxe « autres » pour le groupe témoin



Les chiffres sont pratiquement les mêmes pour les deux groupes, soit une amélioration de 41% et de 45%, une stagnation de 21% et de 19% et une diminution de 38% et de 36% pour le groupe expérimental et témoin respectivement. Étant donné les résultats décevants, le désaccord des codeuses, le manque de clarté et l'ambiguïté du code, nous n'avons pas détaillé ces données.

5.2.5. Résultats généraux

Les observations générales concernant l'ensemble des codes sont exposées dans la présente section. Il s'agit de la corrélation entre l'évolution de l'enchaînement et le nombre de mots et le nombre de phrases graphiques (section a), l'évolution plus marquée du groupe expérimental (section b) ainsi que du test de puissance (section c) qui a permis de calculer l'échantillon idéal pour avoir des résultats significatifs.

a. La corrélation entre l'évolution des élèves en enchaînement, le nombre de mots et le nombre de phrases graphiques

Deux tests de corrélation liés à l'évolution des erreurs d'enchaînement ont été effectués :

- 1- Un test de corrélation entre l'évolution des groupes en enchaînement de phrases et le nombre de mots

2- Un test de corrélation entre l'évolution des groupes en enchaînement de phrases et le nombre de phrases graphiques

Nous avons obtenu des résultats qui méritent que nous nous y attardions. Ces tests ont permis de révéler deux choses.

En premier lieu, en effectuant le test de corrélation entre le nombre de mots au prétest et l'évolution des erreurs d'enchaînement (-0,257), nous avons obtenu une valeur p de 0,039 qui prouve qu'il y a une corrélation significative entre ces deux données. Il a été possible de déterminer que la longueur du texte de l'élève au prétest a influencé son amélioration en enchaînement. En d'autres mots, plus l'élève a fait un texte long au début (nombre de mots au prétest), plus il s'est amélioré au niveau des enchaînements de phrases (plus grande différence dans le nombre d'erreurs d'enchaînement entre le prétest et le posttest). Nous pouvons faire l'hypothèse que l'élève qui faisait des textes longs au prétest a pu grandement bénéficier des enseignements de la séquence didactique. Il a pu apprendre à synthétiser ses phrases (réduire le nombre de mots), à rendre ses phrases plus faciles à lire (grammaticalement plus acceptables). Ceci peut se faire en éliminant les répétitions superflues dans la coordination, en préférant la subordination aux constructions de phrases simples, etc.

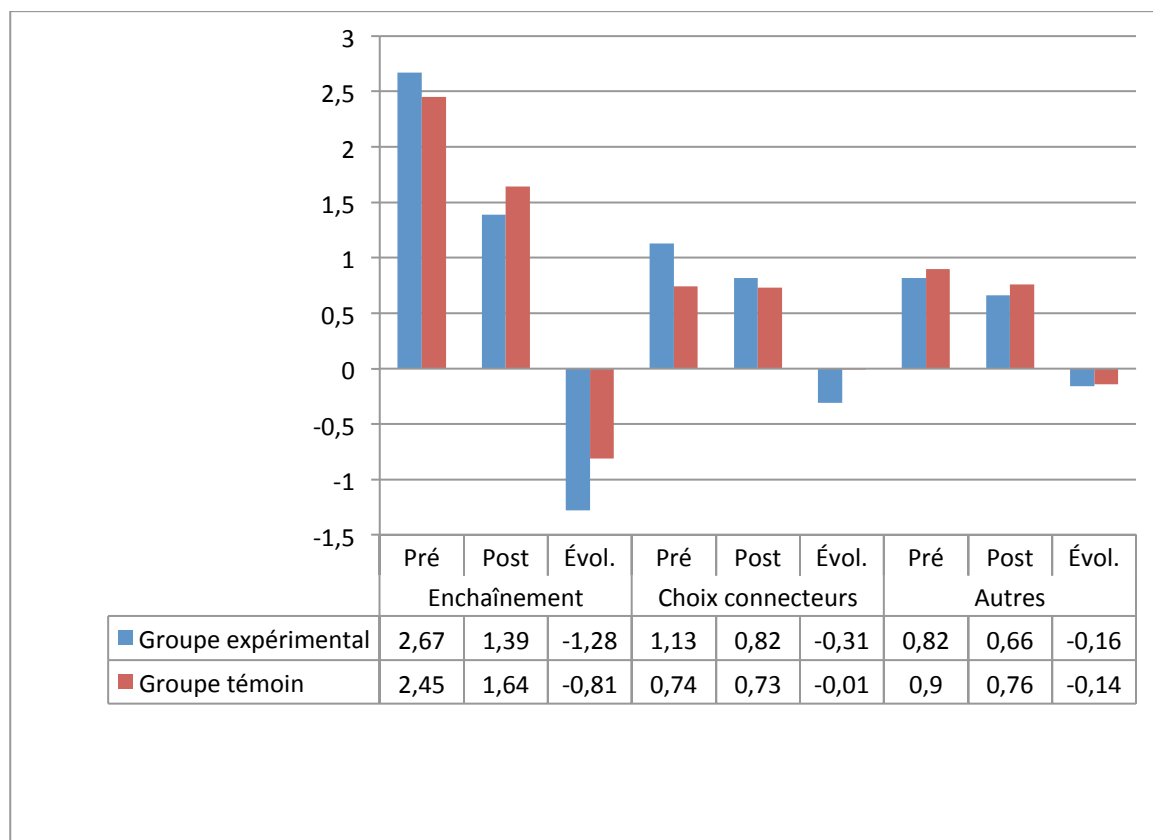
En deuxième lieu, en appliquant le test de corrélation entre le nombre de phrases graphiques au prétest et l'évolution des erreurs d'enchaînement (0,252), nous avons obtenu une valeur p de 0,043. Cette valeur p est au-dessous du seuil de signification de 0,05, ce qui indique qu'il y a une corrélation significative entre ces deux données. Nous pouvons conclure que plus le nombre de phrases graphiques était élevé au prétest, moins il y avait d'amélioration dans les résultats. Plus un élève faisait de phrases graphiques au début (prétest), moins il s'est amélioré (dans son nombre d'erreurs d'enchaînement). Notre proposition didactique était de limiter les phrases graphiques à deux verbes conjugués. Ce calcul statistique tend à suggérer que, peut-être, l'élève qui a fait beaucoup de phrases graphiques au prétest avait déjà acquis cette stratégie ou, du moins, contrôlait mieux ses constructions de phrases. Ceci était possiblement dû au fait qu'il limitait déjà ses phrases (dans leur longueur et leur nombre de verbes) et qu'il avait donc moins besoin de la séquence et ne s'est pas amélioré énormément.

Ces deux faits sont encourageants et vont dans le sens de notre proposition à l'effet de diminuer le nombre de verbes conjugués par phrase graphique.

b. *L'évolution marquée du groupe expérimental*

De manière générale, le groupe expérimental s'est plus amélioré que le groupe témoin, même si les calculs statistiques révèlent que les résultats ne sont pas significatifs du point de vue statistique. Le diagramme à bandes suivant (Figure 29) illustre bien cet énoncé avec la moyenne d'erreurs par 300 mots pour l'ensemble des codes.

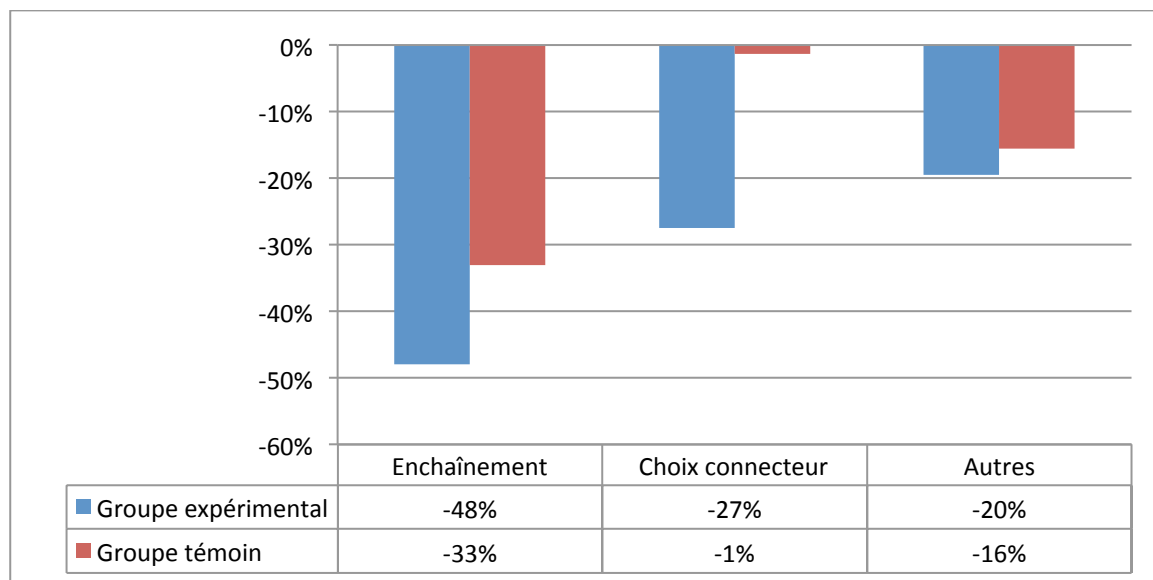
Figure 29. Nombre moyen d'erreurs par 300 mots pour les trois codes et leur évolution



Le groupe expérimental a fait 1,28 erreur d'enchaînement de moins par 300 mots au posttest qu'au prétest tandis que le groupe témoin en a fait 0,81 de moins. Pour les erreurs liées au choix du connecteur, le groupe expérimental a fait 0,31 erreur de moins au posttest et le groupe témoin en a fait 0,01 de moins. L'évolution des deux groupes pour le code « Syntaxe Autres » se distingue peu comme il a déjà été mentionné dans la section 5.2.4. Avec cette figure (29), nous sommes capable de voir facilement que le groupe expérimental a fait en

moyenne plus d'erreurs que le groupe témoin au prétest et que, pour l'ensemble des codes, le groupe expérimental s'est plus amélioré que le groupe témoin. Cette observation peut être illustrée plus clairement à l'aide d'un graphique qui montre l'évolution des groupes pour chacun des codes en pourcentage (Figure 30).

Figure 30. Diminution des erreurs en pourcentage pour chacun des codes



La diminution d'erreurs s'illustre par le nombre négatif. Pour les deux codes les plus pertinents, nous observons une diminution plus importante des erreurs chez le groupe expérimental. Le groupe expérimental a fait 48% moins d'erreurs d'enchaînement au posttest tandis que le groupe témoin a fait 33% moins d'erreurs au posttest. Pour les erreurs dans le choix du connecteur, les élèves du groupe expérimental se sont améliorés en faisant 27% moins d'erreurs et ceux du groupe témoin ont fait 1% moins d'erreurs liées à ce code. Il est alors clair que le groupe expérimental, qui semblait plus faible au départ, a progressé de manière plus marquée que le groupe témoin. Ce fait est très positif, même si nos résultats ne sont pas statistiquement significatifs, nous pouvons dire qu'ils sont tout de même bons.

c. Test de puissance

Le professionnel qui a effectué les tests statistiques sur nos données a pu calculer un échantillon approximatif en vue d'obtenir des résultats significatifs. En d'autres mots, le statisticien a calculé qu'il faudrait 356 élèves dans un échantillon futur pour avoir 80% de

chances d'observer un résultat significatif au seuil de 0,05. Notre échantillon est composé de 65 élèves (34 élèves dans le groupe expérimental et 31 élèves dans le groupe témoin). Il aurait donc fallu avoir un échantillon d'environ 12 groupes-classes de 30 élèves pour espérer arriver à des résultats significatifs dans les mêmes conditions que notre présente expérimentation. Ce calcul est encourageant, puisque l'échantillon requis est raisonnable. Un enseignant de français a souvent trois ou quatre groupes d'une trentaine d'élèves (environ 90 élèves). Les deux enseignants participants auraient aussi bien pu accepter de faire cette expérimentation avec l'ensemble de leurs groupes, pourvu que ceux-ci soient assez similaires et respectent les conditions d'échantillonnage (mixité des groupes, niveau du français des élèves, etc.).³⁰

5.3. Analyse des entretiens métagraphiques

Nous rappelons dans la section 5.3.1 les principaux objectifs de la séquence didactique. Nous serons alors en mesure de préciser les thèmes ciblés dans les entretiens métagraphiques qui ont fait l'objet d'une analyse plus poussée (section 5.3.2). Notre analyse qualitative de ces résultats est élaborée dans la section 5.3.3.

5.3.1. Rappel de l'objet d'étude de la séquence didactique

Notre séquence travaille la construction de phrases complexes à l'aide de la subordonnée relative utilisée avec le pronom relatif *qui* ou *que* ainsi que la coordination de phrases avec les coordonnants *et*, *car*, *mais* et *ou*. L'objectif principal de cette séquence de cours est d'aider les élèves à améliorer la syntaxe de leurs phrases en diminuant les erreurs d'enchaînements dans les phrases complexes. L'enseignement général donné par l'enseignant peut se résumer à limiter les phrases graphiques à deux verbes conjugués. L'enseignant a nommé cet enseignement la « règle d'or ».

5.3.2. Explication des thèmes ciblés dans les entretiens métagraphiques

En nous concentrant sur l'objectif de la recherche, nous avons pu identifier sept thèmes généraux. Les voici regroupés et détaillés sous forme de tableau (Tableau XXI). Ces thèmes

³⁰ Le travail avec une autre école s'impose alors. Avec le partenariat d'une autre école respectant les conditions d'échantillonnage, nous aurions pu avoir des groupes témoins, soit dans les deux écoles (moitié expérimental et moitié témoin) ou bien une école avec des groupes expérimentaux et une école avec des groupes témoins.

sont : les constituants de la phrase de base (Thème 1), la coordination en *et* (Thème 2), la coordination en *mais* (Thème 3), la subordination avec le pronom relatif *qui* (Thème 4) et *que* (Thème 5), les éléments « autres » (Thème 6) et les apprentissages liés à la « règle d'or » (Thème 7). Ce qui est surligné en turquoise est le code qui identifie l'élève dans l'ensemble de la recherche. La synthèse de ce que l'élève interrogé connaît du thème ciblé est surlignée en jaune et le passage-clé qui montre le raisonnement de l'élève lié à ce thème est surligné en rose. La lettre C renvoie au *chercheur*³¹, et E à l'élève.

Tableau XXI Description des thèmes ciblés pour analyser les entretiens métagraphiques

Thème	Détails
1 – Constituants de la phrase de base	<p>Au début des entretiens, l'auxiliaire de recherche questionnait l'élève sur sa conception d'une bonne phrase. L'élève était amené à dire quels étaient les éléments obligatoires pour former une bonne phrase. De cette manière, nous avons un portrait assez global de leurs connaissances générales sur le modèle de la phrase de base. Ceci pouvait nous en dire plus sur ce qui suivait, soit les conceptions par rapport à la grammaticalité d'une phrase complexe.</p> <p>Exemple (entretien du prétest de l'élève EM_FO_M_1_04_M_f) : L'élève est capable de les identifier comme GN, un verbe, peut-être un complément de phrase (maîtrise partielle).</p> <p>C : Ok. Pour avoir une phrase complète là, qu'est-ce que ça prend? C'est quoi les éléments pour avoir une phrase complète?</p>

³¹ Le terme *chercheur* (abrégé par la lettre C dans le tableau) fait référence à l'auxiliaire de recherche qui a procédé à l'entretien métagraphique lors du prétest et/ou du posttest.

E : Ben, premièrement, une phrase, une grosse phrase, pas comme celle que j'ai écrit, il faudrait un verbe, un... Comment je pourrais appeler ça... Un groupe du nom ou ça peut être un nom commun ou un nom propre avec... Si c'est un nom commun, il faudrait un adjectif... euh non, un déterminant. Tu peux ajouter un adjectif. Ça, ça serait le GN. Le verbe, pis, si tu veux, tu peux ajouter un complément de phrase, mais t'es pas obligé.

C : Ok. Donc, nécessairement un GN, un verbe, peut-être un complément de phrase.

E : Ouais.

Thème	Détails
2 – Coordination en ET	<p>Tout ce qui relevait de la coordination en <i>et</i> était inclus dans cette section. Également, les phrases qui débutaient par <i>Et</i>, qui sont considérées erronées, sont intégrées à cette section.</p> <p>Exemple (entretien du posttest de l'élève EM_FA_M_1_12_F_f):</p> <p>Le ET est fait pour UNIR deux phrases. Identification du ET comme coordonnant. Confusion du SENS des coordonnants.</p> <p>C : Ok, t'as deux sujets dans cette phrase-là ? Pourquoi ?</p> <p>E : Ouais, parce que y a un « et » pis c'est fait pour unir deux phrases.</p> <p>C : Ah ! Le « et » est fait pour unir deux phrases. D'accord. Je vais revenir tout à l'heure au « et » mais je voudrais garder ça en tête. Qu'est-ce que ça prend à part ça, à part un sujet pour faire une bonne phrase ?</p> <p>E : Ben un point à la fin !</p> <p>C : Un point à la fin... Tu m'as parlé de deux-trois verbes puis c'est tout.</p> <p>E : Ouin.</p> <p>C : Ok. Parfait. Euh, tes verbes sont où ici ?</p> <p>E : « Voltigeaient » pis « étaient ».</p> <p>C : « Étaient », d'accord. Ok. On va revenir sur le « et ». Tu m'as dit que ça servait à unir deux phrases ensemble.</p> <p>E : Ouais.</p> <p>C : D'accord. Est-ce que ça veut dire que je pourrais l'enlever puis mettre un point à la place ?</p> <p>E : Ouais.</p> <p>C : Qu'est-ce que ça donnerait ?</p> <p>E : « Des feuilles voltigeaient partout. Mes outils étaient légèrement étendu. »</p> <p>C : Ok. Ok. Donc ça donnerait vraiment deux phrases distinctes.</p>

E : Ouais.

C : Est-ce que le « et »... est-ce que tu connais sa sorte... de quelle sorte de mot ça fait partie ?

E : J'pense que c'est... pas une prépos... Non, attends. Mais-ou-et-donc-car-ni-or, ça c'est des... des... attends ! Des coordonnants !

C : Des coordonnants ! Ok ! Donc tu m'as nommé toute une série... Qu'est-ce que tu m'as nommé déjà ?

E : Mais, ou, et, donc, car, ni, or.

C : Ok : mais, ou, et, donc, car, ni, or, est-ce qu'on pourrait remplacer le « et » par n'importe quel de ces mots-là ?

E : Ouais.

C : Ok. Ça changerait pas la phrase ?

E : Non.

C : On pourrait dire par exemple « Des feuilles voltigeaient partout mais mes outils étaient légèrement étendu partout » ?

E : Ouais.

C : On pourrait aussi dire « Des feuilles voltigeaient partout car mes outils étaient légèrement étendu partout » ?

E : Ouais, ça se dit.

C : Ça se dit. Ok. D'accord. On va passer à la question suivante, à la ligne 11.

Thème	Détails
3 – Coordination en MAIS	<p>Tout ce qui relevait de la coordination en <i>mais</i> était inclus dans cette section. Également, les phrases qui débutaient par <i>Mais</i>, qui sont considérées fautives, sont intégrées à cette section.</p> <p>Exemple (entretien du prétest de l'élève EM_FA_M_1_12_F_f)</p> <p>Bonne utilisation du MAIS pour dire qu'il arrive quelque chose quand même.</p> <p>C : Ok. Euh, ici, t'as utilisé un « mais » aussi, dans la phrase « mais son père continuait sa moral ».</p> <p>E : Ouais.</p> <p>C : Ici, le « mais », est-ce qu'il est essentiel? Est-ce que tu pourrais l'enlever de la phrase?</p> <p>E : Hum, je pense pas.</p> <p>C : Y'è nécessaire pour quelle raison?</p> <p>E : Ben, parce que « se mis a pleuré à chaude larme son père continuait sa moral ». Je trouve que ça a plus de sens avec un « mais ».</p> <p>C : Ok. Mais, qu'est-ce qu'il vient apporter? Est-ce qu'on pourrait le remplacer par un autre mot?</p> <p>E : Ben, peut-être « alors ».</p> <p>C : « Alors son père continuait sa moral »?</p> <p>E : Ouais.</p> <p>C : Ok. Ça, ça ferait du sens pour toi?</p> <p>E : Ouais. Ça ferait quand même du sens.</p>

Thème	Détails
<p>4 – Subordination avec le pronom relatif QUI</p>	<p>Tout ce qui relevait de la subordination à l'aide du pronom relatif <i>qui</i> était inclus dans cette section.</p> <p>Exemple (entretien du prétest avec l'élève EM_FA_M_1_12_F):</p> <p>Séparation d'une phrase complexe en trois phrases simples. L'élève a des subordonnées relatives mais pas de GV pour le GN pour 2 des 3 phrases ainsi créées.</p> <p>L'élève mentionne le QUI interrogatif, sait que ce n'est pas lui qui est utilisé, mais ne connaît pas le terme pour celui qui est utilisé.</p> <p>C : Ok. Je voudrais savoir également, bon cette phrase-là, elle est très intéressante, parce que y'a beaucoup de verbes dedans, je voudrais savoir si t'es capable de faire trois phrases avec ça.</p> <p>E : Euh... (silence)</p> <p>C : Si t'avais à refaire...</p> <p>E : Je pense que oui.</p> <p>C : Oui? Qu'est-ce que ça donnerait?</p> <p>E : « Cet homme avait deux enfants. » Ben, est-ce qu'on peut reprendre plusieurs fois le sujet?</p> <p>C : Oui, oui, tout à fait. Tu y vas comme tu veux.</p> <p>E : « Cet homme avait deux enfants. Deux enfants qui étaient très indépendants. Pis, deux enfants qui étaient, qui avaient beaucoup de caractère. »</p> <p>C : Ok. Donc, « Deux enfants qui avaient beaucoup de caractère –point- », ça pour toi, c'est une phrase qui se dit bien?</p> <p>E : Oui.</p> <p>C : Ok. Est-ce que t'es capable de m'identifier le « qui », de quel type de</p>

mot il s'agit ça? Est-ce que tu le sais?

E : Euh, ben, c'est pas un « qui » interrogatif là...

C : Ok.

E : (silence)

C : C'est difficile?

E : Ben... (L'élève se relit.) Ben, moi je me réfère du « qui » pour tsé quand qu'on fait des GN, pour savoir y'é où le verbe.

C : Ok. Donc, quand tu poses ta question?

E : Oui.

C : Mais, ici tu m'as dit que c'était pas un « qui » de question. C'était pas un qui interrogatif.

E : Non.

C : Ok. Tu le sais pas, mais tu sais que c'est pas interrogatif.

E : Ouais.

Thème	Détails
<p>5 - Subordination avec le pronom relatif QUE</p>	<p>Tout ce qui relevait de la subordination à l'aide du pronom relatif <i>qui</i> était inclus dans cette section.</p> <p>Exemple (entretien du posttest de l'élève EM_MO_M_1_17_M_f) :</p> <p>Mauvaise utilisation du QUE (plus utilisé comme subordonnant dans une complétive). L'élève se corrige plus tard dans l'entretien et le change pour une virgule ou un ET.</p> <p>E : « Il était dans les alentours de 10h30, que Monsieur Tournoyant était toujours debout. » (L'élève a lu [...] « n'était toujours pas debout » puis s'est repris.)</p> <p>C : Ok. Puis comment tu la trouves cette phrase-là ?</p> <p>E : Ben en la relisant j'trouve que ça fait un peu bizarre là !</p> <p>C : Qu'est-ce que tu veux dire « bizarre » ?</p> <p>E : Ah non, c'est parce que j'ai comme rajouté des « n apostrophe » là.</p> <p>C : Tu peux la relire si tu veux.</p> <p>E : « Il était dans les alentours de 10h30, que Monsieur Tournoyant était toujours debout. »</p> <p>C : Ok, à la relecture qu'est-ce que t'en penses ? C'est quoi tes commentaires sur la phrase ?</p> <p>E : Ben je sais pas là. J'hésitais à mettre une virgule entre « Tournoyant » et « était ».</p> <p>C : T'hésitais à mettre une virgule entre « Tournoyant » puis « était », finalement t'en as pas mis.</p> <p>E : Ouais.</p> <p>C : Pourquoi t'aurais mis une virgule ? Est-ce que t...</p> <p>E : Ben parce que chaque fois que je le relisais, je faisais un espace entre les deux.</p> <p>C : Ok...</p>

E : J'prenais mon respire.

C : Qu'est-ce qui te permettait de dire que c'est un bon endroit pour mettre une virgule ?

E : Ben... sérieusement je l'sais pas.

C : Si t'avais la chance de le changer ici, est-ce que tu mettrais une virgule... ou tu le laisserais comme ça ?

E : Ben j'pense que je le laisserais comme ça.

C : Ouais ? Ok, y a ça qui t'agace un p'tit peu dans la phrase, euh... est-ce que c'est une phrase qui est complète pour toi ?

E : J'pense que ouais là.

C : Ouais ? Ça prend quels éléments pour faire une phrase, une bonne phrase, une phrase complète ?

PLUS TARD DANS L'ENTRETIEN, CORRECTION DE L'ÉLÈVE

E : « Il était dans les alentours de 10h30, Monsieur Tournoyant était toujours debout. » Ben ça se dit bien aussi.

C : Ouais ? Faque on pourrait l'enlever selon toi pis la phrase serait quand même bonne ?

E : Ouais.

C : Ok. On pourrait-tu mettre autre chose, comme par exemple un « et » ?

E : Ouais. Mais si on met « et » faudrait enlever la virgule. Parce qu'un « que » pis une virgule... j'sais pas.

C : Ok. La virgule ici elle servait à quoi ?

E : À coordonner deux phrases.

C : Ok. Ok ! Super. Parfait. J'aimerais que tu me lises la phrase qui vient juste après s'il te plait.

Thème	Détails
6 – Autres	<p>Nous notions dans cette section tout ce qui était en lien avec notre objet d'étude, mais qui ne comportait pas une section précise. Par exemple, la coordination en <i>car</i> et en <i>ou</i> n'a pas été abordée fréquemment lors des entrevues. Nous avons donc classé ce qui relevait de ce thème dans la section « Autres ».</p> <p>Exemple (entretien du posttest de l'élève EM_MO_M_1_17_M_f) :</p> <p>L'élève sépare une phrase en deux, mais a de la difficulté à faire une phrase grammaticale avec la 2^e. Il la commence par <i>Qu'avait été lancé...</i></p> <p>E : « Il était concentrer sur un problème de mathématique, qu'avait été lancé la veille, par un dénomé Pythagore. »</p> <p>C : Ok. Comment t'a trouves celle-ci ?</p> <p>E : Ben j'la trouve un peu longue.</p> <p>C : Un peu longue... Ok. Si t'avais la possibilité de faire des changements, est-ce que tu en ferais pour l'améliorer ?</p> <p>E : Ben j'pourrais peut-être couper la phrase en deux.</p> <p>C : Où tu couperais ?</p> <p>E : Après « mathématique ».</p> <p>C : Ok. Est-ce que t'aurais d'autres changements à faire ou simplement la couper par un point ?</p> <p>E : Euh...</p> <p>C : Qu'est-ce que ça donnerait en faisant cette modification-là ?</p> <p>E : Y aurait des majuscules supplémentaires là...</p> <p>C : Ok. Peux-tu me lire les phrases que ça donnerait ? Les deux phrases vois-tu... ?</p> <p>E : « Il était concentrer sur un problème de mathématique. <i>Qu'avait été lancé la veille par un dénomé Pythagore.</i> »</p> <p>C : Ok. Qu'est-ce que t'en dis comme ça ? Est-ce que ça se lit bien ?</p>

E : Ouais.

C : Ouais ? Ok. Puis... j'me demandais, le mot « concentrer » je vois que tu l'as écrit avec e-r à la fin.

Thème	Détails
7 – Apprentissages liés à la règle d’or	<p>Tout au long de la séquence didactique, l’enseignant tentait d’inculquer aux élèves la « règle d’or » comme il la surnommait, soit de réduire ses phrases graphiques à deux verbes conjugués. L’enseignant expliquait qu’il était possible de faire des phrases à plus de deux verbes conjugués, mais que c’était plutôt rare et qu’il valait mieux s’en tenir à un ou deux par phrase. Ainsi, les élèves avaient une méthode efficace pour améliorer leurs phrases et réduire les problèmes d’enchaînements.</p> <p>Exemple (entretien du posttest avec l’élève EM_FA_M_1_12_F):</p> <p>L’élève a une réflexion sur ses apprentissages. Il se fie à la règle d’or et dit que c’est aidant pour sa syntaxe.</p> <p>E : « Moi qui croyais que c’étais la feuille qui bloquait la machine. »</p> <p>C : Ok. Est-ce que cette phrase-là pour toi elle est correcte ?</p> <p>E : Ouais.</p> <p>C : Ok. Tu as mis un point puis tout de suite après tu as dit « j’eut tort ». Est-ce que tu crois que ce serait possible de mettre les deux phrases ensemble ?</p> <p>E : Non.</p> <p>C : Pourquoi ?</p> <p>E : Y aurait eu quatre verbes.</p> <p>C : Ok. Donc quatre verbes c’est pas bien pour ta règle d’or.</p> <p>(...)</p> <p>E : Ouin parce qu’avant j’en faisais des longues phrases pis à un moment donné t’as de la misère à dire là.</p> <p>C : Ok, pis depuis que tu fais des phrases plus courtes en respectant cette règle-là est-ce que ça se passe mieux ?</p> <p>E : Ben ouais.</p>

5.3.3. *Analyse qualitative des entretiens métagraphiques*

À l'aide d'un tableau de réduction des données (annexe VII), nous avons pu analyser les données recueillies. Débutons par quelques remarques générales (section a). Ensuite, une analyse qualitative des entretiens métagraphiques du groupe expérimental (section b) et du groupe témoin (section c) sera faite.

a. Remarques générales

- *La révision pour un élève de première secondaire*

Dans l'ensemble des entretiens métagraphiques effectués, lorsque les auxiliaires de recherche demandent aux élèves comment ils ont procédé pour réviser leur production écrite, nous constatons qu'aucun élève ne fait mention de la construction des phrases. Les élèves expliquent qu'ils ont cherché les mots dont l'orthographe leur était incertaine, qu'ils ont utilisé le Bescherelle pour certains verbes, mais ils ne mentionnent jamais le fait de se relire pour vérifier la grammaticalité des phrases.

Avec ce qui est ressorti des entretiens et avec notre expérience personnelle, nous formulons l'hypothèse que la construction des phrases est vue comme quelque chose où on ne fait pas d'erreur, ou de peu important à corriger. Nous pensons que cet enseignement devrait être fait par les enseignants de manière plus systématique. Encourager les élèves à relire leurs phrases à voix haute dans le corridor ou du moins les sensibiliser au fait qu'une phrase mal construite, même si elle ne contient aucune erreur d'orthographe d'usage ou grammaticale, compte tout de même une erreur.

- *Maîtrise partielle des constituants obligatoires de la phrase de base*

Dans l'ensemble des entretiens métagraphiques, nous avons pu observer des faits plus généraux. Tout d'abord, nous notons qu'il n'y a pas eu d'élèves qui maîtrisaient parfaitement la structure d'une phrase de base en nous énonçant clairement les constituants obligatoires. Les élèves parlent souvent du verbe, du GN ou du sujet, mais ne font jamais mention du GV dans son ensemble, soit le verbe et les compléments qu'il commande.

- *Confusion dans le métalangage – Préposition et conjonction*

Nous observons une confusion générale au niveau du métalangage, lorsque nous abordons les coordonnants. Très souvent, les élèves « se mélangent » entre la préposition et la conjonction

de coordination, qui est un terme plus ancien pour le coordonnant. Cela est sûrement dû au fait que ces classes de mots se rapprochent de par la longueur des mots et du fait que ces mots sont invariables. Cependant, les élèves ont du mal à identifier le rôle de chacun. Souvenons-nous des fameuses phrases à apprendre par cœur pour se souvenir des coordonnants³² et des prépositions³³. Elles sont peut-être causes de confusion.

- *Une séquence utile surtout pour les élèves faibles et moyens*

Ayant construit un tableau de réduction des données et ayant étudié en profondeur les entretiens métagraphiques, nous constatons également que la séquence didactique semble avoir aidé surtout les élèves moyens et faibles. Dans le groupe témoin et le groupe expérimental, les élèves forts semblent avoir des connaissances implicites déjà fortement ancrées. Ils ont une bonne intuition grammaticale quand vient le temps de discuter de la grammaticalité des phrases et de les manipuler. Manifestement, ils ne connaissent parfois pas tous les termes exacts, mais les procédés de construction de phrases semblent bien acquis, sans toutefois qu'ils aient montré un apprentissage significatif du prétest au posttest. Dans le cas du groupe expérimental, un des deux élèves forts interrogés, l'élève 4, ne fait même pas mention de la « règle d'or », principe enseigné en classe durant la séquence. Inversement, l'autre élève fort, l'élève 14, en fait mention, utilise cette règle et ne fait conséquemment plus aussi confiance à son jugement grammatical. De ce fait, pour une de ses phrases, l'élève fait une faute en se basant sur la règle d'or. Nous pensons que cette amélioration plus marquée chez les élèves faibles et moyens est due au fait que ceux-ci n'ont pas les compétences requises pour juger de la grammaticalité d'une phrase complexe. Ces élèves comblent un manque. La règle d'or est une stratégie grammaticale qui vient répondre à leurs besoins pour douter plus systématiquement de la construction de leurs phrases et la règle les aide à se corriger plus facilement.

- *Coordonnants – MAIS et ET – en début de phrase*

Nous avons codé les phrases débutant par *Mais* et par *Et* comme étant des phrases comportant des erreurs. Par contre, nous observons dans la littérature comme à l'oral, que cette

³² Mais ou et donc car ni or ? (Mais où est donc Carnior?)

³³ À dans par pour en vers avec sans sous entre derrière chez de contre. (Adam part pour Anvers avec cent sous, entre derrière chez Decontre!).

construction de phrase plus « fautive » est souvent acceptée comme une construction correcte. Également, aucun enseignement n'a été donné par rapport à cette construction de phrases. Nous nous questionnons toujours à savoir si les enseignants doivent enseigner cette « notion ». En théorie, nous ne pouvons pas débiter une phrase par un coordonnant, car logiquement, il ne coordonne rien lorsqu'il commence une phrase. Par contre, cet enseignement serait contradictoire par rapport à la pratique. Certains élèves semblent avoir acquis cet enseignement au primaire (l'élève 14 du groupe expérimental notamment), tandis que d'autres ne voient pas ce type de construction comme une erreur.

b. Analyse qualitative des entretiens métagraphiques du groupe expérimental

Un tableau de réduction des données a été construit à l'aide des entretiens métagraphiques (annexe VII.I). Une analyse de ce tableau et une relecture des entretiens ont été faites pour décrire les différentes observations significatives notées selon les trois catégories d'élèves (faibles, moyens et forts). Des tableaux ont été construits de certains résultats significatifs pour le prétest et le posttest des élèves interrogés. Nous avons surligné en gris les passages plus significatifs.

- *Élèves faibles*

L'élève 12 : vers un recours pratique à la règle d'or.

Nous présentons tout d'abord un tableau (Tableau XXII) qui cible des passages significatifs pour l'élève. Nous l'analysons par la suite.

Tableau XXII Entretien métagraphique de l'élève 12 (Prétest)

C : Ok. Bien. Alors, tu as un « et » qui relie les deux « qui étaient très indépendants » et « qui avaient beaucoup de caractère ». Le « et » pour toi ici, est-ce qu'il est essentiel dans cette phrase-là?

E : Ben, ça dépend parce que je pourrais mettre un point pis redire que les enfants, y'avaient beaucoup de caractère.

C : Ok. Tu terminerais en disant : « les enfants avaient beaucoup de caractère » ou tu dirais « qui avaient beaucoup de caractère »?

E : « Les enfants avaient aussi beaucoup de caractère ».

C : Ok. Le « et », qu'est-ce ça apporte comme sens à ta phrase, le « et »?

E : Ben que genre les enfants sont pas juste indépendants.

C : Ok. Donc, on ajoute une information.

E : Oui.

C : Ok. Est-ce que j'aurais pu prendre un « mais », par exemple?

E : (silence)

C : En le lisant à voix haute, qu'est-ce que ça donnerait?

E : « Cet homme avait deux enfants qui étaient très indépendants mais qui avaient beaucoup de caractère ».

C : Est-ce que ça peut se dire?

E : Ben, ouais.

C : T'as pas l'air trop convaincue.

E : (L'élève se relit.) Ouais, ça se dit.

C : Ouais? Ok. Je vais me référer maintenant tout de suite après, au début t'as un « mais » dans ta prochaine phrase. Ça, ici, ce « mais »-là, est-ce qu'il est essentiel ou on pourrait l'enlever?

E : On pourrait l'enlever.

C : Pis, qu'est-ce qui fait en sorte que, toi, t'as décidé de le mettre là?

E : Ben, l'homme là, ben genre, même si y sont indépendants, ben y'é aime quand même.

C : Ok. Qu'est-ce que ça apporte comme sens?

E : C'est une exception genre.

Au prétest, l'élève 12 ne semble pas vraiment maîtriser l'emploi des coordonnants *mais* et *et*. Il les utilise en ayant recours à son instinct, au « sens » des phrases et non pas en ayant recours à la grammaire.

Voici un tableau (Tableau XXIII) qui représente un passage qui confirme que l'élève 12 a fait un progrès dans l'emploi des coordonnants *mais* et *et*.

Tableau XXIII Entretien métagraphique de l'élève 12 (Posttest)

E : « Des feuilles voltigeaient partout et mes outils étaient légèrement étendu partout. »

C : Ok. Qu'est-ce que tu penses de cette phrase-là. Est-ce que c'est une bonne phrase à ton avis ?

E : Ben oui, sauf que j'me répète un peu là.

C : Qu'est-ce que tu veux dire ?

E : Ben j'dis deux fois « partout ».

C : Qu'est-ce que tu dirais sinon à la place ?

E : « Des feuilles voltigeaient et mes outils étaient légèrement étendu partout. »

C : Ok. D'accord. Donc tu changerais le « partout » ici.

E : Ouais.

C : Ok. Est-ce qu'y avait autre chose que tu modifierais ?

E : Non.

C : Non, pas du tout ? Comment est-ce que tu le sais que c'est une bonne phrase ou une moins bonne phrase ? Est-ce qu'y a des éléments de base qui doivent être présents pour que ce soit une bonne phrase ?

E : Ben y a la règle d'or là, pas plus que trois verbes.

C : Pas plus que trois verbes ?

E : Deux-trois, dans ce coin-là.

C : Ok ! Deux-trois dans ce coin-là ! D'accord. Est-ce que c'est des verbes à l'infinitif ou des verbes conjugués ou peu importe ?

E : Des verbes conjugués.

C : Ok, donc absolument des verbes conjugués. D'accord. Donc aussitôt que t'as plus que deux-trois verbes conjugués t'arrêtes là ?

E : Ouais.

C : Ok. Est-ce que y a d'autres critères sur lesquels tu t'appuies pour faire une phrase ?

E : Ben qu'y ait un sujet.

C : Ok. Ici est-ce que t'es capable de me l'identifier le sujet ?

E : « Des feuilles » pis « mes outils ».

C : Ok, t'as deux sujets dans cette phrase-là ? Pourquoi ?

E : Ouais, parce que y a un « et » pis c'est fait pour unir deux phrases.

C : Ah ! Le « et » est fait pour unir deux phrases. D'accord. Je vais revenir tout à l'heure au « et » mais je voudrais garder ça en tête. Qu'est-ce que ça prend à part ça, à part un sujet pour faire une bonne phrase ?

E : Ben un point à la fin !

C : Un point à la fin... Tu m'as parlé de deux-trois verbes puis c'est tout.

E : Ouin.

C : Ok. Parfait. Euh, tes verbes sont où ici ?

E : « Voltigeaient » pis « étaient ».

C : « Étaient », d'accord. Ok. On va revenir sur le « et ». Tu m'as dit que ça servait à unir deux phrases ensemble.

E : Ouais.

C : D'accord. Est-ce que ça veut dire que je pourrais l'enlever puis mettre un point à la place ?

E : Ouais.

C : Qu'est-ce que ça donnerait ?

E : « Des feuilles voltigeaient partout. Mes outils étaient légèrement étendu. »

C : Ok. Ok. Donc ça donnerait vraiment deux phrases distinctes.

E : Ouais.

C : Est-ce que le « et »... est-ce que tu connais sa sorte... de quelle sorte de mot ça fait partie ?

E : J pense que c'est... pas une prépos... Non, attends. Mais-ou-et-donc-car-ni-or, ça c'est des... des... attends ! Des coordonnants !

C : Des coordonnants ! Ok ! Donc tu m'as nommé toute une série... Qu'est-ce que tu m'as nommé déjà ?

E : Mais, ou, et, donc, car, ni, or.

C : Ok : mais, ou, et, donc, car, ni, or, est-ce qu'on pourrait remplacer le « et » par n'importe quel de ces mots-là ?

E : Ouais.

C : Ok. Ça changerait pas la phrase ?

E : Non.

C : On pourrait dire par exemple « Des feuilles voltigeaient partout mais mes outils étaient légèrement étendu partout » ?

E : Ouais.

C : On pourrait aussi dire « Des feuilles voltigeaient partout car mes outils étaient légèrement étendu partout » ?

E : Ouais, ça se dit.

C : Ça se dit. Ok. D'accord. On va passer à la question suivante, à la ligne 11. Tu as une phrase qui commence par « tandis que » (le « t » ne semble pas être en majuscule). Est-ce que tu peux m'la lire s'il te plait ?

À l'aide du tableau, nous observons rapidement que l'élève 12 a fait des apprentissages par rapport aux constructions de phrases à l'aide de la règle d'or. Au prétest, l'élève semble incertain, juge de la grammaticalité de ses phrases de manière plutôt hasardeuse. Au posttest, nous voyons que le recours à la règle d'or semble s'avérer pratique et efficace, bien que l'élève ne l'assouplisse légèrement en proposant de limiter les phrases à deux **ou trois** verbes conjugués (« dans ce coin-là » pour reprendre ces propos). L'élève a également fait des apprentissages plus précis dans l'emploi des coordonnants. Par contre, certaines notions sont à préciser par rapport au choix du coordonnant. L'élève ne semble pas les différencier d'un point de vue sémantique. Nous croyons tout de même que l'élève aura tendance à choisir le « bon » coordonnant instinctivement, grâce à sa compétence linguistique (connaissances implicites).

Un autre extrait de l'entretien de l'élève 12 (que nous avons déjà montré en section 5.3.2 dans le tableau du thème 7) montre que l'élève 12 s'est réellement questionné sur la construction de ses phrases et que ceci lui a permis de construire des phrases complexes grammaticales. Lui-même a une réflexion sur ses apprentissages. Nous en présentons un court extrait.

Tableau XXIV Entretien métagraphique de l'élève 12 (suite du Posttest)

E : « Moi qui croyais que c'était la feuille qui bloquait la machine. »

C : Ok. Est-ce que cette phrase-là pour toi elle est correcte ?

E : Ouais.

(...)

C : (...) Ce que je voulais dire c'est que, dans l'fond c'est qu'à chaque fois, ta phrase tu te bases vraiment sur ta règle d'or de deux ou trois verbes pas plus.

E : Ouais.

C : Dès que ça dépasse ça, faut que tu coupes en quelque part.

E : Ouin parce qu'avant j'en faisais des longues phrases pis à un moment donné t'as de la misère à dire là.

C : Ok, pis depuis que tu fais des phrases plus courtes en respectant cette règle-là est-ce que ça se passe mieux ?

E : Ben ouais.

L'élève 31 : une amélioration dans la construction de phrases grammaticales complexes.

L'élève 31 a beaucoup de difficulté au prétest à construire des phrases grammaticales. Lorsque nous le questionnons sur ses phrases, il ne semble pas trouver les erreurs ni même douter de la grammaticalité de celles-ci. Voici un tableau (Tableau XXV) qui illustre bien ce problème.

Tableau XXV Entretien métagraphique de l'élève 31 (Prétest)

C : Pis, la phrase : « Lui qui venait de perdre son fils de ving ans. » Tu la vois, à la ligne 4?

E : Ouais.

C : Ça, pour toi, est-ce que c'est aussi une très bonne phrase? Bien construite...

E : Ben, je la trouve un peu simple là, je la trouve correcte.

C : Mais correcte quand même?

E : Ouais, c'est une phrase là!

C : Ok. Le prédicat, c'est quoi?

E : Ah! Ah ouin, je m'en rappelle pas.

C : Tu le sais pas trop ici?

E : Non, je m'en rappelle pas.

C : Ok. Euh le verbe plutôt je veux dire, je m'excuse, c'est moi, je me suis trompée! Tu m'as dit le « verbe » tantôt.

E : Ok! « venait ».

C : Le verbe, c'est « venait » pis le sujet, c'est?

E : C'est « lui ».

C : C'est « lui », ok. Le mot « qui », est-ce que tu sais ce que c'est?

E : « Qui », c'est... C'est un peu pour préciser « lui QUI », c'est lui QUI venait.

C : Hum hum. Donc, y sert à faire une précision?

E : Ouais.

C : Pis, est-ce que tu sais c'est quelle sorte de mot?

E : Euh... Attends, je vais penser. Je l'ai au bout de la langue! J'haïs ça, ces affaires-là.

Toujours au prétest, ce même élève corrige ses phrases en réfléchissant sur la longueur de celles-ci, en ajoutant un peu aléatoirement des virgules, des *et* et des points. Il ne semble pas avoir de stratégie précise pour s'assurer que ses choix sont bons. Mettre un point, une virgule ou rien du tout semblent toujours être des options possibles (voir Tableau XXVI).

Tableau XXVI Entretien métagraphique de l'élève 31 (Suite 1 du Prétest)

E : « Il prit une gorgé de son café et aperçus le journal qui était rendu à côté de lui, (L'élève s'arrête et dit : « Ah! ça aurait dû être un point. Non, ça se dit pas là. C'est encore... » et continue à lire la phrase écrite.) il prit le journal et s'en a la lire le premier mot, que tout à coup une bosse était rendue en dessous de sa chaise.

C : Ok...

E : Un, c'est vraiment long! Pis, aussi, ici j'aurais dû remplacer par « il prit » ou quelque chose d'autre parce que c'est vraiment trop là.

(...)

C : Tu mettrais quoi?

E : Non, « à côté de lui », « à côté de lui il prit »... Ben, je mettrai rien là.

C : Ah! ok, on mettrait rien.

E : Non, un point, un point. « à côté de lui », non, un point.

C : Un point, ok.

E : Ça change un peu...

C : Oui, oui, non, je comprends. Pis, parce que je remarquais aussi que t'avais des « et », tsé. Ici, « Il prit une gorgé de son café ET aperçus le journal qui était rendu à côté de lui », là, tu mettrais un point.

E : Oui, ça.

C : « Il prit le journal ET s'en a la [...] » Tsé, je remarquais les « et ».

E : Mais là, je devrais peut-être changer ma phrase, mais...

C : Ok. Tu peux te relire pis me dire, vraiment, au final, qu'est-ce que tu ferais avec ça.

E : Ok. « [...] à côté de lui –point. Il prit le journal ET » attends, non, on ôte le « et »... Non, je pense que je vais garder le « et » parce que... Je sais pas là. (L'élève réfléchit.) Non, j'aurais garder le « et » là. « Il prit le journal ET s'en a la lire la première ligne », à place, ça se dit mieux.

C : Ok.

Un autre extrait de l'entretien montre clairement la confusion de l'élève. Il semble manquer de stratégies pour être capable d'identifier et de corriger les problèmes syntaxiques qui surviennent lors de la relecture de son texte (Tableau XXVII).

Tableau XXVII Entretien métagraphique de l'élève 31 (Suite 2 du Prétest)

C : Pis, le mot « et », je ne me souviens plus si je te l'ai demandé tantôt, mais es-tu capable de me dire c'est quelle sorte de mot?

E : ...

C : Le « et » que tu utilises deux fois ici là.

E : Ouais, ben non, je sais pas là.

C : Tu sais pas trop?

E : Non.

C : Es-tu capable quand même de me dire à quoi il peut servir? Pourquoi tu choisis de mettre un « et »?

E : Ben, parce que ici je trouve que si mettons je mets un point, « à côté de lui il prit le journal »... Ah! non, ça se dit avec un point.

C : Mais ici, y'aurait un point déjà, tu disais après « lui ».

E : Ouais, mais là, c'est ça...

C : On aurait juste : « il prit le journal –point » (L'élève le dit en même temps que la chercheuse.)

E : Ça se dit moins faque à place on rajoute un « et » pour aussi rassembler la phrase ensemble.

C : Rassembler la phrase, ok. Pis, t'as combien de verbes là-dedans? À partir de « il prit » là.

E : « il prit », un, deux, trois, quatre. Quatre.

C : Ok. Faque quatre verbes pis t'as un « et », on n'a pas besoin de mettre d'autres « et » ailleurs pour rassembler tes idées comme tu dis?

E : Non, ça en ferait trop là!

C : Y'en aurait trop?

E : Ouais.

C : Ok. Alors, quel autre moyen t'utilises si c'est pas des « et », pour rassembler tes idées?

E : Virgule, point ou sinon « aussi »... Je rajoute par des mots.

C : Ok, je comprends, très bien.

Par contre, au posttest, l'élève 31 mentionne dès le début de l'entretien la règle d'or et comprend que c'est le fait d'avoir deux verbes conjugués par phrase graphique. L'élève se corrige rapidement lorsque nous le questionnons sur une phrase complexe mal construite. En voici un exemple. L'élève se relit et limite ses phrases à deux verbes conjugués.

Tableau XXVIII Entretien métagraphique de l'élève 31 (Posttest)

E : « Bien sur je travaillais le lendemain (l'élève ajoute ici « matin ») à mon usine de créations inimaginables nous créons par exemple des decteurs (l'élève lit « Détecteurs ») de mensonge et plein d'autre chose. »

C : Pis cette phrase-là, comment tu la trouves ?

E : Ça marche pas.

C : Qu'est-ce qui marche pas ?

E : Parce que quand ici... « Bien sur je travaillais le lendemain à mon usine de créations inimaginables – point – Nous créons par exemple des decteurs (l'élève lit « Détecteurs ») de mensonge et plein d'autre chose».

C : Ok donc ici t'ajouterais un point après « créations inimaginables ».

E : Ouais.

C : Si t'avais à modifier ta phrase, c'est ce que tu ferais.

E : Ouais.

Par contre, la règle d'or ne peut pas détecter toutes les erreurs, surtout au niveau du discours direct, lorsque les incises sont « intégrées » à la phrase sans marque de ponctuation. Voici un exemple tiré de l'entretien avec l'élève 31 (Tableau XXIX). Celui-ci ne corrige pas sa phrase puisqu'elle est tout de même courte et qu'elle respecte la règle d'or. La phrase aurait tout de même due être corrigée parce qu'elle contient deux discours directs de deux personnages différents.

Tableau XXIX Entretien métagraphique de l'élève 31 (Suite 1 du Postest)

E : « [...] vous demandons de venir ... » Ah non! C'est que le « nous » ici! (qui commence en fait à la toute fin de la page précédente) « Nous vous demandons de venir voir, merci dit-le policier à la voix grave. »

C : Ok, parfait. Cette phrase-là tu la trouves comment?

E : Correcte là!

C : Correcte aussi?

E : Ouais!

C : Puis j'te repose la question, pourquoi d'après toi est correcte? Parce que c'est quoi les éléments en fait t'sais qui sont essentiels pour dire que c'est une phrase correcte? T'sais est-ce que t'as des éléments qui sont plus importants?

E : Non.

C : Non? C'est bon. Faque est correcte pour toi...

E : Ouais.

C : C'est ton intuition?

E : Ouais.

Ceci est un autre exemple de mauvaise phrase complexe pour laquelle la règle d'or n'a pas pu aider l'élève 31. Sa phrase respecte le nombre de verbes conjugués, alors l'élève ne corrige pas la phrase qui a un problème de syntaxe.

Tableau XXX Entretien métagraphique de l'élève 31 (Suite 2 du Posttest)

E : « Sa me fessait quelle que chose au cœur que j'ai perdu mon prix de la personnalité. »

C : Ok. Puis encore, j'te repose la même question, cette phrase-là comment tu la trouves?

E : (silence) Euh... Est juste là.

C : Est juste?

E : Ouais.

C : Ok. C'est bon. Puis encore là, c'est ton p'tit doigt ou...?

E : Non.

(rires)

E : Ben y a un verbe, j'suis correcte, y'en a deux.

C : Le verbe c'est quoi, ouais, les verbes?

E : « Fessait » pis « ai perdu ».

C : Ok. Faque t'as deux verbes, puis est-ce que t'as quelque chose qui permet de les lier, de faire une phrase?

E : Ben le « que ».

C : Ok. Est-ce que tu sais c'est quoi comme mot le « que »?

E : Je l'ai sur le bout d'la langue!

(rires)

E : Attends... j'suis pas sûre, mais... j'm'en rappelle pas.

C : C'est bon. C'est pas grave. Ok. Faque encore là t'as deux verbes pis t'as le « que » qui permet de faire une phrase.

E : Ouais.

Comme nous avons pu le constater, la règle d'or n'a pas pu régler tous les problèmes de phrases complexes de l'élève 31. Toutefois, il est clair que cet élève a acquis un outil qui lui permet de se questionner sur la construction de ses phrases. Il peut du moins éliminer certaines erreurs, ce qui est bénéfique et non négligeable.

- *Élèves moyens*

Élève 17 : des apprentissages liés à la coordination en ET.

Au prétest, l'élève 17 juge de la grammaticalité d'une phrase selon « comment elle sonne ». Il n'a aucune référence grammaticale pour vérifier si la phrase est correcte ou non. Voici un extrait de son entretien (Tableau XXXI).

Tableau XXXI Entretien de l'élève 17 (Prétest)

E : « Peu après, la cloche sonne c'était la fin de la journée. »

C : Ok.

E : Est-ce que je continue ou...?

C : Euh non, juste cette phrase-là. As-tu dit : « ET c'était la fin de la journée » ou « c'était la fin de la journée »?

E : « c'était la fin de la journée »

C : Ok. Je me demandais...

E : Ah! je pourrais peut-être mettre une virgule avant le... (L'élève s'arrête et réfléchit.)

C : Y'a-tu quelque chose que tu vois que tu changerais si je te donnais la chance? Parle-moi. Qu'est-ce que t'es en train de te dire dans ta tête?

E : Ben, en le lisant, je pense que je devrais comme faire un espace : « la cloche sonne », j'aurais pu mettre soit un « et » ou peut-être un virgule parce que y me semble vite de même...

Ça sonne un peu bizarre.

C : Y'a quelque chose qui cloche justement tu trouves?

E : Ouais.

C : Ok. Faque tu proposes soit mettre un « et »...

E : Ou peut-être une virgule.

C : Ou peut-être une virgule. Pis, tu penses que ça améliorerait la phrase comme ça?

E : Ouais, ce serait peut-être un peu mieux.

C : Pourquoi tu penses que ce serait mieux avec un « et » ou une virgule?

*E : Ben, parce qu'un « et »... Ben, une virgule, ça ferait un moment de pause **pis après je trouve que ça sonnerait mieux la phrase. Pis le « et », ben, ça irait mieux.***

Au posttest, l'élève semble comprendre comment coordonner deux phrases et fait mention du terme « coordination » dans son entretien. Il juge encore selon comment « ça sonne ». Il semble avoir acquis des apprentissages en ce qui a trait à la coordination et au coordonnant *et*, mais ne fait pas mention de la règle d'or. Ces deux extraits de l'entretien métagraphique de l'élève 17 en posttest le montrent bien (Tableaux XXXII et XXXIII).

Tableau XXXII Entretien métagraphique de l'élève 17 (Posttest)

« Il était dans les alentours de 10h30, que Monsieur Tournoyant était toujours debout. »

(...)

C : Ok. Donc là tu m'as dit ça prend un GN, y a le « Il », y a « Monsieur Tournoyant », ça prend un GV, y a « était », y a « était », tu m'as parlé des expansions aussi, si y a plusieurs GN, si y a plusieurs GV, qu'est-ce que ça veut dire ? C'est-tu... c'est-tu parce que y a plusieurs phrases ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Que tu sois capable de me montrer plusieurs GN, plusieurs GV ?

E : Ben c'est plusieurs phrases graphiques ensemble.

C : Ok.

E : Ça fait une phrase graphique.

C : Ok. C'est quoi une phrase graphique ?

E : Ben c'est une phrase avec une majuscule pis un point.

C : Ok. Pis y a un mot dont tu m'as pas parlé, le « que », c'est quoi ce mot-là ? « [...] que Monsieur Tournoyant » ?

*E : Ben je sais pas, **j'trouvais que ça sonnait mieux.***

C : Ok... Si on l'enlevait est-ce que ça se lirait encore ? Qu'est-ce que ça donnerait si on enlevait ce mot-là ?

E : Je le lis ?

C : Ouais.

E : « Il était dans les alentours de 10h30, Monsieur Tournoyant était toujours debout. » Ben ça se dit bien aussi.

C : Ouais ? Faque on pourrait l'enlever selon toi pis la phrase serait quand même bonne ?

E : Ouais.

C : Ok. On pourrait-tu mettre autre chose, comme par exemple un « et » ?

E : Ouais. Mais si on met « et » faudrait enlever la virgule. Parce qu'un « que » pis une virgule... j'sais pas.

C : Ok. La virgule ici elle servait à quoi ?

E : À coordonner deux phrases.

C : Ok. Ok ! Super. Parfait. J'aimerais que tu me lises la phrase qui vient juste après s'il te plait.

Voici un autre exemple.

Tableau XXXIII Entretien métagraphique de l'élève 17 (Suite du Posttest)

E : « L'électricité faiblissait, le vent augmenta sa force, des feuilles tourbillonnaient autour de Monsieur Tournoyant. »

C : Ok. Comment tu la trouves cette phrase-là ?

E : Un peu bizarre.

C : Pourquoi bizarre ?

E : Ben... je sais pas.

C : Tu peux la relire si tu veux, essayer de voir qu'est-ce tu trouves qui cloche.

E : (L'élève relit la phrase en marquant un pause après « faiblissait », « force » et « Tournoyant ».)

C : Ok. Ben j'me demandais, ici est-ce qu'on peut dire que c'est une phrase complète ? Est-ce qu'elle a les éléments dont tu me parlais tantôt pour dire que c'est une bonne phrase complète ?

E : Ben... j'pense que ouais.

C : Ok. J'me demandais la virgule entre « force » et « des », la dernière virgule, c'est quoi son utilité ? Elle sert à quoi cette virgule-là ?

E : Ben j'aurais peut-être pu mettre un « et ».

C : Ok.

E : Parce que c'est comme une énumération. J'aurais pu mettre un « et » à la fin. Ouin, j'aurais DÛ mettre un « et » à la fin.

C : Ok. Dans le fond, t'es en train de me dire que tu ferais un changement ?

E : Ouais.

C : Ok. T'enlèverais la virgule ou tu la laisserais là ?

E : J'enlèverais la virgule pis je mettrais un « et ».

C : Est-ce que tu peux me lire ce que ça donnerait ?

E : Ok. « L'électricité faiblissait, le vent augmenta sa force ET des feuilles tourbillonnaient autour de Monsieur Tournoyant. »

C : Est-ce que tu trouves que c'est mieux ? Ouais ? C'est quelle sorte de mot ça le « et » ?

E : Euh... C'est un coordonnant. Je sais pas.

C : T'es pas certain ?

E : Non.

Élève 24 : une maîtrise relative de la construction de phrases complexes ; la règle d'or pour confirmer les choix grammaticaux.

L'élève 24, considéré comme moyen, nous a semblé fort en ce qui concerne l'enchaînement de phrases. Au prétest, l'élève 24 semble avoir une bonne maîtrise de ses phrases. Il identifie le sujet et le prédicat comme étant les deux constituants obligatoires de la phrase de base, ce qui est très près de la réponse parfaite attendue si nous considérons que le GN et le GV sont respectivement les deux groupes qui jouent ces deux fonctions (sujet et prédicat). Ceci peut sûrement aider l'élève à bien juger des constructions de ses phrases. Dans l'entretien, même au

prétest, il juge correctement de la grammaticalité d'une phrase complexe en identifiant les sujets et les prédicats assez facilement. Nous remarquons également à la fin de cet extrait d'entretien que l'utilisation du métalangage est difficile en ce qui a trait à la conjonction et à la préposition. En ce qui a trait à la construction de phrases complexes, cet élève pourrait être jugé comme étant un élève fort, comme le montre l'extrait ci-dessous (Tableau XXXIV).

Tableau XXXIV Entretien métagraphique de l'élève 24 (Prétest)

E : « Son seul problème c'est qu'il ne cessait d'entendre de petits bruits. »

C : Et la suite?

E : « Mais il se disait que c'était normale puisque sa ne faisait pas très longtemps qu'il était sorti de l'hôpital psychiatrique. »

C : D'accord. Alors là, je t'ai fait lire deux phrases, hein, de suite. La deuxième commence par « mais ». Moi, en lisant ce passage-là ici, je me suis demandé : est-ce que t'aurais pas pu faire une seule phrase avec ça? Est-ce que c'est nécessaire de mettre un point?

E : Ouin, non là, pas vraiment.

(...)

C : Hum hum, en une phrase. Qu'est-ce que tu penses de ça?

E : Ben, c'est correct là. C'est sûr que c'est long, mais c'est pas grave ça, c'est une phrase.

C : Hum hum. Avec ce que tu me disais là, pour tes critères, sujet, prédicat... Si on fait tout ça en une phrase, est-ce qu'on respecte nos critères? Est-ce que c'est une phrase bien construite?

E : Oui.

C : Ouais? Montre-moi donc ce serait quoi les sujets, prédicats.

(...)

C : Ok. Le « il » de « il se disait », ce serait le sujet de « sa ne faisait pas très longtemps », c'est ça?

E : Mouais... Ben, c'est parce que y'a comme deux prédicats : y'a « se disait que c'était normal », « se disait » pis là « c'était normal », pis ici, y'a « faisait » aussi. Faque y'en a plus qu'un.

C : Hum hum. Pis là, est-ce que c'est tout ou y'en reste encore?

E : « était sortit », peut-être « il était sortit de l'hôpital psychiatrique.

C : Ok. Donc, on a « cessait », on a « disait », « faisait » puis...

E : « était »

C : ... « était sortit », on en a quatre. Quatre euh... quatre prédicats. Et, ça fait une phrase qui est quand même correcte tout ça ensemble, qui est bien construite?

E : Ouais.

C : Hum hum?

E : Hum hum.

C : Ok. Si je te demande : le mot « mais », est-ce que t'es capable de me dire c'est quelle sorte de mot?

E : Ça c'est un... voyons! Une préposition.

C : Ok. C'est une préposition. Pis, le mot « que », quand tu me dis ici, « y'a le "que" qui fait que c'est comme... », est-ce que tu sais c'est quelle sorte de mot?

E : Euh... C'est pas une préposition, une conjonction.

C : Ok. Ça, ça sert à quoi une conjonction pour toi?

E : Une conjonction?

C : Ouais.

E : Ben... une conjonction, ça sert à... Une conjonction... Je sais pas! Une préposition, je pense, ça sert à lier les phrases, mais je sais pas.

C : Des mots comme le « mais » là?

E : Ouais.

C : Ça sert à relier des bouts de phrases, des phrases. Donc, c'est ça que ça fait ici? Si on enlève le point, ça servirait justement à relier.

E : Ouais.

C : Ok. Mais, la conjonction, le « que », ça, t'es pas sûr à quoi elle peut servir?

E : Non.

Au posttest, l'élève 24 fait référence à la règle d'or dès le début de l'entretien. Il maîtrisait déjà relativement bien la construction de ses phrases complexes, et il semble que la « règle d'or » vient simplement l'aider à confirmer son jugement de grammaticalité.

Systématiquement, il est capable d'identifier les différents constituants de sa phrase et il peut juger de la grammaticalité de celle-ci. Il corrige même une phrase débutant par le coordonnant *et*. Cet élève a appris avec la règle d'or. En voici la démonstration (Tableau XXXV).

Tableau XXXV Entretien métagraphique de l'élève 24 (Posttest)

E : « Le soir venue, nous exécutions notre plan et ce fut une franche réussite. »

(...)

C : Pis sinon la structure, t'as combien de verbes là-dedans ?

E : Un.

C : Un ?

(silence, l'élève relit à voix basse sa phrase)

E : Ah ! Euh deux !

C : Deux ? C'est quoi qui est le verbe ? (La chercheuse est interrompue par un message à l'intercom.)

E : Bon. Y avait « exécutions » pis y avait « fut ».

C : Ok. Donc ici ta règle d'or est respectée.

E : Hum.

C : Puis est-ce que t'as d'autres éléments qui permettent de dire que cette phrase-là est correcte comme tu disais tantôt ?

E : Ben y a un prédicat, y a le groupe du nom, le sujet, les deux verbes... ouin...

C : Ok, ton prédicat ce serait quoi ici ?

E : « Exécutions notre plan » et « fut une franche réussite ».

(...)

C : Ok, parfait. Bon ben une dernière question, comme on s'est fait interrompre pas mal... La dernière phrase, est-ce que tu peux m'la lire ?

E : « Et c'est ainssi que j'étais devenue le plus grand savant du monde. »

C : Ok, celle-là comment tu la trouves comme... ?

E : (silence) Je sais pas là... (silence) peut-être le « et » au début qui me... qui me gosse, j'sais pas...

C : Qui t'énerve ? Le « et » t'énerve ? Tu ferais quoi avec le « et » ?

E : J'enlèverais le « et ».

C : Tu l'enlèverais ?

E : Hum.

C : Faque ça donnerait « C'est ainssi que j'étais devenue le plus grand savant du monde ».

E : Oui.

C : Si tu l'as... Si j'te dis, tu l'enlèves ? Tu prends la décision de l'enlever. Est-ce que tu sais pourquoi il t'énerve ?

E : Je sais pas, ça fait bizarre là, avec le « et » au début.

C : Ok, faque c'est juste ton intuition qui te dit que ça fait bizarre le « et » au début.

- *Élèves forts*

Élève 4 : de bonnes compétences liées à la construction de phrases complexes, aucun apprentissage précis lié à la séquence didactique.

L'élève 4 du groupe expérimental, considéré comme fort, ne fait aucune fois mention de la règle d'or ou du nombre de verbes dans une même phrase graphique. Par contre, tout au long de l'entretien, il est capable de faire des phrases simples en « coupant » ses phrases complexes. Il manipule ses phrases de manière aisée. Aucun apprentissage précis ne semble avoir été fait.

Élève 14 : un respect de l'autorité qui commande l'utilisation systématique de la règle d'or.

Contrairement à l'élève 4, l'élève 14 semble être un élève très « discipliné » et attentif aux enseignements donnés par son professeur. L'élève 14 utilise la règle d'or lorsqu'il doute de la grammaticalité d'une phrase. Il semble avoir pris cet enseignement comme quelque chose de très important. Il en fait mention fréquemment dans l'entretien. Voici un exemple tiré de l'entretien de l'élève 14 (Tableau XXXVI).

Tableau XXXVI

Entretien métagraphique de l'élève 14 (Posttest)

C: Ok. Parfait. J't'amène à la ligne 30, t'as une phrase qui commence là, « Il se souvint ce que le commerçant lui avait dit ». Tu as mis un moins ici. Tu as continué en disant « Alors, il raconta à tout le monde qu'il y avait un personne qui savait lire dans l'avenir. » Moi je

voudrais savoir, bon, t'as vraiment distingué les deux phrases en mettant un point entre « dit » et « alors », est-ce que tu penses que ce serait possible de fusionner ces deux phrases-là, de les mettre ensemble?

E: Pour faire une phrase?

C: Pour faire une phrase.

E: Ben moi j'pense pas, parce que notre professeur nous a dit que... ben la règle d'or il dit, c'est deux verbes par phrase.

C: Ok...

E: Parce que sinon « Il se souvint »... c'est ben trop long! Tu manques de souffle. C'est plus l'fun quand c'est des phrases complètes, mais qui soient pas trop longues.

C: Donc la règle du deux verbes conjugués par phrase...

E: Ouin, ça j'y pense souvent, ouais.

C: Ok, donc tu l'gardes toujours en tête... vraiment systématiquement à chaque fois que t'écris, ou si tu y vas d'instinct pis quand tu dis « oh, j'suis pas certaine pour la formulation »...?

E: Ouais, c'est ça ouais, c'est plus ça. Quand j'suis pas certaine, mais quand j'dis exemple « je mange une pomme » t'sais ça c'est correct, j'ai pas à me demander ça là! Mais sinon là, ouais.

C: Ok. Euh donc c'est ce qui fait en sorte que tu décides de mettre un point ici.

E: Ouais.

Par contre, pour un élève fort, ceci pourrait amener des problèmes s'il ne fait plus du tout confiance en son jugement grammatical, comme dans l'exemple ci-dessous, toujours tiré de l'entretien métagraphique de l'élève 14 (Tableau XXXVII).

Tableau XXXVII Entretien métagraphique de l'élève 14 (Suite du Posttest)

E: « Parce qu'il lui avait dit que cette journée n'était pas comme les autres. »

C: Ok. Est-ce que cette phrase-là elle se dit dans ta tête à toi?

E: Ben ça aussi j'ai hésité moyennement, parce que j'voulais... au début début, j'voulais réunir les deux phrases, qui commencent par « Alors, il raconta à tout le monde qu'il y avait une personne qui savait lire dans l'avenir parce qu'il lui avait dit [...] » mais j'trouvais que ça

faisait long, faque j'm'ai dit « faut que j'coupe en quelque part », j'ai coupé là. J'sais pas si c'était... Parce que sinon ça faisait un peu long là... Mais d'après moi elle se dit là!

C: Ok, donc tu t'es basée vraiment sur la longueur de la phrase.

E: Ouais.

C: Est-ce que tu t'es fiée un p'tit peu à la règle dont tu m'as parlé tout à l'heure?

E: Ça ouais. Y en avait plus que deux, faque j'me suis dit « j'vais couper ça là ».

(...)

C: Euh, si on l'oubliait cette règle-là des deux verbes conjugués dans une phrase, est-ce que tu penses que ça pourrait tout de même se dire ?

E: Euh...

C: L'ensemble. Est-ce que tu veux la relire à voix haute ?

E: Ok. « Alors il raconta à tout le monde qu'il y avait une personne qui savait lire dans l'avenir parce qu'il lui avait dit que cette journée n'était pas comme les autres. »

C: Est-ce que ça se dit ?

E: Ouais, ça se dirait. Mais moi j'm'ai fié à la règle d'or là, mais sinon ça se dirait, ouais.

C: T'es obéissante ! Tu respectes bien les règles !

(rires)

À la fin de cet extrait, nous constatons que l'élève a un jugement grammatical adéquat, mais qu'il respecte les enseignements donnés. Une question se pose alors : aurait-il fallu demander à l'enseignant du groupe expérimental d'émettre un bémol par rapport à la règle d'or (surtout pour les élèves forts)? Est-ce que les élèves forts gagnent à utiliser cette règle ou bien celle-ci leur nuit? Nous n'avons pas de réponse, mais nous pensons qu'il sera important de réfléchir à des pistes de solutions ultérieurement.

- *Conclusions générales*

Dans l'ensemble des entretiens, nous pouvons voir que les connaissances antérieures des élèves par rapport à la construction des phrases sont primordiales. Ces connaissances ou ces intuitions grammaticales sont le point de départ de leurs apprentissages lors de la séquence. Les élèves, peu importe leur niveau scriptural en français, utilisent la règle d'or à bon escient

s'ils en voient la pertinence. Ainsi, un élève fort qui maîtrise déjà assez bien la construction de ses phrases complexes ne mentionne pas automatiquement la règle d'or. Par contre, un élève fort, moyen ou faible, qui a tendance à faire de « longues phrases », aura recours à cette règle lorsqu'il a des doutes. Ceci a été illustré dans les exemples précédents (section b). Une chose est sûre, c'est que cet enseignement a aidé plusieurs d'entre eux et ils le mentionnent spontanément dans les entretiens métagraphiques.

c. Analyse qualitative des entretiens métagraphiques du groupe témoin

Pour l'analyse des entretiens métagraphiques du groupe témoin, nous avons construit un tableau de réduction des données selon la même démarche que le groupe expérimental. Nous le joignons en annexe (annexe VII.II). Nous avons tout d'abord lu et ciblé tous les éléments qui nous intéressaient, selon les sept thèmes ciblés préalablement (voir la section 5.3.2). Ensuite, nous avons pu les regrouper dans ce tableau de réduction des données.

Comme nous l'avions supposé, les connaissances grammaticales liées à l'enchaînement de phrases et à la construction de phrases complexes par subordination (en relatives en *qui* et *que*) et par coordination (avec les coordonnants *et*, *mais*, *ou* et *car*) n'ont pas changé de manière marquée du prétest au posttest. Lorsque nous analysons les entretiens métagraphiques, nous n'observons pas d'apprentissages pertinents, du moins pas de manière qualitative.

Toutefois, nous notons une « anomalie », soit le cas de l'élève MO_Mb_1_30_M_f puisqu'il semble avoir fait plusieurs apprentissages entre le prétest et le posttest. Plusieurs suppositions peuvent être mises de l'avant, comme le soutien d'un enseignant en privé ou l'amélioration générale de ses résultats due à une pression quelconque de la part des parents ou des enseignants. Au prétest, cet élève n'avait qu'une conception erronée des constituants obligatoires de la phrase de base. Il parlait du fait qu'une phrase devait contenir de l'action, sans jamais mentionner le GN ou le GV. Également, il semble connaître le complément de phrase puisqu'il utilise les manipulations syntaxiques pour l'isoler et l'effacer, mais ne fait jamais mention de son nom. Au posttest, l'élève semble avoir une conception beaucoup plus complète des constituants de la phrase. Il parle du sujet et du verbe, ce qui est grandement plus acceptable que l'action! L'élève parle de construire une phrase avec deux phrases syntaxiques dans la même phrase graphique, ce qui est très remarquable du point de vue de notre objectif

de recherche. Définitivement, l'élève semble avoir appris. Il est donc pour nous un cas d'« anomalie » dans la recherche, qu'il nous semble important de mentionner.

6. Conclusion

Pour clore ce travail de recherche, nous effectuons dans ce chapitre une interprétation des résultats du chapitre 5 (section 6.1). Par la suite, une analyse critique de notre démarche est effectuée (section 6.2) pour finalement être en mesure de vérifier si nous avons atteint notre objectif de recherche (section 6.3).

6.1. *Interprétation des résultats*

Il est important de rappeler que les tests statistiques n'ont pas pu montrer que nos résultats étaient significatifs. Or, un test de puissance a calculé qu'avec un échantillon plus grand, soit de trois groupes expérimentaux et de trois groupes témoins (356 élèves au total), nous aurions eu 80% de chances d'observer un résultat significatif au seuil de signification de 0,05.

Si nous nous basons seulement sur les tests statistiques, les résultats peuvent s'avérer décevants considérant le travail effectué lors de l'expérimentation de la séquence didactique avec le groupe expérimental. Par contre, restreindre nos résultats aux données que nous a fournies l'analyse statistique serait inadéquat. Les calculs statistiques sont de l'ordre de l'analyse quantitative. En effectuant une analyse qualitative des textes et des entretiens métagraphiques, nous observons tout de même une amélioration plus marquée dans le groupe expérimental pour l'ensemble des trois codes d'erreurs répertoriées. La section 6.1 contient la synthèse des résultats en trois sections selon les trois « instruments » utilisés, soit la séquence didactique (section 6.1.1), les textes des élèves (section 6.1.2) et les entretiens métagraphiques des élèves sélectionnés (section 6.1.3)

6.1.1. *La séquence didactique : discussion sur la « règle d'or » proposée par l'enseignant*

Pour débiter cette section, il est utile de rappeler que la séquence proposait une stratégie qui nous semblait être utile pour corriger les erreurs de syntaxe liées à la construction de phrases complexes. Cette stratégie était de limiter les phrases à deux verbes conjugués. Ceci dit, en cours de route, l'enseignant a pris l'initiative de nommer cette stratégie la « règle d'or ». Nous pouvons maintenant questionner ce choix. Il nous apparaît un peu discutable, puisqu'il tend à vulgariser la stratégie en la relayant au plan de simple « truc », comme ceci a été fait plusieurs fois avec les homophones. Il est bien d'avoir des trucs mnémotechniques comme

« battre/battu » pour vérifier si le mot à écrire est un verbe à l’infinitif ou un participe passé, mais le danger est que les élèves ne comprennent plus la raison de ces fameux trucs. En apprenant par des formules toutes faites et récitées par cœur, les apprenants risquent de perdre le sens initial de celles-ci. Dans notre séquence, les élèves se sont rappelés de cette « règle d’or », semblent l’avoir comprise, mais ils s’y réfèrent parfois un peu trop systématiquement et n’ont plus recours à leur jugement de grammaticalité « instinctif ». Pensons à l’élève fort (14) qui a corrigé une de ses phrases puisqu’elle ne respectait pas la « règle d’or ». En se limitant à cette formule, l’élève a fait une erreur par-dessus une phrase qui était initialement grammaticale.

En rétrospective, la séquence didactique semble avoir aidé les élèves du groupe expérimental. Dans les entretiens métagraphiques, nous voyons une amélioration marquée chez les élèves moyens et faibles plus particulièrement. Un recours à la « règle d’or » est souvent effectué, ceci permettant aux élèves de se corriger ou de juger de la grammaticalité de leurs phrases. Par contre, nous pensons que le choix de l’enseignant de faire de la stratégie proposée par la séquence didactique une formule n’est pas l’idéal. Pour certains élèves, de prime abord, ceci a pu les aider à se souvenir de la stratégie. Toutefois, nous pensons qu’en travaillant la construction de phrases complexes par subordination et par coordination avec l’aide de la stratégie est ce qui est primordial. La compréhension est beaucoup plus souhaitée que la mémorisation d’une règle à ne pas enfreindre.

6.1.2. Les textes des élèves

Cette présente section est divisée en trois parties selon les trois codes d’erreurs utilisés : les résultats liés aux erreurs d’enchaînement de phrases (section a), aux erreurs dans le choix du connecteur (section b) et aux erreurs dans la syntaxe « autres » (section c). Une conclusion de l’interprétation des résultats vient à la suite (section d).

a. Les résultats liés aux erreurs d’enchaînement de phrases

La section 5.2.5 illustre clairement, à l’aide des figures 29 et 30, que le groupe expérimental a fait 15% moins d’erreurs d’enchaînement que le groupe témoin (évolution de 48% versus 33%) quand nous calculons le nombre moyen d’erreurs d’enchaînement par 300 mots.

Les élèves du groupe expérimental ont plus progressé que ceux du groupe témoin (82% ont fait moins d’erreurs d’enchaînement ou sont restés stables versus 74%). Il n’est donc pas

juste de dire que notre séquence didactique semble donc avoir aidé les élèves du groupe expérimental, surtout qu'ils étaient déjà plus faibles que ceux du groupe témoin initialement (prétest).

b. Les erreurs liées au choix du connecteur en début de phrase

En ce qui concerne les erreurs dans le choix du connecteur, l'amélioration du groupe expérimental est aussi notable. Rappelons que ce code nous a servi à identifier les fois où les élèves commençaient leur phrases graphiques par un *Mais*, *Et*, *Car* et *Ou*. La plupart du temps, cette situation se produisait avec les coordonnants *Mais* et *Et*. En calculant le nombre moyen d'erreurs par texte de 300 mots (voir la Figure 21 de la section 5.2.3), nous constatons que le groupe expérimental a fait 27% moins d'erreurs au posttest qu'au prétest comparativement au groupe témoin qui s'est amélioré que de 1%. Ceci équivaut à une différence de 26% entre les deux groupes, ce qui n'est pas négligeable.

Il est très intéressant de voir qu'en analysant l'évolution de chacun des élèves (Figures 23 et 24), nous observons une évolution différente qu'en établissant la moyenne d'erreurs par texte de 300 mots. Dans le groupe expérimental, 62% des élèves sont restés stables (12%) ou se sont améliorés (50%). Dans le groupe témoin, 74% des élèves sont restés stables (45%) ou se sont améliorés (29%). L'amélioration du groupe expérimentale est clairement plus grande (50% versus 29%).

c. Les erreurs liées à la syntaxe « autres »

Les erreurs codées pour ce code n'ont pas été analysées en profondeur puisque la définition du code a manqué de clarté et de précision lors de sa création. Nous constatons que l'évolution des deux groupes est pratiquement la même (Figures 27 et 28). Aucun apprentissage n'a pu être mesuré à l'aide de ce code.

d. Conclusion de l'interprétation des résultats

Ces résultats nous apparaissent positifs et encourageants. L'enchaînement de phrases étant un problème de syntaxe peu travaillé, la séquence didactique proposait des activités en lien avec les concepts théoriques issus de la recherche, mais demeurait relativement exploratoire. Ultiment, en peaufinant certaines stratégies et activités proposées et en élargissant notre échantillon, nous sommes persuadée que l'objectif aurait été atteint clairement et ce, même

statistiquement. Les deux codes importants qui ont permis de détecter le nombre d'erreurs liés à notre objet d'étude montrent que le groupe expérimental s'est non seulement amélioré, mais aussi de manière plus marquée que le groupe témoin.

6.1.3. Les entretiens métagraphiques

Les entretiens métagraphiques nous ont permis de mettre au jour certains raisonnements et processus que les élèves utilisent lors de la construction de leurs phrases. Nous avons pu regrouper dans un tableau de réduction des données certains extraits d'entretiens qui mettaient en évidence les apprentissages des élèves liés aux sept thèmes utilisés par les élèves du groupe expérimental (section a) et du groupe témoin (section b).

a. Les conclusions sur les entretiens du groupe expérimental

Les entretiens ont permis de constater que la séquence didactique semble avoir aidé de façon plus marquée les élèves moyens et faibles que les élèves forts. Comme le révèle la section 5.3.3. b., ceux-ci ont des acquis liés à l'enchaînement de phrases et la séquence ne semble pas nécessairement faire avancer leurs apprentissages. En se basant de façon « mécanique » sur la « règle d'or », les élèves ne font parfois plus confiance à leur jugement de grammaticalité. Ceci peut entraîner des corrections de phrases complexes qui ne sont pas nécessaires et même parfois erronées.

Pour les élèves moyens et faibles, la proposition didactique qui est de limiter les phrases graphiques à deux verbes conjugués semble leur avoir donné une stratégie assez efficace pour juger correctement de la grammaticalité de leurs phrases. Au posttest, les deux élèves faibles interrogés font mention dès le début de leur entretien de la « règle d'or » et s'en servent pour corriger leurs phrases.

Ce sont les entretiens métagraphiques des élèves du groupe expérimental qui nous ont permis de confirmer qu'il y a eu des avancées liées aux erreurs d'enchaînement de phrases. 4 élèves sur les 6 interrogés ont utilisé correctement la « règle d'or » durant leur entretien. Cette stratégie leur a servi pour corriger leurs phrases. Ces données sont encourageantes et montrent clairement que la proposition comble un « manque » chez les élèves qui n'ont pas de stratégies de correction au niveau de la syntaxe.

La construction de phrases complexes par subordination et coordination étant un mécanisme grammatical complexe qui est même enseigné aux futurs enseignants, nous ne

nous attendons pas à ce que les élèves de première secondaire maîtrisent parfaitement toute la théorie donnée lors de la séquence (voir document sur la subordination et la coordination en Annexe V.IV). Toutefois, il est très encourageant de voir qu'ils se questionnent beaucoup plus sur la construction de leurs phrases en utilisant une stratégie issue de la séquence de cours proposée.

b. Les conclusions sur les entretiens du groupe témoin

Le groupe témoin, comme il a déjà été mentionné, semble être plus fort. Ceci a été mesuré à l'aide des textes du prétest. Mis à part l'élève 30, les élèves du groupe témoin interrogés ne semblent pas avoir évolué, du moins selon les données que nous avons recueillies avec les entretiens. Leurs raisonnements grammaticaux semblent stables du prétest au posttest. Cette observation est un point important qui mérite précision. Si nous ne relevons pas de véritable différence dans le raisonnement grammatical et les processus des élèves du groupe témoin en comparant le prétest et le posttest (toujours selon les entretiens), nous concluons qu'il n'y a pas eu d'acquisition de stratégies utiles. D'un autre côté, les élèves du groupe témoin semblent s'être améliorés (voir résultats en sections 5.2 et l'interprétation des résultats des textes en section 6.1.1) lors de la production du texte final. Nous pouvons émettre une hypothèse liée à ces faits. Les élèves du groupe témoin ont peut-être tout simplement mûri cognitivement et leur conception de la langue a évolué. Sans avoir acquis de stratégie, ils peuvent avoir amélioré leur jugement de grammaticalité de par les exercices d'écriture faits en classe, les lectures effectuées, etc. Rappelons que le prétest s'est effectué en mars 2012 et que le posttest a eu lieu en mai 2012. Deux mois se sont écoulés entre les deux tests.

6.2. Analyse critique de la démarche utilisée

Il est clair que ce mémoire de maîtrise ne prétend pas révolutionner l'enseignement de la construction de phrases complexes. Il y a plusieurs limites à cette recherche que nous souhaitons mentionner.

Tout d'abord, il importe de mentionner que notre mandat était assez ambitieux. La syntaxe, plus particulièrement dans ce mémoire la construction de phrases complexes par subordination et coordination, est un objet d'enseignement très abstrait. Peu de travaux expérimentaux dans le domaine ont pu guider nos démarches didactiques. Comptons toutefois

Paret (1988) qui a su nous inspirer. Ceci dit, notre séquence didactique peut assurément être améliorée.

Notons parmi les limites de notre séquence le nombre restreint de cours (seulement 6) pour un objet d'étude si complexe pour des élèves de première secondaire. Il est évident que nous ne pensons pas régler le cas des subordonnées relatives et des coordonnées avec une séquence didactique de six cours. Par contre, après un mois sans rappel des notions grammaticales vues, nous constatons au posttest une amélioration globale des savoirs des élèves liés à ce domaine.

Pour faire suite au point précédent, nous dirons que la séquence didactique aurait gagné en qualité si d'autres activités d'écriture de différentes envergures avaient été proposées aux élèves sur une plus longue période de temps. La modélisation par les pairs et par l'enseignant de construction de phrases subordonnées et coordonnées nous semble une piste didactique très utile pour l'apprentissage lié à l'enchaînement de phrases.

Un autre aspect à améliorer est de travailler la proposition didactique de pair avec le jugement grammatical des élèves. Nous sentons que nous avons un peu mis de côté leur intuition grammaticale et que certains élèves ont, par le fait même, utilisé la « règle d'or » sans préalablement « questionner » la grammaticalité de leur phrase. Ceci a occasionné des corrections erronées ou inutiles lors des entretiens métagraphiques. Nous pouvons supposer que des corrections « fautives » ont également pu être effectuées dans le texte du posttest.

Finalement, en analysant nos résultats avec le statisticien, nous avons pu observer que ceux-ci n'étaient pas statistiquement significatifs. À l'aide du test de puissance, nous en sommes venus à la conclusion que l'échantillon était trop petit et qu'il aurait fallu faire l'expérimentation de cette séquence avec trois groupes expérimentaux et trois groupes témoins pour pouvoir avoir 80% de chances que nos données soient significatives d'un point de vue statistique. À recommencer, nous aurions pu tout simplement effectuer l'expérimentation avec l'ensemble des groupes de première secondaire de l'école, soit sept groupes d'environ 36 élèves. Toutefois, la charge de travail pour un mémoire de maîtrise aurait été largement dépassée. Nous pensons que ce mémoire pourra permettre à la recherche future dans le domaine de démarrer avec des pistes de solutions.

6.3. Vérification de l'atteinte de l'objectif de recherche

Il est maintenant venu le temps du bilan final, soit de vérifier si notre objectif de recherche a été atteint à la suite de notre expérimentation. Rappelons d'abord l'objectif spécifique que nous nous étions donné dans la section 2.6.4 :

Élaborer et de tester une séquence didactique qui articule la grammaire et l'écriture en vue d'améliorer le transfert des connaissances grammaticales sur la subordination et la coordination de phrases en contexte d'écriture.

Nous allons maintenant montrer que l'objectif spécifique de recherche a été atteint en décortiquant ses différentes composantes.

En premier lieu, nous avons bel et bien élaboré et testé une séquence didactique. Le cadre conceptuel élaboré au chapitre 4 a permis de construire une séquence qui respecte les différents concepts issus de la didactique de la grammaire et de l'écriture. L'annexe V montre la séquence didactique de six cours créée de manière détaillée. L'expérimentation en classe de première secondaire a permis de la tester.

En deuxième lieu, nous nous sommes assurée que la séquence articule grammaire et écriture, travaillant conjointement le texte narratif et la construction de subordonnées relatives et de coordonnées. Les activités d'écriture sont variées et incitent les élèves à utiliser la grammaire pour réussir la tâche demandée.

En dernier lieu, cette proposition didactique a pour but de favoriser le transfert des connaissances grammaticales³⁴ en contexte d'écriture. À la suite de l'analyse des résultats, nous pouvons confirmer qu'il y a eu une amélioration dans les textes des élèves. L'amélioration des élèves du groupe expérimental s'est avérée encore plus marquée après avoir fait l'analyse des entretiens métagraphiques, car leurs connaissances sont plus solides et plus précises.

À la lumière des trois aspects traités ci-haut, nous pouvons confirmer que l'objectif spécifique issu de ce mémoire de recherche a été atteint. Malgré le fait que les résultats

³⁴ Dans le cadre de ce mémoire, les connaissances grammaticales sont la subordonnée relative en *qui* et *que* ainsi que la coordonnée en *et*, *mais*, *car* et *ou*.

obtenus ne sont pas significatifs au plan statistique, il nous apparaît évident que la séquence a eu un effet bénéfique sur les élèves du groupe expérimental. Nous comptons bien utiliser cette proposition didactique qui est de limiter les phrases graphiques à deux verbes conjugués dans notre propre enseignement. Nous sommes convaincue que cette stratégie s'avère être la seule pour plusieurs élèves qui sont souvent démunis et mal outillés devant leurs erreurs de syntaxe liées à l'enchaînement de phrases. Nous pensons qu'elle pallie à un manque pour plusieurs élèves moyens et faibles.

Nous espérons également que ce mémoire pourra inspirer certains autres acteurs du milieu de l'éducation et en motiver peut-être certains à poursuivre le travail effectué.

7. Bibliographie

Alamargot, D., Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans Piolat, A. (dir.). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Arseneau, R. (2010). Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture : mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire (Mémoire de maîtrise). Montréal : Université de Montréal.

Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Bilodeau, S. (2005). Le décloisonnement des activités de la classe de français. Analyse d'écrits en didactique du français. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec. 26 au 28 août 2004*. Repéré à

<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/sylvain-bilodeau.pdf>

Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les éditions Logiques.

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

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2011). *Contribution à l'étude des connaissances*

grammaticales chez les élèves du secondaire. Communication présentée à l'ACFAS, Sherbrooke.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2012). *L'identification de la catégorie grammaticale : un moyen pour maîtriser l'orthographe des homophones.* Communication présentée à l'ACFAS, Montréal.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2012). A Theoretical Model Integrating Writing Instruction and Grammar Instruction. Congrès du *Special Interest Group on Writing* (SIG Writing), de l'*European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI), Université de Porto, juillet 2012.

Boudreau, G. (1991). Écrire devant les élèves ou l'enseignant modèle-scripteur. *Vie pédagogique*, (73), 44-47.

Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique de transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.

Bracke, D. (2004). Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation. Dans A. Presseau, M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 77-106). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Brassart, D.-G. (2008). Didactique du français langue maternelle : approche(s) « cognitiviste(s) »? Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 95-118). Bruxelles : DeBoeck.

Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, (137-138), 97-116.

Campana, M. & Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire.* Paris : ESF éditeur.

Chartrand, S.-G. (Dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*.

Montréal : Les éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, (129), 73-76.

Chartrand, S.-G. (2006, 2^e éd.). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? Dans S.-G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 25-50). Montréal : Les éditions Logiques.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blais, R. & Simard, C. (2011, 2^e éd.). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRAFICOR.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. M. Raymond (Dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 101-150). Montréal : Les éditions Logiques.

Dions-Viens, D. (2009, 5 novembre). Français au secondaire: les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*.

Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). Volume III. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : DeBoeck/Corome.

Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. Dans A. Presseau & M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 7-48). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, (115-116), 37-50.

Gauvin, I. (2002). Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés (Mémoire de maîtrise). Montréal : Université de Montréal.

Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire. *Enjeux*, (63), 97-99.

Genevay, E., Lipp, B & Schoeni, G. (Dir.). (1986). *Français 8^e : Notes méthodologiques*. Lausanne : Éditions L.E.P.

Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éditions L.E.P. — La Chenelière.

Grévisse, M. & Goose, A. (2011, 15^e éd.) *Le bon usage*. Paris : DeBoeck – Duculot.

Hayes, L. & Flower, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*. (32), n° 4, 365-387. Consulté sur <http://www.jstor.org/stable/356600>

Hogg R.V. & Tanis, E. A. (1977, 3^e éd.) *Probability and statistical inference*. New York : Macmillan Publishing Company.

Lacoursière, A. (2009, 12 novembre). Examens de français au cégep: pire taux d'échec en 10 ans. *La Presse*. Repéré à <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/200911/11/01-920817-examens-de-francais-au-cegep-pire-taux-dechec-en-10-ans.php>

Lortie, M.-C. (2009, 14 novembre). Le drame de l'enseignement. *La Presse*. Repéré à <http://blogues.cyberpresse.ca/lortie/2009/11/14/le-drame-de-lenseignement/>

Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute?* Paris : ESF Éditeur.

MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec.

MELS. (2008). Résultats aux épreuves uniques de juin 2008 et diplomation. *MELS*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/RAPPOR-FINAL-2008.pdf

MELS (2009, 7 octobre). Info-Sanction concernant la nouvelle orthographe. Repéré à http://www.dictee.ca/dictee/Astuces_Antidote/Entrees/2010/4/18_Nouvelle_orthographe.html

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner.* Montréal : Gaëtan Morin Éd. (Chenelière Éducation).

NICOLLE, A., PERSYN, C., TAPIN M.-C. et al (1995). Les ateliers de négociation graphique. *Enjeux* (34).

Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation* (14), n° 2, 183-204.

Paret, M.-C. (1992). La grammaire en classe : Laquelle? Et pourquoi faire? *Québec Français* (84), 32-34.

Paret, M-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Dans Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* Montréal : Les éditions Logiques.

Paret, M-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec Français* (119), 54-57.

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *LINX. Revue des linguistes de l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense*. (54), 55-74.

Poissant, H., Falardeau, M., Poëllhuber, B. (1994). La Mémoire et la Compréhension : Quelques aspects théoriques et pratiques à l'usage des Formateurs et des Apprenants. *Vie Pédagogique*. (90). Ministère de l'Éducation, Québec, 4-8.

Presseau, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.

Presseau, A. (2004). Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert des compétences? Dans A. Presseau & M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 133-160). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval

Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2009, 7^e éd.). *Grammaire méthodique du français*. 7^e édition. Paris : Quadrige / Presses Universitaires de France.

Rieben, L., Fayol, M. & A. Perfetti, C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Simard, C. (1996). L'examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les éditions Logiques.

Simard, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec Français*, (hors série), 6-9.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques.

Tardif, J. (1994). Pour un enseignement de plus en plus stratégique. Dans C. Préfontaine, G. Fortier (Dir.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* (pp. 19-30). Montréal : Les éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.

Vandenplas-Holper, C. (2006). Apprendre avec autrui tout au long de la vie : la zone de développement proximal revisitée. Dans É. Bourgeois & G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 195-203). France : Presses universitaires de France.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

ANNEXES

Table des annexes

<u>ANNEXE I</u>	<u>QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE</u>	<u>II</u>
<u>ANNEXE II</u>	<u>CONSIGNES POUR L'ÉCRITURE DES TEXTES (PRÉTEST ET POSTTEST).....</u>	<u>V</u>
<u>ANNEXE III</u>	<u>ENTRETIENS MÉTAGRAPHIQUES - PROTOCOLE ET CONSIGNES</u>	<u>XI</u>
<u>ANNEXE IV</u>	<u>JOURNAL DE BORD</u>	<u>XX</u>
<u>ANNEXE V</u>	<u>SÉQUENCE DIDACTIQUE.....</u>	<u>XXII</u>
V.I	COURS 1.....	XXII
V.II	COURS 2	XXV
V.III	COURS 3.....	XXXIX
V.IV	COURS 4.....	XLV
V.V	COURS 5	LXXIII
V.VI	COURS 6.....	LXXX
<u>ANNEXE VI</u>	<u>RÉSULTATS DES DONNÉES DES TEXTES</u>	<u>LXXXVII</u>
VI.I	CODES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	LXXXVII
VI.II	CODES DU GROUPE TÉMOIN.....	LXXXVIII
<u>ANNEXE VII</u>	<u>TABLEAUX DE RÉDUCTION DES DONNÉES DES ENTRETIENS</u>	
	<u>MÉTAGRAPHIQUES</u>	<u>LXXXIX</u>
VII.I	GROUPE EXPÉRIMENTAL	LXXXIX
VII.II	GROUPE TÉMOIN.....	CI

Annexe I Questionnaire socio-démographique

Code : ___ - ___ - _____ - ___ - ___

1. Ton nom : _____
2. Ta date de naissance : _____
3. Ton sexe : _____
4. Quelle est la première langue que tu as apprise ? _____
5. Quelle est la langue qui est parlée à la maison
(ou quelles sont les langues qui sont parlées à la maison) ? _____
6. Coche toutes les années où tu as fréquenté l'école en français :

<input type="checkbox"/> la 1 ^{re} année du primaire	<input type="checkbox"/> la 1 ^{re} année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 2 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 2 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 3 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 3 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 4 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 4 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 5 ^e année du primaire	<input type="checkbox"/> la 5 ^e année du secondaire
<input type="checkbox"/> la 6 ^e année du primaire	
7. Quelle est la première langue que ton père a apprise ? _____
8. Quelle est la première langue que ta mère a apprise ? _____
9. Complète le tableau qui suit.

Tu aimes...	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	énormément
la lecture					
la télévision					
l'écriture					
l'Internet					
la grammaire					
le sport					

10. Es-tu abonné(e) à une revue (ou plus) ?

- oui
- non

Si non, aimerais-tu l'être ?

- oui
- non

11. As-tu une bibliothèque dans ta chambre ?

- oui
- non

12. Lis-tu un livre en ce moment ?

- oui
- non

Si oui, quel est son titre ?

13. Vas-tu à une bibliothèque pour emprunter des livres ?

- oui
- non

14. Quel livre conseillerais-tu à un ami de ton âge ? _____

15. Complète le tableau qui suit :

Parmi tes lectures, tu aimes les...	pas du tout	un peu	moyenne-ment	beaucoup	énormément
albums de jeunesse					
romans					
Journaux					
livres scolaires					
bandes dessinées					

16. Est-ce que tu écris en dehors de l'école ?

- oui
- non

Si oui, coche ce que tu écris :

- courriels
- journal intime
- histoires
- poèmes
- dans facebook, textos
- autres

Annexe II Consignes pour l'écriture des textes (prétest et posttest)

RÉDACTION (prétest)

A. Consignes

- Tu dois écrire une histoire en t'inspirant de l'image qui se trouve dans ton dossier. La scène représentée par l'image doit se retrouver à un moment donné dans ton histoire.
Attention: ton texte n'est pas une simple description de l'image, mais une histoire inspirée de la scène.
- Imagine que ton histoire sera publiée dans un journal ou une revue et qu'elle sera lue par des adultes.
- Ton texte devra compter environ 300 mots, plus ou moins 50 mots.
- Si tu le désires, tu peux faire un plan et un brouillon de ton texte sur les feuilles mobiles.
- Tu rédigeras la version finale de ton texte à l'encre sur le document « version finale » (feuilles lignées).
- À la fin de chaque période, tu replaces tous les documents dans ton dossier et tu le remets à ton enseignant(e).

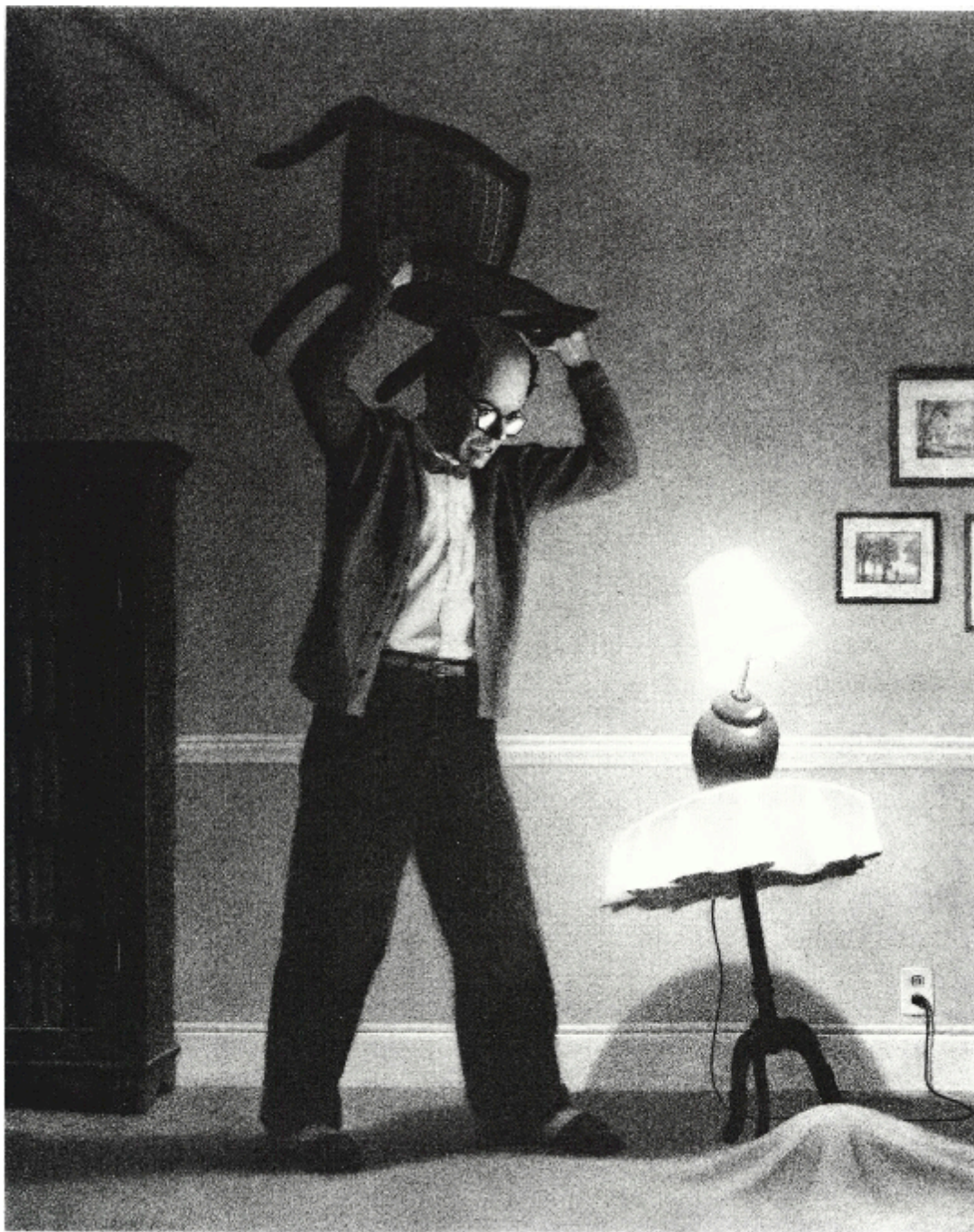
B. Matériel autorisé

Dictionnaire, grammaire et recueil de conjugaison.

C. Temps alloué

Le temps restant au cours d'aujourd'hui + 2 autres périodes.

D. Image



©Van Allsburg, C. (1985). « Sous la moquette », *Les mystères de Harris Burdick*. L'école des loisirs. Reproduction autorisée.

RÉDACTION (posttest)

E. Consignes

- Tu dois **écrire une histoire en t'inspirant de l'image** qui se trouve dans ton dossier. La scène représentée par l'image doit se retrouver à un moment donné dans ton histoire.

Attention: ton texte n'est **pas une simple description de l'image**, mais une histoire inspirée de la scène. N'essaie pas d'inclure tous les éléments de l'image, mais choisis ceux qui t'inspirent.

- Imagine que ton histoire sera publiée **dans un journal ou une revue** et qu'elle sera **lue par des adultes**.
- Ton texte devra compter environ **300 mots, plus ou moins 50 mots**.
- Si tu le désires, tu peux faire un plan et un brouillon de ton texte sur les feuilles mobiles.
- Tu rédigeras **la version finale de ton texte à l'encre** sur le document « version finale » (feuilles lignées).
- À la fin de chaque période, tu reposes **tous les documents dans ton dossier** et tu le remets à ton enseignant(e).

F. Matériel autorisé

Dictionnaire, grammaire et recueil de conjugaison.

G. Temps alloué

Le temps restant au cours d'aujourd'hui + 2 autres périodes.

H. Image



© Obrist, Jürg. (2004). « Fausse sortie », *Lenoir et Blanc font rire jaune*. Actes sud junior. Reproduction autorisée.

Document emprunté au projet de recherche grammaire-écriture subventionné par le MELS et le FQRSC.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2010-2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*.

Annexe III Entretiens métagraphiques – Protocole et consignes

1. Principes généraux pour la méthodologie et l'interaction avec l'interviewé

Échantillon :

Il faut choisir des élèves qui ne sont pas « terrorisés » par l'adulte chercheur, mais pas nécessairement les plus bavards non plus. Dans chaque groupe, nous prendrons deux élèves forts, deux moyens et deux faibles selon les observations et conseils de l'enseignant(e).

Avant l'entretien

- lire le texte et préparer nos questions en fonction de la liste de notions (liste contenant les éléments à aborder ainsi que des exemples de questions permettant d'obtenir les informations désirées);
 - faire deux lectures du texte:
 - 1^{re} : porter attention à la macrostructure, aspects textuels et syntaxe
 - 2^e : porter attention à la microstructure, le code linguistique
- noter les numéros des lignes où se trouvent les éléments qui feront l'objet de questions;

Déroulement de l'entretien

- Présentation à l'élève : établir le contact, se présenter et préciser le but de l'entretien;
- Questions sur les actions en cours de rédaction de texte, le code linguistique (les accords dans le GN, les accords régis par le sujet, les accords régis par le CD, la syntaxe, la ponctuation, les homophones) et la grammaire textuelle.
- La liste sert d'aide-mémoire afin de ne pas oublier de poser des questions sur des notions essentielles, mais elle n'est pas limitative. Le chercheur demeure libre de poser les questions pertinentes selon le texte observé et l'échange en cours.
- L'entretien est enregistré alors le chercheur n'a pas besoin de prendre de notes durant la période de questions. Ainsi, la conversation demeurer plus naturelle et rien ne peut être oublié, car les entretiens sont ensuite transcrits à l'ordinateur sous forme de verbatim.

Moment : environ une heure après la production écrite pour nous laisser le temps de lire le texte, de préparer nos questions et aussi laisser un temps de repos à l'élève.

Durée : environ 15 minutes

2. Définition / objectif :

Accéder au raisonnement derrière les choix orthographiques, syntaxiques et textuels de jeunes scripteurs.

« Les commentaires métagraphiques désignent les explications, libres ou sollicitées, que donnent les enfants pour justifier leurs options graphiques; ils fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture. » (Jaffré, 2003)

« Il s'agit d'amener [les élèves] à objectiver la façon dont ils résolvent leurs problèmes orthographiques, au cours d'un échange qui doit tenir plus de l'écoute active que de la maïeutique socratique. » (Cordary, 2010)

3. Présentation à l'élève

Avant de commencer l'entretien en soi, il faut :

- mettre l'élève en confiance en établissant le contact avec lui;
- lui expliquer ce qui lui sera demandé et ce qui est attendu de lui;
- lui expliquer pourquoi l'entretien sera enregistré.

Au début de l'enregistrement : ne pas oublier de préciser le volet, s'il s'agit du pré ou du posttest, le nom de l'élève, le secondaire et le nom de l'enseignant(e).

Pour commencer notre entretien :

Bonjour. Ça va bien? Je voulais te rencontrer pour discuter avec toi et savoir ce qui s'est passé dans ta tête pendant que tu écrivais ton texte. Je vais donc te poser des questions sur ton texte, et aussi sur des mots et des phrases en particulier.

Il est très important que tu répondes selon ce tu penses vraiment. Ne te gêne surtout pas pour réfléchir à voix haute pendant que tu cherches les réponses à mes questions. Dis-moi tout ce qui te vient en tête. N'aie aucune crainte : il n'y a pas de mauvaise réponse aux questions que je vais te poser et tu ne seras pas évalué(e) sur ce que tu me diras. Et, si jamais tu as besoin de relire un passage de ton texte pour mieux me répondre, tu peux en prendre le temps.

Aussi, c'est très important que tu saches que ce n'est pas parce que je te pose une question sur un mot qu'il est nécessairement mal écrit. Je peux te poser des questions autant par rapport à des erreurs qu'à des bons coups que tu as faits, mais je ne te le dirai pas. L'important, c'est que je comprenne pourquoi tu as choisi de l'écrire comme ça.

D'accord? As-tu des questions? Alors, on commence!

Comment as-tu procédé pour ta rédaction? As-tu fait un plan? As-tu fait un brouillon? As-tu eu le temps de réviser ton texte?

Si l'élève répond « oui » : As-tu consulté des ouvrages de référence pour réviser ton texte? Lesquels? Que cherchais-tu? As-tu trouvé la réponse à ce que tu cherchais?

Pendant la rédaction, est-ce qu'il y a des choses que tu as trouvées particulièrement faciles? Est-ce qu'il y a des choses que tu as trouvées particulièrement difficiles? Est-ce qu'il ya des parties sur lesquelles tu as passé plus de temps?

Il est important de s'adapter au comportement de l'interviewé : (Vermersch, 2010, p.111)

- «[...] si l'interviewé parle lentement et que l'intervieweur a, lui, un rythme rapide, le conduisant à répéter ses questions, il peut, sans s'en rendre compte, bloquer son interlocuteur dans la verbalisation. »
- Il faut donc faire attention :
 - au rythme et au ton de la voix;
 - à l'accord postural et à la gestualité.

4. Principes généraux pour la formulation des questions

- Les raisonnements concernant les bons coups sont aussi importants que ceux concernant des erreurs présentes dans le texte. Il faut trouver un équilibre entre les deux.
- Avoir une utilisation très minimale du métalangage, c'est-à-dire rester le plus neutre possible pour ne pas « mettre les mots dans la bouche de l'élève ».
 - Par exemple, ne pas parler en termes d'accord, mais selon les lettres présentes.
 - *Tu as choisi de mettre « nt » à la fin de « vendent » : pourquoi?*
- Forme de questions à privilégier : faire un constat + demander « Pourquoi? »/ « Peux-tu m'expliquer... »
 - On peut commencer nos phrases par *Je remarque que...* et faire un constat sur la longueur de la phrase, le nombre de mots, les signes de ponctuation utilisés, etc.
 - *Je remarque que ta phrase est très (assez, pas mal) longue...*
 - LAISSER DU TEMPS À L'ÉLÈVE POUR RÉAGIR
 - SI PAS DE RÉACTION, ENCHAINER : *Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as choisi d'écrire cette phrase comme ça?*
- Utiliser des formules d'ouverture puis des questions de relance plus spécifiques.
 - Par exemple, on peut lire la phrase visée par la question à voix haute ou la faire lire par l'élève puis lui demander :
 - *Comment trouves-tu cette phrase?*
 - *Est-ce que tu as un moyen de savoir si ta phrase est correcte? Lequel?*
- Ne pas finir la phrase de l'élève à sa place.
- Ne pas reformuler les propos de l'élève.
 - Par contre, on peut synthétiser un ensemble de ses réponses si cela nous amène à lui poser de nouvelles questions.
- Faire attention à la transition entre les questions :
 - Il ne faut pas donner de rétroaction à l'élève sur la réponse qu'il vient de donner pour ne pas influencer ses prochaines réponses.

- Par exemple répondre:
 - *D'accord. / Je comprends. / C'est clair.*
 - *As-tu quelque chose à ajouter?*
- Et non : *Très bien! / Excellent! / Super! / C'est bon!*
- Faire attention à la distinction entre les questions portant sur le contenu et celles portant sur la forme.
 - Par exemple, demander :
 - *Est-ce que tu trouves que cette phrase est bien construite? Pourquoi?*
 - Et non :
 - *Qu'est-ce que tu voulais dire par cette phrase? Quelle était ton idée?*
- Parler des traces laissées par l'élève dans le texte :
 - *Je remarque que tu as corrigé ce mot X. Pourquoi l'as-tu changé?*
- Ne pas oublier de dire le numéro de la ligne où se trouve la notion questionnée.

5. Exemples de dialogue :

- #1 : à propos d'une phrase longue
 - Élève: *Je trouve qu'il y a trop d'idées dans ma phrase.*
 - RELANCE POSSIBLE : *Qu'est-ce que tu veux dire par là? / Sur quoi tu te bases pour dire qu'il y a trop d'idées?, etc.*
 - ESSAYER DE L'AMENER À LA SYNTAXE ET DE L'ÉLOIGNER DES « IDÉES »
- #2 : à propos d'une phrase longue
 - Élève : *Ma phrase est ben trop longue.*
 - RELANCE POSSIBLE : *Qu'est-ce que tu changerais dans ta phrase ?*
 - Élève reprend la phrase et fait des coupures en lisant. (PAS BEAUCOUP DE MÉTA DANS LA RÉPONSE DE L'ÉLÈVE, ELLE « FAIT » MAIS EXPLIQUE PEU, SAUF P.R. AUX « IDÉES »)
 - RELANCE POSSIBLE : *OK, tu m'as montré tes changements. Peux-tu m'expliquer **ce que tu as fait** pour les faire?/ « comment » tu as fait pour les faire ?*
- #3 : pronom
 - QUESTION: *C'est quoi, « il » (à la ligne X)?*
 - Élève : *« Il », c'est les acheteurs, c'est les destinataires.*
 - RELANCE POSSIBLE : *Comment tu fais pour savoir c'est quoi « il »? (As-tu un moyen pour le savoir ?)*

- #4 : homophone
 - QUESTION : *Le mot X se termine par « é », Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait ce choix?*
 - Élève: *J'ai « fait » mordre/mordu.*
 - RELANCE POSSIBLE 1 : *Peux-tu me montrer comment tu « fais » mordre/mordu?*
 - RELANCE POSSIBLE 2 : *Peux-tu M'EXPLIQUER à quoi cela sert de « faire » mordre/mordu ?*

Bibliographie

CORDARY, Noëlle. (2010). « L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. » *Synergies France* n°6, p.77-84

HASSAN, Rouba. (2004). « Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. » *Les cahiers Théodile*, n°5, décembre, p.17-32

JAFFRÉ, Jean-Pierre. (2003). « Les commentaires métagraphiques. » In. *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*. Coll. « Faits de langue ». Paris : Éditions Orphys. p.67-76

MASSONNET, Jacqueline. « Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. » PDF. En ligne. 10 p.

MORIN, M.F et J. David. (2008). « Les débuts de l'apprentissage de l'écriture : analyse d'explications métagraphiques chez de jeunes scripteurs français et québécois fréquentant la maternelle. » Colloque International de la France au Québec : *l'écriture dans tous ses états*. 2 p.

VERMERSCH, Pierre. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Coll. « Pédagogies/Outils ». Paris : ESF éditeur. 220 p.

Notions à aborder dans les entretiens métagraphiques

Document emprunté au projet de recherche grammaire-écriture subventionné par le MELS et le FQRSC.

XVII

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2010-2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*.

CATÉGORIES / PRÉCISIONS		EXEMPLE DE QUESTIONS
Accords dans le GN		<i>Tu as choisi de mettre LETTRES à la fin du mot X : peux-tu m'expliquer ton choix?</i>
		<i>As-tu un moyen de savoir s'il faut mettre un « s » ou non à un mot?</i>
Accords régis par le sujet		<i>Est-ce qu'il y a un mot dans la phrase que tu as regardé plus que les autres et qui t'a aidé à écrire ton mot comme ça?</i>
		<i>Le mot X se termine par « é », Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait ce choix?</i>
Accords régis par le CD		<i>Peux-tu me montrer comment tu « fais » mordre/mordu? / Peux-tu M'EXPLIQUER à quoi cela sert de « faire » mordre/mordu ?</i>
Homophones		<i>Il y a d'autres manières d'écrire MOT, pourquoi as-tu écrit M-O-T?</i>
		<i>Je remarque que tu as écrit le mot X. Est-ce que tu connais une autre manière d'écrire ce mot? Pourquoi as-tu choisi cette forme-là? (approche neutre pour les homophones moins fréquents)</i>
Syntaxe	grammaticalité des phrases	<i>Peux-tu relire cette phrase? Est-ce une phrase bien construite selon toi? Qu'est-ce qui te permet de dire qu'elle est correcte?</i>
		<i>Qu'est-ce que tu changerais dans ta phrase ?</i> <i>OK, tu m'as montré tes changements. Peux-tu m'expliquer ce que tu as fait pour les faire?/ « Comment » tu as fait pour les faire ?</i> <i>Est-ce que cette phrase a été difficile à écrire?</i> <i>Est-ce que tu as un moyen de savoir si ta phrase est correcte?</i>
	construction des phrases complexes	<i>Elle est longue cette phrase!</i> (TEMPS DE RÉACTION, RELANCE) <i>Quand tu as écrit cette phrase, est-ce que tu l'as révisée?</i>
		À propos d'une phrase longue: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peux-tu me relire cette phrase?</i> • É: « Je trouve qu'il y a trop d'idées dans ma phrase. » • <i>Qu'est-ce que tu veux dire par là? / Sur quoi tu te bases pour dire qu'il y a trop d'idées?, etc.</i> • (ESSAYER DE L'AMENER À LA SYNTAXE ET DE L'ÉLOIGNER DES « IDÉES »)

	choix des pronoms	<p><i>À la ligne X, c'est qui / quoi PRONOM?</i></p> <p><i>(Ici, tu as écrit PRONOM. Qu'est-ce qu'il veut dire?)</i></p> <p><i>Comment tu fais pour savoir c'est quoi « il »? (As-tu un moyen pour le savoir ?)</i></p> <p><i>Est-ce qu'il y aurait un autre moyen d'exprimer ton idée dans écrire le mot X?</i></p>
	utilisation des prépositions	<p>Faire des propositions de prépositions alternatives en contexte.</p> <p><i>Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi cette forme?</i></p>
	choix du mode	<p>Faire des propositions de temps de verbes.</p> <p><i>Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi cette forme?</i></p>
Ponctuation	virgule	<p><i>Supposons que je te donne une virgule. Est-ce que tu serais capable de la placer quelque part dans cette phrase? / As-tu un moyen pour savoir quand il faut utiliser la virgule dans une phrase?</i></p>
	points (. ! ?), deux-points, point-virgule et autres signes	<p><i>Je vois que tu as choisi de placer ce signe (X) ici. Pourquoi? À quoi sert-il?</i></p>
Grammaire textuelle	marqueurs de relation et organisateurs textuels	<p>Faire des propositions de marqueurs ou d'organisateur alternatifs en contexte.</p> <p><i>Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi ce mot/groupe de mots?</i></p>
	chaîne de désignation (pronoms de reprise)	<p><i>Qui/que représente le PRONOM?</i></p>
	concordance des temps verbaux	<p>Faire des propositions du verbe conjugué à d'autres temps.</p> <p><i>Ici, tu aurais pu écrire X, Y ou Z. Pourquoi as-tu choisi cette forme?</i></p>

Annexe IV Journal de bord

Séquence didactique : La construction de phrase complexe par enchaînement de phrases

Expérimentée par : Jacques Potvin

École secondaire Marcellin-Champagnat

Niveau : sec. 1

Ce journal de bord vise à documenter les conditions d'enseignement de la grammaire nouvelle permettant un bon apprentissage des connaissances grammaticales chez élèves et favorisant le transfert de ces connaissances en situation d'écriture.

Chaque page de ce journal de bord vise une activité de la séquence didactique.

Titre de l'activité : _____

1. Globalement, est-ce que l'activité s'est bien déroulée ?

Oui

Non

Plus ou moins

2. Si l'activité a bien fonctionné, ou pour les aspects qui ont bien fonctionné, à quoi attribuez-vous ce bon fonctionnement ?

élèves <input type="checkbox"/> Connaissances antérieures <input type="checkbox"/> Perception de pertinence de l'apprentissage <input type="checkbox"/>	enseignant <input type="checkbox"/> Maitrise des contenus <input type="checkbox"/> Interventions spécifiques (lesquelles ?) <input type="checkbox"/>
contenu <input type="checkbox"/> Adéquation du contenu <input type="checkbox"/> Planification (ordre) <input type="checkbox"/> Quantité de contenu <input type="checkbox"/>	choix didactiques <input type="checkbox"/> Type d'activité/démarche employée <input type="checkbox"/> Regroupements de travail (préciser) <input type="checkbox"/>

ajouts ou précisions

3. S'il y a eu des problèmes ou des difficultés, à quoi les attribuez-vous ?

élèves <input type="checkbox"/> Connaissances antérieures <input type="checkbox"/> Perception de pertinence de l'apprentissage	enseignant <input type="checkbox"/> Maitrise des contenus <input type="checkbox"/> Interventions spécifiques (lesquelles ?) <input type="checkbox"/>
contenu <input type="checkbox"/> Adéquation du contenu <input type="checkbox"/> Planification (ordre) <input type="checkbox"/> Quantité de contenu <input type="checkbox"/>	choix didactiques <input type="checkbox"/> Type d'activité/démarche employée <input type="checkbox"/> Regroupements de travail (préciser) <input type="checkbox"/>

ajouts ou précisions

4. À l'avenir...

à reprendre	à éviter	à essayer
--------------------	-----------------	------------------

5. Si dernière activité, évaluation globale du cours (ajouter une page au besoin) :

Annexe V Séquence didactique

V.I Cours 1

COURS 1			
Étapes		Détails	Durée prévue
– Découverte du phénomène/problème –			
Activité 1.1	1- Lecture du texte « Madame Bernier et les heures supplémentaires » et observation. (Annexe 1)	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves lisent le texte à voix haute en vue de faire observer plus efficacement les « problèmes » (Annexe 1). Avec un crayon à la mine, nous leur demandons de noter leurs commentaires, leurs « critiques » par rapport au texte. 	15 minutes
	2- Retour sur ce qu'ils ont lu.	<ul style="list-style-type: none"> Nous espérons retrouver quelque chose du genre « Il y a des phrases qui ne se disent pas, qui sont trop longues. » Nous leur annonçons ici que nous travaillerons ce type de problèmes, même s'ils ont noté d'autres commentaires qui sont bons (par exemple : le vocabulaire à améliorer, l'histoire est plate, etc.). 	5 minutes
Activité 1.2	3- Travail sur les phrases graphiques.	<ul style="list-style-type: none"> Demander de délimiter les phrases graphiques par des crochets verts [], de surligner les verbes CONJUGUÉS en jaune et les sujets en rose. <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant fait deux phrases avec les élèves en groupe, sur transparent (une phrase grammaticale et une phrase agrammaticale). Ceci permet un rappel des notions. <ul style="list-style-type: none"> Phrase graphique : Majuscule et point. Sujet : Encadrement par C'EST...QUI, pronominalisation, effacement impossible, déplacement impossible. Verbe conjugué : à ne pas confondre avec un verbe à l'infinitif ou un participe. Ensuite, les élèves se placent en équipe de deux pour poursuivre l'exercice. L'enseignant circule lors de cette étape pour vérifier si le travail est bien fait. 	30 minutes
Activité 1.3	4- Correction de l'exercice	<ul style="list-style-type: none"> Retour en groupe et correction (sur transparent) avec explications au besoin pour certaines phrases. 	20 minutes
	5- Conclusion de la correction de l'exercice.	<ul style="list-style-type: none"> Faire observer qu'il y a beaucoup trop de sujets et de verbes conjugués dans la même phrase graphique lorsque la phrase ne se dit pas. <p>MODIFICATION GÉNÉRALE : RACCOURCIR LE TEXTE SI C'EST UNE PÉRIODE DE 58 MINUTES. SI C'EST UNE PÉRIODE D'UNE HEURE ET QUART, LAISSEZ AINSI.</p>	1 minute

Activités 1.1 – 1.2 – 1.3 : Texte de Madame Bernier

1. Lis le texte suivant au complet.
2. Au fil de ta lecture, note tes commentaires dans la marge du texte. Essaie de dire ce qu'il faudrait améliorer dans le texte.
3. Ensuite, délimite les phrases graphiques par des crochets **verts** [].
4. Surligne les verbes **CONJUGUÉS** en jaune.
5. Surligne les **sujets en rose**.

Madame Bernier et les heures supplémentaires

Madame Bernier, une femme de quarante-trois ans qui travaillait comme serveuse dans un restaurant. Hier soir, madame Bernier soupa et prit une bonne tisane avant d'aller au lit et elle finit son breuvage et monta à sa chambre aussitôt. Elle repensa à sa journée de travail.

Ce jour-là le gérant de madame Bernier lui avait demandé de travailler très très tard, comme récompense elle allait gagner le double de son salaire et cela lui plaisait bien de gagner plus d'argent car elle aimait bien magasiner. Alors, comme elle voulait tant sa récompense, elle eut à travailler très fort. Cette femme assez petite de taille devait faire plusieurs allers-retours pour arriver à servir tous les clients et c'est ce qu'elle fit toute la soirée car elle voulait avoir l'argent promis par son patron. Un moment donné, une petite famille qui était en train de terminer le dessert, demanda la facture mais madame Bernier était trop occupée et le père commença à se fâcher. Il alla voir le gérant pour se plaindre et celui-ci lui promit de se faire rembourser ou de revenir une autre fois et de ne pas payer mais madame Bernier savait très bien que cela lui enlèverait de l'argent. Elle se dépêcha alors encore plus pour que le monsieur en question soit plus content et lorsqu'elle vint pour apporter les petits bonbons à la menthe et la facture, elle glissa avec son cabaret et des verres de jus de raisin. Cela tomba sur la mère de la famille où elle portait une chemise blanche alors elle fut très en colère. Madame Bernier s'excusa mais il était trop tard pour réparer les dégâts de sa gaffe dont elle n'était pas fière. **La famille partit enragée puis le gérant l'était encore plus parce que son employée l'avait mis dans l'embarras. Au lieu de donner de l'argent de plus à madame Bernier, il la renvoya et lui dit de ne plus jamais revenir dans ce restaurant car elle était mauvaise serveuse ce qui la rendit très triste.**

C'est ainsi que madame Bernier fut renvoyée. Heureusement qu'elle peut maintenant relaxer avec une bonne camomille au lit et elle ne se lèvera pas demain matin pour aller travailler tôt parce qu'elle a été mise à la porte. C'est sa consolation...

Activités 1.1 – 1.2 – 1.3 : CORRIGÉ

Madame Bernier et les heures supplémentaires

[Madame Bernier, une femme de quarante-trois ans qui travaillait comme serveuse dans un restaurant.] [Hier soir, madame Bernier soupa et prit une bonne tisane avant d'aller au lit et elle finit son breuvage et monta à sa chambre aussitôt.] [Elle repensa à sa journée de travail.]

[Ce jour-là le gérant de madame Bernier lui avait demandé de travailler très très tard, comme récompense elle allait gagner le double de son salaire et cela lui plaisait bien de gagner plus d'argent car elle aimait bien magasiner.] [Alors, comme elle voulait tant sa récompense, elle eut à travailler très fort.] [Cette femme assez petite de taille devait faire plusieurs allers-retours pour arriver à servir tous les clients et c'est ce qu'elle fit toute la soirée car elle voulait avoir l'argent promis par son patron.] [Un moment donné, une petite famille qui était en train de terminer le dessert, demanda la facture mais madame Bernier était trop occupée et le père commença à se fâcher.] [Il alla voir le gérant pour se plaindre et celui-ci lui promit de se faire rembourser ou de revenir une autre fois et de ne pas payer mais madame Bernier savait très bien que cela lui enlèverait de l'argent.] [Elle se dépêcha alors encore plus pour que le monsieur en question soit plus content et lorsqu'elle vint pour apporter les petits bonbons à la menthe et la facture, elle glissa avec son cabaret et des verres de jus de raisin.] [Cela tomba sur la mère de la famille où elle portait une chemise blanche alors elle fut très en colère.] [Madame Bernier s'excusa mais il était trop tard pour réparer les dégâts de sa gaffe dont elle n'était pas fière.] [La famille partit enragée puis le gérant l'était encore plus parce que son employée l'avait mis dans l'embarras.] [Au lieu de donner de l'argent de plus à madame Bernier, il la renvoya et lui dit de ne plus jamais revenir dans ce restaurant car elle était mauvaise serveuse ce qui la rendit très triste.]

[C'est ainsi que madame Bernier fut renvoyée.] [Heureusement qu'elle peut maintenant relaxer avec une bonne camomille au lit et elle ne se lèvera pas demain matin pour aller travailler tôt parce qu'elle a été mise à la porte.] [C'est sa consolation...]

V.II Cours 2

COURS 2			
Étapes		Détails	Durée prévue
– Amélioration et correction du texte –			
Activité 2.1	1- Lecture d'une phrase problématique	<ul style="list-style-type: none"> Faire lire à voix haute par un élève (ne pas prendre un bon lecteur) la phrase 4 du texte (1^{ère} phrase du 2^e paragraphe) « Ce jour-là le gérant de madame Bernier lui avait demandé de travailler très très tard, comme récompense elle allait gagner le double de son salaire et cela lui plaisait bien de gagner plus d'argent car elle aimait bien magasiner. » Faire voir à quel point cette phrase est longue. « Nous allons tenter de les corriger. » 	3 minutes
	2- Amélioration de phrases Modelage par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant fait l'amélioration de deux phrases et l'observation d'une phrase correcte avec eux. Une subordonnée relative (la première phrase avec GN orphelin) et une coordonnée seront à améliorer. Donner les deux possibilités dans le cas de la première phrase (ajout d'un verbe conjugué ou effacement du pronom relatif). Cette activité est guidée par l'enseignant à la manière d'une négociation avec les élèves (comme une dictée « 0 faute »). 	20 minutes
Activité 2.2	3- Proposition de phrases complexes	<ul style="list-style-type: none"> PROPOSITION DE LIMITER LES PHRASES À DEUX VERBES CONJUGUÉS. ***Pour aider, l'enseignant a nommé cette règle LA RÈGLE D'OR.*** SPÉCIFIER QU'ILS POURRONT ALORS COUPER LES PHRASES, EN FAIRE PLUSIEURS AVEC UNE SEULE DU TEXTE. 	1 minute
Activité 2.3	4- Travail sur les phrases du texte	<ul style="list-style-type: none"> En équipe de deux, les élèves sont responsables d'une phrase du texte (Annexe 2). Ils doivent travailler leur phrase pour la rendre grammaticale. Au moins deux équipes auront la même phrase pour faire voir qu'il existe souvent plusieurs possibilités pour rendre une phrase correcte. L'enseignant circule dans les rangées pour aider au besoin. 	20 minutes

Activités 2.1 – 2.2 – 2.3 : Manipulations des phrases du texte de Madame Bernier

Madame Bernier et les heures supplémentaires

(LES TROIS PHRASES TRAVAILLÉES PAR L'ENSEIGNANT.)

Madame Bernier, une femme de quarante-trois ans qui travaillait comme serveuse dans un restaurant. Hier soir, madame Bernier soupa et prit une bonne tisane avant d'aller au lit et elle finit son breuvage et monta à sa chambre aussitôt. Elle repensa à sa journée de travail.

[Ce jour-là le gérant de madame Bernier lui avait demandé de travailler très très tard, comme récompense elle allait gagner le double de son salaire et cela lui plaisait bien de gagner plus d'argent car elle aimait bien magasiner.]^{P1} Alors, comme elle voulait tant sa récompense, elle eut à travailler très fort. [Cette femme assez petite de taille devait faire plusieurs allers-retours pour arriver à servir tous les clients et c'est ce qu'elle fit toute la soirée car elle voulait avoir l'argent promis par son patron.]^{P2} [Un moment donné, une petite famille qui était en train de terminer le dessert, demanda la facture mais madame Bernier était trop occupée et le père commença à se fâcher.]^{P3} [Il alla voir le gérant pour se plaindre et celui-ci lui promit de se faire rembourser ou de revenir une autre fois et de ne pas payer mais madame Bernier savait très bien que cela lui enlèverait de l'argent.]^{P4} [Elle se dépêcha alors encore plus pour que le monsieur en question soit plus content et lorsqu'elle vint pour apporter les petits bonbons à la menthe et la facture, elle glissa avec son cabaret et des verres de jus de raisin.]^{P5} [Cela tomba sur la mère de la famille où elle portait une chemise blanche alors elle fut très en colère.]^{P6} [Madame Bernier s'excusa mais il était trop tard pour réparer les dégâts de sa gaffe dont elle n'était pas fière.]^{P7} [La famille partit enragée puis le gérant l'était encore plus parce que son employée l'avait mis dans l'embarras.]^{P8} [Au lieu de donner de l'argent de plus à madame Bernier, il la renvoya et lui dit de ne plus jamais revenir dans ce restaurant car elle était mauvaise serveuse ce qui la rendit très triste.]^{P9}
C'est ainsi que madame Bernier fut renvoyée. [Heureusement qu'elle peut maintenant relaxer avec une bonne camomille au lit et elle ne se lèvera pas demain matin pour aller travailler tôt parce qu'elle a été mise à la porte.]^{P10} C'est sa consolation...

Feuilles suivantes :
Transparents, phrases du texte à travailler

L'enseignant propose de faire l'exercice sur feuilles de papier pour une meilleure gestion du matériel.

Activités 2.1 – 2.2 – 2.3 : Phrases travaillées par l’enseignant

- Madame Bernier, une femme de quarante-trois ans qui travaillait comme serveuse dans un restaurant.

- Hier soir, madame Bernier soupa et prit une bonne tisane avant d’aller au lit et elle finit son breuvage et monta à sa chambre aussitôt.

- Elle repensa à sa journée de travail.

V.III Cours 3

COURS 3		
Étapes	Détails	Durée prévue
– Amélioration et correction du texte – (suite)		
5- Correction en groupe ***À terminer ici.***	<ul style="list-style-type: none"> On retourne en grand groupe et on regarde, pour chacune des phrases du texte données, les possibilités que les élèves ont trouvées pour transformer leur phrase en phrase grammaticale. Chaque phrase a son transparent respectif. On note sur le transparent les différentes phrases créées. Ceci fait émerger le fait qu'il y a plusieurs possibilités pour arriver à une phrase correcte. L'enseignant « corrige » les phrases au besoin. Pendant cette correction, l'enseignant met des mots sur les manipulations que les élèves ont faites, utilise le métalangage pour expliciter les corrections (subordination, coordination, pronom relatif, enchâssement, etc.). Tenter, au fur et à mesure, de leur faire utiliser le métalangage (par exemple : « Ici, que croyez-vous avoir fait? ») ***CHOIX DIDACTIQUE important d'introduire le métalangage dès le début de la séquence. *** 	15 minutes
– Analyse d'Amos Daragon –		
Activité 3.1	1- Mise en situation <ul style="list-style-type: none"> « Est-ce que ça vous dit quelque chose « Amos Daragon »? « Qui a lu les livres ? » « Qui en est l'auteur? » Bryan Perro est un auteur québécois, livres à succès, etc. Nous allons observer les phrases d'un auteur connu. 	3-4 minutes
Activité 3.2	2- Démarche d'observation utilisée dans le cours 1 (Annexe 3) <ul style="list-style-type: none"> En grand groupe, demander de délimiter les phrases graphiques par des crochets verts [], de surligner les verbes CONJUGUÉS en jaune et les sujets en rose. (Texte en annexe 3, lignes 1 à 48 à faire) ***Faire observer le niveau d'enchâssement des phrases (même les auteurs font très souvent des phrases à seulement deux verbes conjugués). *** 	15 minutes
Activité 3.3	3- Observation de phrases ciblées du texte (Annexe 4) <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant ciblera six phrases du texte en essayant de faire utiliser le métalangage par les élèves. (« Qu'est-ce que c'est ici? » subordination par exemple) (Annexe 4) 	30 minutes
Activité 3.4	4 - Retour sur la proposition <ul style="list-style-type: none"> ***N'OUBLIONS PAS DE LIMITER NOS PHRASES À DEUX VERBES CONJUGUÉS. *** 	2 minutes

Activités 3.1 – 3.2 : Texte de Amos Daragon de Bryan Perro

Consignes :

- Lis le texte suivant.
- Délimite les phrases graphiques par des crochets **verts []**.
- Surligne les **verbes CONJUGUÉS en jaune**
- Surligne les **sujets en rose**.

Extrait de Amos Daragon. *La cité de Pégase*, de Bryan Perro

Lignes 1 à 48

Amos se réveilla en sursaut et bondit sur ses pieds en poussant un hurlement de peur. Le sang encore glacé d'effroi par son passage aux Enfers, il cria à nouveau avant de tomber la face contre terre, victime d'un étourdissement.

Le soleil brûlait ses yeux et l'empêchait de voir autour de lui. Haletant comme s'il venait de faire une longue course, le garçon parvint à se mettre à genoux. Une terrible migraine broyait sa tête qui semblait sur le point d'éclater! La bouche sèche et le ventre creux, il avait l'impression qu'un troupeau de bêtes sauvages avait galopé sur tout son corps. Cette sensation, il l'avait ressentie plusieurs fois dans les Enfers.

Ce n'est qu'après de longues minutes qu'Amos, toujours à genoux dans le sable humide, réussit à retrouver ses esprits. Ses yeux s'habituaient à la lumière intense et son cœur, qui battait à tout rompre, reprit un rythme régulier. Le garçon perçut ensuite les cris distinctifs des goélands et, plus près de lui, le clapotis familier des vagues.

« Mais, je suis... je suis sur une plage, se dit-il en saisissant une poignée de sable. Je suis sorti des Enfers! C'est terminé... JE SUIS VIVANT! »

En prononçant cette dernière phrase, Amos fondit en larmes. Enfin loin de la torture, de l'angoisse et du désespoir, il pleura de soulagement. Ce voyage l'avait bouleversé au plus haut point et les émotions refoulées se libéraient maintenant dans une crise bienfaitrice.

Amos frappa violemment le sol de ses poings en criant et en maudissant les dieux. Il se calma, puis recommença son manège à quelques reprises. La rage le quitta lentement, par bouffées, comme des gouttes d'eau qui s'évaporent. S'envolèrent aussi sa peur, son amertume et sa tristesse. Enki avait fait de lui une marionnette condamnée à subir les pires tourments et voilà que le pantin redevenait humain.

Activités 3.1 – 3.2 : CORRIGÉ

Extrait de Amos Daragon. *La cité de Pégase*, de Bryan Perro

Lignes 1 à 48

[Amos se réveilla en sursaut et bondit sur ses pieds en poussant un hurlement de peur.] [Le sang encore glacé d'effroi par son passage aux Enfers, il cria à nouveau avant de tomber la face contre terre, victime d'un étourdissement.]

[Le soleil brûlait ses yeux et l'empêchait de voir autour de lui.] [Haletant comme s'il venait de faire une longue course, le garçon parvint à se mettre à genoux.] [Une terrible migraine broyait sa tête qui semblait sur le point d'éclater!] [La bouche sèche et le ventre creux, il avait l'impression qu'un troupeau de bêtes sauvages avait galopé sur tout son corps.] [Cette sensation, il l'avait ressentie plusieurs fois dans les Enfers.]

[Ce n'est qu'après de longues minutes qu'Amos, toujours à genoux dans le sable humide, réussit à retrouver ses esprits.] [Ses yeux s'habituaient à la lumière intense et son cœur, qui battait à tout rompre, reprit un rythme régulier.] [Le garçon perçut ensuite les cris distinctifs des goélands et, plus près de lui, le clapotis familier des vagues.]

[« Mais, je suis... je suis sur une plage, se dit-il en saisissant une poignée de sable.] [Je suis sorti des Enfers!] [C'est terminé...] [JE SUIS VIVANT! »]

[En prononçant cette dernière phrase, Amos fondit en larmes.] [Enfin loin de la torture, de l'angoisse et du désespoir, il pleura de soulagement.] [Ce voyage l'avait bouleversé au plus haut point et les émotions refoulées se libéraient maintenant dans une crise bienfaitrice.]

[Amos frappa violemment le sol de ses poings en criant et en maudissant les dieux.] [Il se calma, puis recommença son manège à quelques reprises.] [La rage le quitta lentement, par bouffées, comme des gouttes d'eau qui s'évaporent.] [S'envolèrent aussi sa peur, son amertume et sa tristesse.] [Enki avait fait de lui une marionnette condamnée à subir les pires tourments et voilà que le pantin redevenait humain.]

Activité 3.3 : Phrases ciblées pour introduire le métalangage

1. Amos se réveilla en sursaut et bondit sur ses pieds en poussant un hurlement de peur.
2. Le soleil brûlait ses yeux et l'empêchait de voir autour de lui.
3. Une terrible migraine broyait sa tête qui semblait sur le point d'éclater!
4. Ses yeux s'habituaient à la lumière intense et son cœur, qui battait à tout rompre, reprit un rythme régulier.
5. Ce voyage l'avait bouleversé au plus haut point et les émotions refoulées se libéraient maintenant dans une crise bienfaitrice.
6. La rage le quitta lentement, par bouffées, comme des gouttes d'eau qui s'évaporent.

NOTES DE COURS :

- _____
- _____
- _____
- _____

Activité 3.3 : CORRIGÉ

1. [Amos se réveilla en sursaut et bondit sur ses pieds en poussant un hurlement de peur.]

Coordination de deux GV avec le coordonnant ET

2. [Le soleil brûlait ses yeux et l'empêchait de voir autour de lui.]

Coordination de deux GV par le coordonnant ET

3. [Une terrible migraine broyait sa tête qui semblait sur le point d'éclater!]

Subordonnée relative avec le pronom relatif QUI qui reprend le GN « sa tête »

4. [Ses yeux s'habituaient à la lumière intense et son cœur, qui battait à tout rompre, reprit un rythme régulier.]

Coordination de deux phrases par le coordonnant ET « Ses yeux s'habituaient... » et « son cœur reprit un rythme... »

Subordonnée relative avec le pronom relatif QUI qui reprend le GN « son cœur »

5. [Ce voyage l'avait bouleversé au plus haut point et les émotions refoulées se libéraient maintenant dans une crise bienfaitrice.]

Coordination de deux phrases par le coordonnant ET

6. [La rage le quitta lentement, par bouffées, comme des gouttes d'eau qui s'évaporent.]

Subordonnée relative avec le pronom relatif QUI qui reprend le GN « des gouttes d'eau »

NOTES DE COURS

- QUI est le sujet des 6 phrases
- QUI remplace le GN qui est placé devant lui
- Coordination : unit deux phrases indépendantes

V.IV Cours 4

COURS 4		
Étapes	Détails	Durée prévue
– Enseignement explicite de la coordination et de la subordination (sub. relative) –		
Activité 4.1	1- Enseignement des subordonnées relatives en QUI, QUE (Document de théorie) <ul style="list-style-type: none">• Passer le document aux élèves.• Faire l'enseignement adéquat (suivre le document).	40 minutes
Activité 4.2	2- Enseignement des coordonnées en ET, MAIS, OU et CAR (Document de théorie) <ul style="list-style-type: none">• Faire l'enseignement adéquat (suivre le document).	30 minutes

Document de théorie

La subordination – Les phrases subordonnées relatives

La coordination – La coordination de phrases ou de GV

NOM : _____

Groupe : _____

La subordination

Les phrases subordonnées relatives

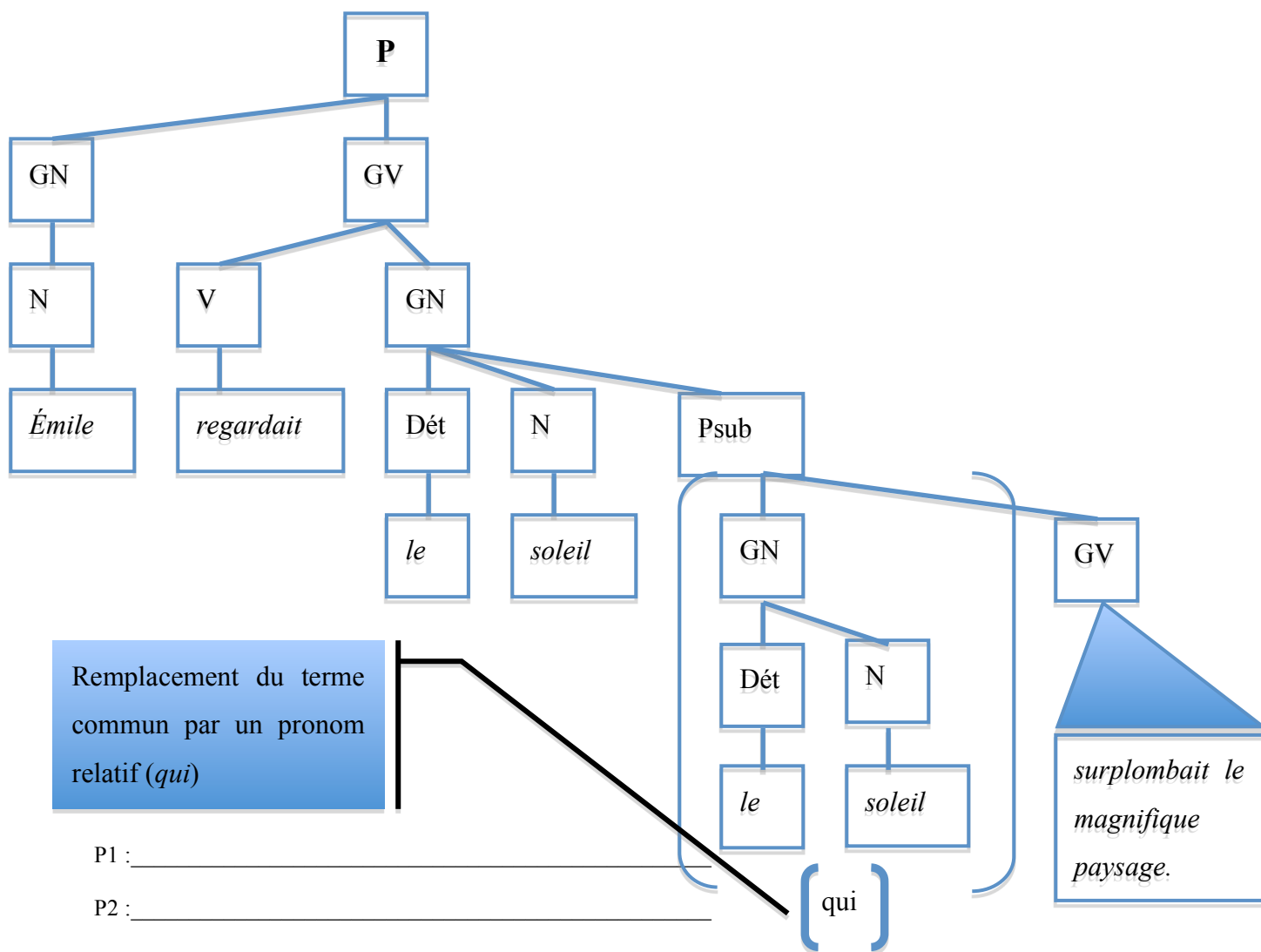
La phrase subordonnée relative est une phrase (sujet + prédicat) enchâssée dans un GN. Elle a donc comme fonction : _____.

Petit truc : _____

Pour construire une phrase subordonnée relative, il faut qu'il y ait un nom qui sera le _____, le terme répété dans les deux phrases autonomes P1 et P2.

En voici un exemple :

Émile regardait le soleil qui surplombait le magnifique paysage.



Construction d'une phrase subordonnée relative

Quatre étapes efficaces

EXEMPLE en QUI

1^{ÈRE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : _____

P2 : _____

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

Si, <u>dans la P2</u> , le GN qui est le terme commun a comme fonction grammaticale :	Alors, le pronom relatif sera :
• GN qui est sujet	→ QUI
• GN qui est CD (complément direct du verbe) • GN qui est attribut du sujet (pas à l'étude)	→ QUE

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1. La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :

EXEMPLE en QUE

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : _____

P2 : _____

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

Si, <u>dans la P2</u> , le GN qui est le terme commun a comme fonction grammaticale :	Alors, le pronom relatif sera :
• GN qui est sujet	→ QUI
• GN qui est CD (complément direct du verbe) • GN qui est attribut du sujet (pas à l'étude)	→ QUE

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1. La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :

Exercices

Consignes :

À l'aide des quatre étapes apprises, construis des phrases subordonnées relatives avec les deux phrases simples données.

Phrase 1

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : La photographie est très belle.

P2 : La photographie regroupe tous les membres de ma famille.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : _____


Phrase 2

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.


P1 : La grotte sombre et lugubre m'a fait très peur.

P2 : J'ai observé longuement et attentivement la grotte sombre et lugubre.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :


Phrase 3

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.


P1 : Léanne n'aime pas beaucoup la musique rock.

P2 : J'ai écouté Léanne jouer du Mozart plusieurs fois.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :


Phrase 4

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : Emrick et Julien sont de très bons amis depuis déjà longtemps.

P2 : Emrick et Julien jouent au hockey ensemble.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :


Phrase 5

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : Madame Potvin est propriétaire d'une clinique vétérinaire.

P2 : Des clients rencontrent régulièrement madame Potvin à l'épicerie.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : _____

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : _____

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :

Nous allons voir deux types de subordonnées relatives à l'aide d'exemples de phrases de Perro.

1. Les phrases subordonnées relatives en QUI

Le pronom relatif QUI est utilisé pour remplacer un GN (le terme commun dans P1 et P2) qui a la fonction grammaticale de _____ dans la P2.

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

a. _____

P1 : _____

P2 : _____

b. _____

P1 : _____

P2 : _____

c. _____

P1 : _____

P2 : _____

2. Les phrases subordonnées relatives en QUE

Le pronom relatif QUE est utilisé pour remplacer un GN (le terme commun dans P1 et P2) dont le noyau est un nom. Ce GN peut avoir deux fonctions grammaticales dans la P2, soit :

N.B. : *Nous n'en verrons qu'une seule, soit le CD. *****

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

a. _____

P1 : _____

P2 : _____

Groupe remplacé par *que* dans P2 : _____

Fonction de ce groupe dans la P2 : _____

b. _____

P1 : _____

P2 : _____

Groupe remplacé par *que* dans P2 : _____

Fonction de ce groupe dans la P2 : _____

c. _____

P1 : _____

P2 : _____

Groupe remplacé par *que* dans P2 : _____

Fonction de ce groupe dans la P2 : _____

La coordination

La coordination consiste à coordonner deux éléments à l'aide d'une _____.

Nous verrons **quatre** conjonctions de coordination.

Conjonctions de coordination	
et (addition)	mais (opposition, justification)
ou (alternative, choix)	car (cause, explication)

1. La coordination de phrases

P et P

P mais P

P car P

P ou P

Les phrases jointes par coordination (avec l'aide d'une conjonction de coordination) sont indépendantes, autonomes, au contraire de la phrase subordonnée.

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

2. La coordination de GV (verbes conjugués) à l'aide de ET et de MAIS ¹

GV et GV

GV mais GV

Nous pouvons également coordonner deux verbes conjugués (GV) ayant le même sujet.

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

¹ Comme il a été expliqué dans le cadre conceptuel de notre mémoire, la section 2 portant sur la coordination de GV est facultative puisqu'il est sous-entendu que ces réalisations sont des coordinations de phrases. Le sujet étant le même pour les deux verbes coordonnés, nous pouvons l'effacer dans la deuxième occurrence.

Document de théorie

La subordination – Les phrases subordonnées relatives

La coordination – La coordination de phrases ou de GV

*****CORRIGÉ*****

NOM : _____

Groupe : _____

La subordination

Les phrases subordonnées relatives

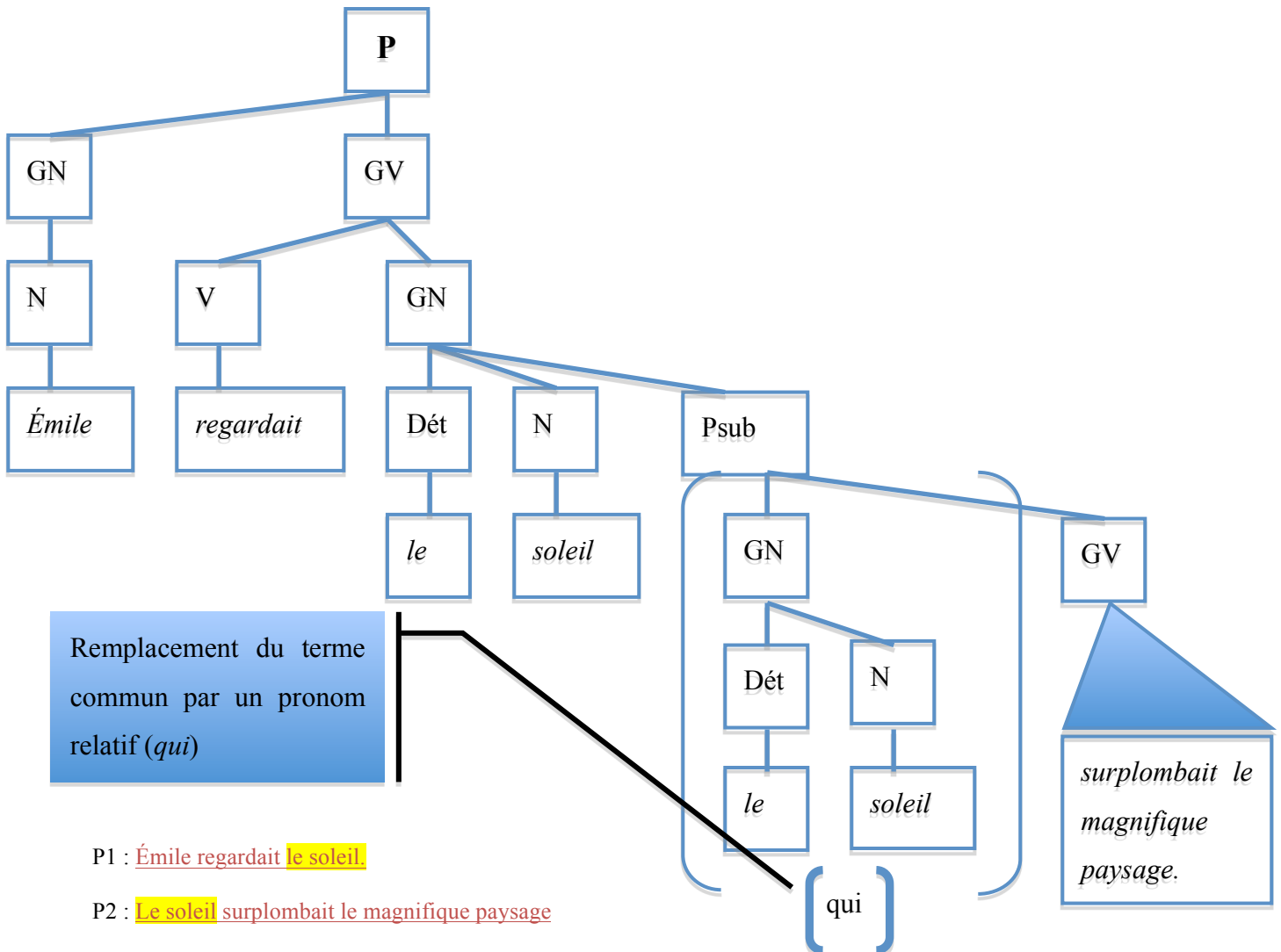
La phrase subordonnée relative est une phrase (sujet + prédicat) enchâssée dans un GN. Elle a donc comme fonction : COMPLÈMENT DU NOM.

Petit truc : La subordonnée relative complète un nom, elle est donc À DROITE D'UN NOM.

Pour construire une phrase subordonnée relative, il faut qu'il y ait un nom qui sera le TERME COMMUN le terme répété dans les deux phrases autonomes P1 et P2.

En voici un exemple :

Émile regardait le soleil qui surplombait le magnifique paysage.



Construction d'une phrase subordonnée relative

Quatre étapes efficaces

EXEMPLE en QUI

1^{ÈRE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : Émile regardait le soleil.

P2 : Le soleil surplombait le magnifique paysage.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

Si, <u>dans la P2</u> , le GN qui est le terme commun a comme fonction grammaticale :	Alors, le pronom relatif sera :
• GN qui est sujet	QUI
• GN qui est CD (complément direct du verbe) • GN qui est attribut du sujet (pas à l'étude)	QUE

➡ P2 : (qui) surplombait le magnifique paysage.

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

➡ P2 : (qui) surplombait le magnifique paysage.

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : Émile regardait le soleil (qui) surplombait le magnifique paysage.

EXEMPLE en QUE

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : Émile regardait le soleil.

P2 : Les nuages laissaient entrevoir le soleil.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

Si, <u>dans la P2</u> , le GN qui est le terme commun a comme fonction grammaticale :	Alors, le pronom relatif sera :
• GN qui est sujet	→ QUI
• GN qui est CD (complément direct du verbe)	→ QUE
• GN qui est attribut du sujet (pas à l'étude)	



P2 : Les nuages laissaient entrevoir (que).

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.



P2 : (que) les nuages laissaient entrevoir.

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1. La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice :

Émile regardait le soleil (que) les nuages laissaient entrevoir.

Exercices

Consignes :

À l'aide des quatre étapes apprises, construis des phrases subordonnées relatives avec les deux phrases simples données.


Phrase 1

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : La photographie est très belle.

P2 : La photographie regroupe tous les membres de ma famille.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : qui (GN qui est sujet)

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : qui regroupe tous les membres de ma famille.

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : La photographie qui regroupe tous les membres de ma famille est très belle.


Phrase 2

1^{ÈRE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : **La grotte sombre et lugubre** m'a fait très peur.

P2 : J'ai observé longuement et attentivement **la grotte sombre et lugubre.**

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : que (GN qui est CD du verbe « ai observé »)

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : que j'ai observée longuement et attentivement

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : La grotte sombre et lugubre que j'ai observée longuement et attentivement m'a fait très peur.


Phrase 3

1^{ERE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : Léanne n'aime pas beaucoup la musique rock.

P2 : J'ai écouté Léanne jouer du Mozart plusieurs fois.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : que (GN qui est CD du verbe « ai écouté »)

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : que j'ai écoutée jouer du Mozart plusieurs fois

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : Léanne, que j'ai écoutée jouer du Mozart plusieurs fois, n'aime pas beaucoup la musique rock.


Phrase 4

1^{ÈRE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.


P1 : **Emrick et Julien** sont de très bons amis depuis déjà longtemps.

P2 : **Emrick et Julien** jouent au hockey ensemble.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : qui (GN qui est sujet)

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : qui jouent au hockey ensemble

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : Emrick et Julien qui jouent au hockey ensemble sont de très bons amis depuis déjà longtemps.

Phrase 5

1^{ÈRE} ÉTAPE : Avoir au départ deux phrases, P1 et P2, qui contiennent un terme commun.

P1 : **Madame Potvin** est propriétaire d'une clinique vétérinaire.

P2 : Des clients rencontrent régulièrement **madame Potvin** à l'épicerie.

2^E ÉTAPE : Dans P2, remplacer le terme commun par le pronom relatif adéquat.

 P2 : que (CD du verbe « rencontrent »)

3^E ÉTAPE : Mettre le pronom relatif au début de la P2. Ceci donne une subordonnée relative.

 P2 : que des clients rencontrent régulièrement à l'épicerie

4^E ÉTAPE : Insérer (enchâsser) la subordonnée relative (Psub) dans le GN, à droite du N (terme commun) de la P1.

La Psub est maintenant complément du N.

Phrase matrice : Madame Potvin, que des clients rencontrent régulièrement à l'épicerie, est propriétaire d'une clinique vétérinaire.

Nous allons voir deux types de subordonnées relatives.

1. Les phrases subordonnées relatives en QUI

Le pronom relatif QUI est utilisé pour remplacer, à l'étape 2, un GN qui a la fonction grammaticale de SUJET dans la P2.

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

- a. Il s'éveilla juste à temps pour apercevoir un magnifique coucher de soleil qui embrasait le ciel.

P1 : Il s'éveilla juste à temps pour apercevoir un magnifique coucher de soleil.

P2 : Un magnifique coucher de soleil embrasait le ciel.

- b. En guise de feu de camp, il avait enflammé deux grosses pierres qui se consumaient magnifiquement.

P1 : En guise de feu de camp, il avait enflammé deux grosses pierres.

P2 : Deux grosses pierres se consumaient magnifiquement.

- c. Le porteur de masques s'immobilisa en apercevant l'étrange spectacle qui se déroulait sur la plage.

P1 : Le porteur de masques s'immobilisa en apercevant l'étrange spectacle.

P2 : L'étrange spectacle se déroulait sur la plage.

2. Les phrases subordonnées relatives en QUE

Le pronom relatif QUE est utilisé pour remplacer un GN (le terme commun dans P1 et P2) dont le noyau est un nom. Ce GN peut avoir deux fonctions grammaticales dans la P2, soit :

Complément direct du verbe (CD)

Attribut du sujet

N.B. : ***Nous n'en verrons qu'une seule, soit le CD. ***

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

- a. Pour prouver la véracité de son récit, il leur montra la pierre blanche et le trident que lui avait remis la sirène.

P1 : Pour prouver la véracité de son récit, il leur montra la pierre blanche et le trident.

P2 : La sirène lui avait remis la pierre blanche et le trident.

Groupe remplacé par *que* dans P2 : GN « la pierre blanche et le trident »

Fonction de ce groupe dans la P2 : Complément direct (CD) du verbe « avait remis »

- b. Frilla garda sur elle le chat aveugle qu'Amos lui avait tendu...

P1 : Frilla garda sur elle le chat aveugle.

P2 : Amos lui avait tendu le chat aveugle.

Groupe remplacé par *que* dans P2 : GN « le chat aveugle »

Fonction de ce groupe dans la P2 : Complément direct (CD) du verbe « avait tendu »

- c. Est-ce suffisamment payé pour l'odeur d'une soupe que nous n'avons même pas goûtée?

P1 : Est-ce suffisamment payé pour l'odeur d'une soupe?

P2 : Nous n'avons même pas goûté la soupe.

Groupe remplacé par *que* dans P2 : GN « la /une soupe »

Fonction de ce groupe dans la P2 : Complément direct du verbe (CD) « avons goûté »

La coordination

La coordination consiste à lier, à mettre ensemble, à joindre deux groupes ou deux phrases à l'aide d'un coordonnant (aussi appelé parfois conjonction de coordination).

Nous verrons **quatre** coordonnants.

Quatre coordonnants	
et (addition)	mais (opposition, justification)
ou (alternative, choix)	car (cause, explication)

3. La coordination de phrases

P et P

P mais P

P car P

P ou P

Les phrases jointes par coordination (avec un coordonnant) sont indépendantes. Elles pourraient « exister toutes seules » : elles sont autonomes. Ce n'était pas le cas avec la subordonnée : la phrase subordonnée (étape 3) doit être insérée dans un GN, elle n'existe pas toute seule, elle n'est pas autonome.

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

- Amos eut le d'abord le réflexe de prendre sa gourde pour y boire de l'eau de la fontaine de Jouvence, **mais** il se ravisa.
- Il claqua des doigts, **et** l'eau se mit immédiatement à bouillir.
- C'est nettement insuffisant, **car** j'aurai tout mangé dans quelques jours!
- Partez immédiatement **ou** vous en subirez les conséquences!
(P impérative, effacement du sujet)

4. La coordination de GV à l'aide des coordonnants et ou mais

GV et GV

GV mais GV

Nous pouvons également coordonner deux (GV) contenant des verbes conjugués, si ces GV ont le même sujet.

Voici des exemples tirés du livre *Amos Daragon. La cité de Pégase* de Bryan Perro:

- a. Amos se coucha sur le dos dans le sable chaud et s'abandonna à la rêverie.
- b. De toute évidence, les icariens considéraient les sans-ailes comme des êtres inférieurs, mais ne semblaient pas prêts à mener une guerre contre eux.
- c. Le vieil homme se leva donc sans faire de bruit et enfila son éternelle bure orangée.
- d. Il abandonna aussitôt sa prise et lança de toutes ses forces le fer à cheval.

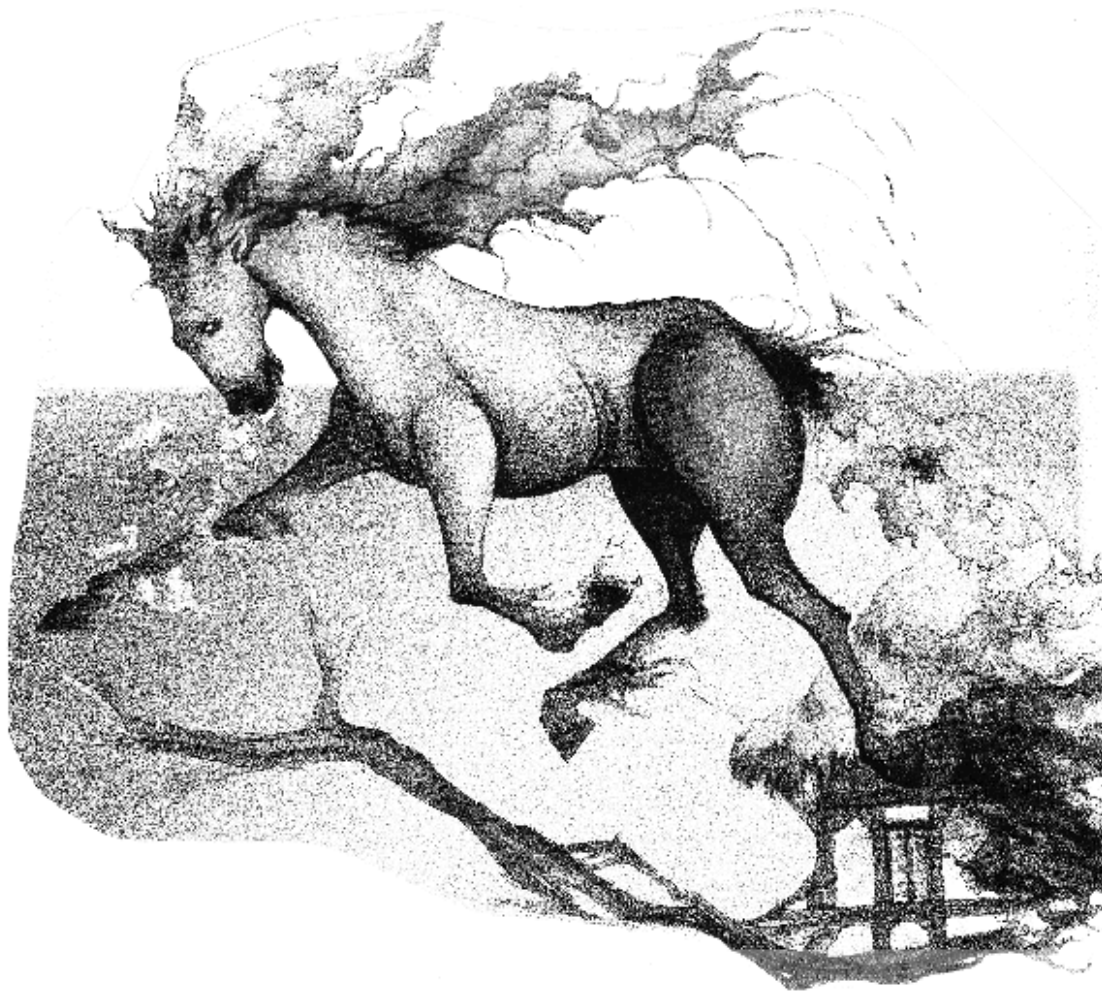
V.V Cours 5

COURS 5		
Étapes	Détails	Durée prévue
<p>– Exercice d'écriture – Les créatures fantastiques</p>		
<p>Activité 5.1</p>	<p>1- Exercice sur les phrases complexes (Annexe 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer les feuilles d'exercice d'écriture avec les deux images (le Kelpie et le Boogeyman). (Annexe 5 + les images en pdf) • Dire aux élèves qu'ils doivent choisir entre ces deux images. • Lire les consignes avec eux (elles sont écrites sur les feuilles distribuées). • Leur mentionner que le document de théorie peut leur être très utile. • Ils travaillent en équipe de deux. • L'enseignant circule pour vérifier si l'exercice se fait correctement. • *** Bien leur répéter d'identifier les subordonnées et les coordonnées dans le texte.*** <p style="text-align: center;">*** Les élèves doivent remettre l'exercice à la fin du cours absolument. ***</p>	<p>75 minutes</p>

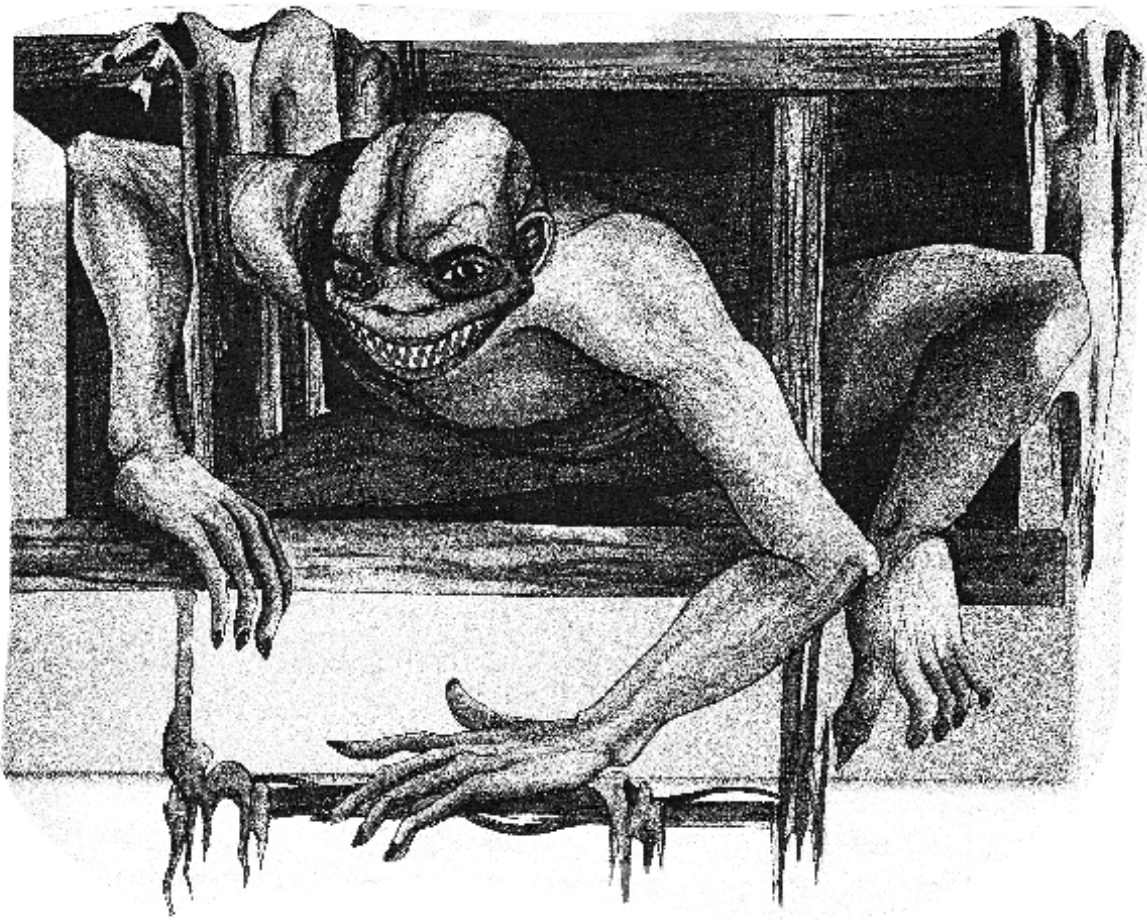
Activité 5.1 : Activité d'écriture

Les créatures fantastiques : Le Kelpie et Le Boogeyman

LE KELPIE



LE BOOGEYMAN



Nom : _____

Groupe : _____

Consignes :

1. Choisis **une** des deux créatures qui te sont proposées.
2. Fais une description de cette créature dans un TEXTE SUIVI. Si tu n'as pas d'inspiration, sers-toi de ses caractéristiques :

- Sa description physique (de quoi il a l'air) ;
- Ses pouvoirs ;
- Les lieux où on peut l'apercevoir ;
- Ses traits de caractère.

N'oublie pas la règle d'or! 2 verbes conjugués par phrase maximum!

3. Ton texte doit respecter les directives suivantes (À COCHER UNE FOIS LE TEXTE TERMINÉ):

- Texte d'environ **150 mots**
- Écrit à **DOUBLE interligne**
- Il doit être suivi, avec des phrases originales, bien travaillées et intéressantes.
NE PAS FAIRE CECI : ~~Il est laid et il fait peur et il se cache au 227.~~
- N'oublie pas la règle d'or : **MAXIMUM 2 verbes conjugués par phrase graphique.**

Consignes particulières :

- Insère des phrases subordonnées relatives :
 - 3** phrases subordonnées relatives (surlignées) avec le pronom relatif **QUI** (encadré)
Exemple : *Le skieur **qui** pensait aller à Sutton en fin de semaine sera déçu!*
 - 2** phrases subordonnées relatives (surlignées) avec le pronom relatif **QUE** (encadré)
Exemple : *Demain, Rémi découvrira les cadeaux **que** le Père Noël lui aura apportés.*
- Insère des phrases coordonnées :
 - **2** phrases coordonnées (surlignées) avec le coordonnant **ET** (encadré)
 - **1** phrase coordonnée (surlignée) avec le coordonnant **MAIS** (encadré)
 - **1** phrase coordonnée (surlignée) avec le coordonnant **CAR** (encadré)
 - **1** phrase coordonnée (surlignée) avec le coordonnant **OU** (encadré)

Exemple de phrases coordonnées :

*Pascale aime les livres d'aventure **et** Jérôme préfère les romans policiers.*

NE PAS FAIRE: ~~Pascale et Jérôme aiment les livres.~~

(car ce sont 2 noms coordonnés et non pas deux phrases, il n'y a pas de verbe)

V.VI Cours 6

COURS 6			
Étapes	Détails		Durée prévue
– Retour sur l'exercice des créatures fantastiques, une fois l'activité corrigée par l'enseignant –			
Activité 6.1	1- Analyse de l'exercice	<ul style="list-style-type: none"> En grand groupe, l'enseignant aura ciblé des phrases correctes et d'autres mal construites qui auront été photocopiées sur transparent. Les corrections et les explications permettent une révision et un ajustement au besoin pour certains. 	30 minutes
– Correction de l'exercice « Les créatures fantastiques » –			
Activité 6.2	1- Remise et correction des exercices	<ul style="list-style-type: none"> Distribuer les feuilles d'exercice d'écriture corrigées à chacune des équipes. Les élèves doivent à présent regarder leur exercice et corriger les « erreurs ». À remettre à l'enseignant une fois la correction terminée. 	20 minutes
– Production écrite –			
Activité 6.3	1- Mise en situation pour la production écrite (Annexe 6)	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant met une musique d'ambiance un peu inquiétante. L'enseignant lit la situation initiale et l'élément déclencheur qui ont déjà été créés. (Annexe 6) Les élèves ont une copie de ce texte. 	5 minutes
Activité 6.4	2- Explication des consignes pour la production écrite	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant lit les consignes avec les élèves. Il spécifie certaines choses au besoin. 	5 minutes

Activité 6.5	3- Commencement de la production écrite	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves commencent leur production écrite qui se poursuivra sur deux autres cours. (3 périodes complètes) <p>MODIFICATION : NOUS N'AVONS PAS EU LE TEMPS DE FAIRE CETTE PRODUCTION ÉCRITE. DE TOUTE MANIÈRE, NOUS PENSONS QU'ELLE S'AVÈRE REDONDANTE, À LA LIMITE INUTILE PUISQUE NOUS EFFECTUONS UN POSTTEST ENSUITE, QUI NOUS SERT DE PRODUCTION FINALE.</p>	60 minutes
--------------	---	---	------------

Activité 6.5 : Écriture de la fin d'une histoire

Situation initiale et élément déclencheur

Simon était sous le porche à contempler les étoiles. Il habitait en campagne et sa maison était entourée de champs de blé. Observer cette étendue dorée qui était secouée par l'air donnait parfois la frousse. C'était une nuit glacée et le vent soufflait bruyamment. Simon pouvait entendre au loin un chien qui aboyait sauvagement. Celui-ci devait certainement croire que quelqu'un approchait...

Simon, frigorifié, lança le mégot de cigarette qui l'avait jusqu'ici maintenu à l'extérieur de la maison et rentra précipitamment. Lorsqu'il posa son couvre-chef sur la patère, il constata que quelque chose clochait... Toutes les lumières étaient éteintes, alors que les enfants jouaient autour du divan il y avait de cela à peine quelques minutes. Il se tourna alors précipitamment, croyant avoir entendu un bruit, lorsque soudain...

Poursuivez cette histoire.

Consignes :

Tu dois écrire la suite de cette histoire. Que se passera-t-il?

Ton histoire doit contenir :

- **la suite de l'élément déclencheur ;**
(Qu'arrive-t-il après le *soudain...* ?)
 - **2 péripéties ;**
 - **1 dénouement ;**
 - **1 situation finale.**
- ***SÉPARÉS EN PARAGRAPHES*****

Tu dois également insérer les notions vues dernièrement en classe :

- Des phrases **subordonnées relatives** :
 - **3 en QUI**
 - **2 en QUE**
- Des **phrases** ou des **GV coordonnés (au choix)**
 - **2 en ET**
 - **1 en MAIS**
 - **1 en CAR**
 - **1 en OU**

Annexe VI Résultats des données des textes

VI.1 Codes du groupe expérimental

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
	Élèves	Enchaînement Prétest	Enchaînement Posttest	Choix connecteur: Prétest	Choix connecteur: Posttest	Autres Prétest	Autres Posttest	Nombre de mots Prétest	Nombre de mots Posttest	Nombre de phrases Prétest	Nombre de phrases Posttest	Nombre de phrases graphiques Prétest	Nombre de phrases graphiques Posttest
1	pre_M_1_01_F_f	4	3	2	0	1	1	412	310	29	26		
2	pre_M_1_02_F_f	5	1	1	0	2	0	499	292	25	25		
3	pre_M_1_03_M_f	2	1	0	0	2	1	322	261	17	19		
4	pre_M_1_04_M_f	1	0	6	0	0	0	387	272	31	21		
5	pre_M_1_05_F_f	2	2	2	0	1	1	298	307	26	29		
6	pre_M_1_06_F_f	6	6	0	1	1	0	348	343	21	28		
7	pre_M_1_07_M_f	4	1	0	1	1	1	339	283	25	23		
8	pre_M_1_08_M_f	8	4	1	1	3	0	336	315	15	22		
9	pre_M_1_09_F_f	2	0	0	0	0	0	403	292	29	28		
10	pre_M_1_10_F_f	7	1	1	1	1	1	455	301	26	27		
11	pre_M_1_12_F_f	2	0	2	0	3	0	316	267	19	22		
12	pre_M_1_13_M_f	1	0	1	0	0	1	285	280	22	29		
13	pre_M_1_14_F_f	3	0	3	0	1	1	377	260	26	23		
14	pre_M_1_15_F_f	6	3	1	0	2	0	382	289	26	29		
15	pre_M_1_16_M_f	7	3	2	0	2	0	425	308	23	23		
16	pre_M_1_17_M_f	2	1	4	1	0	2	475	231	39	21		
17	pre_M_1_18_F_f	6	3	2	0	1	0	425	254	17	14		
18	pre_M_1_19_M_f	10	0	0	0	0	3	486	259	22	21		
19	pre_M_1_20_F_f	2	0	0	1	0	2	374	374	30	27		
20	pre_M_1_21_F_f	1	0	1	0	0	0	297	281	32	33		
21	pre_M_1_22_M_f	1	0	1	1	0	0	333	247	22	29		
22	pre_M_1_23_F_f	2	0	0	1	0	1	300	271	22	28		
23	pre_M_1_24_M_f	0	0	1	4	0	0	301	286	25	25		
24	pre_M_1_25_F_f	0	1	4	1	0	2	344	317	39	33		
25	pre_M_1_26_M_f	2	0	0	2	1	1	273	222	18	23		
26	pre_M_1_27_F_f	2	2	0	1	1	0	344	285	27	23		
27	pre_M_1_28_M_f	3	1	1	0	0	0	321	271	24	21		
28	pre_M_1_29_F_f	1	0	2	1	0	0	276	241	29	38		
29	pre_M_1_30_M_f	8	5	2	1	1	0	303	284	18	15		
30	pre_M_1_31_F_f	1	0	0	3	0	1	291	202	20	19		
31	pre_M_1_32_F_f	2	0	2	5	1	1	490	461	32	52		
32	pre_M_1_33_M_f	5	6	4	0	4	1	309	298	20	12		
33	pre_M_1_35_F_f	1	1	0	0	1	0	269	264	16	31		
34	pre_M_1_36_F_f	3	2	0	1	3	0	416	371	27	28		

VI.II Codes du groupe témoin

8		Enchaînement	Enchaînement	Choix connecteur:	Choix connecteu	Autres	Autres	Nombre de mots	Nombre de mots	Nombre de phrases	Nombre de phrases graphiques
9	Élèves	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
0	pre_Mb_1_02_F_f	2	1	3	3	1	0	409	283	41	24
1	pre_Mb_1_04_F_f	1	0	2	0	1	0	301	232	20	26
	pre_Mb_1_05_F_f	0	1	1	0	0	1	231	255	23	27
3	pre_Mb_1_06_M_f	1	3	2	1	2	0	284	264	22	17
4	pre_Mb_1_07_M_f	7	4	0	0	0	0	368	328	19	29
5	pre_Mb_1_08_F_f	3	2	3	1	1	1	290	318	22	20
6	pre_Mb_1_09_F_f	2	0	1	1	2	1	262	290	17	24
7	pre_Mb_1_10_F_f	2	2	1	2	1	0	286	287	21	19
8	pre_Mb_1_11_F_f	5	1	0	2	0	2	303	244	8	21
9	pre_Mb_1_12_F_f	1	0	0	0	0	0	271	233	19	23
0	pre_Mb_1_13_F_f	8	4	2	3	1	2	315	312	17	21
1	pre_Mb_1_14_M_f	1	0	0	0	0	0	285	276	36	23
2	pre_Mb_1_15_M_f	3	2	1	0	0	0	268	261	23	20
3	pre_Mb_1_16_M_f	7	4	0	1	1	0	374	311	16	28
4	pre_Mb_1_17_M_f	1	3	0	0	0	1	345	316	20	17
5	pre_Mb_1_18_M_f	2	2	0	0	0	0	343	233	26	18
6	pre_Mb_1_19_M_f	5	3	0	0	0	1	284	226	13	13
7	pre_Mb_1_20_F_f	3	1	0	0	2	1	337	269	24	22
8	pre_Mb_1_21_F_f	3	4	0	0	0	1	251	239	17	19
9	pre_Mb_1_22_F_f	0	1	0	0	1	0	337	272	22	22
0	pre_Mb_1_23_M_f	3	1	0	2	0	1	308	251	22	25
1	pre_Mb_1_25_M_f	1	2	0	0	1	1	341	267	30	24
2	pre_Mb_1_26_M_f	1	0	0	1	1	1	325	291	30	31
3	pre_Mb_1_27_M_f	6	1	0	0	2	0	346	306	23	32
4	pre_Mb_1_29_F_f	0	0	2	0	1	2	244	237	22	22
5	pre_Mb_1_30_F_f	3	1	0	0	3	1	320	251	18	24
6	pre_Mb_1_31_F_f	1	0	1	3	3	1	279	270	22	34
7	pre_Mb_1_32_F_f	1	0	2	1	2	1	369	285	34	39
8	pre_Mb_1_33_F_f	1	1	0	0	0	0	299	307	14	20
9	pre_Mb_1_34_M_f	1	2	0	0	2	1	323	289	31	26
0	pre_Mb_1_35_F_f	5	1	2	0	1	1	308	261	20	23
1											

Annexe VII Tableaux de réduction des données des entretiens métagraphiques

VII.1 Groupe expérimental

a) Élèves forts

THÈME	ÉLÈVE NO 4 (EM_FO_M_1_04_M_f)		ÉLÈVE NO 14 (EM_FO_M_1_14_F_f)	
	prétest	posttest	prétest	posttest
1. constituants de la P	(1)L'élève est capable de les identifier comme GN, un verbe, peut-être un complément de phrase.	(1) L'élève est capable de les identifier. Le verbe, le groupe du nom, et des compléments de phrase. Ça s'ajoute, ça s'enlève, ça se déplace dans la phrase.	(1) L'élève peut identifier les constituants. le sujet, un verbe pis, si possible, un complément de phrase.	(1) L'élève peut identifier les constituants. le GN, le groupe sujet, qui dit qui fait l'action et le verbe. Mais le complément de phrase c'est pas nécessaire, c'est juste pour donner plus d'informations.
2. coordination ET	(2)L'élève fait une longue phrase avec des subordinées relatives coordonnées	(2) L'élève peut couper une phrase en deux, mais n'est pas certain de l'appellation du mot ET (hésite entre préposition ou conjonction).	(2) Utilisation de la coordination pour l'ajout d'informations, mais aussi synonyme parfois de mais pour lui.	
3. coordination MAIS			(3) L'élève met un MAIS en début de phrase et l'utilise parfois comme synonyme de ET.	(2) Apprentissage avec MAIS. Mais c'est pour unir deux phrases donc il ne commence plus sa phrase par MAIS. CONFUSION entre préposition et conjonction. Il identifie mais, ou, et, donc, car, ni, or comme

				étant des prépositions.
4. pronom relatif QUI			(4) L'élève mais un QUI et donne le bon antécédent, mais hésite entre conjonction ou préposition. Dit tout de même qu'il peut effacer la relative.	
5. pronom relatif QUE				
6. autres	(3) L'élève a fait de longues phrases et a été capable de les séparer en deux phrases graphiques, hésite entre préposition et conjonction pour le ET.	(3) L'élève fait une phrase complexe qu'il peut séparer en deux.		
7. Apprentissage de la règle d'or				(3)Utilisation de la règle d'or lorsqu'il y a un doute de l'agrammaticalité d'une phrase. Pas systématique. (4) Problème d'utilisation. L'élève sépare une phrase en deux et débute la 2 ^e par <i>Parce que...</i> dans une phrase qui était tout de même grammaticale même si elle ne respectait pas la

				règle d'or.
CONCLUSION	<p>Constituants : maîtrise partielle L'élève est capable de les identifier comme GN, un verbe, peut-être un complément de phrase.</p> <p>L'élève contrôle la grammaticalité de ses phrases complexes avec des subordonnées relatives.</p> <p>Coordonnant- Conjonction et Préposition = confusion du métalangage</p>	<p>Constituants : maîtrise partielle L'élève est capable de les identifier. Le verbe, le groupe du nom, et des compléments de phrase. Ça s'ajoute, ça s'enlève, ça se déplace dans la phrase.</p> <p>L'élève contrôle la grammaticalité de ses phrases complexes et les sépare en deux facilement</p> <p>Coordonnant-Conjonction et Préposition = confusion du métalangage</p>	<p>Constituants : maîtrise partielle L'élève peut identifier les constituants. le sujet, un verbe pis, si possible, un complément de phrase.</p> <p>Notion de complément du verbe d'apportée plus tard.</p> <p>ET est synonyme de MAIS parfois pour l'élève.</p> <p>L'élève début une phrase par MAIS</p> <p>Métalangage flou (QUI préposition? Conjonction?)</p>	<p>Constituants : maîtrise partielle L'élève peut identifier les constituants. le GN, le groupe sujet, qui dit qui fait l'action et le verbe. Mais le complément de phrase c'est pas nécessaire, c'est juste pour donner plus d'informations.</p> <p>L'élève ne débute plus ses phrases par MAIS.</p> <p>Conjonction et préposition encore confus</p> <p>Utilisation de la règle d'or pour corriger l'agrammaticalité d'une phrase complexe.</p> <p>Problème d'utilisation de la règle d'or :</p> <p>L'élève sépare en deux une phrase et débute la 2^e phrase par PARCE QUE.</p>

b) *Élèves moyens*

THÈME	ÉLÈVE NO 17 (EM_MO_M_1_17_M_f)		ÉLÈVE NO 24 (EM_MO_M_1_24_M_f)	
	prétest	posttest	prétest	posttest
1. constituants de la P	(1)Sujet verbe et complément (?) L'élève parle aussi d'extension.	(1)GN et verbe et expansion L'élève n'est toutefois pas capable de nommer le complément de phrase.	(1) Sujet, prédicat et (autre chose qu'il hésite à nommer) Il se trompe avec le complément direct, mais ne peut pas dire le bon terme (complément de phrase).	(1) Un groupe du nom, un prédicat qui contient le verbe et « autre chose » (2) Correction d'une phrase agrammaticale ou à construction particulière (« S'enfuir et vite! ») en la coordonnant à la phrase d'avant.
2. coordination ET	(2)L'élève corrige une phrase complexe en insérant un ET ou une virgule. C'est bien corrigé.	(2) L'élève met un ET dans une phrase complexe avec trois verbes conjugués au lieu d'une virgule. Il nomme le ET comme coordonnant, mais n'est pas certain.	(2) A de la difficulté à reconstruire une de ses phrases complexes pour qu'elle soit grammaticale. Identifie les conjonctions comme reliant les phrases. Il se corrige, car il avait précédemment dit que c'était les prépositions.	(3) L'élève n'aime pas sa phrase qui commence avec un ET. N'est pas capable de dire que c'est parce que c'est un coordonnant, mais il l'enlèverait.

3. coordination MAIS	(3) L'élève a la possibilité de corriger une phrase commençant par MAIS. Il ne le fait pas. Il trouve la phrase trop longue sinon.		(3) L'élève coordonne deux phrases ensemble à l'aide d'un MAIS, mais ne semble pas vouloir ajouter de virgule.	
4. pronom relatif QUI				
5. pronom relatif QUE		(3) Mauvaise utilisation du QUE (plus utilisé comme subordonnant dans une complétive). L'élève se corrige plus tard dans l'entretien et le change pour une virgule ou un ET.		
6. Autres		(4) L'élève sépare une phrase en deux, mais a de la difficulté à faire une phrase grammaticale avec la 2 ^e . Il la commence par Qu'avait été lancé...		

7. apprentissage de la règle d'or				<p>(4) L'élève peut facilement séparer une phrase complexe en deux, même s'il sait que la phrase complexe est grammaticale, grâce à la règle d'or.</p> <p>(5) L'élève est capable de faire une phrase complexe en en coordonnant 2 par le ET. Il nomme le ET conjonction. Vérification de la grammaticalité par la règle d'or.</p> <p>(6) L'élève est conscient que la phrase complexe construite a 3 verbes conjugués. N'en fait pas de cas. Il peut séparer la phrase si elle est vraiment problématique.</p> <p>(7) Par contre, la phrase commence par MAIS et il ne la corrige pas.</p> <p>(8) L'élève sait que la subordonnée complément de phrase ne peut pas être séparée de la phrase de base. D'instinct, il ne veut pas séparer la phrase en deux.</p> <p>(9) Vérification de la</p>

				grammaticalité de la phrase complexe par la règle d'or. C'est bien fait. L'élève est capable d'identifier ses constituants obligatoires.
CONCLUSION	<p>Constituants : maîtrise partielle Sujet, verbe et extensions ou compléments. L'élève ne sait pas.</p> <p>Correction d'une phrase à l'aide d'un ET.</p> <p>Utilisation du coordonnant MAIS en début de phrase.</p> <p>Jugement de grammaticalité : juge</p>	<p>Constituants : maîtrise partielle GN verbe et EXPANSION? Il parle des compléments en général ou du complément de phrase, on ne le sait pas.</p> <p>Correction d'une phrase avec ET, nomme que c'est un coordonnant, mais n'est pas certain.</p> <p>L'élève début des phrases par QUE ou QU'. C'est fautif.</p>	<p>Constituants : maîtrise presque parfaite Sujet, prédicat et autre chose qu'il n'est pas capable de nommer (complément direct, non...)</p> <p>Conjonctions servent à relier deux phrases.</p> <p>Reconstruit deux phrases ensemble avec un MAIS sans toutefois ajouter de virgule.</p>	<p>Constituants : maîtrise presque parfaite GN, prédicat contenant le verbe et « autre chose »</p> <p>Corrige une phrase débutant par ET sans toutefois expliquer pourquoi ce n'est pas « correct ».</p> <p>L'élève a une approche assez systématique avec la règle d'or.</p> <p>Par contre, MAIS est utilisé en début de phrase.</p>

	selon que « ça sonne bien »			
--	-----------------------------	--	--	--

c) Élèves faibles

THÈME	ÉLÈVE NO 12 (EM_FA_M_1_12_F_f)		ÉLÈVE NO 31 (EM_FA_M_1_31_F_f)	
	prétest	Posttest	prétest	posttest
1. constituants de la P	(1) Sujet et verbe	(1) Sujet et verbe avec la règle d'or 2-3 verbes conjugués	(1) L'élève nomme plusieurs éléments mélangés. Déterminant, verbe, groupe sujet et des adjectifs pour une belle phrase. Un GCP	(9) Verbe et sujet

			(2) Mauvaise construction de phrase. GN (pronom) orphelin avec relative. L'élève n'est pas capable de corriger la phrase.	
2. coordination ET	(2) Distinction entre ET et MAIS. L'un pour ajouter des infos et l'autre pour exception.	(2) Le ET est fait pour UNIR deux phrases. (3) Identification du ET comme coordonnant. (4) Confusion du SENS des coordonnants.	(3) Le ET pour « rassembler les phrases ensemble ». (4) L'élève a une phrase complexe très longue. Le jugement de grammaticalité semble plutôt flou. Il met soit une virgule, soit un point, soit un et ou un aussi. Pas clair.	
3. coordination MAIS	(3) Bonne utilisation du MAIS pour dire qu'il arrive quelque chose quand même			(3) L'élève utilise le MAIS en début de phrase. Il ne veut pas JOINDRE la phrase d'avant avec celle-ci commençant par MAIS.
4. pronom relatif QUI	(4) Séparation d'une phrase complexe en trois phrases simples. L'élève a des subordonnées relatives mais pas de verbe pour le GN principal pour les phrases 2 et 3 ainsi créées.			(4) Ne veut pas lier les deux phrases pour ne pas qu'il y ait le MAIS en début de phrase.

	<p>(5) L'élève mentionne le QUI interrogatif, sait que ce n'est pas lui qui est utilisé, mais ne connaît pas le terme pour celui qui est utilisé.</p> <p>(6) Bonne compréhension du fait que la relative est facultative. Ne peut toutefois pas dire que c'est un complément du nom/pronom « elle ».</p>			
5. pronom relatif QUE				(1) L'élève a une phrase complexe avec QUE. Ne sait pas quelle est la classe de mot du QUE.
6. autres		(5) Donc identifié comme coordonnant.	(5) Correction d'un OÙ QUE par OÙ	
7. apprentissage de la règle d'or		(6) La notion de « trop de verbes dans la même phrase » est abordée par l'élève. Il coupe sa phrase à DONC (se référer à l'analyse de l'entretien ou bien à l'explication		(2) L'élève compte le nombre de verbes conjugués (2, c'est correct).

		<p>(5).</p> <p>(7) L'élève a une réflexion sur ses apprentissages. Il se fie à la règle d'or et dit que c'est aidant pour sa syntaxe.</p>		<p>(5) Pour l'élève, la règle d'or se résume à ce qu'il y ait deux verbes, sans toutefois tenir compte des constituants obligatoires de la P (sujet!).</p> <p>(6) Amélioration d'une phrase avec la règle d'or (la phrase n'est pas parfaite, mais elle est mieux).</p> <p>(7) L'élève est capable de séparer une phrase complexe agrammaticale en deux phrases de base qui fonctionnent. Par contre, il ne semble pas trouvé sa phrase complexe agrammaticale.</p> <p>(8) Difficulté de l'élève à identifier les verbes conjugués de la phrase (auxiliaire seulement). Ceci occasionne certains problèmes.</p>
--	--	---	--	---

<p>CONCLUSION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : Verbe et sujet Pas de mention du complément de phrase • ET et MAIS : distinction • Séparation d'une phrase complexe en trois phrases simples. Problème avec les deux dernières : GN orphelins avec relative. • Relative : l'élève comprend qu'elle est facultative et complète un nom. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne compréhension de la coordination par ET et MAIS. • L'élève revient souvent sur le nombre de verbes conjugués par phrase. Il utilise la règle d'or et il est conscient qu'elle l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les constituants sont peu maîtrisés. • Construction de phrases à GN orphelins avec relatives. • Construction de phrases plutôt instinctive (virgule, et ou point, comme ça vient). 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : Sujet et verbe MEILLEURE CONNAISSANCE • Fautes avec MAIS. L'élève l'utilise en début de phrase et ne veut pas lier celle-ci avec la précédente. • QUE : ne connaît pas sa classe de mots. Construction d'une phrase complexe correcte avec QUE. • Utilisation de la règle d'or (deux verbes) • Par contre, confusion dans l'identification des verbes conjugués, ce qui entraîne des problèmes de syntaxe que la règle d'or ne peut pas éliminer si l'élève ne sait pas identifier ses verbes.
-------------------	--	--	--	---

VII.II Groupe témoin

a) Élèves forts

THÈME	ÉLÈVE NO 8 (FO_Mb_1_08_F_f)		ÉLÈVE NO 17 (FO_Mb_1_17_M_f)	
	prétest	posttest	prétest	posttest
1. constituants de la P	<p>(1) Verbes et groupe du nom et on peut ajouter des adjectifs et des adverbes pour embellir.</p> <p>(2) L'élève construit par instinct ses phrases. Il est incapable d'identifier le bon sujet, identifie des GN qui sont CD et CI.</p> <p>(8) Ici, l'élève se corrige par rapport au commentaire (2). Il dit que le groupe du nom obligatoire c'est SUJET.</p> <p>(3) L'élève parle du groupe « pas nécessaire ». Ne se souvient plus du nom.</p>	<p>(1) Virgules à la bonne place, verbes bien accordés, sujet et majuscule point.</p> <p>(2) Les virgules pour encadrer un complément du nom sont à la bonne place et c'est l'INTUITION de l'élève qui dicte où mettre les virgules.</p> <p>(3) Notion de complément de phrase : tu peux l'enlever.</p>	<p>(1) Un nom, un verbe, un déterminant, des adjectifs pour compléter la phrase.</p> <p>(4) L'élève sépare un sujet de son verbe par une virgule. Il semble confondre ce sujet avec un complément de phrase.</p>	<p>(1) Un nom, un verbe. Déterminant et adjectifs pour ajouter à la phrase.</p>

2. coordination ET	(7) L'élève hésite entre conjonction et préposition pour identifier le ET et le MAIS, mais il sait que ça sert à relier des phrases et que ça peut être remplacé par une virgule parfois.	(4) L'élève commence une phrase par ET. Cette phrase est agrammaticale et l'élève ne la corrige pas. (5) L'élève identifie le complément de phrase et parle des manipulations syntaxiques du déplacement et de l'effacement.	(3) Correction d'une phrase complexe en ajoutant un ET. Par contre, l'élève met une virgule après le ET. (4) L'élève sait qu'il ne peut pas commencer sa phrase par ET et se questionne sur cette règle par rapport à MAIS.	(2) L'élève répète qu'il ne peut pas commencer une phrase par ET.
3. coordination MAIS	(3) L'élève met la VIRGULE APRÈS LE MAIS au lieu d'avant. (6) En joignant deux phrases de base, l'élève a l'instinct de mettre la virgule (au lieu du point) avant le MAIS .			
4. pronom relatif QUI			(2) Phrase complexe avec relative en QUI agrammaticale qui est corrigée par l'élève lorsque nous le questionnons.	
5. pronom relatif QUE				

6. autres	(4) L'élève est capable de juger de la grammaticalité d'une phrase complexe avec plusieurs verbes conjugués.	(6) L'élève construit ses phrases, les coupe et juge de leur grammaticalité par son intuition. Dit souvent « ça sonne bien ». (7) L'élève trouve sa phrase complexe qui est agrammaticale longue, mais sans plus. Il propose des corrections (couper en 3 phrases), mais ne juge pas qu'il serait obligatoire de le faire.	(5) L'élève corrige une virgule fautive dans une phrase complexe (qui sépare le verbe de son CD), mais est incapable de voir que la phrase est agrammaticale dans son ensemble. (6) L'élève parle de noyau ou d'idée principale de la phrase quand il s'agit d'une phrase complexe. Il dit que ce n'est pas plusieurs phrases.	(3) L'élève coupe une phrase complexe en deux, mais rend ainsi la 1 ^{ère} phrase agrammaticale (il manque un GV). (4) L'élève semble incapable de séparer une phrase complexe en deux phrases simples. (5) L'élève tente de couper une phrase complexe. Elles deviennent des phrases agrammaticales et il ne s'en rend pas compte.
7. apprentissage de la règle d'or				

<p>CONCLUSION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : connaissance partielle du modèle de la phrase de base (sujet, verbes et adjectifs pour embellir, parle de virgules, de majuscules et de point). • L'élève construit de manière instinctive ses phrases. « Ça sonne bien ». • Confusion entre conjonction et préposition • Virgule après le MAIS. Quand on demande de joindre deux phrases, a l'instinct de mettre la virgule avant le MAIS (où était le point). • Juge correctement de la grammaticalité d'une phrase complexe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : Connaissance partielle du modèle de la phrase de base (sujet, verbe, virgules, majuscule et point). • Complément de phrase : s'efface, se déplace. Semble être capable de l'identifier. • Son raisonnement grammaticale vient de son intuition grammaticale. • Juge une phrase complexe correcte alors qu'elle est agrammaticale et qu'elle commence par ET. • Semble être capable de couper des phrases complexes. • Pas de réel apprentissage en lien avec les phrases complexes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : maîtrise partielle : nom, verbe, des fois des déterminants pis des adjectifs pour compléter la phrase. • L'élève sépare un sujet de son verbe par une virgule (confusion de ce sujet avec un CdeP?) • L'élève corrige une phrase en ajoutant un ET, mais il met tout de même une virgule après le ET. • L'élève sait qu'il ne peut pas commencer une phrase par ET et doute qu'il ne peut pas non plus avec MAIS. • L'élève corrige par instinct souvent. • L'élève parle de noyau ou d'idée principale de phrase quand il y a phrase complexe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : maîtrise partielle : nom, verbe, des fois des déterminants pis des adjectifs pour compléter la phrase. • Pas d'apprentissage liés au phrases complexes.
-------------------	--	---	---	---

b) Élèves moyens

THÈME	ÉLÈVE NO 4 (MO_Mb_1_04_F_f)		ÉLÈVE NO 30 (MO_Mb_1_30_M_f)	
	prétest	posttest	prétest	posttest

<p>1. constituants de la P</p>	<p>(1) Conception erronée : Verbes et compléments de phrase (pas sûr du nom) (2) Notion de sujet : L'élève se mêle entre un sujet grammatical et le propos sémantique de la phrase</p>	<p>(1) Maîtrise partielle : Groupe complément de phrase, sujet et assez de verbes.</p>	<p>(1) Conception erronée : Il faut qu'il y ait une action. Des bonnes idées. (3) Complément de phrase : L'élève maîtrise bien le déplacement d'un CdeP. Il met les virgules pour l'encadrer correctement. (4) L'élève mélange le CD avec un sujet. Il pense que lorsque je ne peux pas enlever et que c'est un nom, c'est automatiquement un sujet.</p>	<p>(1) Maîtrise partielle : sujet et verbe</p>
--------------------------------	---	--	--	--

<p>2. coordination ET</p>	<p>(3) L'élève élimine un ET fautif dans une phrase. Il trouve tout de même que l'autre phrase se dit.</p>		<p>(6) L'élève semble bien comprendre le sens du mot ET comparativement au CAR ou au MAIS. Il parle par contre encore d'idées au lieu de phrases.</p> <p>(7) L'élève coupe bien la phrase complexe avec des points ou des ET ou des virgules. Il sait également qu'il ne peut pas commencer par ET la phrase.</p>	
---------------------------	--	--	---	--

3. coordination n MAIS				(4) L'élève est capable de fusionner deux phrases ensemble et choisit le bon coordonnant.
4. pronom relatif QUI			(8) L'élève peut faire une relative en QUI si on lui demande avec une des phrases.	
5. pronom relatif QUE				
6. autres	(4) L'élève commente ses phrases par rapport à leur longueur et non pas par rapport aux constituants de la phrase.	(2) La phrase complexe : Pour l'élève, c'est une « rallonge de phrase ». (3) L'élève a du mal à voir qu'on peut lier deux phrases ensemble. Il dit qu'on manque de souffle si on les met ensemble et il ajoute un « tandis que » qui aurait pu lui permettre de les lier.	(2) L'élève n'est pas capable de juger de l'agrammaticalité d'une phrase qui n'a pas de GV. (5) L'élève semble bien contrôler la séparation de deux phrases dans une phrase complexe par un ET ou par un point. Par contre, il parle d'idées.	(2) L'élève parle de construire une phrase avec deux phrases syntaxiques dans la même phrase graphique. On peut mettre une virgule pour les séparer. (3) L'élève fait une énumération de phrases dans une même phrase graphique et ne veut pas les séparer par des points. Notion de même idée d'apportée pour justifier.
7. apprentissage de la règle d'or				

<p>CONCLUSION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : conception erronée. Il parle de verbes, de complément de phrase et après, plus tard, il mentionne le sujet. • L'élève fait référence aux « IDÉES » des phrases. • L'élève juge les phrases par leur longueur et non pas par les constituants obligatoires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : Maîtrise partielle : Verbes, sujet et groupes compléments de phrase • Phrase complexe : Pour lui, la P2 est une « rallonge de phrase ». • L'élève est incapable de construire une phrase complexe lorsqu'on lui en donne l'opportunité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : conception erronée (de l'action). • L'élève semble bien contrôler le complément de phrase sans l'avoir nommé dans les constituants obligatoires. • L'élève se même entre sujet de phrase et CD qui sont obligatoires les deux. • L'élève comprend bien le rôle du ET en comparaison avec le MAIS ou le CAR et il sait qu'il ne peut pas débiter le phrase par ET. • Fait une relative en QUI correctement. • L'élève sépare correctement une phrase complexe. • L'élève ne juge pas correctement d'une phrase sans GV. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituants : maîtrise partielle : sujet et verbe. BEAUCOUP MIEUX QU'AU PRÉTEST. • L'élève parle de construire une phrase avec deux phrases syntaxiques dans la même phrase graphique. • L'élève semble beaucoup mieux pour faire des phrases complexes. Parle même de phrases syntaxiques. • Cet élève est une « bizarrerie » dans la recherche puisqu'il semble avoir acquis plusieurs notions entre le prétest et le posttest.
-------------------	---	--	---	---

c) *Élèves faibles*

THÈME	ÉLÈVE NO 6 (FA Mb 1_06 M f)		ÉLÈVE NO 12 (FA Mb 1_12 M f)	
	prétest	posttest	prétest	posttest
1. constituants de la P	<p>(1) Maîtrise partielle : Verbe, nom, majuscule et point.</p> <p>(2) L'élève met des virgules quand il est question dans sa tête de séparer des « IDÉES » et quand ça « bloque ».</p> <p>(4) À un moment, l'élève explique que le CD (qu'il ne nomme pas) est obligatoire.</p>	<p>(2) Constituants : maîtrise partielle : les idées, la phrases d'avant va permettre de voir si la phrase se dit.</p> <p>PLUS TARD : un verbe, un nom, des déterminants, des adjectifs, des... et autres.</p>	<p>(1) Constituants : conception plutôt erronée : il te faut un déterminant, un nom et un verbe, pis un adjectif peut-être, mais t'es pas obligé.</p>	<p>(1) Constituants : conception plutôt erronée : il te faut un verbe, un nom et des fois des adjectifs.</p> <p>(2) L'élève reconnaît l'importance du CD sans toutefois le nommer. Il semble reconnaître qu'il est obligatoire avec le verbe donné.</p>
2. coordination ET	<p>(3) L'élève met un ET ou un CAR. Il définit le CAR par une explication, une cause. Il dit que le ET est pour ajouter. Par contre, il ne dissocie pas les deux si on lui demande de choisir un ou l'autre.</p>		<p>(3) ET identifié comme un déterminant mais l'élève n'est pas certain.</p>	<p>(5) L'élève corrige une phrase complexe en éliminant un ET correct et en le remplaçant par une virgule un peu douteuse.</p>

3. coordination n MAIS		(1) L'élève commence une phrase par MAIS. (3) L'élève parle de remplacer une virgule par un MAIS. Il comprend un peu intuitivement qu'il y a deux phrases.		
4. pronom relatif QUI	(4) Ne comprend pas la classe de mots du QUI (dit déterminant). Mais est capable de faire une phrase séparée en enlevant le QUI.			(6) L'élève ne veut pas commencer une phrase par QUI lorsqu'on lui demande de séparer la phrase complexe, mais il ne sait pas comment faire pour changer la phrase et la rendre grammaticale.
5. pronom relatif QUE				
6. autres			(2) L'élève a beaucoup de mal à expliquer ce qu'il pense et ce qui lui permet de juger intuitivement de la grammaticalité d'une phrase. Par contre, il semble comprendre qu'une phrase	(3) L'élève a fait une belle phrase complexe en énumérant des GV. (4) L'élève est capable de joindre deux phrases ensemble correctement. C'est plutôt

			<p>peut être composée de plusieurs noms et verbes qui vont ensemble. On met des virgules ou des mots comme ALORS ou PUISQUE pour que ça se dise.</p> <p>(4) L'élève met deux phrases ensemble et les lie par une virgule. Ceci donne lieu à une erreur d'enchaînement, mais l'élève est incapable de le « voir ».</p>	<p>instinctif puisque le sujet n'est même pas identifié correctement.</p> <p>(7) L'élève semble capable de faire deux phrases avec une phrase complexe.</p>
7. apprentissage de la règle d'or				
CONCLUSION	<p>Constituants : maîtrise partielle (nom, verbe, majuscule et point). Après, il ajoute une notion sur le CD qu'il ne nomme pas ainsi (j'ai regardé QUOI). L'élève a parfois de bonnes intuitions, mais n'a pas beaucoup utilisé le métalangage pour parler des notions grammaticales.</p>	<p>Constituants : maîtrise partielle : les idées, la phrases d'avant va permettre de voir si la phrase se dit. PLUS TARD : un verbe, un nom, des déterminants, des adjectifs, des... et autres. Commence une phrase par MAIS. Il semble fonctionner beaucoup par intuition grammaticale lorsqu'il compose ses phrases. L'élève a beaucoup de difficultés à</p>	<p>Constituants : conception plutôt erronée : il te faut un déterminant, un nom et un verbe, pis un adjectif peut-être, mais t'es pas obligé. Confusion pour le ET entre déterminant et le vrai terme! (coordonnant)</p>	<p>Constituants : conception plutôt erronée : il te faut un verbe, un nom et des fois des adjectifs. L'élève semble bien contrôler la phrase complexe, et ce dès le prétest</p> <p>Pour lui, une phrase doit avoir un verbe, un nom, un déterminant et des fois des adjectifs et des mots comme</p>

	<p>Faible distinction entre CAR et ET.</p> <p>Peut faire une phrase syntaxique avec une relative en QUI en éliminant le pronom relatif.</p>	<p>mettre des mots sur ce qu'il pense, à s'exprimer clairement.</p>	<p>« toujours »</p> <p>Le fait de dire qu'il faut un nom sème la confusion. L'élève donne le verbe et donne son CD comme nom qui rend la phrase correcte (Il entendit des bruits.) au lieu du sujet réel (IL)</p> <p>Au posttest, l'élève semble faire des erreurs de syntaxe sans les reconnaître. Il sépare le sujet du verbe.</p> <p>Par contre, il reconnaît qu'une phrase a besoin d'un CD, sans toutefois utiliser les termes exacts.</p> <p>Beaucoup d'intuition et peu d'observation de la composition de la phrase. La règle d'or aurait pu permettre de vérifier le nombre de verbes et les sujets allant avec chacun des verbes.</p>
--	---	---	---

