

Université de Montréal

Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques

par Katrine Roussel

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat
en sciences de l'éducation option didactique

avril 2019

© Katrine Roussel, 2019



Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes :
description et implications didactiques

Présentée par :
Katrine Roussel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Dominic Anctil, président-rapporteur
Marie-Claude Boivin, directrice de recherche
Ahlem Ammar, membre du jury
Marie-Andrée Lord, examinatrice externe
Serge J. Larivée, représentant de la doyenne de la FES

RÉSUMÉ

Cette thèse en didactique du français langue première porte sur les stratégies de révision de texte de scripteurs de 4^e et 5^e secondaire. Il s'agit d'une recherche multicas qualitative visant 1) à identifier les stratégies que 16 scripteurs avancés (16 ans) utilisent pour réviser des erreurs syntaxiques, 2) à décrire leur utilisation de la phrase de base et des manipulations syntaxiques, et 3) à décrire leur utilisation des phrases complexes dans leurs révisions. La méthode des protocoles verbaux (*think-aloud protocols*) simultanés a été combinée à deux tâches de révision, l'une portant sur un texte écrit par le participant et l'autre, sur un texte expérimental contenant 22 erreurs liées à la construction de phrases complexes.

Un codage des révisions et des verbalisations des scripteurs a permis de déterminer 1) le type d'erreurs syntaxiques révisées, 2) le degré d'adéquation de la révision effectuée et 3) les stratégies de détection, de diagnostic et de correction utilisées. Les analyses statistiques descriptives indiquent que les révisions des scripteurs sont généralement adéquates, mais qu'un nombre important d'erreurs syntaxiques ne sont pas détectées par les élèves, particulièrement dans leurs propres textes. L'examen des stratégies révèle que les élèves verbalisent très peu de stratégies de détection et que leurs diagnostics sont soutenus par de nombreuses stratégies, dont la relecture, la réflexion et le jugement de grammaticalité. La majorité des corrections sont effectuées immédiatement après la détection d'un problème et le ciblent précisément.

La comparaison intercas indique que le fait de se poser une question est principalement associé aux scripteurs plus performants, alors que les questions traditionnelles sont plutôt associées aux scripteurs moins performants. La distribution des stratégies de diagnostic suggère que les plus performants sélectionnent finement des stratégies pour un problème donné, contrairement aux scripteurs aux performances moyennes, qui activent un grand nombre de stratégies, et aux cas moins performants, dont les stratégies, plus générales, sont moins nombreuses.

Les profils stratégiques développés montrent que les scripteurs adoptent différentes postures par rapport à la révision et par rapport à la syntaxe. Par exemple, ils gèrent fort différemment les tensions entre les contraintes syntaxiques et sémantiques, et entre révision de surface et de profondeur.

Les résultats liés à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques montrent que ces stratégies sont peu fréquentes et rarement appliquées concrètement dans la phrase. Le remplacement sert principalement à traiter un homophone, alors que la P de base est fortement reliée au traitement des pronoms. Le déplacement et l'effacement, plus rares, sont surtout liés au détachement par une virgule. Les questions traditionnelles sont associées au traitement des fonctions dans le groupe verbal.

Dans leurs corrections, les scripteurs avancés ont une forte tendance à scinder les phrases, particulièrement celles jugées trop longues, même si elles sont exemptes d'erreurs, et ce, pour ces raisons de lisibilité. Lorsqu'ils utilisent la subordination, ce qui se produit nettement plus souvent dans le texte expérimental que dans leurs propres textes, ils invoquent plutôt des motifs syntaxiques. La juxtaposition et la coordination sont quasi absentes des corrections effectuées.

Mots-clés : stratégies de révision, erreurs de syntaxe, scripteurs avancés, didactique du français au secondaire, phrase complexe, enseignement et apprentissage de l'écriture, phrase de base, manipulations syntaxiques, jugement de grammaticalité.

ABSTRACT

This thesis in teaching and learning of writing in French L1 focuses on secondary 4 and 5 writers' revision strategies. This qualitative and exploratory multiple case study aims at (1) identifying advanced writers' (16-year-old) revision strategies of syntactic errors, (2) describing their use of specific syntactic strategies, including basic sentence model and syntactic manipulations, and (3) describing how they use different complex sentence structures in their revisions. The method involves simultaneous think-aloud protocols combined with two revision tasks, one involving a text written by the participants, and another involving an experimental text containing 22 errors related to complex sentence structures.

Advanced writers' revisions and verbalisations were analysed in terms of (1) the category of the revised errors, (2) the accuracy of their revisions as well as (3) the strategies they used to detect, diagnose and correct their errors. Descriptive statistical analyses show that most of the advanced writers' revisions are accurate, but a significant number of syntactic errors remain undetected, especially in their own texts. An analysis of the strategies used by the students reveals that they underuse detection strategies, but call upon different diagnosis strategies such as rereading, critical thinking and using grammaticality judgements. Furthermore, advanced writers mostly revised their syntactic errors immediately after detecting a problem, and they were able to accurately target it.

The inter-case comparison indicates that self-questioning strategies are mainly used by high-achieving writers while the traditional questions are mostly employed by low-achieving writers. The distribution of the diagnosis strategies suggests that high-achievers carefully select their strategies for a given problem and that they differ from average-achievers, who activate more strategies for the same problem, and from low-achievers, who employ fewer strategies.

Strategic profiles, developed to highlight writers' salient characteristics, show that the students may hold various postures regarding revision and syntax. For instance, they manage in quite a variety of ways the tension between syntactic and semantic constraints, and between surface editing and global revision.

Results related to their uses of basic sentence and syntactical manipulations show that these strategies are infrequent and rarely applied when revising complex sentences. Substitution is strongly related to revising homophones, while the basic sentence is strongly

related to revising pronouns. Moving and deleting a clause are less frequent and are mostly associated with the use of commas. Traditional questions are related to grammatical functions in the verbal phrase.

Finally, in their revisions, advanced writers tend to divide the sentences they consider to be too long – even if they are error-free – into two or more sentences. When they use subordinate clauses, which happens more often in the experimental text than in their own, they invoke syntactic acceptability rather than readability as was the case for sentence divisions. Juxtaposition and coordination of sentences are practically absent in all the advanced writers' revisions.

Keywords : revision strategies, syntactic errors, advanced writers, French teaching in secondary school, teaching and learning of writing, complex sentences, basic sentences, syntactic manipulations, grammaticality judgments.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-------------|
| RÉSUMÉ | i |
| ABSTRACT | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | ix |
| LISTE DES FIGURES | xi |
| LISTE DES SIGLES | xii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | xiii |
| REMERCIEMENTS | xv |
| AVANT-PROPOS | xvi |
| Problématique de la recherche | 1 |
| 1.1 LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN ÉCRITURE | 1 |
| 1.1.1 La situation actuelle..... | 1 |
| 1.1.2 Une perspective historique | 3 |
| 1.2 LA RÉVISION DE TEXTE..... | 5 |
| 1.2.1 La révision des élèves..... | 6 |
| 1.2.2 L’enseignement et l’évaluation de la révision..... | 8 |
| 1.3 LES STRATÉGIES DE RÉVISION | 11 |
| 1.4 LES SCRIPTEURS AVANCÉS | 12 |
| 1.5 L’INTÉRÊT DE LA SYNTAXE EN RÉVISION..... | 14 |
| 1.5.1 La syntaxe, domaine peu maîtrisé par les élèves..... | 14 |
| 1.5.2 La syntaxe, domaine peu étudié en révision..... | 15 |
| 1.5.3 Les phrases complexes | 17 |
| 1.6 QUESTION DE RECHERCHE..... | 18 |
| Cadre conceptuel | 19 |
| 2.1 LA RÉVISION DANS LE PROCESSUS D’ÉCRITURE | 19 |
| 2.1.1 Le processus d’écriture..... | 20 |
| 2.1.2 Une définition de la révision | 21 |
| 2.1.3 La taxonomie de Faigley et Witte (1981)..... | 22 |
| 2.1.4 Les modèles de révision | 25 |
| 2.1.5 La mémoire de travail..... | 32 |
| 2.2 LES STRATÉGIES DE RÉVISION | 34 |
| 2.2.1 Les stratégies de révision de scripteurs experts..... | 37 |
| 2.2.2 Les stratégies de révision proposées par le PFÉQ..... | 43 |
| 2.2.3 La distanciation entre le réviseur et le texte à réviser..... | 46 |
| 2.3 LES ASPECTS SYNTAXIQUES IMPORTANTS POUR CETTE ÉTUDE | 52 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 2.3.1 | Une définition de la syntaxe | 52 |
| 2.3.2 | Les outils d'analyse syntaxique..... | 53 |
| 2.3.3 | Les phrases complexes | 60 |
| 2.3.4 | Les caractéristiques syntaxiques de l'argumentation | 67 |
| 2.4 | LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SYNTAXIQUE ET MÉTASYNTAXIQUE | 70 |
| 2.4.1 | La maturité syntaxique | 71 |
| 2.4.2 | La compétence syntaxique | 71 |
| 2.4.3 | La compétence métalinguistique | 75 |
| 2.4.4 | La compétence métasyntaxique..... | 77 |
| 2.5 | LES SCRIPTEURS AVANCÉS | 80 |
| 2.5.1 | Une définition de l'élève avancé | 80 |
| 2.5.2 | Une définition du scripteur avancé..... | 81 |
| 2.5.3 | Les caractéristiques du scripteur avancé | 82 |
| 2.6 | UNE SYNTHÈSE DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES | 86 |
| 2.6.1 | La nature du texte à réviser | 86 |
| 2.6.2 | Les verbalisations | 87 |
| 2.6.3 | Le test linguistique | 88 |
| 2.6.4 | D'autres outils de collecte de données | 88 |
| 2.7 | CONCLUSION | 89 |
| 2.7.1 | Une synthèse des stratégies utiles à la révision des phrases complexes..... | 89 |
| 2.7.2 | Les erreurs liées aux phrases complexes | 92 |
| 2.7.3 | Les objectifs spécifiques | 96 |
| | Méthodologie | 97 |
| 3.1 | LE TYPE DE RECHERCHE | 97 |
| 3.2 | LES PARTICIPANTS..... | 98 |
| 3.3 | LA COLLECTE DE DONNÉES | 98 |
| 3.3.1 | Les instruments de collecte de données..... | 99 |
| 3.3.2 | Le déroulement de collecte de données..... | 105 |
| 3.4 | LA JUSTIFICATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES | 106 |
| 3.4.1 | Les protocoles verbaux..... | 106 |
| 3.4.2 | Les tâches de révision..... | 108 |
| 3.4.3 | Le test de connaissances syntaxiques | 110 |
| 3.5 | L'ANALYSE DES DONNÉES | 110 |
| 3.5.1 | Le protocole de codage..... | 110 |
| 3.5.2 | Le traitement des données | 113 |
| 3.6 | LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES..... | 114 |
| | Premier objectif – Résultats..... | 115 |
| 4.1 | IDENTIFICATION DES STRATÉGIES LIÉES AUX DIFFÉRENTS TYPES DE CORRECTION..... | 115 |
| 4.1.1 | Le texte individuel..... | 116 |
| 4.1.2 | Le texte expérimental | 119 |
| 4.1.3 | Une comparaison des deux tâches de révision | 122 |
| 4.1.4 | Conclusion..... | 124 |
| 4.2 | IDENTIFICATION DES STRATÉGIES LIÉES AUX CORRECTIONS ADÉQUATES..... | 124 |
| 4.3 | DESCRIPTION INTERCAS DES STRATÉGIES LIÉES AUX CORRECTIONS ADÉQUATES | 128 |
| 4.3.1 | La distribution des stratégies de détection..... | 129 |
| 4.3.2 | La distribution des stratégies de diagnostic | 130 |
| 4.3.3 | La distribution des stratégies de correction | 133 |
| 4.3.4 | Conclusion..... | 137 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 4.4 | PROFILS STRATÉGIQUES DES SCRIPTEURS AVANCÉS | 138 |
| 4.4.1 | Les cas les plus performants..... | 138 |
| 4.4.2 | Les cas aux performances moyennes | 153 |
| 4.4.3 | Les cas les moins performants..... | 169 |
| 4.4.4 | Les cas s'étant moins distingués..... | 180 |
| 4.4.5 | Conclusion..... | 197 |
| 4.5 | CONCLUSION DU PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE..... | 201 |
| | Deuxième objectif – Résultats | 204 |
| 5.1 | LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES LIÉES À L'UTILISATION DE LA P DE BASE ET DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ET LE TYPE DE CORRECTION AUQUEL ELLES SONT ASSOCIÉES | 205 |
| 5.2 | LES OBJETS LINGUISTIQUES CIBLÉS PAR L'UTILISATION DES STRATÉGIES LIÉES À LA P DE BASE ET AUX MANIPULATIONS SYNTAXIQUES | 208 |
| 5.2.1 | Les objets linguistiques ciblés par l'application des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques | 208 |
| 5.2.2 | Description de croisements saillants entre stratégies et objets linguistiques..... | 210 |
| 5.2.3 | Conclusion sur les croisements saillants entre les stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques et certains objets linguistiques..... | 237 |
| 5.3 | CONCLUSION | 238 |
| | Troisième objectif – Résultats..... | 240 |
| 6.1 | LES PROCÉDÉS DE CONSTRUCTION DE PHRASES COMPLEXES SELON LE TYPE DE CORRECTION | 240 |
| 6.2 | LA SCISSION..... | 244 |
| 6.2.1 | La scission entre deux phrases juxtaposées..... | 246 |
| 6.2.2 | La scission entre deux phrases coordonnées | 248 |
| 6.2.3 | La scission de trois phrases juxtaposées et coordonnées..... | 249 |
| 6.2.4 | La scission en présence d'une subordonnée | 252 |
| 6.2.5 | La scission d'une P2 dans un contexte de coordination | 254 |
| 6.2.6 | La scission dans d'autres structures syntaxiques..... | 256 |
| 6.2.7 | Conclusion pour la scission..... | 257 |
| 6.3 | LA SUBORDINATION | 259 |
| 6.3.1 | La subordination en présence d'un élément orphelin..... | 259 |
| 6.3.2 | La subordination en présence d'une phrase subordonnée | 261 |
| 6.3.3 | La subordination entre deux phrases juxtaposées..... | 264 |
| 6.3.4 | La subordination en présence d'un GN dans un contexte de coordination | 266 |
| 6.3.5 | La subordination d'une P2 dans un contexte de coordination..... | 269 |
| 6.3.6 | La subordination en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées..... | 270 |
| 6.3.7 | La subordination dans d'autres structures syntaxiques | 271 |
| 6.3.8 | Conclusion pour la subordination..... | 273 |
| 6.4 | LA JUXTAPOSITION | 275 |
| 6.4.1 | La juxtaposition entre deux phrases juxtaposées..... | 275 |
| 6.4.2 | La juxtaposition en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées..... | 278 |
| 6.4.3 | La juxtaposition dans d'autres structures syntaxiques | 279 |
| 6.4.4 | Conclusion pour la juxtaposition..... | 281 |
| 6.5 | LA COORDINATION | 281 |
| 6.5.1 | La coordination en présence d'une subordonnée | 281 |
| 6.5.2 | La coordination entre deux phrases juxtaposées | 282 |
| 6.5.3 | La coordination dans d'autres structures syntaxiques | 283 |

| | | |
|-------|---|------------------|
| 6.5.4 | Conclusion pour la coordination | 285 |
| 6.6 | CONCLUSION SUR LE RECOURS À LA PHRASE COMPLEXE CHEZ LES SA..... | 285 |
| 6.6.1 | Une synthèse des structures syntaxiques associées aux procédés de construction de PhC..... | 285 |
| 6.6.2 | Synthèse des justifications invoquées en lien avec le recours à la PhC | 291 |
| 6.7 | CONCLUSION DU TROISIÈME OBJECTIF | 301 |
| | Discussion..... | 302 |
| 7.1 | LA DÉTECTION D'UNE ERREUR DE SYNTAXE..... | 302 |
| 7.2 | LE DIAGNOSTIC D'UNE ERREUR DE SYNTAXE | 304 |
| 7.3 | LA CORRECTION D'UNE ERREUR DE SYNTAXE | 309 |
| 7.4 | RETOUR SUR LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : INTÉRÊTS ET LIMITES | 312 |
| 7.4.1 | Les protocoles verbaux..... | 312 |
| 7.4.2 | La révision d'un texte individuel..... | 312 |
| 7.4.3 | La révision d'un texte expérimental | 313 |
| 7.4.4 | Le test de connaissances syntaxiques..... | 313 |
| 7.4.5 | Le protocole de codage..... | 315 |
| | Conclusion | 317 |
| 8.1 | PREMIER AXE : IMPLICATIONS DIDACTIQUES POUR LA DÉTECTION D'ERREURS SYNTAXIQUES | 317 |
| 8.2 | DEUXIÈME AXE : IMPLICATIONS DIDACTIQUES POUR LE DIAGNOSTIC D'ERREURS SYNTAXIQUES | 321 |
| 8.3 | TROISIÈME AXE : IMPLICATIONS DIDACTIQUES POUR LA CORRECTION D'ERREURS SYNTAXIQUES | 323 |
| 8.4 | PISTES POUR POURSUIVRE LA RECHERCHE..... | 325 |
| | RÉFÉRENCES..... | cccxxvii |
| | ANNEXE A Le texte expérimental | cccxxxix |
| | ANNEXE B Les erreurs syntaxiques retenues | cccxli |
| | ANNEXE C Le guide pour les protocoles verbaux | cccxliv |
| | ANNEXE D Le test de connaissances syntaxiques..... | cccxlx |
| | ANNEXE E La grille de codage..... | ccclvii |
| | ANNEXE F Le formulaire de consentement | ccclx |
| | ANNEXE G Les corrections du texte expérimental | ccclxiii |
| | ANNEXE H Les réponses au test de connaissances syntaxiques..... | ccclxviii |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|-------------|--|-----|
| TABLEAU 1. | SYNTHÈSE DES PROPRIÉTÉS SYNTAXIQUES DES FONCTIONS PRINCIPALES | 58 |
| TABLEAU 2. | SYNTHÈSE DES STRATÉGIES DE RÉVISION | 92 |
| TABLEAU 3. | SYNTHÈSE DES ERREURS LIÉES AUX PHRASES COMPLEXES | 95 |
| TABLEAU 4. | DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES | 106 |
| TABLEAU 5. | LA GRILLE DE CODAGE (COMPOSANTE <i>STRATÉGIES</i>)..... | 112 |
| TABLEAU 6. | NOMBRE ET POURCENTAGE MOYENS DES TYPES DE CORRECTION DANS LE TI | 116 |
| TABLEAU 7. | NOMBRE ET POURCENTAGE MOYEN DE STRATÉGIES UTILISÉES SELON LE TYPE DE CORRECTION DANS LE TI | 117 |
| TABLEAU 8. | NOMBRE ET POURCENTAGE MOYENS DE STRATÉGIES UTILISÉES POUR CHAQUE TYPE DE CORRECTION SELON LE SOUS-PROCESSUS DE RÉVISION DANS LE TI..... | 118 |
| TABLEAU 9. | NOMBRE ET POURCENTAGE MOYENS DES TYPES DE CORRECTION DANS LE TE | 120 |
| TABLEAU 10. | NOMBRE ET POURCENTAGE MOYENS DE STRATÉGIES UTILISÉES SELON LE TYPE DE CORRECTION DANS LE TE | 120 |
| TABLEAU 11. | NOMBRE ET POURCENTAGE MOYENS DE STRATÉGIES UTILISÉES POUR CHAQUE TYPE DE CORRECTION SELON LE SOUS-PROCESSUS DE RÉVISION DANS LE TE..... | 121 |
| TABLEAU 12. | NOMBRE MOYEN DE STRATÉGIES UTILISÉES PAR CORRECTION ADÉQUATE | 123 |
| TABLEAU 13. | NOMBRE MOYEN DE STRATÉGIES UTILISÉES SELON LE SOUS-PROCESSUS DE RÉVISION | 123 |
| TABLEAU 14. | PROFILS STRATÉGIQUES DES SCRIPTEURS LES PLUS PERFORMANTS | 152 |
| TABLEAU 15. | PROFILS STRATÉGIQUES DES SCRIPTEURS AUX PERFORMANCES MOYENNES | 168 |
| TABLEAU 16. | PROFILS STRATÉGIQUES DES SCRIPTEURS LES MOINS PERFORMANTS..... | 179 |
| TABLEAU 17. | PROFILS STRATÉGIQUES DES SCRIPTEURS S'ÉTANT MOINS DISTINGUÉS | 196 |
| TABLEAU 18. | CARACTÉRISTIQUES SAILLANTES DES RÉVISEURS..... | 199 |
| TABLEAU 19. | FRÉQUENCE DES STRATÉGIES LIÉES À L'UTILISATION DE LA P DE BASE ET DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES SELON LES OBJETS LINGUISTIQUES CIBLÉS | 208 |
| TABLEAU 20. | LES RECOURS LES PLUS EXPLICITES AU REMPLACEMENT POUR LE TRAITEMENT D'HOMOPHONES..... | 212 |
| TABLEAU 21. | LES RECOURS LES MOINS EXPLICITES AU REMPLACEMENT POUR LE TRAITEMENT D'HOMOPHONES..... | 214 |
| TABLEAU 22. | LES UTILISATIONS PLUS OU MOINS EXPLICITES DU REMPLACEMENT POUR LE TRAITEMENT D'HOMOPHONES..... | 215 |
| TABLEAU 23. | TRAITEMENT DES PRONOMS SUJETS À L'AIDE DU RETRACEMENT DE L'ANTÉCÉDENT | 218 |
| TABLEAU 24. | TRAITEMENT DES PRONOMS COMPLÉMENTS À L'AIDE DE LA P DE BASE | 220 |
| TABLEAU 25. | TRAITEMENT DES PRONOMS RELATIFS À L'AIDE DE LA P DE BASE | 221 |
| TABLEAU 26. | TRAITEMENT DE PRONOMS RELATIFS OU COMPLÉMENTS À L'AIDE DES QUESTION..... | 223 |
| TABLEAU 27. | TRAITEMENT DES FONCTIONS DANS LE GV À L'AIDE DES QUESTIONS..... | 226 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| TABLEAU 28. | COMBINAISON DE MANIPULATIONS POUR LE TRAITEMENT DE VIRGULES ENCADRANT UN GROUPE FACULTATIF | 229 |
| TABLEAU 29. | TRAITEMENT DE VIRGULES ENCADRANT UN GROUPE FACULTATIF PAR L'APPLICATION D'UNE MANIPULATION ET À L'AIDE DE MÉTALANGAGE | 230 |
| TABLEAU 30. | TRAITEMENT DE VIRGULES ENCADRANT UN GROUPE FACULTATIF PAR LA MENTION D'UNE MANIPULATION | 232 |
| TABLEAU 31. | TRAITEMENT D'UNE JUXTAPOSITION / COORDINATION À L'AIDE DU RÉTABLISSEMENT DE L'ORDRE CANONIQUE DANS LA P DE BASE | 235 |
| TABLEAU 32. | TRAITEMENT D'UN GÑ SUJET À L'AIDE DU RÉTABLISSEMENT DE L'ORDRE CANONIQUE DANS LA P DE BASE OU DU REMPLACEMENT | 236 |
| TABLEAU 33. | SCISSION ENTRE DEUX PHRASES JUXTAPOSÉES | 246 |
| TABLEAU 34. | SCISSION ENTRE DEUX PHRASES COORDONNÉES | 248 |
| TABLEAU 35. | SCISSION DE TROIS PHRASES JUXTAPOSÉES ET COORDONNÉES | 250 |
| TABLEAU 36. | SCISSION EN PRÉSENCE D'UNE SUBORDONNÉE | 253 |
| TABLEAU 37. | SCISSION D'UNE P2 DANS UN CONTEXTE DE COORDINATION | 255 |
| TABLEAU 38. | SCISSION DANS D'AUTRES STRUCTURES SYNTAXIQUES | 256 |
| TABLEAU 39. | SUBORDINATION EN PRÉSENCE D'UN ÉLÉMENT ORPHELIN | 259 |
| TABLEAU 40. | SUBORDINATION EN PRÉSENCE D'UNE PHRASE SUBORDONNÉE | 261 |
| TABLEAU 41. | SUBORDINATION ENTRE DEUX PHRASES JUXTAPOSÉES | 265 |
| TABLEAU 42. | SUBORDINATION EN PRÉSENCE D'UN GÑ DANS UN CONTEXTE DE COORDINATION | 267 |
| TABLEAU 43. | SUBORDINATION D'UNE P2 DANS UN CONTEXTE DE COORDINATION | 269 |
| TABLEAU 44. | SUBORDINATION EN PRÉSENCE DE TROIS PHRASES JUXTAPOSÉES ET COORDONNÉES | 270 |
| TABLEAU 45. | SUBORDINATION DANS D'AUTRES STRUCTURES SYNTAXIQUES | 271 |
| TABLEAU 46. | SYNTHÈSE DES SUBORDINATIONS EFFECTUÉES PAR LES SA | 273 |
| TABLEAU 47. | JUXTAPOSITION ENTRE DEUX PHRASES JUXTAPOSÉES | 276 |
| TABLEAU 48. | JUXTAPOSITION EN PRÉSENCE DE TROIS PHRASES JUXTAPOSÉES ET COORDONNÉES | 278 |
| TABLEAU 49. | JUXTAPOSITION DANS D'AUTRES STRUCTURES SYNTAXIQUES | 280 |
| TABLEAU 50. | COORDINATION EN PRÉSENCE D'UNE SUBORDONNÉE | 282 |
| TABLEAU 51. | COORDINATION ENTRE DEUX PHRASES JUXTAPOSÉES | 283 |
| TABLEAU 52. | COORDINATION DANS D'AUTRES STRUCTURES SYNTAXIQUES | 284 |
| TABLEAU 53. | SYNTHÈSE DES STRUCTURES SYNTAXIQUES | 286 |
| TABLEAU 54. | LE RECOURS À LA PhC DANS LE TRAITEMENT DES ERREURS DU TE | 288 |
| TABLEAU 55. | JUSTIFICATIONS INVOQUÉES EN LIEN AVEC LA SCISSION | 292 |
| TABLEAU 56. | JUSTIFICATIONS INVOQUÉES EN LIEN AVEC LA SUBORDINATION | 294 |
| TABLEAU 57. | JUSTIFICATIONS INVOQUÉES EN LIEN AVEC LA JUXTAPOSITION | 297 |
| TABLEAU 58. | JUSTIFICATIONS INVOQUÉES EN LIEN AVEC LA COORDINATION | 298 |
| TABLEAU 59. | LES DIX PRINCIPALES JUSTIFICATIONS INVOQUÉES EN LIEN AVEC LE RECOURS À LA PhC | 300 |
| TABLEAU 60. | LES PRINCIPAUX RÉSULTATS AU TEST DE CONNAISSANCES SYNTAXIQUES | 314 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|------------|--|-----|
| FIGURE 1. | LA TAXONOMIE DES RÉVISIONS DE FAIGLEY ET WITTE (1981, p. 403)..... | 22 |
| FIGURE 2. | FRÉQUENCE DES STRATÉGIES DE DÉTECTION LIÉES AUX CORRECTIONS ADÉQUATES | 124 |
| FIGURE 3. | FRÉQUENCE DES STRATÉGIES DE DIAGNOSTIC LIÉES AUX CORRECTIONS ADÉQUATES | 126 |
| FIGURE 4. | FRÉQUENCE DES STRATÉGIES DE CORRECTION LIÉES AUX CORRECTIONS ADÉQUATES..... | 127 |
| FIGURE 5. | DISTRIBUTION DU MÉTALANGAGE DANS LES TROIS SOUS-PROCESSUS DE RÉVISION POUR LES CORRECTIONS ADÉQUATES | 127 |
| FIGURE 6. | TAUX DE CORRECTIONS ADÉQUATES PAR CAS | 129 |
| FIGURE 7. | DISTRIBUTION DES STRATÉGIES DE DÉTECTION PAR CAS | 130 |
| FIGURE 8. | DISTRIBUTION DES STRATÉGIES DE DIAGNOSTIC LES PLUS FRÉQUENTES PAR CAS..... | 131 |
| FIGURE 9. | DISTRIBUTION DES STRATÉGIES DE DIAGNOSTIC LES MOINS FRÉQUENTES PAR CAS | 132 |
| FIGURE 10. | DISTRIBUTION DES STRATÉGIES LIÉES AU DEGRÉ DE PRÉCISION DE LA CORRECTION PAR CAS | 134 |
| FIGURE 11. | DISTRIBUTION DES STRATÉGIES LIÉES AU MOMENT DE LA CORRECTION PAR CAS | 135 |
| FIGURE 12. | DISTRIBUTION DES STRATÉGIES DE RECOURS AU MÉTALANGAGE ET À LA PHRASE COMPLEXE DANS LA CORRECTION PAR CAS..... | 136 |
| FIGURE 13. | LES PROFILS STRATÉGIQUES SELON LA PERFORMANCE ET LA DURÉE DE LA RÉVISION | 198 |
| FIGURE 14. | FRÉQUENCE DES STRATÉGIES LIÉES À L'UTILISATION DE LA P DE BASE ET DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ET LE TYPE DE CORRECTION AUQUEL ELLES SONT ASSOCIÉES | 205 |
| FIGURE 15. | FRÉQUENCE DES PROCÉDÉS LIÉS À LA CONSTRUCTION DE PHC SELON LE TYPE DE CORRECTION DANS LE TE | 241 |
| FIGURE 16. | FRÉQUENCE DES PROCÉDÉS LIÉS À LA CONSTRUCTION DE PHC SELON LE TYPE DE CORRECTION DANS LE TI | 241 |
| FIGURE 17. | DISTRIBUTION DES PROCÉDÉS LIÉS À LA PHC DANS LES CONTEXTES D'ERREURS ET DE NON-ERREURS..... | 244 |

LISTE DES SIGLES

| | |
|--------------------|---|
| CPER | Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche |
| MEES | ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (depuis 2016) |
| MELS | ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (de 2005 à 2016) |
| <i>PDA</i> | <i>Progression des apprentissages au secondaire</i> |
| <i>PFÉQ</i> | <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> |
| SAT | Scholastic Aptitude Test |

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | | | |
|---------------------|-----------------------|----------------------|--|
| antéc. | antécédent | manip | manipulation syntaxique |
| AttS | attribut du sujet | N | nombre |
| C | chercheur | N | nom |
| CD | complément direct | N s/CO | nombre de stratégie par correction |
| CI | complément indirect | NE | non-erreur |
| CN | complément du nom | ordre can. | ordre canonique |
| CO | correction | P₋ | processus |
| COO / coord | coordination | P | phrase |
| CP | complément de phrase | P de base | modèle de la phrase de base |
| DÉ | détection | P1 | phrase matrice ou première phrase juxtaposée ou coordonnées dans la phrase graphique |
| déplac. | déplacement | P2 | phrase juxtaposée, coordonnée ou subordonnée |
| Dét | déterminant | PhC | phrase complexe |
| DIA | diagnostic | Pro | pronom |
| E | erreur de syntaxe | Psub | phrase subordonnée |
| É | élève | remplac. | remplacement |
| effac. | effacement | SA | scripteur avancé |
| GAdj | groupe adjectival | SCI / sciss | scission |
| GAdv | groupe adverbial | SUB / subord | subordination |
| GN | groupe nominal | T | total |
| GPrép | groupe prépositionnel | TE | texte expérimental |
| GV | groupe verbal | TI | texte individuel |
| JUX ou juxta | juxtaposition | V | verbe |

*À Laurence,
dont les phrases sont déjà complexes.*

« Vous n'avez pas trouvé ?
— Non.
— Mais qu'est-ce donc que vous cherchez, au fond ?
— Je ne sais pas, admit Balsamine.
— Dans ce cas, comment saurez-vous quand vous l'aurez trouvé ?
— Je ne sais pas, répéta-t-elle en baissant la tête.
— Elle saura », intervint Genièvre.

Dominique Fortier
Révolutions

REMERCIEMENTS

Dire que j'ai été bien entourée durant l'élaboration de cette thèse est un euphémisme, et je ne sais comment rendre justice à tous ceux qui ont ajouté de la couleur à certains moments plus ternes de ce long parcours sinueux aux études supérieures.

À ceux qui ont pris le flambeau au quotidien : mon sociologue préféré, pour les discussions sans fin et les dégradés, ma mère, pour le plein air et l'énergie, mon père, pour le réconfort et la bienveillance, sans oublier toute la horde de fidèles aux soupers du vendredi !

À celles qui sont venues sur le terrain avec moi : Amélie, Fanny, Josée-Anne, Béatrice, Stéphanie, merci pour votre générosité !

À celles qui ont bien voulu m'écouter parler de syntaxe : Christina, Lucille, Solange, Jessica et Fatma, merci pour vos méninges !

À ceux qui ont changé le mal de place à coups de jeux de société : Jean-William et Myriam, Jonathan et Jean-Christophe, mais surtout Marie-Ève, pour le Scrabble et les casse-têtes.

À ceux qui ont partagé mes tracas estudiantins : la sublime troupe de l'ACSE, le FICSUM et la communauté Thèsez-Vous, merci pour les soirées de réseautage, les retraites de rédaction, le café et les tomates ! Un merci tout spécial à Nicole Gaboury, dont la porte était toujours ouverte.

Aux merveilleux élèves qui ont gentiment accepté de participer à ma recherche, malgré des agendas déjà bien chargés : « votre contribution importante a amélioré le monde », merci !

Aux membres de mon jury, pour leur sagacité et l'abondance de commentaires constructifs.

Enfin, à celle dont la rigueur intellectuelle n'a d'égale que sa générosité : Marie-Claude, tu as été le pilier de toute cette aventure. Non seulement tu m'as fait découvrir le monde de la recherche, mais tu m'as constamment amenée à repousser mes limites, tout en étant à l'écoute de mes besoins et de mes inquiétudes. Mille mercis.

Je tiens également à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des études supérieures et postdoctorales pour leur appui financier.

AVANT-PROPOS

Notre intérêt pour la révision de texte a pris racine en contexte d'enseignement du français dans une classe de niveau enrichi. Après avoir reçu son texte corrigé, une élève s'est étonnée du grand nombre d'erreurs qu'elle n'avait pas détectées, d'autant plus qu'elle était en mesure d'en corriger plusieurs par elle-même. « J'ai encore fait plein d'erreurs d'inattention ! », s'est-elle exclamée, déçue. Combien d'élèves attribuent leurs erreurs à cette fameuse inattention ? Ne relèvent-elles pas de phénomènes plus complexes, néanmoins explicables et, par le fait même, modifiables ? Comment pourrait-on améliorer les maigres aptitudes de révision de texte de cette élève qui, par ailleurs, connaît bien les règles de grammaire ? C'est précisément cet écart entre les connaissances linguistiques des élèves et leurs compétences en révision linguistique qui a piqué notre curiosité, d'où la naissance de ce projet de recherche.

Parallèlement, au fil de discussions entre collègues, enseignants comme chercheurs, il nous est apparu que la syntaxe s'imposait comme un domaine de la linguistique nébuleux et complexe que plusieurs élèves (et enseignants !) tiennent en horreur. Pourquoi alors ne pas tenter de décortiquer certains aspects syntaxiques qui posent problème aux élèves en même temps que d'étudier leur processus de révision ? Voilà l'humble ambition derrière notre projet de recherche.

La présente thèse se divise en huit chapitres. Le premier établit la pertinence de notre recherche en exposant la problématique sous-jacente à notre projet doctoral et se conclut par la question générale de recherche. Le deuxième chapitre regroupe les définitions des concepts et les études empiriques desquelles découlent trois objectifs spécifiques de recherche. Le troisième chapitre détaille et justifie nos choix méthodologiques, appuyés sur les études citées au chapitre précédent. Les quatrième, cinquième et sixième chapitres exposent les résultats obtenus pour chaque objectif spécifique, et le huitième chapitre en propose une discussion. Le dernier chapitre fait office de conclusion et proposera des pistes pour la recherche et pour l'enseignement.

CHAPITRE I

Problématique de la recherche

Ce premier chapitre présente les éléments à partir desquels se justifie la pertinence de notre sujet de recherche. Pour débiter, un portrait des performances en écriture des élèves sera dressé. La révision de texte sera ensuite brièvement définie afin de décrire les pratiques qui y sont associées dans le milieu scolaire, autant en ce qui concerne les pratiques des élèves que celles des enseignants. Une section portant sur les stratégies comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision suivra, ainsi qu'une section sur l'intérêt de travailler avec des scripteurs avancés. Il sera par la suite question de la syntaxe, domaine de la linguistique à l'origine de plusieurs erreurs dans les textes d'élèves du secondaire, en insistant particulièrement sur les défis que représentent les phrases complexes. Enfin, ce chapitre se conclura par la formulation de notre question générale de recherche.

1.1 Les performances des élèves en écriture

Avec les réformes des programmes québécois d'enseignement et la venue de la grammaire moderne¹ et de la nouvelle orthographe, changements initiés depuis les années 1990, l'on pourrait penser que les élèves québécois possèdent aujourd'hui tous les outils nécessaires pour développer de façon optimale leurs compétences en écriture. Pourtant, la société ne cesse de décrier les piètres performances linguistiques des étudiants québécois, autant en 5^e secondaire qu'en formation initiale des maitres à l'université. Les résultats d'études qui se sont intéressées à cette question vont également en ce sens : l'écriture demeure une compétence peu maîtrisée, et cela est encore plus vrai chez les élèves fraîchement sortis de l'école secondaire.

1.1.1 La situation actuelle

Une étude menée auprès d'enseignants de français du Québec entre 2008 et 2012 révèle que la majorité d'entre eux sont témoins de lacunes importantes en écriture chez les élèves qui achèvent

¹ D'autres appellations sont utilisées pour désigner la *grammaire moderne*, comme *grammaire nouvelle* (cf. Nadeau et Fisher, 2006), *grammaire rénovée* (cf. Chartrand, 2016) et *grammaire actuelle* (cf. Giguère, 2015).

leur scolarité obligatoire (Chartrand et Lord, 2013). Même signal du côté du ministère de l'Éducation : dans son plus récent rapport concernant l'amélioration du français écrit, il est rapporté que seulement 55 % des élèves de 5^e secondaire ont réussi le critère *orthographe* à l'épreuve unique d'écriture de juin 2009, ce qui en fait le critère le moins bien réussi, suivi par le critère *construction des phrases et ponctuation*, réussi par 81 % des élèves (MELS, 2012). Ces pourcentages se sont très peu améliorés en 2010, s'élevant respectivement à 57 % et 83 %. À titre comparatif, les autres critères, qui sont liés au contenu, sont très bien réussis, comme en témoigne leur taux de réussite moyen de 97 %, autant en 2009 qu'en 2010. Ceci traduit un écart flagrant entre la capacité des élèves à maîtriser l'aspect formel de la langue et leur capacité à manier les aspects de fond, soit le contenu (Gauvin, 2011).

Boivin et Pinsonneault (2014a, 2018), par l'étude de près de 1000 textes d'élèves québécois des niveaux primaire et secondaire, se sont intéressées plus particulièrement aux erreurs d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale et de syntaxe, regroupant dans cette dernière catégorie les erreurs liées à la construction de la phrase, à la ponctuation ainsi qu'aux homophones grammaticaux² (p. ex. : à/a, é/er/ez, on/ont). Un de leurs principaux constats est que les erreurs les plus fréquentes dans les textes d'élèves sont des erreurs qui relèvent de la syntaxe. Plus précisément, en 2^e et en 5^e années du secondaire (14 et 17 ans), les élèves font en moyenne respectivement 6,3 et 3,9 erreurs de syntaxe par 100 mots. L'orthographe grammaticale est la deuxième source d'erreurs la plus fréquente, avec 3,3 erreurs par 100 mots en 2^e secondaire, et 1,6 en 5^e secondaire. Enfin, les erreurs d'orthographe lexicale ont une fréquence moyenne de 2,6 par 100 mots en 2^e secondaire et de 0,89 par 100 mots en 5^e secondaire. Au regard de l'ampleur des erreurs de syntaxe, qui sont presque deux fois plus nombreuses que les erreurs d'orthographe grammaticale et presque trois fois plus que les erreurs d'orthographe lexicale, ces auteures recommandent fortement de porter une attention particulière à l'enseignement de la syntaxe afin de favoriser un apprentissage plus approfondi de l'écriture.

² Se basant sur la prémisse selon laquelle la maîtrise des homophones grammaticaux requiert l'identification de la catégorie grammaticale, notamment à l'aide du contexte syntaxique dans lequel ils se trouvent, Boivin et Pinsonneault (2014a) classent les erreurs de ce type dans la catégorie *syntaxe*. Ce classement n'est pas celui retenu par le MELS (2012), qui inclut ces homophones parmi les erreurs d'*orthographe grammaticale*. Comme les erreurs d'homophonie sont nombreuses dans les textes des élèves, opter pour l'un ou l'autre de ces classements a une incidence majeure sur le nombre d'erreurs qui y sont regroupées. Dans la présente recherche, c'est le classement de Boivin et Pinsonneault (2014a) qui sera retenu, à l'instar de Ammar, Daigle et Lefrançois (2016).

La complexité de l'apprentissage de l'écriture n'est pas exclusive au Québec. En France, les difficultés scripturales des élèves sont aussi saillantes. À ce sujet, Manesse et Cogis (2007) ont comparé les erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale de plus de 2000 élèves de CM2 à la 3^e année (10 à 14 ans) à des données datant de 1987. Les auteures rapportent que les résultats en orthographe grammaticale ont nettement diminué entre 1987 et 2005. Bien que leur étude ne portait pas directement sur les erreurs de syntaxe, les auteures prennent soin de souligner que plusieurs erreurs grammaticales seraient attribuables à une mauvaise compréhension des constructions syntaxiques, d'où l'importance de s'y intéresser davantage dans l'enseignement de l'écriture (Manesse et Cogis, 2007).

1.1.2 Une perspective historique

Au Québec comme ailleurs dans la francophonie, cette situation n'est pas nouvelle. Déjà, en 1995, Roy, Lafontaine et Legros se sont intéressés aux performances en écriture des étudiants nouvellement admis au niveau collégial. Ces auteurs mentionnent que les difficultés en écriture persistent même aux études supérieures, où un fort pourcentage d'étudiants ayant fait les démarches pour y poursuivre leur scolarité (40 % pour les cégeps, 30 % pour les universités) ne possèdent pas suffisamment de connaissances à propos de la langue française. L'apprentissage du code linguistique représente donc une difficulté d'envergure qui subsiste à la fois chez les adolescents et chez les jeunes adultes.

Dans une perspective internationale, une étude du groupe DIEPE (1995) a été menée auprès de plus de 7000 élèves à leur neuvième année de formation, soit l'équivalent de la troisième année du secondaire québécois (15 ans), dans les populations francophones de Belgique, de France, du Nouveau-Brunswick et du Québec. Cette étude révèle elle aussi de faibles résultats en ce qui a trait à la maîtrise de la langue en contexte de production écrite : le résultat moyen pour le critère *langue* est de 62 %, tandis que les résultats moyens aux critères *texte et communication* s'élèvent respectivement à 67 % et à 82 %. La langue est donc encore une fois le critère le moins bien réussi. Les chercheurs ont également administré une épreuve formelle de connaissances linguistiques aux participants. Les résultats issus de cette évaluation en *grammaire et orthographe* et en *syntaxe* sont respectivement de 65 % et de 56 % ; pour cette épreuve formelle, c'est donc la syntaxe qui représente la plus grande faiblesse des participants. Globalement, malgré le fait que les élèves européens surclassent légèrement les élèves

québécois, le seul écart significatif se trouve au critère *texte*, et ce, en faveur des Québécois (Lefrançois, 2015). Les faibles résultats au critère *langue* sont donc équivalents pour ces quatre régions. Il faut toutefois souligner que ces données datent d'avant l'implantation de la grammaire moderne dans les programmes québécois, elles ne sont pas totalement comparables avec celles obtenues après 1995. Ceci étant dit, cette vaste enquête se fait ainsi témoin de l'omniprésence des difficultés liées à la maîtrise de la langue dans la francophonie, le cas des élèves québécois étant loin d'être isolé.

Considérant ces études, il appert donc que le système qui régit les accords et la construction des phrases pose de sérieux problèmes aux apprentis scripteurs. À priori, ce problème peut sembler surprenant. Après tout, la discipline du français possède le plus grand nombre de périodes dans la plage horaire des élèves québécois, et le développement de la compétence *écrire des textes variés* occupe une place centrale au sein du programme de formation de l'école québécoise (ci après *PFÉQ*, MELS, 2006 ; Paradis, 2012). Des outils d'analyse syntaxique figurent d'ailleurs au programme, que l'on pense au modèle de la phrase de base ou aux manipulations syntaxiques. De plus, les enseignants de français considèrent l'écriture comme la compétence la plus importante de leur discipline, avis également partagé par les élèves (Chartrand et Lord, 2013). Puisque l'écriture est autant valorisée par l'institution scolaire québécoise, et que sa maîtrise est corrélée à la réussite scolaire en général (Chartrand et Lord, 2013), il est légitime de se demander ce qui pourrait expliquer que les élèves du secondaire terminent leur formation obligatoire avec de telles lacunes linguistiques.

Divers facteurs peuvent complexifier la tâche d'écriture la plus simple, allant de la maîtrise de la calligraphie à la génération d'idées, tout en passant par la connaissance des conventions linguistiques. Parmi ces facteurs, la compétence en révision de texte des apprentis scripteurs se démarque du lot par l'intérêt grandissant qui lui est porté depuis les avancées récentes dans les domaines de la psychologie cognitive et de la linguistique, notamment depuis les années 2000 (cf. Allal et Chanquoy, 2004 ; Ammar, Daigle et Lefrançois, 2016 ; Bisailon, 2007 ; Chanquoy, 2001, 2009 ; Lefrançois, 2005 ; Pilotti et Chodorow, 2007 ; Roussey et Piolat, 2005, 2008). Nous survolerons dans les prochaines sections quelques enjeux liés à la compétence particulière que constitue la révision de texte.

1.2 La révision de texte

En 1980, un changement majeur dans l'étude de l'écriture s'est opéré, initié par les travaux de Hayes et Flower : désormais, l'intérêt se situe davantage du côté du processus que du côté du produit (Barré-De Miniac, 1995). Concrètement, cette évolution signifie que l'on met un peu de côté l'étude du texte comme objet fini pour se concentrer sur la façon dont les scripteurs parviennent à produire un texte, autrement dit, sur les étapes qu'ils empruntent tout au long de leur rédaction. Dans cette optique, la production de texte est alors envisagée comme une tâche complexe, une véritable résolution de problèmes (Barré-De Miniac, 1995 ; Tardif, 1992). On dégage alors trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Dès lors, la révision de texte devient une composante cruciale des modèles d'écriture (Hayes et Flower, 1980 ; Piolat, 2004), étant depuis ce jour considérée comme essentielle à l'apprentissage de l'écriture (Allal, Chanquoy et Largy, 2004 ; Becker, 2006 ; Blain, 1996 ; Fayol, 2007). Parallèlement, l'étude de ce processus a suscité un engouement notable chez les chercheurs (Barré-De Miniac, 1995 ; Perreault, 2000).

Le processus de révision se définit globalement par l'exécution de n'importe quel type de changement dans un texte à n'importe quel moment (Fitzgerald, 1987) dans le but de l'améliorer (Blain, 1996). Ce processus implique à son tour trois phases : la détection d'un problème, son diagnostic ainsi que sa correction (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Scardamalia et Bereiter, 1983). En règle générale, c'est par la détection d'un élément à améliorer qu'est déclenché le processus de révision (Bartlett, 1982 ; Hayes, 2012 ; Scardamalia et Bereiter, 1983). Toutefois, il s'agit d'un processus très exigeant cognitivement (Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Olive et Piolat, 2005 ; Piolat, 2004), car le scripteur doit gérer plusieurs sous-processus et plusieurs connaissances et procédures simultanément. Du point de vue de l'apprentissage, cette simultanéité fait en sorte que beaucoup d'élèves n'arrivent pas à réviser efficacement leurs textes (Paradis, 2012), que ce soit au niveau de la forme ou du contenu (Blain, 1996).

Heureusement, au fur et à mesure que le scripteur acquiert de l'expérience, une automatisation de diverses connaissances procédurales s'opère, ce qui a pour effet d'alléger la charge cognitive liée au processus de révision (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Jaffré et Ducard, 1996 ; Kellogg, 2008 ; Olive et Piolat, 2005 ; Piolat, 2004). Ainsi, après un certain temps, le scripteur sera capable, par exemple, d'effectuer l'accord entre

un verbe et son sujet sans avoir à analyser consciemment tous les contextes d'accord. Cette procédure étant devenue moins coûteuse, elle pourra être effectuée en même temps qu'une ou deux autres procédures (Fayol et Got, 1991) ou libèrera davantage de ressources cognitives pour une autre procédure plus exigeante (Piolat, 2004 ; Roussey et Piolat, 2005). L'expérience acquise en écriture permet ainsi d'automatiser des procédures, facilitant l'exécution de la révision ; sans cette expérience, il est utopique d'espérer d'un scripteur qu'il devienne un réviseur hors pair.

1.2.1 La révision des élèves

La révision de texte représentant un défi d'envergure dans l'apprentissage de l'écriture, il est pertinent de dresser un portrait de la façon dont les élèves l'effectuent en classe. Mentionnons d'abord que ce ne sont pas tous les élèves qui révisent leurs textes (Faigley et Witte, 1981), et ce, pour de multiples raisons. Premièrement, certains n'ont pas les connaissances nécessaires pour réviser (Sommers, 1980), il n'est donc pas surprenant que simplement leur demander de le faire ne soit pas suffisant pour les engager dans cette tâche complexe (Fayol, 2007 ; Wallace et Hayes, 1991). Deuxièmement, l'absence de révision pourrait être attribuable à une vision négative de ce processus, étant donné que plusieurs élèves perçoivent toute forme de réécriture comme une punition (Becker, 2006) ou sont exaspérés par l'ampleur des marques à laisser sur leur copie (Blain, 1996). D'autres considèrent la révision inutile, étant donné qu'il reste toujours des erreurs dans leurs productions (Blain, 1996), et que cette forme d'échec ne les incite pas à effectuer une révision complète. Enfin, Bereiter et Scardamalia (1987) soulignent que les élèves peuvent voir la révision comme une diversion qui embrouille leurs idées, interrompant leur génération ainsi que leur organisation.

D'autres obstacles, épistémologiques ou affectifs, peuvent venir freiner l'engagement des élèves dans la révision de texte³, comme l'indique Plane (1996). Selon cette didacticienne française, qui a travaillé auprès d'élèves de CM2 (8 à 9 ans), l'acte même de réviser est contraire à la conception linéaire de l'écrit de certains élèves, qui envisagent leurs textes comme un objet fini, intouchable, « irréversible » (1996, p. 60). Cette auteure souligne également le caractère

³ Nous faisons ici l'économie des obstacles associés au rapport à l'écrit des élèves, choisissant de restreindre notre propos au rapport à la révision. Le lecteur intéressé par cette question pourra notamment consulter Barré-De Miniac (2000), Mercier et Dezutter (2012) et Reuter (1996).

insécurisant de la révision, étant donné que cette activité implique la remise en question de sa propre production ; en ce sens, les élèves considèrent d'un mauvais œil les ratures, synonymes de « détours quelque peu honteux dus à leur inexpérience » (Plane, 1996, p. 62).

D'un autre côté, parmi ceux qui révisent, plusieurs n'ont pas forcément de méthode efficace pour le faire (Duchesne, 2011), et aucune routine de révision ne semble clairement établie (Ammar et al., 2016), même si le recours à un code de correction fourni par l'enseignant est un outil de révision très répandu dans les classes (Roberge, 2006 ; Giguère, 2015), notamment sous la forme de grille d'autocorrection combinée à des traces de révision particulières. Les élèves qui ne réalisent pas les avantages de la révision n'utiliseront pas sérieusement ces outils : ils cocheront les cases de la grille pour se débarrasser de cette tâche ou ajouteront plusieurs flèches de couleur sur leur copie pour plaire à leur enseignant plutôt que pour réellement tenter d'améliorer leur production (Blain, 1996 ; Préfontaine, 1998). En outre, ces traces révèlent parfois que l'analyse linguistique des éléments identifiés (soulignés, surlignés, encadrés...) est incomplète et ne mène pas systématiquement à une correction adéquate (Giguère, 2015). Autrement dit, le fait que le *-s* de *craquelées* soit encerclé en rose dans le texte de l'élève ne fournit aucune garantie que ce dernier a bien identifié 1) le donneur d'accord dans le groupe ou la phrase en question et 2) ses traits morphologiques. Bref, il semble que le recours systématique à un outil externe comme les grilles ou les codes d'autocorrection ne contribue pas forcément à aider les élèves à activer les connaissances et les procédures pertinentes pour réviser efficacement leurs textes.

Quant aux types de révisions effectuées, les scripteurs novices se concentrent principalement sur la correction d'erreurs de *surface* (Paradis, 2012 ; Roussey et Piolat, 2005), c'est-à-dire des éléments linguistiques qui, une fois corrigés, ne modifient pas le sens véhiculé par le texte, comme les erreurs d'orthographe (voir la taxonomie de Faigley et Witte, 1981, section 2.1.3). La correction de ce type d'erreur est rapide, nécessitant seulement le changement d'une ou de quelques lettres. Comme les minutes sont comptées en contexte de production écrite et que la retranscription manuscrite demande beaucoup de temps, il n'est pas surprenant que les élèves priorisent la révision d'erreurs de surface – très fréquentes dans leurs textes, comme on l'a mentionné à la section 1.1.1 – plutôt que la révision d'éléments comme les reformulations ou la réorganisation des idées, considérés comme des révisions de *profondeur*. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on observe chez les scripteurs experts, la qualité des textes de scripteurs

novices n'est pas toujours améliorée par les révisions qu'ils ont effectuées : leurs connaissances linguistiques semblent insuffisantes, raison pour laquelle ils se concentrent notamment sur la forme et sur leurs choix lexicaux (cf. Faigley et Witte, 1981 ; Mutta, 2017 ; Roussey et Piolat, 2005 ; Scardamalia et Bereiter, 1983 ; Sommers, 1980).

En résumé, dans le contexte scolaire actuel, les élèves ne réussissent pas à mettre en pratique de façon optimale leurs compétences en révision de texte, que ce soit par insécurité ou par manque de connaissances, de volonté, d'outils ou de temps. Ces lacunes de natures diverses ont des répercussions certaines dans les résultats en écriture des élèves du secondaire.

1.2.2 L'enseignement et l'évaluation de la révision

L'enseignement de la révision est une activité plutôt rare dans les classes de français (Bisailon, 2007 ; Chartrand et Lord, 2013 ; Perreault, 2000 ; Préfontaine, 1998). Plus précisément, des trois sous-processus d'écriture, ce sont les activités de révision et de correction qui sont les moins fréquentes en classe, ne représentant que 10 % des activités d'écriture (Chartrand et Lord, 2013). Cette faible présence de la révision dans l'enseignement de l'écriture serait grandement responsable des difficultés des élèves dans ce domaine (Préfontaine, 1998).

Il existe pourtant plusieurs propositions didactiques pour favoriser le développement des habiletés de révision des élèves. Notons au passage les dispositifs de révision par les pairs qui, dans la foulée des travaux issus du courant socioconstructiviste, gagnent en popularité (Blain et Lafontaine, 2010 ; Paradis, 2012 ; Préfontaine, 1998 ; Saint-Laurent et al., 1995). Blain (1996) propose également de personnaliser les grilles d'autocorrection, de cibler quelques éléments à réviser à la fois, de commencer par réviser une phrase ou un court paragraphe avant de réviser un texte entier, et surtout d'amener l'élève à justifier sa correction. La révision différée, qui consiste à laisser reposer le texte un certain temps avant de le réviser, est une autre possibilité pour améliorer les compétences de révision des élèves (Chanquoy, 2009 ; Chartrand, 2013 ; Paradis, 2012 ; Pilotti et Chodorow, 2007 ; Saint-Laurent et al., 1995). Cette distanciation temporelle favorise la détection de plus d'erreurs de surface tout en permettant de cibler davantage d'ambiguïtés syntaxiques ou de contenu, que les scripteurs novices ne voient pas aisément (voir section 2.2.3.2). L'enseignement explicite de stratégies de révision, dont celles-ci, est une avenue didactique dont l'efficacité n'est plus à démontrer. Nous y reviendrons à la section 1.3.

Ce ne sont donc pas les options qui manquent pour enseigner la révision. Or, il demeure déconcertant de constater à quel point elles sont rarement mises à profit (Chartrand et Lord, 2013 ; Paradis, 2012).

Il faut également mentionner le peu de sérieux avec lequel les élèves révisent leur texte une fois qu'il a été corrigé par l'enseignant, donc après qu'eux-mêmes l'aient révisé une première fois. À ce propos, Ammar et al. (2016), dont l'un des objectifs était de déterminer comment des élèves de langue première et de langue seconde intégraient à leur texte les rétroactions correctives laissées par leur enseignant sur leur copie, font le constat suivant :

« Bien que la révision [suivant la rétroaction corrective de l'enseignant] fasse partie du processus d'écriture, aux dires des enseignants, le fait qu'elle n'est pas toujours exigée, qu'elle n'est généralement pas considérée dans l'attribution de la note finale et qu'elle ne fait pas l'objet d'un retour en classe remet sa valeur en question. Elle peut ne pas être prise au sérieux par l'élève, une prémisse soutenue par le très haut taux d'absence de révision des erreurs ciblées [par les enseignants]. » (p. 8)

En règle générale, les rétroactions des enseignants concernant la qualité du texte de l'élève se font souvent *après* la rédaction, leur évaluation porte donc sur le produit final, et non sur le processus (Ammar et al., 2016 ; Martlew, 1983 ; Paradis, 2012). La qualité même de la révision effectuée par l'élève n'est alors pas évaluée directement. L'enseignant identifie plutôt les erreurs sur sa copie et attend de l'élève qu'il en fasse la correction ultérieurement, une fois que la note est remise (Giguère, 2015). Ils mettent d'ailleurs l'accent sur les erreurs de surface (Paradis, 2012 ; Reuter, 1996), ce qui contribue à inciter les élèves à se concentrer à leur tour sur ce type d'erreurs dans leur révision.

En outre, dans une perspective à long terme, le fait qu'un enseignant identifie directement les erreurs des élèves lorsqu'il corrige leurs textes entraîne un effet négatif sur le développement de leurs habiletés de révision, notamment sur leurs habiletés de *détecteur* d'erreurs (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Blain, 1996). C'est qu'en effet, comme le processus de révision s'articule autour de trois sous-processus, soit détecter des problèmes, les diagnostiquer et, enfin, les corriger (Scardamalia et Bereiter, 1983), si l'enseignant révèle précisément aux élèves où se trouvent leurs erreurs, cette forme de rétroaction ne leur permet pas d'activer leur sous-processus de détection : seuls les sous-processus de diagnostic et de correction seront activés. De ce fait, il n'est pas surprenant que les élèves, une fois laissés à eux-mêmes, aient de la difficulté à voir leurs erreurs et, conséquemment, à les éliminer de leur texte,

étant donné que la détection est l'incontournable première étape du processus de révision (Scardamalia et Bereiter, 1983). Dans cette optique, les enseignants gagneraient donc à délaissier les rétroactions correctives trop précises au profit de rétroactions moins ciblées⁴ pour aider les élèves à devenir de meilleurs détecteurs.

L'aspect temporel est également à considérer dans les éléments qui contribuent à améliorer les compétences en révision des élèves. Parfois, le délai entre le moment où l'élève a révisé son texte et celui où il reçoit la rétroaction de l'enseignant peut être très long, pouvant même atteindre des semaines (Kellogg, 2008). Il est illusoire, dans ce contexte, d'espérer que l'élève soit encore investi dans la tâche d'écriture au moment de prendre compte des erreurs relevées par l'enseignant.

De plus, les critères et les traces de correction peuvent différer d'un enseignant à l'autre (Ammar et al., 2016 ; Chartrand et Lord, 2013 ; Moffet, 1995), et les codes de correction utilisés sont souvent imprécis (Roberge, 2006 ; cf. MELS, 2014), ce qui complique grandement le travail de l'élève qui essaie d'analyser systématiquement ses faiblesses en écriture. Par exemple, Ammar et al. (2016) soulignent les tracas particuliers que pose la correction des erreurs de syntaxe aux enseignants : il s'agit de l'aspect linguistique pour lequel leur rétroaction est la moins constante, et par le fait même, de l'aspect linguistique que les élèves réussissent le moins à corriger adéquatement suite à une rétroaction, comparativement aux erreurs d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale ou de vocabulaire. Ce constat se révèle d'autant plus problématique que les erreurs de syntaxe sont les plus nombreuses dans les rédactions des élèves (cf. Boivin et Pinsonneault, 2014a).

Somme toute, la révision de texte est peu enseignée dans les classes de français, malgré l'existence de plusieurs options didactiques pour le faire, et les élèves n'ont souvent de rétroaction sur leur compétence en révision qu'à travers la correction finale de l'enseignant, qui peut prendre du temps, varier de l'un à l'autre ou encore être imprécise. Cette réalité témoigne donc d'un écart entre les avancées scientifiques, qui insistent sur la pertinence de l'enseignement de la révision pour développer les compétences scripturales des élèves, et les pratiques enseignantes, qui ont tendance à confiner la révision dans une vision linéaire de l'écriture, où la

⁴ Pour que les élèves puissent profiter des rétroactions moins ciblées, l'enseignant doit leur présenter clairement le système retenu (Ammar et al., 2016).

correction d'erreurs se fait en fin de production. Or, la révision doit pouvoir être effectuée n'importe quand dans le processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980), et développer les compétences de détection de problèmes est essentiel pour que la révision soit productive (Flower et al., 1986 ; Bereiter et Scardamalia, 1987).

Il est donc capital de remédier à cette situation en tentant de redonner ses lettres de noblesse à la révision au sein de l'enseignement de l'écriture (Blain, 1996 ; Chanquoy, 2009 ; Hayes, 2004), sa faible présence ayant certainement une influence négative sur les résultats des élèves en écriture (Préfontaine, 1998).

1.3 Les stratégies de révision

Comme nous l'avons mentionné, il existe des pistes didactiques variées pour soutenir le développement des habiletés de révision des élèves (section 1.2.2). Ces propositions peuvent constituer de bonnes stratégies de révision, une stratégie étant, à son sens le plus large, un moyen que l'on se donne pour atteindre un objectif en particulier (Legendre, 2005). Dans un contexte de révision de texte, l'objectif particulier serait d'éliminer le plus grand nombre de problèmes de tous types, mais pas uniquement : on peut également vouloir améliorer la construction d'une phrase sans nécessairement qu'un problème s'y trouve (p. ex. : *la cause qui a été entendue en Cour d'appel* → *la cause entendue en Cour d'appel*).

L'intérêt pour les stratégies est grandissant dans les disciplines scolaires puisque la littérature scientifique atteste leurs effets positifs dans l'apprentissage en général (Bégin, 2008 ; Falardeau, Guay et Valois, 2014 ; Graham, 2006 ; Graham et Perin, 2007 ; Saint-Laurent et al., 1995 ; Tardif, 1992). Dans le domaine de l'écriture, l'enseignement des stratégies est une option particulièrement puissante, si ce n'est la plus puissante, pour améliorer les compétences scripturales, surtout chez les scripteurs faibles (Graham et Perin, 2007).

En s'intéressant aux stratégies des apprentis scripteurs, le chercheur comme l'enseignant peut avoir un certain accès à leurs connaissances et à leurs conceptions, ce que le texte pris isolément ne permet pas toujours de faire (Tardif, 1992) : l'objet texte révèle une *performance* unique, figée, et non l'état d'une *compétence* mettant en jeu de multiples connaissances et procédures (Chomsky, 1965). Le texte gagne donc à être considéré en complémentarité avec les choix stratégiques retenus par l'élève tout au long du processus d'écriture, et pour accéder à ses stratégies, il faut amener l'élève à parler de sa démarche, de ses raisonnements. C'est grâce à

cette verbalisation, à cette nécessaire explicitation, que l'enseignant pourra se faire une idée beaucoup plus nette des connaissances de l'élève.

Flower et al. (1986) soutiennent que la révision, lorsqu'elle est effectuée intentionnellement, est une stratégie en soi. Évidemment, les sous-objectifs qui l'orientent peuvent de même être considérés comme des stratégies plus spécifiques, par exemple, réviser la structure des phrases pour éviter qu'elles ne soient trop longues. Une définition plus détaillée des stratégies de révision sera proposée au chapitre suivant (section 2.2).

Pour la didactique de l'écriture, la pertinence de l'étude des stratégies de révision réside dans le fait qu'un manque de stratégies efficaces vient expliquer en grande partie l'absence de révision chez un élève (Chanquoy, 2009 ; Roberge, 2008 ; Saint-Laurent et al., 1995) et, par conséquent, la grande quantité d'erreurs qui demeurent dans ses textes. Conscients de ce lien de causalité, plusieurs chercheurs ont voulu découvrir quelles étaient les stratégies de révision efficaces des scripteurs experts afin de mieux outiller les scripteurs novices dans cette tâche complexe (voir section 2.2.1). En cohérence avec ces avancées en psychologie cognitive, le plus récent programme de formation québécois (MELS, 2006) a joint aux compétences et aux processus des disciplines scolaires un vaste ensemble de stratégies de révision (voir section 2.2.2).

Le recours aux stratégies est donc une pratique bien établie en éducation, notamment en contexte d'écriture. Les étudier sous l'angle de la révision de texte pourrait permettre de mieux soutenir l'enseignement et l'apprentissage du processus d'écriture (Paradis, 2012). À ce jour, les principales stratégies de révision guidant l'enseignement du processus d'écriture reposent essentiellement sur les pratiques de scripteurs experts. La prochaine section présentera des arguments pour élargir les pistes didactiques actuelles aux stratégies des scripteurs avancés.

1.4 Les scripteurs avancés

Un grand nombre d'études portant sur le processus d'écriture ont comparé les compétences de scripteurs experts à celles de scripteurs novices (Fayol, 2007 ; Roussey et Piolat, 2005), ce qui n'est pas étonnant puisque le modèle d'écriture de référence de Hayes et Flower (1980) décrit les compétences du scripteur expert (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

Cependant, ce modèle d'expert n'est pas directement transposable chez les apprenants (David, 1994 ; Fayol, 2007), même si son but est d'aider à cibler des difficultés en écriture (Hayes et Flower, 1980). En effet, bien que ce modèle représente un idéal théorique à atteindre,

il serait probablement plus réaliste de proposer aux scripteurs novices un idéal intermédiaire pour réduire l'écart entre le niveau de leurs compétences actuelles et celui qu'ils souhaitent atteindre, sans parler du fait que la démarche experte ne met pas en jeu les mêmes contraintes ni les mêmes objectifs que la démarche scolaire (David, 1994). Prenons les trois différences suivantes : 1) à l'école, les élèves apprennent à rédiger un certain nombre de mots dans un laps de temps prédéterminé (p. ex. : 500 mots en 3 h 15 min en 5^e secondaire, MELS, 2012), alors que les experts gèrent leurs périodes de rédaction comme bon leur semble ; 2) à l'école, les élèves apprennent à se débrouiller avec un dictionnaire ou un recueil de conjugaison, et seul le format papier de ces ouvrages de référence est permis en contexte d'évaluation sommative (cf. MELS, 2012), alors que les experts peuvent consulter toutes sortes d'ouvrages, en format papier ou électronique, en plus de pouvoir faire appel à des collègues en tout temps ; 3) enfin, à l'école, la situation de communication est superficielle, en ce sens que les élèves sont conscients que leur destinataire est, au final, un enseignant ou un correcteur à qui ils souhaitent plaire, alors que les experts rédigent en ayant en tête une authentique situation de communication, sachant que leurs textes se retrouveront éventuellement entre les mains de véritables lecteurs. Considérant le contraste qui existe entre les pratiques d'écriture scolaires et les pratiques d'écritures des experts, il paraît primordial de s'intéresser aux stratégies de révision des apprentis scripteurs afin de compléter les propositions didactiques basées sur les stratégies des scripteurs experts, et ainsi améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

Scardamalia et Bereiter (1983) ont été les premiers à faire un pas dans cette direction en s'intéressant aux compétences d'apprentis scripteurs. Ils ont ainsi ouvert la voie aux recherches empiriques portant sur l'écriture chez les apprenants. Dans le même esprit, nous sommes également convaincue de la pertinence didactique d'étudier les compétences scripturales chez les apprentis. En ce sens, décrire les comportements de révision de texte des scripteurs avancés, et non experts, pourrait favoriser un transfert plus efficace de leurs stratégies vers les scripteurs novices ou plus faibles, car pour l'instant, aucun modèle de révision n'est spécifiquement adapté aux scripteurs toujours en apprentissage (Paradis, 2012).

Une définition du scripteur avancé, par opposition au scripteur novice, faible ou expert, sera proposée au chapitre 2 (section 2.4).

1.5 L'intérêt de la syntaxe en révision

Comme nous l'avons démontré, les compétences en révision de texte des apprentis scripteurs sont déficitaires. Notamment, ces derniers se concentrent surtout sur les erreurs de surface et peinent à s'en détacher pour détecter des erreurs plus globales (cohérence et organisation des idées). À cheval entre les erreurs de surface et les erreurs globales, entre la lettre et le paragraphe, il y a la syntaxe, régissant la construction de la phrase.

1.5.1 La syntaxe, domaine peu maîtrisé par les élèves

Comme mentionné au début de ce chapitre (section 1.1), la syntaxe⁵ est un aspect de la langue difficilement maîtrisé par les élèves, étant la catégorie d'erreurs la plus fréquente dans leurs textes (Boivin et Pinsonneault, 2014a) et la plus difficile à corriger selon eux (Ammar et al., 2016). Rappelons que Boivin et Pinsonneault (2014a) et Ammar et al. (2016) considèrent comme étant des erreurs de type syntaxique les erreurs de construction de groupes ou de phrases, d'homophonie grammaticale (p. ex. : *se/ce* ; *à/a*) ou de ponctuation, entre autres.

Il est important de mentionner que la méconnaissance des paramètres syntaxiques du français peut engendrer des types d'erreurs autres que syntaxique, telles des erreurs d'orthographe grammaticale (Manesse et Cogis, 2007), qui sont elles aussi nombreuses dans l'écrit des élèves (cf. Ammar et al., 2016 ; Boivin et Pinsonneault, 2014a).

Parallèlement à cette prépondérance des erreurs syntaxiques, il a été démontré que la syntaxe est un objet peu révisé par les scripteurs (Grégoire, 2012 ; Faigley et Witte, 1981), et ce, même s'ils ont reçu une rétroaction à ce sujet (Ammar et al., 2016). Ce constat pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait que la révision de la syntaxe est plus exigeante cognitivement que la révision de l'orthographe lexicale (Piolat, Roussey, Olive et Amada, 2004 ; Roussey et Piolat, 2008). En outre, si les outils technologiques actuels peuvent aider les élèves à faire moins d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, ce n'est pas le cas pour les erreurs de syntaxe, les logiciels de traitement de texte ne les détectant que très rarement, en plus de les diagnostiquer avec peu de précision (Grégoire, 2012 ; Lefrançois, 2015 ; Mireault, 2009 ; Piolat, 2007). La révision syntaxique pose ainsi plusieurs embûches autant à l'apprenti scripteur, principalement

⁵ Une définition de la syntaxe sera présentée au chapitre 2 (section 2.3.1).

à la phase de détection, qu'à l'enseignant, notamment dans la justesse et la constance de sa rétroaction, comme il a été souligné précédemment (Ammar et al., 2016).

Libersan (2003) soulève par ailleurs un autre enjeu lié à la syntaxe, soit le caractère imprécis que peut prendre cette catégorie d'erreurs : un scripteur faible aurait beau voir le code « S » sur sa copie pour indiquer une erreur de syntaxe, cela ne l'aidera probablement pas à cibler clairement où se situe son erreur ni le type d'erreur syntaxique commise. Comme en témoignent les résultats de l'étude d'Ammar et al. (2016), l'identification des erreurs de syntaxe par l'enseignant tout comme leur correction par l'élève sont périlleuses ; l'absence de définition claire de ce que peut être une erreur de syntaxe en est probablement la cause. Les élèves ont donc peu de moyens fiables pour en effectuer une révision adéquate ou pour s'améliorer à ce sujet.

La syntaxe se pose alors comme un obstacle autant pour l'apprenant que pour l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale, obstacle auquel la recherche doit s'intéresser si l'on souhaite faire progresser cette compétence, d'autant plus que ce vaste domaine linguistique se situe au cœur de la grammaire moderne (Nadeau et Fisher, 2006), son étude permettant de mettre en lumière les régularités du système de la langue française (Chartrand, 1996 ; Gauvin, 2011). La syntaxe occupe donc une place centrale dans l'apprentissage de la langue (Ammar et al., 2016 ; Boivin et Pinsonneault, 2014a).

1.5.2 La syntaxe, domaine peu étudié en révision

La recherche empirique ayant porté sur la révision de texte s'est principalement attachée à l'opposition entre les révisions de surface, qui ne modifient pas le sens du texte, et les révisions globales (ou profondes), qui transforment le message véhiculé. Par exemple, Faigley et Witte (1981) et Wallace et Hayes (1991) ont comptabilisé le nombre de révisions de surface et de révisions globales dans des textes expérimentaux pour conclure que les révisions de surface étaient plus nombreuses. Toutefois, les révisions en syntaxe peuvent relever autant d'un niveau que de l'autre (Grégoire, 2012), car elles englobent un large éventail de modifications, ce qui complexifie leur étude. En effet, le remplacement du pronom relatif *que* par *dont* ne modifie pas le sens de la phrase, il s'agit donc d'une révision syntaxique de surface. D'un autre côté, dans une phrase averbale (p. ex. : *Son horaire, tellement surchargé.*), l'ajout d'un prédicat vient modifier le sens de la phrase (*Son horaire, tellement surchargé, l'empêchait de bien manger.*), ce qui en fait une révision globale.

Toutefois, ces deux études n'ont pas mis à profit l'opposition *révision de surface/révision globale* pour classer des erreurs syntaxiques en particulier, peut-être justement en raison de cette double appartenance, qui vient en complexifier l'analyse.

Parmi les travaux qui ont étudié la révision d'erreurs de syntaxe, rares sont ceux qui en ont fait leur unique objet d'étude. Piolat, Roussey, Olive et Amada (2004) ont comparé le coût cognitif de la révision des erreurs syntaxiques, d'orthographe lexicale et de cohérence et ont conclu que la complexité de la révision ne réside pas dans la quantité d'erreurs à corriger, mais bien dans leur nature, puisque les erreurs de syntaxe, même moins nombreuses, ont été moins bien révisées par leurs participants que les erreurs d'orthographe lexicale. Roussey et Piolat (2008) ont repris la même méthodologie que Piolat et al. (2004), mais en remplaçant le texte contenant des erreurs de cohérence par un texte sans erreur. Leurs résultats corroborent ceux de Piolat et al. (2004) : la révision de la syntaxe est plus ardue en termes d'effort cognitif que ne l'est la révision de l'orthographe lexicale. Ces résultats quantitatifs viennent appuyer la nécessité d'étudier plus en profondeur les compétences d'apprentis scripteurs en révision d'erreurs syntaxiques, ces erreurs s'étant révélées plus difficiles à réviser.

L'expérimentation de Perreault (2000), qui visait à étudier la relation entre l'identification d'une erreur et sa correction chez des scripteurs de 15 ans, a également permis de souligner la complexité derrière la révision de certaines erreurs syntaxiques. En effet, comparativement aux erreurs d'accord, de négation et d'homophonie, le mauvais choix du pronom relatif semble constituer un objet linguistique nettement plus complexe à corriger, même dans les rares cas où l'élève était en mesure d'identifier correctement la nature du problème, ce qui est plutôt inattendu (Perreault, 2000).

Par contre, ces travaux n'ayant pas exploré les méthodes de révision de leurs participants, nous ignorons à quelles stratégies les scripteurs, apprentis ou experts, ont recours pour résoudre des problèmes d'ordre syntaxique. Pourtant, les protocoles verbaux sont utilisés dans la recherche en écriture depuis plus de trente ans déjà (voir section 2.5.5). Documenter sous un paradigme qualitatif le processus de révision dans des contextes strictement syntaxiques à l'aide de verbalisations de scripteurs serait, à notre sens, bénéfique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, puisque le simple dénombrement des révisions effectuées est un critère superficiel pour décrire la qualité de la révision d'un scripteur (Fitzgerald, 1987 ; Flower

et al., 1986 ; Piolat et al., 2004). Faire verbaliser des scripteurs lorsqu'ils révisent la construction de phrases complexes serait un point de départ fécond pour la description de leurs stratégies.

1.5.3 Les phrases complexes

Nous l'avons vu, la syntaxe regroupe diverses catégories d'erreurs. Dans la présente recherche, la révision de la syntaxe sera étudiée dans des contextes liés aux phrases complexes. Avant d'exposer les raisons qui motivent ce choix, rappelons brièvement que les phrases complexes regroupent les phrases juxtaposées, coordonnées et subordonnées. Ces dernières seront définies de manière exhaustive au chapitre 2 (section 2.3.4).

Nous avons choisi de circonscrire notre étude de la révision d'erreurs de syntaxe à celles qui sont liées à la construction de phrases complexes pour trois raisons. Premièrement, la maîtrise des phrases complexes est caractéristique d'une maturité syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2014a), que Paret (1991) définit selon trois axes : un plus grand nombre de constituants dans la phrase, une structure plus complexe dans les constituants et une plus grande souplesse de la position des unités syntaxiques dans la phrase (voir section 2.3.6.1). Des scripteurs avancés devraient ainsi être habiles dans la construction de ces phrases en particulier ainsi que, nous le supposons, dans leur révision. Deuxièmement, chez les apprentis scripteurs, les phrases complexes sont à l'origine de plusieurs erreurs fréquentes, dont le choix du pronom relatif (Chartrand, 2012 ; Paret, 1991), le choix du pronom référent (Bartlett, 1982 ; Roy, 1995) et la construction de la coordination (Boivin et Pinsonneault, 2008b, 2014b), pour ne nommer que celles-ci. Troisièmement, comme les phrases complexes offrent une certaine liberté dans leur construction (p. ex. : *j'ai pleuré et chanté; j'ai pleuré en chantant ; Moi, qui pleurais, chantais*), observer les stratégies utilisées par les scripteurs avancés pour les réviser pourrait nous indiquer leurs préférences, les difficultés persistantes ou encore les stratégies les plus efficaces.

De ce fait, les phrases complexes se distinguent naturellement comme une porte d'entrée prometteuse pour l'étude des stratégies de révision, incarnant à la fois une structure que le scripteur avancé devrait bien maîtriser, un nœud didactique pour l'apprenti scripteur ainsi qu'un espace de création où le scripteur possède une certaine latitude.

1.6 Question de recherche

Considérant les faibles compétences des élèves en révision de texte et en syntaxe, nous souhaitons peaufiner empiriquement la description du processus de révision chez les apprentis scripteurs d'un point de vue syntaxique. Plus précisément, nous nous demanderons :

- Quelles sont les stratégies de révision relatives aux phrases complexes utilisées par les scripteurs avancés ?

Répondre à cette question permettra de faire avancer les connaissances en psychologie cognitive, notamment sur le plan du processus de révision d'élèves francophones à la fin de leur scolarité obligatoire, mais aussi en linguistique, notamment sur la compétence syntaxique de cette population. Enfin, la description de ces stratégies contribuera à améliorer la didactique du français, plus spécifiquement l'enseignement et l'apprentissage de la syntaxe, particulièrement chez les scripteurs novices et les scripteurs faibles.

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Le présent chapitre fait état des principaux concepts participant à l'élaboration et à la mise en œuvre de notre question de recherche, articulée autour de deux cadres théoriques : celui de la psychologie cognitive et celui de la linguistique. D'abord, en lien avec les théories de la psychologie cognitive, nous traiterons du processus de révision de texte et des stratégies de révision. Ensuite, en lien avec le domaine de la linguistique, une définition de la syntaxe sera élaborée. Cette définition sera plus particulièrement axée sur les phrases complexes et leur construction, sur les caractéristiques syntaxiques de l'argumentation, puisqu'il s'agit du type de texte au programme au 2^e cycle du secondaire (MELS, 2011), et sur le développement de la compétence syntaxique et métasyntaxique. Nous dresserons par la suite un portrait des scripteurs avancés avant de présenter une synthèse des méthodologies employées dans les études empiriques citées au fil du chapitre. Ce chapitre se terminera par un résumé des stratégies de révision et des erreurs fréquentes liées à la phrase complexe ainsi que par la formulation des objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 La révision dans le processus d'écriture

Avant tout, une précision terminologique s'impose, étant donné qu'il existe en français deux significations bien distinctes au mot *révision* dans le domaine de l'écriture. Suivant les indications de Fayol (1991) et de Fitzgerald (1987), nous emploierons le terme *révision* au singulier pour désigner le processus global lié à l'écriture, au sens de *revoir* le texte. Le terme *révisions* au pluriel sera utilisé en référence au produit issu de la révision, soit les modifications concrètes apportées au texte ; en ce sens, les termes *modifications*, *changements* ou *transformations* en sont des synonymes. En distinguant ainsi clairement le processus (*révision*) du produit (*révisions*), il est possible de dire que la révision peut engendrer des révisions, sans tautologie ni confusion. Qui plus est, la révision peut porter autant sur une erreur au plan de la norme que sur un problème stylistique ou de lisibilité qui ne relève pas de la norme. Nous distinguerons donc systématiquement *erreur* et *problème* de syntaxe dans notre recherche.

2.1.1 *Le processus d'écriture*

Ce n'est que depuis les années 1980 que la révision est devenue un objet d'étude à part entière avec, en amont, les travaux de Hayes et Flower (1980). Depuis cette étude fondatrice, la façon de concevoir l'écriture ne se limite plus au seul texte comme *objet*, ce produit concret et fini ; dorénavant, l'écriture est vue comme *processus* à part entière, ce qui fait en sorte que l'on accorde maintenant une importance nouvelle aux sous-processus, visibles ou non, qui mènent à la construction du texte. Nous présentons plus en détail le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980), car il s'agit du modèle sur lequel la didactique de l'écriture s'est le plus appuyée (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

Selon ce modèle, trois composantes sont mises en jeu durant l'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Le processus de planification renvoie à son tour à trois sous-processus : la génération d'idées à partir des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme du scripteur, l'organisation des idées et l'établissement d'objectifs, tous trois activés en fonction de la tâche d'écriture donnée. La mise en texte est le processus par lequel la production écrite se réalise effectivement, et le processus de révision implique quant à lui trois éléments, soit la relecture du texte écrit pour détecter des erreurs, la réflexion visant à les diagnostiquer et, enfin, la modification du texte (Hayes et Flower, 1980).

Ces trois processus d'écriture interviennent selon une démarche itérative, mais cette dernière n'est pas fixe : « ces différents composants sont actualisés autant de fois qu'il est nécessaire et selon la succession utile à chaque rédacteur. Cette mobilisation est d'ailleurs tellement différente selon les individus que Levy et Ransdell (1995) la qualifient de « signature rédactionnelle » (Piolat, 2004, p. 60). Ainsi, la révision peut se produire à tout moment pendant l'écriture, et il en va de même pour la planification et la mise en texte. L'écriture n'est donc plus considérée comme une activité linéaire, ses trois composantes étant en constante interaction, et cette interaction est modulée différemment selon les scripteurs et les tâches d'écriture. Cette évolution conceptuelle de l'écriture, maintenant considérée comme un processus plutôt qu'un produit, a ouvert la porte à l'étude de chacun de ses sous-processus, dont la révision.

Les prochaines sections présenteront les principaux résultats des travaux ayant porté sur le processus de révision de texte depuis ce changement de paradigme, en commençant par une définition détaillée de ce sous-processus, suivie d'une définition de la mémoire de travail ainsi que des stratégies de révision.

2.1.2 Une définition de la révision

Une définition de la révision sur laquelle s'appuient plusieurs études (cf. Allal, Chanquoy et Largy, 2004 ; Allard, 2009 ; Chanquoy, 2001, 2009 ; Fayol, 1991) est celle proposée par Fitzgerald (1987) dans sa revue de la littérature sur les travaux ayant porté sur la révision :

« La révision correspond à l'acte d'effectuer n'importe quel changement à n'importe quel moment du processus d'écriture. Elle implique l'identification d'écarts entre le texte prévu et le texte écrit, le choix des éléments à changer et de la manière de les changer, et la réalisation des changements désirés. Les changements peuvent affecter le sens du texte ou non et peuvent être majeurs ou mineurs. Les changements peuvent aussi être faits dans la tête du scripteur avant que le texte ne soit écrit, au même moment où le texte est écrit ou encore après que le texte soit écrit⁶. » (p. 84)

Bien que cette définition ne soit pas récente, elle synthétise la majorité des éléments qui caractérisent le processus de la révision, incluant la nature des révisions elles-mêmes, c'est pourquoi ce sera celle qui sera retenue dans notre recherche. Ainsi, la révision est itérative, se déroule selon un ordre opérationnel linéaire (détection d'une erreur, identification de la nature de l'erreur, correction de l'erreur) et peut modifier le contenu du texte ou non. Fitzgerald (1987) termine sa définition en soulignant que la révision peut s'actualiser autant dans le texte réalisé que dans le texte que le scripteur a en tête, elle n'est donc pas toujours visible, un point également souligné par Hayes (2004).

Nous tenons toutefois à compléter cette définition de la révision en spécifiant que son objectif principal est l'amélioration du texte écrit (Blain, 1996 ; Chanquoy, 2009 ; Hayes et Flower, 1980 ; Legendre, 2005), point sur lequel n'insiste pas la définition de Fitzgerald (1987). Cette amélioration peut être motivée par la norme (ie. une correction à proprement parler) ou par les préférences stylistiques du scripteur (Bisaillon, 2007), comme le remplacement de *joyeux* par *extatique*.

En ce qui a trait au contenu, soit le sens transmis par le texte, le principe selon lequel les révisions peuvent le modifier ou non est à la base de la taxonomie des révisions de Faigley et Witte (1981), laquelle a beaucoup circulé au sein de la communauté scientifique (cf. Fitzgerald, 1987 ; Chanquoy, 2009).

⁶ Traduction libre.

2.1.3 La taxonomie de Faigley et Witte (1981)

Les travaux de Faigley et Witte (1981) ont largement diffusé une méthode de classement des changements possibles en révision de texte. Plus particulièrement, ces auteurs ont élaboré une taxonomie des révisions en fonction de leur effet sur le sens. L'organisation proposée par Faigley et Witte est reproduite à la figure 1.

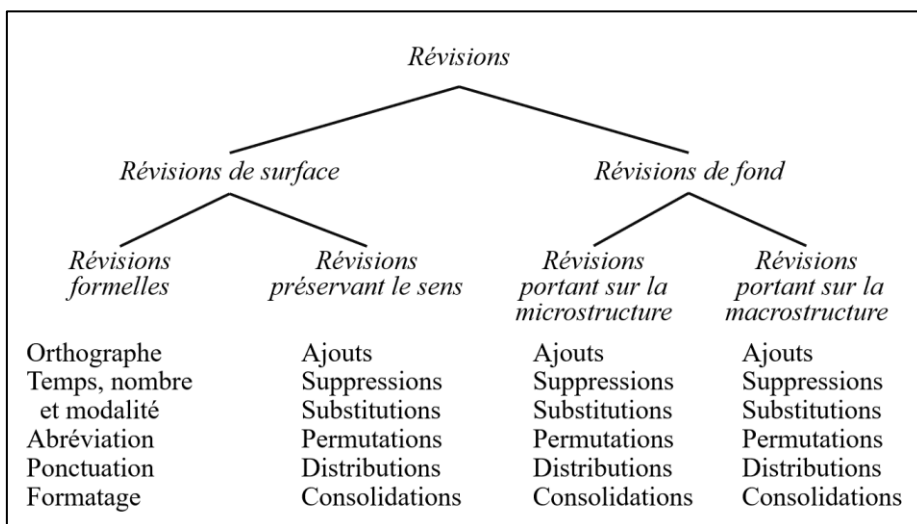


Figure 1. *La taxonomie des révisions de Faigley et Witte (1981, p. 403)*⁷

L'architecture de cette taxonomie propose une première division entre les révisions de *surface* et les révisions de fond (*Text-Base Changes*), ces dernières regroupant les modifications qui affectent le sens véhiculé par le texte.

Les révisions de surface sont à leur tour subdivisées en deux catégories : la première rassemble les révisions *formelles*, qui relèvent de l'orthographe, du système verbal, de la ponctuation, des abréviations et du formatage, et la seconde, tout autre changement qui n'altère pas le sens du texte initial, notamment les mécanismes de reformulation, de paraphrase. La substitution d'un mot par un autre dont la signification est proche (synonyme, hyperonyme, hyponyme) ou la modification de la structure d'une phrase par distribution (segmentation d'une

⁷ Traduction libre.

phrase en plusieurs) ou consolidation (fusion de plusieurs phrases en une) constituent donc des exemples de révisions de surface *non formelles*.

Du côté des révisions de fond, qui vont affecter le sens du texte, Faigley et Witte (1981) distinguent les révisions portant sur la *microstructure* de celles portant sur la *macrostructure*. Les révisions concernant la microstructure, bien qu'elles modifient légèrement le sens du texte, n'en affectent pas les points essentiels. Faigley et Witte qualifient ces révisions d'« ajustements simples ou d'élaborations du texte existant⁸ » (1981, p. 404). Par exemple, dans un texte argumentatif, ajouter des exemples ou définir un terme spécialisé ne vient pas perturber la nature ou l'organisation des arguments exposés, mais ces ajouts bonifient le contenu du texte, et par le fait même en modifient donc le sens. Ainsi, même si les idées principales demeurent inchangées, le contenu a subi de légères modifications. À l'opposé, les révisions portant sur la macrostructure viennent véritablement altérer l'ordre ou le contenu des éléments essentiels au texte (Faigley et Witte, 1981). Dans un texte argumentatif, substituer un argument à un autre vient modifier le fil conducteur du raisonnement, tout comme le ferait un changement de point de vue. En résumé, les révisions macrostructurelles viennent modifier le plan initial du texte, contrairement aux révisions microstructurelles, dont l'impact sur le contenu du texte est de moindre ampleur.

Selon notre lecture de cette taxonomie, les révisions syntaxiques peuvent appartenir à plusieurs catégories : les révisions touchant la ponctuation, les homophones grammaticaux et le nombre de certains pronoms s'inscrivent dans la première catégorie des révisions de surface (*révisions formelles*) ; les révisions touchant la construction des groupes et des phrases concernent la deuxième catégorie de changements de surface (*révisions préservant le sens*). De plus, en modifiant un pronom ambigu (*ils* → *ces derniers*), en ajoutant un complément au verbe (*Le directeur des opérations avait déjà discuté de ce projet [+ avec les actuels propriétaires de la mine]*) ou en intégrant un groupe orphelin dans une phrase syntaxique complète (*Le summum de l'absurdité. → Cette histoire atteint le summum de l'absurdité*), le scripteur effectue de légers changements sur le contenu du texte, ce qui relève alors de la *microstructure*, tout comme certaines permutations et les constructions emphatiques, qui modifient l'ordre thème-propos (*Le ministère a*

⁸ Traduction libre.

proposé une énième refonte du programme le mois dernier. → C'est une énième refonte du programme qui a été proposée par le ministère le mois dernier.).

Cette taxonomie laisse dans l'ombre la dichotomie erreur/non-erreur. À première vue, on pourrait penser que les changements *formels* concernent seulement les erreurs par rapport à une norme linguistique, mais l'absence d'erreurs lexicales ou syntaxiques dans cette première catégorie nous laisse perplexe. Est-ce à dire que les erreurs syntaxiques et lexicales seraient d'emblée incluses dans la deuxième catégorie de révisions de surface ? Les auteurs, qui insistent sur l'idée de paraphrase dans leur description de cette catégorie, ne fournissent pas de réponse claire à ce propos, même si une paraphrase peut éliminer une erreur ou non. Étant donné qu'un changement de mot ou de structure syntaxique peut être motivé autant par la norme (impropriétés, registres de langue, choix de la préposition, choix du pronom relatif, etc.) que par les préférences stylistiques du scripteur (hyperonyme, mot rare, recours à la subordination, déplacement du CP en tête de phrase, etc.), cette question mériterait d'être éclaircie. Dans le même esprit, le nombre d'erreurs dans une phrase peut influencer le type de changement effectué. Imaginons une phrase avec plusieurs erreurs syntaxiques : le scripteur a l'option d'effectuer plusieurs révisions formelles ou de reformuler entièrement la phrase, ce qui vient jouer sur le fond du texte.

Faigley et Witte (1981) suggèrent également que toute révision, excepté les révisions formelles de surface, peut se manifester par les opérations de révision, soit l'ajout, la suppression, la substitution, la permutation (ou déplacement), la distribution et la consolidation⁹.

Un détail de cette proposition nous semble toutefois incohérent. En effet, l'affirmation selon laquelle les révisions de surface ne peuvent s'actualiser par l'une ou l'autre des opérations de révision nous semble sévère et injustifiée. Prenons l'exemple de l'insertion d'une virgule après un connecteur : il s'agit d'une modification clairement réalisée grâce à l'opération de l'ajout, même si cet ajout ne concerne qu'un seul caractère graphique. Il en va de même pour la substitution d'un pronom relatif (*le principe ~~que~~ [qui] prévaut*), la suppression d'un marqueur de négation de trop (*il n'y a ~~pas~~ personne*) ou le déplacement d'un adverbe (*ces statistiques*

⁹ Étant donné que la distribution et la consolidation se réalisent par l'enchaînement des quatre autres opérations plus simples de révision, elles ne sont pas toujours retenues comme opérations de révision (cf. Bisailon, 2007 ; Préfontaine, 1998 ; Sommers, 1980).

nous induisent [grandement] *en erreur* ~~grandement~~), tous des révisions de surface qui ne relèvent pas de la paraphrase. Considérant ces exemples, il est tout à fait possible d'associer les opérations de révision aux révisions formelles, contrairement à ce qui est suggéré par Faigley et Witte (1981).

Ces deux limites n'enlèvent rien à l'importance du travail de Faigley et Witte (1981), dont le principal souci était de classer les révisions en fonction de leur effet sur le sens véhiculé dans un texte écrit, ce qu'ils ont fait en retenant quatre catégories de changements, correspondant au « niveau de profondeur textuelle qu'elles affectent » (Vigneau, Diguier, Loranger et Arseneault, 1997, p. 273). À leur suite, plusieurs auteurs ont tenu compte de la distinction entre les révisions qui affectent le sens ou non, même s'ils ne retiennent souvent que les deux premières catégories et que leur terminologie diffère de cette taxonomie : Fitzgerald (1987) retient les termes de révisions *mineures* ou *majeures* dans sa définition de la révision, d'autres opposent les révisions *de surface* aux révisions dites *de profondeur* (cf. Grégoire, 2012), *globales* (cf. Wallace et Hayes, 1991), *de contenu* (cf. Allard, 2009 ; Blain et Lafontaine, 2010) ou encore *de sens* (cf. Hacker et al., 1994).

Les grandes lignes du processus de révision maintenant décrites, explorons à présent trois modèles théoriques de ce processus.

2.1.4 Les modèles de révision

Comme le rapporte Chanquoy (2009) dans sa synthèse des modèles de révision, on peut distinguer ceux qui s'inscrivent dans une description plus globale du processus d'écriture (cf. Hayes et Flower, 1980 ; Kellogg, 1996) de ceux qui ciblent spécifiquement le processus de révision (cf. Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Berninger et Swanson, 1994 ; Butterfield et al., 1996 ; Flower et al., 1986 ; Hayes, 1996 ; Scardamalia et Bereiter, 1983). Nous avons présenté un modèle global dans une section antérieure, à savoir le modèle princeps de Hayes et Flower (1980). Nous présenterons à présent trois modèles spécifiques du processus de révision¹⁰, largement diffusés dans les travaux qui ont suivi : le modèle élaboré par Scardamalia et Bereiter (1983) à la suite d'expérimentations avec des apprentis scripteurs, dont les principaux avantages sont sa simplicité

¹⁰ Nous ne détaillerons pas les modèles de Berninger et Swanson (1994) et de Butterfield et al. (1996) parce qu'ils s'inscrivent dans la lignée des modèles élaborés par Hayes et Flower (1980) et de Flower et al. (1986) et que nous nous pencherons sur la question de la mémoire de travail, centrale à ces modèles, à la section 2.1.5.

et sa perspective éducative, celui de Flower et al. (1986), développé dans la lignée des travaux de Hayes et Flower (1980) sur les scripteurs experts et dont la complexité en fait une référence théorique incontournable, et celui de Hayes (1996), premier à définir la place de la lecture dans le processus de révision (Chanquoy, 2009 ; Hayes, 2004).

2.1.4.1 Le modèle de Scardamalia et Bereiter

Nous présentons d'abord le modèle de révision de Bereiter et Scardamalia puisque ces chercheurs en psychologie développementale ont été les premiers à s'intéresser aux productions d'apprenants, contrairement à leurs contemporains, qui ont étudié celles d'adultes, comme le soulignent Fayol (2007) et Garcia-Debanco et Fayol (2002). Leur modèle entre ainsi dans une « perspective éducative » (Chanquoy, 2009, p. 83), d'où sa pertinence en didactique de l'écriture.

Comme le fera Fitzgerald (1987) à leur suite, Scardamalia et Bereiter (1983) proposent que le processus de révision se réalise par l'activation de trois sous-processus, qui sont 1) la comparaison entre le texte effectivement écrit et le texte souhaité afin de détecter des écarts entre les deux, 2) le diagnostic de l'écart détecté et 3) la modification de cet écart en fonction du diagnostic posé. Cette conception de la révision équivaut à ce que ces auteurs nomment le processus *CDO*, acronyme de *compare, diagnose, operate* (Scardamalia et Bereiter, 1983, p. 69). Plus précisément, voici comment les trois étapes du processus *CDO* s'enchaînent.

Premièrement, c'est à l'étape de la comparaison que le scripteur va détecter les problèmes à résoudre. Pour ce faire, il doit comparer le texte qu'il a écrit jusque-là avec la version mentale qu'il s'en est faite. Lorsqu'un potentiel écart entre les deux versions est détecté, qu'il s'agisse d'une erreur sur le plan de la norme (orthographe, syntaxe, lexique) ou d'un problème de lisibilité ou de style, deux cheminements sont possibles : soit le scripteur juge le potentiel écart comme un véritable problème, ce qui l'amène aux deux étapes suivantes, soit le scripteur, après réflexion, reconsidère le potentiel écart comme finalement acceptable, ce qui l'amène à laisser l'élément intact et à recommencer un nouveau cycle *CDO*. Autrement dit, le scripteur peut considérer autant des problèmes que des non-problèmes lorsqu'il en est à l'étape de comparaison, et seuls les problèmes reconnus comme tels permettent au scripteur de passer aux étapes suivantes, à savoir le diagnostic et la correction. La détection d'écarts, avérés ou non, se veut ainsi la porte d'entrée du processus de révision (Scardamalia et Bereiter, 1983).

Deuxièmement, une fois l'écart ciblé, le scripteur doit identifier sa nature en ayant recours aux connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme. Finalement, en fonction du diagnostic posé, le scripteur doit d'abord opter pour la solution qui viendra éliminer l'écart détecté, pour ensuite effectuer le changement dans le texte écrit, ce qui constitue l'étape concrète de la correction, c'est-à-dire la seule réalisation physique du processus de révision.

Le cycle *comparaison-diagnostic-correction* peut être déclenché inconsciemment à l'instant même où le scripteur perçoit un écart entre la version écrite de son texte et sa version mentale, donc de façon réactive, mais il peut également être déclenché volontairement, de façon préventive, par le scripteur lui-même ou par une consigne exigeant que ce dernier se mette en mode *détection*.

Dès que cette séquence est amorcée, les autres processus d'écriture sont désactivés pour laisser à la révision un maximum de ressources attentionnelles. Selon Scardamalia et Bereiter, la révision entre en action tant et aussi longtemps que des écarts sont détectés ou que le scripteur juge son activation nécessaire (1983). En d'autres termes, un scripteur qui veut composer une première version complète de son texte avant de le réviser pourra choisir d'ignorer pour un moment les écarts qui pourraient s'y trouver, priorisant ainsi la génération d'idées en mettant délibérément en pause sa révision.

Ce modèle comporte toutefois quelques limites, comme le souligne Hayes (2004). Prenant appui sur le principe de la détection d'écarts entre le texte souhaité et le texte produit comme déclencheur de la révision, ce modèle ne semble pas tenir compte de la révision des textes écrits par quelqu'un d'autre, étant donné que l'accès aux intentions scripturales des autres scripteurs est très limité. De plus, selon Hayes, ce modèle ignore les révisions qui ne répondent pas à la détection d'un écart, comme illustré en (1) :

- (1) a) *Le vent ~~qui soufflait~~ à mes oreilles était doux.*
b) *Le vent [soufflant] à mes oreilles était doux.*

Les phrases (1a) et (1b) sont toutes deux bien construites, aucune norme linguistique ne motive le scripteur à réduire la subordonnée relative en participiale. Dans ce cas, il est difficile de déterminer ce qui déclenche la révision dans ce cas particulier, puisque les deux constructions, dénuées d'erreur, sont tout aussi bonnes. À notre avis, cette seconde critique de Hayes traduit une analyse rigide de ce que Scardamalia et Bereiter nomment *écart*, car ces auteurs n'indiquent

pas clairement exclure les non-erreurs en utilisant ce terme. En ce sens, nous proposerions de préciser la définition du terme *écart* en y incluant tous types d'écarts, qu'ils relèvent d'une norme linguistique ou des préférences stylistiques du scripteur. Le modèle de Flower et al. (1986), plus complexe et plus détaillé, élimine ces limites.

2.1.4.2 Le modèle de Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman (1986)

Issu du domaine de la psycholinguistique, ce deuxième modèle, dont l'architecture est plus élaborée que celle du modèle de Scardamalia et Bereiter (1983), s'est imposé dans la littérature par sa contribution importante dans l'identification des connaissances et des processus mis en jeu dans la révision de texte (Chanquoy, 2009 ; Piolat et al., 2004). Il a également été amélioré en 1996 par Butterfield, Hacker et Albertson (Chanquoy, 2009) et réadapté par Blain (1996) au Québec.

Flower et al. (1986) intègrent à leur modèle de révision différents buts de lecture, telles la compréhension et l'évaluation, en insistant sur le fait que lire pour évaluer est plus exigeant cognitivement que lire pour comprendre, ce qui explique en partie pourquoi la révision de texte constitue un véritable défi pour plusieurs.

Selon ces auteurs, la révision s'amorce par une évaluation du texte. Cette évaluation peut viser le contenu du texte (read for comprehension), la qualité du texte en général (read to evaluate) ou certains aspects linguistiques particuliers (read to define problems). Ce dernier type d'évaluation fait donc appel aux connaissances essentielles à la détection et au diagnostic des problèmes rencontrés. Lorsque cette évaluation mène à la détection d'un problème, il faut opter pour une stratégie : ignorer le problème, remettre sa résolution à plus tard, chercher davantage d'informations à son sujet, réécrire le segment qui le contient ou le réviser. C'est uniquement en choisissant les stratégies de réécriture ou de révision qu'on aboutit à l'ultime étape de modification du texte.

Ce modèle contient les trois composantes du modèle de Scardamalia et Bereiter (1983). Il s'en distingue toutefois en ce qui a trait au lien entre la détection et le diagnostic. Selon Flower et ses collaborateurs, ces deux processus mènent à différentes stratégies, ils ne les situent donc pas linéairement l'une par rapport à l'autre, comme le font explicitement Scardamalia et Bereiter en indiquant que la détection précède le diagnostic. En effet, Flower et al. (1986) sont d'avis que la détection peut mener à une correction, sans obligatoirement passer par un diagnostic. Ce serait notamment le cas lorsqu'un scripteur a automatisé une procédure et n'a plus besoin d'analyser l'élément linguistique erroné pour le corriger, ou encore lorsqu'un scripteur détecte un problème et

efface d'emblée le segment concerné sans avoir cherché à identifier le problème en cause. Conséquemment, Flower et al. (1986) décrivent deux options stratégiques offertes aux scripteurs.

La première est la stratégie nommée *détecter-réécrire*. Cette séquence ne requiert ni connaissance ni analyse, puisque le problème perçu sera traité de manière imprécise. Si un scripteur agit consciemment de la sorte pour éviter de traiter précisément le problème détecté, ce comportement reflète alors une stratégie d'évitement. Ce scripteur éliminera alors le problème en réécrivant la phrase ou le segment où il se trouve. Par exemple, devant une phrase complexe construite de façon malhabile (2a), le scripteur peut décider de l'effacer et de synthétiser ses idées pour être plus clair (2b).

- (2) a. *L'idée que j'ai annoncée plus tôt par rapport à cette position qui est importante est celle disant que les arbres et les plantes et les fleurs sont des ressources qui se renouvèlent et naturelles.*
- b. *Il est important de rappeler le fait que la forêt est une ressource naturelle renouvelable.*

Étant donné que le scripteur réécrit toute la phrase, ce choix est coûteux cognitivement (Flower et al., 1986), même si cela n'implique pas de diagnostic précis des erreurs qu'elle contenait. Non seulement cette option n'est pas optimale du point de vue de la gestion des ressources cognitives, mais elle ne l'est pas non plus du point de vue didactique : les connaissances grammaticales en jeu ne sont pas activées par le scripteur au-delà de sa perception que quelque chose « cloche » quelque part dans la phrase. C'est pourquoi les auteurs soulignent que détecter un problème ne veut pas dire que l'on sait de quel type de problème il s'agit, encore moins que l'on sait comment le régler précisément (Flower et al., 1986). Sélectionner la stratégie *détecter-réécrire* peut donc témoigner de lacunes dans les connaissances linguistiques, les apprentis scripteurs sont donc susceptibles d'y recourir.

La seconde stratégie est celle appelée *diagnostiquer-réviser*. Associée aux stratégies des experts, elle fait appel aux connaissances linguistiques appropriées pour régler un problème spécifique. De cette façon, les modifications apportées au texte ne se limitent qu'au problème lui-même. Le scripteur qui opte pour cette stratégie diagnostiquera dans l'exemple (3a) une erreur dans la coordination de phrases et un mode verbal erroné. Sa révision portera donc seulement sur ces deux problèmes syntaxiques (3b).

- (3) a. *Les manifestants souhaitent deux choses : ils veulent être respectés et leurs voix seront entendues.*
b. *Les manifestants souhaitent deux choses : ils veulent être respectés et [que] leurs voix [soient] entendues.*

Flower et al. (1986), qui définissent le diagnostic comme la reconnaissance et la catégorisation d'un problème, mentionnent que mieux le problème est défini, plus efficaces sont les stratégies qui viendront le régler. Malgré tout, ces auteurs s'abstiennent de prescrire une stratégie ou une autre, car la révision est un processus fondamentalement imprévisible (Flower et al., 1986). En ce sens, l'important serait donc de connaître et de maîtriser différentes stratégies et de savoir quand les mettre à profit en fonction des objectifs fixés préalablement.

En plus de leur contribution théorique, ces auteurs rapportent les résultats empiriques de la mise à l'essai de leur modèle de révision, où ils ont demandé à sept élèves, à quatre enseignants et à trois professionnels de réviser une lettre contenant des erreurs de tous types en ayant en tête un nouveau destinataire. Les chercheurs ont eu recours aux protocoles verbaux lors de la révision du texte et à une tâche supplémentaire de détection et de diagnostic d'erreurs hors contexte pour être en mesure de bien distinguer les connaissances déclaratives des participants de celles qu'ils mettent effectivement en pratique lorsqu'ils révisent un texte.

Les résultats de Flower et al. (1986) montrent que lorsque les experts révisent, ils peuvent arrêter la correction d'erreurs de surface si des erreurs plus importantes sont détectées, ce que les auteurs appellent la règle des priorités (*precedence rule*), ou choisir de réécrire tout un segment s'ils sont confrontés à une quantité trop importante d'erreurs, règle dite de densité (*density rule*). Ces résultats empiriques permettent d'envisager ces deux règles comme pouvant être associées à une stratégie de révision, l'une reportant volontairement la correction, l'autre correspondant à la stratégie *détecter-réécrire*.

2.1.4.3 Le modèle de Hayes (1996)

Qualifié de « nouveau modèle » (cf. Chanquoy, 2009 ; Hayes, 2004), le modèle de révision élaboré par le psycholinguiste américain J. R. Hayes (1996) est construit sur trois niveaux en constante interaction. Un de ces niveaux regroupe les sous-processus de révision, nommés *Reflection*, *Text Processing* et *Text Production*, mais ces trois composantes ne reflètent pas une simple réinterprétation du processus *CDO* de Scardamalia et Bereiter (1983). En effet, en plus de ne pas suggérer de trajet linéaire entre les sous-processus, Hayes (1996) précise que le sous-

processus d'interprétation¹¹ de texte met en jeu le processus de compréhension en lecture ; celui de réflexion concerne la résolution de problème et la prise de décision ; et celui de production de texte, la mise à l'écrit. Ainsi la révision est-elle remplacée par la lecture (Hayes, 2004).

Plus précisément, Hayes (1996) considère que la détection et le diagnostic ne peuvent se réaliser sans la lecture, et c'est la raison pour laquelle la révision est vue non pas comme une combinaison de processus qui lui seraient spécifiques (détection, diagnostic, correction), mais plutôt comme un amalgame de processus fondamentaux, comme la réflexion, l'interprétation et la production de langage (Hayes, 1996, 2004 ; Chanquoy, 2009), ce qui explique que l'interprétation de texte, ou la compréhension en lecture, vienne se substituer en partie à la révision.

Comparativement au modèle de Flower et al. (1986), sur lequel il s'appuie, le modèle de Hayes (1996) redéfinit les différents types de lecture : le lecteur lit soit pour comprendre, soit pour définir la tâche d'écriture, soit pour réviser, ce dernier objectif correspondant à *lire pour évaluer* du modèle de Flower et al. (1986). En somme, c'est principalement cette redéfinition de la place et des fonctions de la lecture que le modèle élaboré par Hayes (1996) se distingue des précédents (Chanquoy, 2009).

Par sa transition des processus spécifiques vers des processus fondamentaux, le modèle de Hayes (1996) se détache, nous semble-t-il, des autres modèles spécifiques au sous-processus de révision en se rapprochant davantage des modèles plus globaux du processus d'écriture.

Un trait commun aux modèles de Hayes (1996) et de Flower et al. (1986) doit également être souligné, à savoir l'inclusion de composantes liées à la mémoire. Le rôle de la mémoire à long terme (Flower et al., 1986) et celui de la mémoire de travail (Hayes, 1996) dans la gestion et l'activation des connaissances nécessaires à la tâche de révision est aussi une contrainte importante pour Scardamalia et Bereiter (1983), bien qu'il n'apparaisse pas comme une composante à part entière dans leur modèle. L'importance de la mémoire de travail dans le processus de révision de texte mérite que nous décrivions plus précisément les mécanismes qu'elle met en jeu, notamment pour définir ce que Flower et al. (1986) et les chercheurs en psychologie cognitive entendent par l'expression « coûteux cognitivement », ce que nous ferons dans la prochaine section.

¹¹ Nous reprenons la traduction retenue par Chanquoy (2010), citée par Paradis (2012, p. 106).

Les principaux modèles du processus de révision sont donc issus du milieu anglophone des années 80 et 90, mais ils ont su trouver écho dans le milieu francophone contemporain (cf. Bisailon, 2007 ; Blain et Lafontaine, 2010 ; Chanquoy, 2004 ; Heurley, 2006 ; Paradis ; 2012 ; Roussey et Piolat, 2008). Considérant « la place démesurée que prennent les phénomènes normés de la langue écrite (les “fautes”) dans la représentation des francophones » (Paradis, 2012, p. 192), il existe probablement certains contrastes entre les processus de révision de scripteurs anglophones et francophones, notamment quant aux types de révisions effectuées ; sans nous étendre davantage sur cette question, nous soulignerons simplement que la taxonomie de Faigley et Witte (1981) nous semble pertinente pour amorcer une étude comparative en ce sens.

2.1.5 La mémoire de travail

Nous avons référé au concept de mémoire de travail à quelques reprises déjà comme étant un des facteurs contribuant au bon fonctionnement du processus de la révision (Hayes, 1996), notamment dans la révision d’erreurs syntaxiques (Piolat et al., 2004 ; Roussey et Piolat, 2008). Il est nécessaire d’approfondir cette question pour voir comment ce système cognitif peut affecter la qualité de la révision des scripteurs.

La mémoire de travail, bien qu’intégrée tardivement à la description du processus d’écriture (Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Olive et Piolat, 2005), offre une explication de la forte charge cognitive associée au processus d’écriture. La modélisation de la mémoire de travail la plus répandue parmi les modèles d’écriture est celle que Baddeley a proposée en 1986 (Chanquoy et Alamargot, 2002), et qu’il a récemment révisée (Baddeley, 2000).

Il faut d’abord comprendre que la mémoire de travail est un « système temporaire de stockage et de traitement de l’information » (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 368) où sont emmagasinées pour un moment les connaissances nécessaires à l’accomplissement d’une tâche particulière (Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Olive et Piolat, 2005 ; Tardif, 1992). En révision, la mémoire de travail est responsable de rassembler les connaissances déclaratives liées au sujet choisi, les connaissances procédurales associées aux règles de grammaire, emmagasinées dans la mémoire à long terme, ainsi que les contraintes de rédaction liées à la consigne fournie par l’enseignant. Son rôle consiste donc essentiellement à faire le pont entre la tâche que l’on souhaite exécuter et les connaissances déjà acquises en mémoire à long terme, mais elle permet

également l'intégration de nouvelles connaissances en mémoire à long terme, notamment grâce à la répétition d'informations verbales dans la boucle phonologique (Baddeley, 2000).

Par contre, cet espace de stockage est limité, selon la Théorie de la Capacité, théorie transposée en écriture par McCutchen (1996) à partir des propositions de Just et Carpenter (1992) pour la compréhension en lecture (Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Paradis, 2012). Selon cette théorie, la mémoire de travail possède une capacité limitée en termes de temps et de quantité d'éléments qu'elle peut gérer, et cette capacité varie selon chaque individu¹² (Paradis, 2012 ; Piolat, 2004). Étant donné que le processus de révision exige l'activation d'un grand nombre de connaissances et de procédures et que la mémoire de travail ne peut pas toutes les gérer simultanément (Olive et Piolat, 2005), contrôler cette quantité d'informations est impératif pour bien réviser. Si le scripteur n'y parvient pas, sa révision sera ralentie ou inefficace. Ce phénomène n'épargne pas les scripteurs experts : dans une tâche très coûteuse cognitivement, ils sont eux aussi susceptibles de commettre des erreurs qu'ils ne commettraient pas dans une tâche plus simple (Fayol et Largy, 1992).

Comme la mémoire de travail doit retenir un plus grand nombre d'éléments pour résoudre un problème syntaxique (fonction et catégorie grammaticales, ordre des groupes dans la phrase, etc.) que pour résoudre d'autres problèmes linguistiques (p. ex. : un problème d'orthographe lexicale comme la graphie du mot *éléphant*), il est attendu que la révision d'erreurs syntaxiques impose une charge cognitive d'une grande ampleur (Bartlett, 1982 ; Roussey et Piolat, 2008).

Considérant le poids de cette charge, le scripteur doit parvenir à diminuer le coût cognitif associé à certains traitements pour optimiser le rendement de sa mémoire de travail (Kellogg, 2008). Pour y parvenir, il pourra choisir de n'activer qu'un traitement à la fois (Paradis, 2012), donc de réviser son texte en ciblant délibérément un seul aspect linguistique à chaque relecture. Une autre solution pour réduire la demande sur la mémoire de travail est d'automatiser certains traitements en mémoire à long terme (Fayol et Largy, 1992 ; Kellogg, 2008 ; Olive et Piolat, 2005 ; Paradis, 2012 ; Tardif, 1992). Selon Fayol et Largy, « l'automatisation réduit le

¹² Traditionnellement, on situe ce nombre à environ 7 plus ou moins 2, mais ce nombre a récemment été révisé à la baisse, soit environ 3 ou 4 unités (*chunks*) d'information (Cowan, 2001 ; Doumont, 2002 ; Farrington, 2011). Cowan (2015) soutient toutefois qu'il est vain de chercher à quantifier cette limite, étant donné les grandes variations contextuelles et le peu de données comparables diffusées jusqu'à présent.

cout cognitif dédié à l'attention et réduit les durées de récupération des informations » (1992, p. 82). Autrement dit, lorsqu'un scripteur n'a plus à réfléchir consciemment à l'application d'une procédure, cette dernière est considérée comme *automatisée* ; son rappel en mémoire de travail est alors peu coûteux, ce qui permet d'accorder plus de ressources cognitives à l'exécution d'autres traitements. C'est par la pratique répétée qu'une procédure s'automatisera (Kellogg et Raulerson, 2007 ; Paradis, 2012), la transcription manuscrite ainsi que l'orthographe lexicale sont donc deux aspects de l'écriture rapidement automatisés, car leur apprentissage débute très tôt chez l'enfant (cf. Martlew, 1983 ; Torrance et Galbraith, 2006).

Cependant, l'automatisation de traitements plus complexes, comme la révision de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* ou le choix du pronom relatif, est caractéristique des scripteurs experts (Bisaillon, 2007 ; Olive et Piolat, 2005). Considérant le peu d'automatismes que les apprentis scripteurs ont eu l'occasion de développer et les limites de la mémoire de travail, il n'est pas surprenant que leur compétence en révision de texte soit déficitaire à la fin du secondaire. Une piste didactique pertinente à l'amélioration des compétences révisionnelles est de développer des stratégies de révision en fonction de cette limite cognitive (Bisaillon, 2007 ; Chanquoy, 2009 ; Fayol et Largy, 1992 ; Scardamalia et Bereiter, 1983 ; Sommers, 1980).

2.2 Les stratégies de révision

L'utilité des stratégies en révision de texte réside dans le fait que si elles sont sélectionnées et employées adéquatement, elles allègeront la charge cognitive imposée par la révision sur la mémoire de travail (Sommers, 1980) ; elles représentent donc une aide précieuse pour améliorer les compétences en écriture des élèves (Saint-Laurent et al., 1995). Pour compléter la définition sommaire proposée au chapitre précédent, nous présenterons ici une définition des stratégies sous trois angles, du plus général au plus spécifique : les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'écriture et, enfin, les stratégies de révision.

Dans l'apprentissage en général, une stratégie est « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche » (Bégin, 2008, p. 53). Bégin propose en outre de distinguer les stratégies cognitives de traitement des stratégies cognitives d'exécution. La métacognition mettant en jeu l'utilisation consciente de nos forces et de nos faiblesses selon une tâche en

particulier ¹³, anticiper et s'autoréguler constituent les deux grandes stratégies métacognitives (Bégin, 2008). Les stratégies cognitives de traitement se rattachent quant à elles à un apprentissage direct, donc à l'assimilation d'une nouvelle connaissance, tandis que les stratégies cognitives d'exécution relèvent d'un transfert des connaissances en contexte de production (Bégin, 2008). Sélectionner les nouvelles informations, les répéter, les décomposer, les comparer, les élaborer et les organiser forment les six grands ensembles de stratégies de traitement. Quant aux stratégies d'exécution, elles se répartissent entre l'évaluation des connaissances¹⁴, leur vérification, leur production ainsi que leur vulgarisation. Dans cette optique, le recours à une stratégie est donc le fruit d'une décision consciente (Bégin, 2008).

Il faut toutefois nuancer que pour Bégin, une stratégie est intrinsèquement un *ensemble* d'actions ; par exemple, la stratégie métacognitive *anticiper* « [peut] s'opérationnaliser par plusieurs actions différentes » (Bégin, 2008, p. 53), actions qui, seules, ne sont pas considérées comme des stratégies. Cette conception nous semble rigide, même si elle est soutenue par la volonté d'éviter certaines confusions engendrées par le « fait que le terme *stratégie* est utilisé à la fois pour identifier l'ensemble et les éléments » (Bégin, 2008, p. 53), c'est-à-dire entre la stratégie et les moyens concrets mis en action pour l'appliquer. À cet effet, nous préférons la position de Bisailon (2007), selon laquelle une stratégie peut être composée d'une seule opération (stratégie simple) ou de plusieurs (stratégie multiple). Les propositions de Bégin (2008) offrent toutefois un système de classement général et cohérent qui pourra certainement guider notre réflexion.

Dans le champ de l'écriture, Torrance et Galbraith (2006) conçoivent les stratégies comme la manière dont le scripteur choisit de morceler la tâche d'écriture et d'organiser les sous-tâches ainsi obtenues. Pour Bégin (2008), anticiper les connaissances antérieures nécessaires à la tâche d'écriture, sélectionner les points importants de la consigne et mettre par écrit ses idées seraient respectivement des stratégies métacognitive, cognitive de traitement et cognitive d'exécution.

¹³ Nous reviendrons sur la métacognition à la section 2.3.6.3.

¹⁴ À ne pas confondre avec l'autorégulation, qui est une stratégie métacognitive par laquelle l'élève s'observe. L'évaluation des connaissances n'implique pas cette dimension de regard sur soi (cf. Bégin, 2008, p. 59).

Pour réussir une tâche d'écriture, plusieurs stratégies sont nécessaires. Or, le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre dépend fortement du scripteur et de la tâche d'écriture, mais également de chaque contexte linguistique que le scripteur rencontre durant sa rédaction, ce qui fait écho à l'idée de la « signature rédactionnelle »¹⁵ mentionnée à la section 2.2.1. Il est donc utopique d'espérer parvenir à décrire l'enchaînement parfait de stratégies pour produire un texte parfait (Flower et al., 1986 ; Niedo Jones et Berninger, 2016). On peut toutefois étudier les pratiques de certains scripteurs dans le but de décrire un large éventail de stratégies efficaces et d'outiller les scripteurs faibles ou novices dans le développement de leur compétence en écriture, comme le recommandent plusieurs chercheurs pour différentes disciplines (cf. Fehrenbach, 1991 en lecture ; Maltais, 2003 en musique ; Stott et Hobden, 2016 en sciences ; Tjoe, 2015 en mathématiques).

Spécifiquement au processus de révision, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* indique qu'une stratégie de révision est un « ensemble de moyens choisis par un scripteur pour réviser son texte ou le texte d'un autre » (Legendre, 2005, p. 1262). Une stratégie relève donc d'une prise de décision du scripteur, laquelle le mène à poser une action précise dans le but de réussir une tâche particulière. Cette décision peut porter sur plusieurs aspects de la tâche et peut être de divers ordres. Pour reprendre le classement de Bégin (2008), un réviseur qui élabore un code d'autocorrection en fonction de ses faiblesses en grammaire adopterait ainsi une stratégie de révision métacognitive. Si ce réviseur utilise systématiquement ce code d'autocorrection pour vérifier ses accords de participes passés, il fera alors appel à une stratégie d'exécution, et s'il décortique le texte en plusieurs parties, il exploitera une stratégie de traitement.

Les recherches empiriques qui ont porté sur les stratégies de révision sont parvenues à décrire une variété de stratégies généralement utilisées par les scripteurs experts. Même si le terme *stratégie* n'est pas toujours employé explicitement, nous considérons que les comportements décrits dans la prochaine section peuvent constituer des stratégies, car ils visent la réussite d'une tâche spécifique et qu'ils traduisent un choix de la part du scripteur.

¹⁵ Levy et Ransdell (1995), cités par Piolat (2004, p. 60).

2.2.1 Les stratégies de révision de scripteurs experts

Nous passerons en revue trois études empiriques clés qui permettent de dégager une vue d'ensemble des principales caractéristiques du comportement des scripteurs experts en ce qui a trait à la révision de texte, soit l'étude de Sommers (1980), le travail empirique de Faigley et Witte (1981) suivant l'élaboration de leur taxonomie et l'étude de cas de Bisailon (2007), menée en contexte francophone.

Sommers (1980), souhaitant découvrir en quoi les pratiques de révision des scripteurs experts et des scripteurs universitaires différaient, a conduit une étude avec 20 étudiants universitaires de première année sélectionnés en fonction de leur résultat moyen au test national standardisé S.A.T.¹⁶ ainsi qu'avec 20 scripteurs experts (journalistes, éditeurs ou professeurs universitaires). Les experts ont donc été considérés comme tels sur la base de leur profession et sur le fait qu'ils avaient une plus grande expérience en écriture que les étudiants (Sommers, 1980), sans toutefois que cette expertise ne soit mesurée, que ce soit par le nombre d'années de pratique ou par des résultats à un test, par exemple.

Les participants devaient écrire trois essais (catégorisés par Sommers comme « expressif », explicatif et argumentatif) et les réviser deux fois avant de les mettre au propre. Ils devaient également suggérer des modifications pour un texte anonyme. L'analyse des données a porté sur le nombre de modifications apportées aux textes et sur leur catégorisation. Des entrevues, « durant lesquelles les scripteurs ont interprété leurs révisions » (Sommers, 1980, p. 380), ont également été menées après la production de la dernière version de chaque essai afin de cerner les priorités de révision des scripteurs.

Quatre niveaux de modification ont été retenus par Sommers (1980) : 1) les changements qui se limitent à un mot ; 2) les changements qui se limitent à un groupe ; 3) les changements portant sur une phrase ; et 4) les changements portant sur le thème, les idées. Le classement retenu par Sommers (1980) ne correspond donc pas à celui que propose la taxonomie de Faigley et Witte (1981), car le critère qui ressort semble plutôt être l'ampleur physique de la révision effectuée (un mot, un segment de phrase, une phrase complète, et enfin tout ce qui dépasserait

¹⁶ L'épreuve du S.A.T., utilisée pour l'admission d'étudiants dans les universités américaines, comprend trois volets : mathématiques, lecture et écriture. Dans l'étude de Sommers (1980), les participants devaient avoir obtenu entre 450 et 600 points sur une possibilité maximale de 800 au volet écriture.

la phrase), et non son effet sur le sens. Cela étant dit, on pourrait appairer, d'un côté, les révisions qui portent sur un mot, un groupe ou une phrase et les révisions de surface, et de l'autre, les révisions qui portent sur les idées et les révisions macrostructurelles. Dans cette optique, les révisions microstructurelles se trouveraient entre les deux, puisqu'elles peuvent toucher autant une idée contenue dans une phrase qu'une idée contenue dans plusieurs phrases.

Sommers (1980) retient également quatre opérations pour décrire la manière dont les modifications sont effectuées dans le texte, soit par ajout, par suppression, par remplacement ou par déplacement, ce qui correspond à celles retenues par Faigley et Witte (1981).

Les résultats des rédactions indiquent que les experts effectuent majoritairement des changements au niveau de la phrase, bien qu'ils en fassent également à tous les autres niveaux, contrairement aux étudiants, qui se concentrent sur les changements au niveau du mot. Les seules occurrences de modification au niveau des idées chez les étudiants se retrouvent dans le remaniement du paragraphe d'introduction (Sommers, 1980), ce qui traduit les limites de leur mode opératoire linéaire : s'ils écrivent l'introduction avant même de savoir quelles idées seront véritablement développées dans les paragraphes subséquents, ils n'auront pas le choix d'y retourner ultérieurement pour l'ajuster avec les idées qui, en fin de compte, ont réellement été développées dans le texte (Sommers, 1980).

De plus, les experts utilisent principalement les opérations d'ajout et d'effacement pour exécuter leurs modifications, mais font aussi appel au remplacement et au déplacement, tandis que les étudiants usent peu de l'ajout et du déplacement (Sommers, 1980), notamment parce qu'ils se concentrent surtout sur le remplacement d'un mot par un autre.

Grâce à l'entrevue, Sommers (1980) note que les experts révisent de façon itérative, ayant différents objectifs pour chaque relecture. Ainsi, ils priorisent d'abord la génération des idées et leur organisation, et adoptent ensuite une posture de lecteur pour détecter des dissonances de tous types, notamment en regard de la clarté des idées ; ce n'est qu'à la fin de leur révision qu'ils se focalisent spécifiquement sur des considérations d'ordres lexical et stylistique. À l'opposé, les étudiants révisent linéairement, sans but spécifique autre que l'élimination de répétitions lexicales, d'où leur tendance à faire des modifications au niveau du mot et à ne recourir qu'aux opérations de substitution et d'effacement, au détriment de l'ajout et du déplacement. Ainsi, aux dires des étudiants, leur priorité se situe du côté des mots (révisions de surface), ce qui se confirme dans l'analyse de leurs révisions, alors que les experts

indiquent prioriser les idées (révisions macrostructurelles), et l'analyse de leurs révisions indique qu'ils le font en révisant principalement au niveau de la phrase (révisions micro et macrostructurelles).

Sommers termine en soulignant qu'on ne peut être catégorique à l'effet que les experts n'auraient qu'un seul objectif par relecture : il est plus vraisemblable que « les mêmes objectifs et sous-processus soient présents dans chaque cycle, mais en différentes proportions¹⁷ », d'où l'importance des stratégies de révision pour gérer l'attention du scripteur (Sommers, 1980, p. 387).

Trois critiques peuvent être formulées à l'égard de cette étude de cas. La première concerne le fait que les critères d'inclusion retenus pour la sélection des scripteurs sont soit trop vastes, soit peu justifiés. Effectivement, le fait d'être un professionnel de l'écriture ne garantit pas la comparabilité des compétences scripturales des participants au sein d'un même sous-groupe. Mentionner le nombre d'années dans la profession des participants pourrait déjà éclaircir ce point. En outre, les raisons pour lesquelles l'auteur retient des étudiants dont les scores au S.A.T. se situent entre 450 et 600 ne sont pas présentées. La deuxième critique concerne le fait que Sommers ne précise pas si des balises méthodologiques ont guidé le déroulement des entrevues menées avec les participants postrévisions. Il peut donc exister un décalage entre ce que les participants disent avoir privilégié et ce qu'ils ont *effectivement* privilégié. Certes, Sommers (1980) a triangulé les modifications effectuées sur les textes et les priorités mentionnées dans les entrevues, mais comme l'objet de son analyse est principalement le texte *fini*, on ne peut confirmer tout à fait que les scripteurs font A et ensuite B, puisque sur le texte, les traces relatives à A et à B sont visibles simultanément. Suivre de manière rigoureuse une méthode incluant des protocoles verbaux concomitant à la révision, à l'instar de Hayes et Flower (1980), aurait permis d'atténuer davantage ce possible décalage. La dernière critique concerne la catégorisation des types de révisions retenues. On peut en effet interroger la pertinence de les avoir divisés sur la base de la nature de l'élément affecté (mot, groupe, phrase, idée), car une idée peut être transformée au niveau des trois catégories inférieures (mot, groupe, phrase). En ce sens, le critère de l'effet sur le sens retenu par Faigley et Witte permettrait de résoudre cette incohérence dans la catégorisation retenue par Sommers.

¹⁷ Traduction libre.

De leur côté, Faigley et Witte (1981) ont mené deux expérimentations afin de mettre à l'essai et de finaliser leur taxonomie (section 2.1.3). La première a porté sur les révisions de 18 scripteurs répartis en trois groupes : pour les six scripteurs *experts*, c'est un critère semblable à celui de Sommers (1980) qui est retenu : seule la profession du participant est mentionnée (écrivains et journalistes). Les six scripteurs *novices* correspondent quant à eux à des étudiants universitaires inscrits à un cours de mise à niveau en écriture. Enfin, les six scripteurs avancés sont des étudiants universitaires inscrits à un cours optionnel de rédaction. Ainsi, pour les étudiants universitaires, Faigley et Witte (1981) proposent des critères d'inclusion mieux définis que ceux de Sommers (1980) en distinguant les scripteurs novices des scripteurs avancés. Cependant, on peut s'interroger sur la fiabilité du critère de sélection des scripteurs avancés. Si s'inscrire dans un cours optionnel de rédaction peut traduire une grande motivation de la part des étudiants, cela n'en fait pas un gage d'expertise pour autant: la motivation ne fait pas d'un scripteur un scripteur *avancé*.

Les participants devaient rédiger un texte descriptif sur une période de trois jours. Au premier jour, le sujet du texte a été dévoilé aux participants, et le reste du temps était alloué à la prise de notes et à la recherche d'idées. Le deuxième jour, les participants ont rédigé la première version de leur texte. Lors de la dernière journée, ils ont rédigé une seconde version de leur texte avec un crayon d'une couleur différente, ce qui permettait de distinguer les révisions du deuxième jour de celles du troisième jour. Pour ce qui est de la seconde expérimentation, les chercheurs ont demandé aux mêmes scripteurs experts de réviser cette fois-ci les textes rédigés par les scripteurs novices.

Rappelons que Faigley et Witte (1981) n'abordaient pas de front la question de la syntaxe dans leur taxonomie, les résultats liés à l'expérimentation de leur taxonomie ne permettent donc pas de tirer de conclusion spécifique sur la place qu'occuperait cet aspect linguistique dans la révision des différents types de scripteurs. Par contre, certains résultats corroborant ceux obtenus par Sommers (1980) sont rapportés. En effet, l'analyse des textes révèle que les scripteurs experts réussissent à effectuer des révisions de tous les types (ie. de surface et de sens), contrairement aux scripteurs novices, qui se concentrent sur les changements de surface. Quant aux scripteurs avancés, bien qu'ils réussissent aussi à produire des changements des deux types, comme le font les experts, ils effectuent tout de même une quantité importante de changements de surface, soit presque deux fois plus qu'en ont produit les scripteurs experts, ce qui témoigne

de leur niveau intermédiaire. Enfin, ce n'est qu'au moment de la dernière révision que les scripteurs experts et avancés effectuent les révisions de surface, résultat allant dans la même direction que les observations de Sommers (1980).

Au regard de ces résultats, on remarque que les compétences en révision des scripteurs avancés se rapprochent de celles des experts, étant donné qu'ils sont eux aussi capables d'effectuer des révisions portant sur le contenu et qu'ils gardent eux aussi les révisions de surface pour la fin, ce qui n'est pas le cas des novices. Par contre, les scripteurs avancés ont encore du chemin à faire avant que les révisions portant sur le sens ne deviennent leur priorité principale, les révisions de surface occupant encore une grande part de leur travail de révision.

On pourrait nuancer ces résultats en émettant l'hypothèse que si les scripteurs experts effectuent moins de révision de surface que les scripteurs novices et avancés, c'est probablement parce qu'ils font moins d'erreurs de ce type, tout simplement. Or, lorsque les scripteurs experts révisent les textes de scripteurs novices, ils font encore une fois majoritairement des révisions aux niveaux micro et macrostructurel, même si les textes contiennent plusieurs erreurs de surface (Faigley et Witte, 1981). Il apparaît donc que, indépendamment de la quantité d'erreurs de chaque type, les révisions affectant le sens du texte sont celles qui retiennent le plus l'attention des scripteurs experts.

Plus récemment, dans le milieu francophone, Bisailon (2007) a mené une étude de cas avec un réviseur professionnel cumulant 23 ans d'expérience. Son objectif était de documenter le processus de révision professionnelle, qui implique de réviser des textes écrits par quelqu'un d'autre¹⁸, puisque ce type de révision bien spécifique est souvent passé sous silence dans la littérature scientifique (Bisailon, 2007). Sa méthodologie incluait la révision, durant une période de deux heures¹⁹, d'un texte dont l'auteur n'est pas le réviseur, suivie d'un protocole verbal durant lequel le réviseur a regardé la vidéo de sa révision afin d'expliquer chaque modification qu'il a effectuée. La méthodologie retenue par Bisailon (2007), plus transparente que celles de Sommers (1980) et de Faigley et Witte (1981), tient donc autant compte des processus mentaux du réviseur que des modifications concrètes effectuées sur le texte.

¹⁸ Nous reviendrons plus en détail sur les effets de cette variable dans la section consacrée au phénomène de distanciation (section 2.2.3).

¹⁹ La durée des périodes de révision dans les études de Sommers (1980) et de Faigley et Witte (1981) n'est pas précisée par les auteurs.

L'analyse des modifications et des verbalisations du réviseur expert confirme les résultats mentionnés jusqu'à présent. D'abord, le réviseur expert entreprend deux lectures du texte, la première pour comprendre le sens véhiculé, la deuxième pour évaluer le texte. Ces deux types de lecture étaient déjà proposés par le modèle de révision de Flower et al. (1986) et rejoignent l'idée de cycle mentionnée par Sommers (1980). Bisailon (2007) souligne également la prise en compte du destinataire par le réviseur expert, comme le rapportait Sommers (1980) chez les scripteurs experts, et la production de modifications de tous types, contrairement aux novices qui se concentrent sur la forme (Bisailon, 2007), à l'instar de Sommers (1980) et de Faigley et Witte (1981).

L'étude de Bisailon apporte en outre un nouvel éclairage sur les stratégies de détection et de correction du réviseur professionnel, points plus spécifiques laissés dans l'ombre par les deux études empiriques précédentes. Ainsi, le réviseur expert fait appel à deux stratégies de détection : l'*anticipation* et la *comparaison*. Avec l'anticipation, le réviseur expert évalue le texte en fonction de son expérience professionnelle pour prévoir la présence de problèmes potentiels, comme des erreurs de numérotation dans la table des matières (Bisailon, 2007), ce qui relève d'une stratégie métacognitive, comme le propose Bégin (2008). Avec la comparaison, le réviseur expert met le texte écrit en relation avec ses propres connaissances linguistiques et textuelles, ce qui lui permet, par exemple, de relever avec certitude une erreur d'orthographe (Bisailon, 2007). Cette stratégie de comparaison correspond aux propositions de Scardamalia et Bereiter (1983), à une différence près : dans ce cas-ci, « la comparaison se fait plutôt entre le texte écrit par un auteur et les connaissances du réviseur » (Bisailon, 2007, p. 63).

Du côté des stratégies de correction, Bisailon en relève deux : la stratégie *immédiate* et la stratégie *reportée* (2007, p. 64). La stratégie immédiate fait appel à trois actions, soit la relecture pour mieux cerner le problème, la réflexion pour envisager différentes solutions ou le recours à des ressources externes, tels un ouvrage de référence ou un tiers. La stratégie reportée consiste à remettre à plus tard la résolution d'un problème, notamment parce que le réviseur sait que ce problème sera long à résoudre (Bisailon, 2007). Outre ces deux options, une troisième est relevée : corriger automatiquement le problème, ce qui implique que le réviseur ne recourt à aucune stratégie particulière ; l'absence de stratégie est alors le reflet d'une correction instantanée rendue possible grâce à l'automatisation des connaissances linguistiques pertinentes au traitement du problème détecté. Le réviseur expert recourt généralement à cette troisième option, étant donné

la grande quantité d'automatismes développés ; de ce fait, très peu de problèmes sont reportés. Par contre, lorsqu'il utilise la stratégie *immédiate*, la relecture et la réflexion sont souvent activées en parallèle (Bisaillon, 2007).

En résumé, ces trois études empiriques font état de quatre stratégies de révision adoptées par les scripteurs experts. Ainsi, il a été démontré qu'un scripteur expert révisé majoritairement le contenu du texte (Faigley et Witte, 1981 ; Sommers, 1980), tout en gardant les révisions portant sur la forme pour la fin (Faigley et Witte, 1981). De plus, le scripteur expert révisé de manière itérative, ce qui concorde avec le modèle d'écriture et les deux modèles de révision décrits précédemment (Flower et al., 1986 ; Hayes et Flower, 1980 ; Scardamalia et Bereiter, 1983). Il effectue donc plus d'une relecture du texte en entier ou de parties du texte selon différents objectifs (Bisaillon, 2007 ; Sommers, 1980).

Enfin, le scripteur expert tient compte du destinataire lorsqu'il révisé (Bisaillon, 2007 ; Sommers, 1980), il est donc capable d'adopter une posture de lecteur pour évaluer la clarté de son texte, contrairement aux jeunes scripteurs, qui peinent à s'éloigner de leur point de vue unique, notamment lorsqu'ils relisent leur propre texte pour l'évaluer (Bereiter et Scardamalia, 1983).

Quant aux stratégies de détection et de correction, les scripteurs experts sont en mesure d'anticiper la présence de certains problèmes et de les corriger automatiquement, d'où l'absence fréquente de stratégies de correction (Bisaillon, 2007).

2.2.2 Les stratégies de révision proposées par le PFÉQ

Ces dernières études ayant permis d'établir un premier cadre de référence pour outiller les apprentis scripteurs dans le développement de leurs compétences scripturales, il est dès lors possible pour les programmes de formation de proposer des stratégies de révision de texte cohérentes avec les résultats empiriques diffusés par la recherche depuis les années 1980.

Le programme actuel de formation de l'école québécoise (MELS, 2009) offre une kyrielle de stratégies de révision pour favoriser un développement optimal de la compétence disciplinaire *écrire des textes variés*. Au processus *réviser, améliorer et corriger son texte* sont associés six ensembles de stratégies²⁰ :

²⁰ Les nombres entre parenthèses indiquent la quantité de sous-stratégies contenues dans chaque ensemble de stratégies. Pour consulter ces sous-stratégies, voir MELS (2009, p. 72-74).

1. *Diversifier ses moyens de révision* (13) ;
2. *Reconsidérer le contenu* (13) ;
3. *Reconsidérer l'organisation* (6) ;
4. *Reconsidérer le point de vue* (8) ;
5. *Vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe* (10) ;
6. *Rédiger la version définitive de son texte* (3).

Au total, le *PFÉQ* offre plus de 50 stratégies de révision qui s'appliquent pour la plupart à tous les types de textes. Ces stratégies sont les mêmes pour les premier et deuxième cycles du secondaire, il ne semble donc pas y avoir de progression à ce sujet tout au long de la formation des élèves en écriture au niveau secondaire (cf. MELS 2006 et 2009).

Bien qu'il n'y ait pas de section spécifique regroupant les stratégies de révision de la syntaxe, nous avons relevé celles qui, selon notre analyse, s'y rattachent. Ainsi, huit stratégies issues des ensembles 1 à 5 concernent les aspects syntaxiques du texte :

- *Utiliser la phrase de base pour vérifier la construction des phrases et leur ponctuation ;*
- *Recourir au besoin à des manipulations syntaxiques et à une grammaire ;*
- *Se référer à sa connaissance des régularités de la langue ;*
- *S'assurer que les structures des phrases, la concordance des temps verbaux, la ponctuation et les accords sont adéquats ;*
- *S'assurer que les pronoms de reprise correspondent à leurs antécédents et que la construction des phrases empêche les équivoques ;*
- *Vérifier que la syntaxe explicite suffisamment les liens entre les éléments du contenu ;*
- *S'assurer que la syntaxe et la ponctuation favorisent l'intégration harmonieuse des séquences et des discours rapportés ;*
- *S'assurer que les choix syntaxiques servent le propos et relèvent le ton souhaité.*

Les deux premières stratégies, soit le recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques, concernent strictement la syntaxe ; elles n'ont donc pas été ciblées spécifiquement dans les études mentionnées jusqu'ici. Nous reviendrons sur la description de ces deux stratégies à la section 2.3, mais soulignons déjà que peu d'études empiriques se sont penchées sur leur utilisation par les apprentis scripteurs (cf. Élalouf, 2010), et encore moins chez les scripteurs experts. L'étude théorique de Boivin (2012) sur la P de base et les travaux empiriques de Boivin (2014) et de Gauvin et Boivin (2012) en lien avec les manipulations syntaxiques, respectivement en lien avec la subordonnée relative et l'accord du sujet, soulignent toutefois le fort potentiel

didactique de ces outils d'analyse syntaxique dans le développement des compétences scripturales des élèves.

Quant aux points suivants, on pourra remettre en question le fait de leur accoler l'étiquette de *stratégies*, puisqu'il semble plutôt s'agir d'*objectifs* de révision, chacun ciblant un objet linguistique spécifique. Autrement dit, on a plutôt affaire à une liste de points à vérifier, et non à des moyens que le scripteur pourrait utiliser pour améliorer le texte.

Somme toute, ce sous-ensemble de stratégies liées à la syntaxe offre un cadre assez large pour guider l'enseignement de la révision au secondaire. Diverses pistes, cohérentes avec les stratégies d'experts et avec les théories linguistiques actuelles, sont suggérées pour aider l'apprenti scripteur à réviser les aspects syntaxiques *profonds*, comme la non-ambiguïté des pronoms de reprise et la clarté des liens entre les éléments du contenu, ainsi que les aspects syntaxiques *de surface*, comme la ponctuation harmonieuse et la concordance des temps verbaux, tout comme d'autres aspects pouvant intervenir à ces deux niveaux, comme la construction (constituants) et la structure (types et formes) de la phrase mises au service du propos et du ton.

Des stratégies liées au caractère itératif de la révision sont aussi suggérées, notamment dans l'ensemble 1, telles la relecture sous différents angles, la confrontation régulière du texte écrit avec le plan, la consigne ou les critères d'évaluation, et la réécriture du texte, en tout ou en partie, en fonction d'améliorations ciblées (MELS, 2009). Quelques stratégies concernent également la prise en compte du destinataire, élément important pour les scripteurs experts, par exemple en s'assurant que le vocabulaire convienne au destinataire et en demandant une rétroaction à différents relecteurs (MELS, 2009).

Les prescriptions ministérielles quant à l'enseignement du processus de révision de texte sont donc cohérentes avec les stratégies que nous avons relevées dans les trois études décrites à la section précédente, mais elles proposent aussi des stratégies complémentaires, comme utiliser les outils syntaxiques de la grammaire moderne, mais aussi s'imposer un temps d'arrêt avant de relire son texte et de le faire lire par un autre (MELS, 2009), deux stratégies utiles pour se distancier du texte. Comme la détection d'erreurs est difficile pour les élèves (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; Bisailon, 2007 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Scardamalia et Bereiter, 1987), recourir à des stratégies de distanciation peut les aider à réduire la charge cognitive associée à la révision, comme l'indiquent les travaux de Bartlett (1982), de Chanquoy (2001, 2009), de

Daneman et Stainton (1993) et de Pilotti et Chodorow (2007), que nous survolerons à la prochaine section.

2.2.3 La distanciation entre le réviseur et le texte à réviser

Nous avons mentionné à plusieurs reprises que la mémoire de travail impose une certaine limite aux ressources cognitives utiles à la révision, et que l'efficacité de ce processus dépend fortement de l'ampleur de cette limite. À cet effet, nous avons souligné que l'activation délibérée d'un seul traitement à la fois et l'automatisation des procédures étaient deux avenues pour faciliter le travail de révision. Il en existe une troisième, qui consiste à créer une distance entre l'auteur et le texte, que ce soit par la familiarité du contenu ou par le temps.

2.2.3.1 Une distanciation de familiarité : la révision du texte d'autrui

La lourde charge cognitive imposée par le processus de révision de texte peut être réduite à l'aide de variables qui nous « défamiliarisent » avec le texte à réviser, ce qui correspond au phénomène de distanciation. Nous présenterons ici trois études anglophones (Bartlett, 1982 ; Daneman et Stainton, 1993 ; Pilotti et Chodorow, 2007) et une francophone (Lefrançois, 2005) qui témoignent autant de son efficacité que de son contraire, dépendamment de l'objet visé.

Une des toutes premières études à ce sujet est celle de Bartlett (1982), qui s'est penchée sur les habiletés de révision d'erreurs syntaxiques de 110 élèves du primaire (9 à 11 ans). Son objectif était de vérifier si les performances en détection d'erreurs syntaxiques différaient selon que l'on révisait son propre texte ou un texte écrit par quelqu'un d'autre. Les participants devaient donc réviser un texte qu'ils avaient composé une semaine avant l'expérimentation ainsi qu'un texte expérimental contenant des erreurs syntaxiques. Les erreurs ciblées concernaient l'ambiguïté des pronoms référents et certaines anomalies syntaxiques (ie. absence de sujet ou de prédicat), erreurs choisies en raison de leur grande fréquence dans les productions d'élèves de cet âge et parce que leur détection nécessite l'analyse de plus d'un élément du texte, contrairement aux erreurs d'orthographe lexicale (Bartlett, 1982).

Les résultats obtenus suggèrent que très peu d'erreurs ont été détectées dans les textes individuels : 53 % des participants ayant produit des anomalies syntaxiques en ont détecté au moins une, et ce pourcentage est de 17 % seulement pour les ambiguïtés de référent. Néanmoins, les performances en détection d'erreurs dans un texte neutre sont significativement meilleures

que celles observées dans le texte individuel, et ce, pour les deux types d'erreurs ciblés, les pourcentages de détection s'élevant respectivement à 73 % et 88 %. Les jeunes scripteurs ont donc une plus grande facilité à détecter les erreurs syntaxiques ciblées dans le texte écrit par quelqu'un d'autre que dans leur propre texte (Bartlett, 1982). Cette étude quantitative témoigne donc du potentiel des textes expérimentaux pour susciter de meilleures performances en détection de problèmes syntaxiques.

Daneman et Stainton (1993), voulant aussi mesurer les effets de la familiarité de l'auteur avec un texte sur ses performances en détection d'erreurs, ont demandé à 40 étudiants universitaires de rédiger un court essai descriptif abordant la vie étudiante. Après avoir évalué leurs habiletés de compréhension de textes, les chercheurs leur ont donné quatre tâches de révision différentes : un premier groupe de participants devaient réviser leur propre texte, où les erreurs originales ont été éliminées et où 24 erreurs d'orthographe lexicale ont été insérées ; les trois autres groupes ont révisé le texte d'un des participants du premier groupe. Plus précisément, le deuxième groupe a révisé ce texte après l'avoir lu une fois, le troisième groupe, après l'avoir lu trois fois, et le quatrième groupe, sans lecture préalable.

Les résultats montrent que les performances en détection d'erreurs sont significativement meilleures lorsque le texte à réviser n'est pas le nôtre. Ainsi, ceux qui ont révisé le texte d'autrui ont détecté plus d'erreurs que les réviseurs confrontés à leur propre texte. Cette étude quantitative apporte donc une preuve empirique du désavantage à réviser soi-même son texte, même si on ne peut généraliser leurs résultats à des types d'erreurs autres qu'orthographiques. Daneman et Stainton (1993) ne notent toutefois pas de différence significative du côté du nombre de lectures effectuées par les réviseurs.

Plus récemment, Pilotti et Chodorow (2007) ont également voulu étudier cet effet de familiarité. Dans une première phase expérimentale, 134 étudiants en psychologie ont révisé deux textes – dont un texte d'autrui – où des erreurs d'orthographe lexicale (p. ex. : *form* ou *fron* au lieu de *from*) ont été ajoutées artificiellement, comme l'ont fait Daneman et Stainton (1993). La consigne générale de révision était de détecter linéairement des erreurs typographiques, et une des trois consignes suivantes a été donnée aux participants : l'une mentionne l'ajout d'erreurs, l'une ne le mentionne pas et l'autre impose une révision linéaire, indiquant que les phrases apparaîtront une à une, et qu'une fois révisées, elles ne pourront plus être modifiées. À la deuxième phase, le même protocole a été repris avec 90 nouveaux étudiants, avec deux

nouvelles conditions, soit un délai de deux semaines entre la rédaction et la révision, ou la modification de la police et de la couleur du texte du participant avant sa révision. Les résultats obtenus ont été comparés à ceux obtenus par les 46 participants de la phase précédente qui n'avaient pas été avertis de l'ajout d'erreurs dans leur texte.

Pilotti et Chodorow (2007) rapportent trois constats particuliers : d'une part, à la première phase, les participants ont détecté les erreurs ajoutées à leur texte avec plus d'exactitude et plus de rapidité que dans le texte d'un autre, et ce, indépendamment des trois conditions de révision. D'autre part, à la deuxième phase, les deux nouvelles conditions ont réduit le niveau de familiarité de l'auteur avec son texte : le délai d'un jour a un effet positif sur les performances en détection, tandis que la modification des paramètres de mise en texte les affecte négativement. Changer la police et la couleur d'un texte est donc suffisant pour créer une distance entre le texte et son auteur, mais cette distanciation ne lui est pas bénéfique, contrairement à la distanciation liée au texte d'autrui ou à la distanciation temporelle, sur laquelle nous reviendrons à la prochaine section. Jouer sur différents niveaux de familiarité entre le réviseur et le texte à réviser peut donc avoir différents effets sur les performances en détection d'erreurs orthographiques.

Enfin, l'étude menée par Lefrançois (2005) en contexte francophone auprès de 24 étudiants de première année universitaire conclut plutôt à l'effet inverse. En effet, « [e]n moyenne, les étudiants ont laissé au moins deux fois plus d'erreurs dans le texte [expérimental] à réviser que dans le texte qu'ils ont rédigé eux-mêmes²¹ » (Lefrançois, 2005, p. 420). Plus particulièrement, et c'est ce qui est le plus intéressant pour notre étude, seules les erreurs de syntaxe sont moins nombreuses en moyenne dans les textes révisés ($N = 2,7$) que dans les textes rédigés par les étudiants ($N = 3,1$). Cela suggère donc que la distanciation serait, dans une certaine mesure, bénéfique pour la révision de la construction des phrases, comme l'indiquaient déjà Bartlett (1982) et Daneman et Stainton (1993), alors qu'elle viendrait nuire au scripteur pour les erreurs d'*orthographe lexicale*, d'*orthographe grammaticale*, de *vocabulaire* et de *temps verbaux* (Lefrançois, 2005, p. 421). Notons toutefois qu'à la différence des études précédentes, les réviseurs devaient ici produire des commentaires métagraphiques simultanément à leur révision, ce qui a pu avoir un effet sur leurs processus cognitifs ; la

²¹ Traduction libre.

comparaison de ces derniers résultats avec les précédents doit donc être faite sous toute réserve, mais il est intéressant de voir que la balance peut pencher des deux côtés lorsque l'on recourt à une variable de distanciation.

À la lumière de ces études empiriques, la familiarité de l'auteur envers son propre texte semble avoir des effets différents selon le type d'erreurs à détecter, si l'on compare son effet négatif pour la syntaxe (Bartlett, 1982 ; Lefrançois, 2005) et son effet positif pour l'orthographe grammaticale et le vocabulaire (Lefrançois, 2005), entre autres. Par contre, pour l'orthographe lexicale, les résultats sont plus nuancés, car ceux de Pilotti et Chodorow (2007) et de Lefrançois (2005) contredisent ceux obtenus par Daneman et Stainton (1993). À cet effet, Bereiter et Scardamalia (1987), citant l'étude de Bracewell, Bereiter et Scardamalia (1979), soulignaient déjà que cette forme de distance n'avait que très peu d'effet chez les apprentis scripteurs, hormis la détection de « plus d'erreurs liées à l'orthographe lexicale²² » (1987, p. 84).

Comme les méthodologies employées sont diversifiées, certaines ciblant les erreurs effectives des participants, d'autres, des erreurs artificielles programmées par un logiciel ; l'une ciblant des erreurs habituellement difficiles à cibler, l'autre ciblant des erreurs plus évidentes ; et une autre encore recourant aux commentaires métagraphiques, les différentes variables de ces études rendent ardue toute comparaison.

Que faut-il en conclure ? Nous retiendrons principalement que le type d'erreur et leur authenticité dans le texte semblent jouer sur les performances en détection. Les protocoles expérimentaux de ces études ne permettent pas de tirer une conclusion définitive à ce sujet, seulement d'anticiper les possibles avantages et inconvénients de « défamiliariser » l'auteur de son texte. Dans le cadre de la présente recherche, utiliser le texte d'autrui semble donc tout désigné pour favoriser une meilleure détection d'erreurs de syntaxe.

2.2.3.2 Une distanciation temporelle : la révision différée

La révision différée consiste à séparer par un délai l'écriture d'un texte et sa révision, ce délai pouvant varier en heures ou en journées. Chanquoy (2009) précise que réviser pendant la rédaction ne mène généralement qu'à des modifications de surface, comportement associé aux scripteurs novices (cf. Faigley et Witte, 1981 ; Sommers, 1980). Lorsqu'on remet la révision à

²² Traduction libre.

plus tard, la charge cognitive qui lui est associée diminue (Chanquoy, 2009 ; Chartrand, 2013), puisqu'elle ne s'ajoute plus à la charge associée au processus de mise en texte, ce qui favorise une meilleure révision au niveau global. Les scripteurs ont alors une meilleure vue d'ensemble de leur texte, et cette distanciation permet d'améliorer la qualité de leur révision (Chanquoy, 2001 ; Chartrand, 1993 ; Daneman et Stainton, 1993 ; Paradis, 2012 ; Pilotti et Chodorow, 2007 ; Saint-Laurent et al., 1995). Nous avons survolé cette question en décrivant la deuxième phase expérimentale de l'étude de Pilotti et Chodorow (2007) ; nous reviendrons ici sur l'étude de Daneman et Stainton (1993) et présenterons par la suite l'étude de Chanquoy (2001).

Dans leur étude sur l'effet de la familiarité sur les performances en détection d'erreurs d'orthographe lexicale, Daneman et Stainton (1993) ont également mené une expérience pour voir si un délai de deux semaines entre la rédaction et la révision d'un texte familier aidait à détecter plus d'erreurs que réviser seulement 30 minutes après la rédaction. À l'aide de 60 nouveaux participants et du même protocole expérimental que celui décrit précédemment, à l'exception du nouveau délai avant la révision et de l'élimination du groupe lisant une seule fois le texte avant la révision, ces auteurs concluent qu'une distanciation temporelle de deux semaines suffit à éliminer les effets négatifs liés à la révision de son propre texte (Daneman et Stainton, 1993). Ainsi, non seulement la distanciation temporelle permet de contrebalancer l'effet de familiarité, mais elle permet même de le surpasser, les réviseurs « auteurs » ayant réussi à détecter significativement plus d'erreurs avec le délai de deux semaines que ceux qui ont eu un délai de 30 minutes.

Chanquoy (2001), dans une étude empirique auprès de 60 élèves de 8 à 11 ans, a mesuré les effets de la révision différée sur la fréquence et sur la nature de leurs révisions. Les élèves ont participé à trois phases expérimentales, à une semaine d'intervalle (Chanquoy, 2001, p. 23) : 1) la révision simultanée, c'est-à-dire au fur et à mesure que les élèves rédigent (*On-line revision*), 2) la révision tout de suite après la rédaction et juste avant la mise au propre, mais le même jour (*Revision after writing*), et 3) la révision un jour après la rédaction (*Postpone revision*). Différentes séquences ont été prévues pour contrebalancer les effets d'accoutumance des élèves à la tâche.

Les résultats indiquent que les deux séances de révision différée (phases 2 et 3) ont engendré un plus grand nombre de révisions que la séance de révision simultanée (phase 1). Malgré le fait que les révisions effectuées un jour après la rédaction (phase 3) sont plus

nombreuses que celles exécutées tout de suite après la rédaction (phase 2), l'écart entre les deux conditions ne s'est pas révélé significatif. Ceci laisse tout de même envisager qu'allonger le délai entre la rédaction et la révision pourrait avoir des effets positifs sur la qualité du texte final.

Chanquoy (2001) relève également une interaction entre la condition expérimentale et la nature des erreurs révisées, indiquant que la révision différée influence positivement le nombre de révisions globales. Cette méthode, même avec un très court délai, semble donc venir aider les apprentis scripteurs à mieux réviser au niveau du contenu, aspect habituellement négligé par ce type de scripteurs. Toutefois, elle n'observe pas de différence significative pour la révision d'erreurs de surface (orthographe grammaticale et lexicale, et ponctuation et majuscule). L'effet sur la syntaxe n'a donc pas été étudié, si ce n'est de la ponctuation.

À notre avis, séparer volontairement le processus de rédaction et le processus de révision, même si cela peut être bénéfique pour la détection d'erreurs, contribue toutefois à rendre le processus d'écriture artificiellement linéaire, puisque la révision se fera évidemment *après* la rédaction, ce qui va à l'encontre des propositions théoriques de Hayes et Flower (1980) et des résultats empiriques liés aux scripteurs experts (cf. Bisailon, 2007 ; Faigley et Witte, 1981 ; Sommers, 1980). Cependant, cette linéarité n'est probablement pas *totale* : il est en effet fort possible que le scripteur effectue des révisions durant sa rédaction, que ce soit dans sa tête ou sur papier, et ce, même s'il lui a été explicitement demandé de ne pas le faire, notamment s'il se trouve devant une erreur trop évidente pour ne pas la corriger immédiatement ou trop subtile pour risquer de l'oublier plus tard.

Cela étant dit, la révision différée semble bénéfique pour améliorer les performances en détection d'erreurs des apprentis scripteurs (cf. Daneman et Stainton, 1993 ; Pilotti et Chodorow, 2007), mais également pour les aider à réviser en profondeur (Chanquoy, 2001).

En résumé, la révision d'un texte non familier et la révision différée sont deux moyens de créer une distance entre le scripteur et le texte à réviser, ce qui permet d'améliorer les performances en détection d'erreurs, notamment en syntaxe (cf. Bartlett, 1982 ; Lefrançois, 2005), mais aussi en profondeur (cf. Chanquoy, 2001), ce qui constitue un véritable soutien pour les apprentis scripteurs, qui peinent à se détacher des éléments de surface.

Cette section met fin à la présentation des études théoriques et empiriques du domaine de la psychologie cognitive. Nous y avons abordé le processus révision de texte, les contraintes associées à la mémoire de travail ainsi que plusieurs stratégies de révision, dont celles de

scripteurs experts, celles prescrites par le *PFÉQ* pour la classe de français au secondaire et celles ayant un effet de distanciation entre le scripteur et le texte à réviser. Nous entrons avec les prochaines sections dans le cadre théorique de la linguistique, plus spécifiquement celui de la grammaire dite *moderne*, ou *nouvelle*, à partir duquel nous proposerons une description du domaine de la syntaxe en abordant notamment les phrases complexes, les caractéristiques syntaxiques de l'argumentation et le développement de la compétence syntaxique et métasyntaxique chez les apprentis scripteurs.

2.3 Les aspects syntaxiques importants pour cette étude

Depuis 1995, le *PFÉQ* prescrit l'approche de la grammaire moderne pour l'enseignement du français au secondaire (cf. MELS, 2006, 2009, 2011), puisque les avancées en linguistique ont clairement démontré les limites de la grammaire dite *traditionnelle* pour l'apprentissage d'une langue comme le français (Nadeau et Fisher, 2006). Parmi les changements importants issus de cette rénovation de l'enseignement grammatical, une toute nouvelle importance est maintenant attribuée à la syntaxe, vecteur des grandes régularités de la langue. Aussi la construction des phrases est-elle aujourd'hui centrale dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture : par une étude rigoureuse des groupes et des fonctions grammaticales²³ et de leurs propriétés syntaxiques, les mécanismes de la langue sont mis au jour, ce qui permet à l'apprenti scripteur de mieux conceptualiser les règles de construction de phrases ainsi que les règles d'accord qui s'y superposent (Nadeau et Fisher, 2006).

2.3.1 Une définition de la syntaxe

La syntaxe constitue le domaine de la linguistique régissant l'organisation des mots et des groupes de mots dans une phrase ou à l'intérieur même d'un groupe de mots. Les règles syntaxiques contrôlent donc l'ordre dans lequel doivent se positionner les éléments qui forment une phrase et leur combinaison hiérarchique, en lien avec les groupes et les fonctions grammaticales (Boivin et Pinsonneault, 2008b ; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

²³ Aussi nommés groupes et fonctions *syntaxiques*.

La syntaxe englobe donc les règles de construction de phrases, incluant la construction de phrases simples (une seule phrase de base²⁴), de phrases complexes (plus d'une phrase de base) et de phrases à construction particulière (phrases à présentatif, infinitives et averbales).

2.3.2 Les outils d'analyse syntaxique

Cette section se consacre à la description des principaux outils qui favorisent un raisonnement grammatical optimal. Nous nous pencherons sur trois outils spécifiques à l'analyse syntaxique de phrases : la phrase de base, les manipulations syntaxiques et le jugement de grammaticalité (Boivin et Pinsonneault, 2008b ; Nadeau et Fisher, 2006).

2.3.2.1 La phrase de base

La phrase de base (ci-après *P de base*) est un modèle didactique visant à soutenir l'analyse des phrases écrites. Par conséquent, elle n'est pas une phrase réalisée, mais bien un point de comparaison abstrait servant à valider une construction phrastique concrète (Boivin, 2012 ; Gauvin, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Paret, 1999 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2014). Parmi les différentes représentations de la P de base, nous n'en détaillerons ici que trois, en nous appuyant sur le travail de Boivin (2012) : celle basée sur les *groupes syntaxiques*, celle basée sur les *fonctions grammaticales* et celle dite *mixte*, basée sur ces deux niveaux d'analyse syntaxique. Ces trois représentations, en plus d'être issues d'un travail de transposition didactique pour la classe de français, sont cohérentes avec les concepts de la grammaire moderne, dont l'approche par groupes syntaxiques et axée sur les grandes régularités de la langue, et largement diffusées dans les ouvrages de référence destinés aux enseignants, aux futurs enseignants et aux élèves. Ces derniers sont donc fortement susceptibles de recourir à l'une ou à l'autre de ces représentations, ce pour quoi nous les présentons ici.

Pour ces trois représentations, l'ordre canonique des constituants obligatoires est le même, elles se distinguent donc plutôt par le paradigme d'analyse retenu. Plus précisément, la P de base construite en fonction des *groupes syntaxiques* peut être représentée comme suit (Boivin, 2008) :

²⁴ Plusieurs étiquettes sont utilisées par les didacticiens pour désigner le modèle d'analyse syntaxique, dont *P de base* (cf. Boivin et Pinsonneault, 2008 ; MELS, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2006), *modèle de base*, *modèle de la phrase de base*, *MODÈLE P* (cf. Chartrand, Lord et Lépine, 2016). Dans le présent travail, nous retiendrons l'expression *phrase de base* à des fins d'uniformisation.

a) *P de base* : GN +GV (+GX)

Le groupe nominal (GN) occupe la position canonique du sujet de la P, le groupe verbal (GV), celle du prédicat, et le groupe de nature non définie (GX), celle du complément de P, dont le caractère facultatif est représenté par les parenthèses, et où le X signifie que ce groupe peut être de catégorie variée.

La principale critique formulée envers cette représentation est qu'elle limite à première vue la construction du sujet aux groupes nominaux (GN), faisant fi d'autres constructions possibles (Boivin, 2012) ; effectivement, une subordonnée peut occuper cette fonction, comme en (4) et en (5), mais si cette option n'est pas explicitement exprimée dans cette première représentation de la P de base, il est tout à fait possible d'y intégrer une règle permettant de remplacer le GN ayant la fonction de sujet par une subordonnée en *que* (4) ou par une subordonnée infinitive (5).

(4) [*Qu'il pleuve*] *m'importe peu.*

(5) [*Voyager*] *m'inspire.*

Une deuxième représentation de la P de base fréquemment utilisée en didactique du français est celle basée sur les *fonctions grammaticales*, et non sur les groupes. Il s'agit notamment de la représentation adoptée par Chartrand, Lord et Lépine (2016, p. 36) :

b) *P de base*²⁵ : *sujet + prédicat [(+complément de P)]*

Dans cette représentation, les crochets indiquent le caractère mobile du constituant. Selon Boivin, « [c]ette approche présente l'avantage de ne pas associer directement une catégorie grammaticale précise à une fonction grammaticale » (2012, p. 196), contrairement à l'approche par groupes. Les limites de cette approche sont toutefois plus importantes que celles de l'approche par groupes syntaxiques, puisqu'elle induit forcément une analyse mixte si on veut décomposer les constituants. Par exemple, pour représenter la construction du sujet « *la récupération de l'eau* » selon cette approche, on peut soit opter pour la formule *sujet* = GN, ce que propose d'emblée la représentation par catégories grammaticales, ou alors pour la formule *sujet* = *déterminant + nom + complément du nom*. Cette représentation inclut des catégories grammaticales (*déterminant* et *nom*) ainsi qu'une

²⁵ Alors que Chartrand et al. (1999) employaient l'étiquette *P de base*, Chartrand et al. (2016) retiennent dorénavant l'étiquette *MODÈLE P*.

fonction grammaticale (*complément du nom*). Cette hétérogénéité dans les niveaux d'analyse nuit donc à la cohérence de cette approche²⁶. Dans le même esprit, certains auteurs fusionnent les deux modèles dans une représentation dite *mixte* (cf. Nadeau et Fisher, 2006) en y intégrant autant les groupes que les fonctions :

c) *P de base : Gsujet + GV + Gfacultatif CP*

En plus de reléguer les groupes et les fonctions grammaticaux au même niveau d'analyse, cette troisième représentation de la P de base inclut également une *propriété syntaxique* par la mention « facultatif ». Or, ces trois éléments ne sont pas systématiquement indiqués pour chaque constituant. Pour être plus cohérent, ce modèle devrait attribuer systématiquement ces trois caractéristiques à chaque élément, ce qui alourdit considérablement le modèle (Boivin, 2012), comme on peut le voir avec la formule mixte « systématique » suivante :

P de base : Gsujet obligatoire + GVprédicat obligatoire + GCP facultatif

Comme la représentation par fonctions, la représentation mixte présente elle aussi une incohérence structurelle pouvant nuire à la compréhension des élèves (Boivin, 2012 :197).

Enfin, ajoutons que ces trois représentations ont en commun de considérer la P de base comme une phrase prototypique de type déclaratif et de forme affirmative, neutre et active (Boivin, 2012 ; Chartrand et al., 1999). Pour reconstruire la P de base d'une phrase réalisée (6a), il faut donc non seulement repositionner les constituants selon leur ordre canonique, mais aussi éliminer les transformations qu'elle a subies (6b). De plus, si la phrase réalisée contient des pronominalisations, elles pourront être remplacées par leur antécédent dans la P de base (6c) pour faciliter son analyse syntaxique (Boivin, 2008, 2012 ; Nadeau et Fisher, 2006).

- (6) a) *Ne l'as-tu pas déplacé, hier, dans un autre local ?* (P réalisée)
b) *Tu l'as déplacé dans un autre local hier.* (P de base avec pronom)
c) *Tu as déplacé **le charriot de livres** dans un autre local hier.* (P de base sans pronom)

Recourir à la reconstruction de la P de base pour la détection d'erreurs est une stratégie flexible, car elle peut être appliquée à toutes phrases, à l'exception des phrases à construction particulière (Boivin, 2012 ; Paret, 1999). Les élèves peuvent donc l'utiliser systématiquement pour identifier

²⁶ Chartrand et al. (2016) proposent toutefois de traiter des fonctions grammaticales au premier niveau de P, ce qui viendrait résoudre cette incohérence.

les fonctions de certains constituants, étape préalable aux accords, ou encore pour détecter des anomalies embrouillées par de multiples transformations. Ainsi, le recours à la P de base permet notamment d'identifier l'absence de constituants obligatoires, l'absence de ponctuation liée au déplacement d'un groupe ainsi que le mauvais choix d'un pronom de reprise ou d'un pronom relatif selon sa fonction grammaticale (Boivin, 2007 ; Boivin et Pinsonneault, 2016). Enfin, dans le cas d'une phrase complexe, il est possible de reconstruire la P de base de chacune des phrases qui la forment, qu'elles soient juxtaposées, coordonnées ou subordonnées ; à ce moment, au moins deux P de base seront reconstruites (P1, P2, P3...), comme nous le verrons à la section 2.3.3.

En ayant le réflexe de ramener systématiquement les phrases à réviser au modèle de la P de base, l'apprenti scripteur est amené à percevoir les régularités de la langue et à améliorer sa maîtrise de l'écriture. Le recours à la P de base est donc une stratégie de révision pertinente pour évaluer la formation de phrases complexes, entre autres. Elle est d'ailleurs intégrée au *PFÉQ* en tant que stratégie de révision de texte (MELS, 2006, 2009), au même titre que les manipulations syntaxiques.

2.3.2.2 Les manipulations syntaxiques

Le deuxième principal outil d'analyse de phrases proposé par la grammaire moderne est l'utilisation des manipulations syntaxiques²⁷. Une manipulation syntaxique est un test effectué sur un élément d'une phrase (mot, groupe de mots ou phrase subordonnée) afin d'identifier sa fonction ou les limites du groupe syntaxique dans lequel il se trouve (Boivin et Pinsonneault, 2008b ; Chartrand et al., 1999 ; Gauvin, 2011), ce qui permet de vérifier la bonne construction de la phrase, mais aussi de vérifier les accords intra et intergroupes.

Selon Boivin et Pinsonneault (2008b), il existe quatre manipulations syntaxiques : le déplacement, la substitution, l'effacement et l'ajout. Notons que Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999) en ajoutent une cinquième avec l'encadrement, tandis que Boivin et Pinsonneault (2008b) considèrent cette dernière comme un ajout et un déplacement. Nous retiendrons ici les propositions de Boivin et Pinsonneault (2008b) en raison de la synthèse de leurs délimitations, la manipulation de l'ajout incluant alors l'encadrement, mais aussi le dédoublement. Afin de décrire chacune des manipulations syntaxiques, les fonctions principales de sujet, de prédicat et

²⁷ Aussi appelées *opérations syntaxiques* en grammaire générative (cf. Tellier, 2003).

de complément de phrase serviront d'exemples dans des phrases correspondant au modèle de la P de base.

Le déplacement consiste à changer la position d'un mot ou d'un groupe de mots dans la phrase. Cette manipulation sur le sujet (7b) ou sur le prédicat (7c) rend la phrase agrammaticale²⁸, mais donne un résultat grammatical pour le complément de phrase (7d).

- (7) a. *L'air était très frais cette nuit.* (P de base)
 b. **Était très frais cette nuit* [l'air] (déplacement du sujet)
 c. **[Était très frais] l'air cette nuit.* (déplacement du prédicat)
 d. *[Cette nuit], l'air était très frais.* (déplacement du CP)

La substitution, ou le remplacement, s'opère en supplantant à un mot ou à un groupe de mots un autre mot ou un autre groupe de mots. La substitution réussie suppose que le mot ou le groupe remplacé est de même catégorie ou de même fonction que son substitut. La pronominalisation fait partie des manipulations de substitution. Dans la P de base, la substitution est possible pour le sujet avec un pronom personnel sujet (8b), et pour le prédicat avec *aussi* (8c). Le complément de phrase ne peut généralement pas être substitué (8d), sauf s'il dénote un lieu, auquel cas on pourra le remplacer par *y*²⁹ (8e).

- (8) a. *Fanny déguste un thé dans son salon vers midi.* (P de base)
 b. *[Elle] déguste un thé dans son salon vers midi.* (substitution du sujet)
 c. *Fanny déguste un thé vers midi, et Bob [aussi].* (substitution du prédicat)
 d. **Fanny [y] déguste un thé dans son salon.* (substitution du CP non locatif)
 e. *Fanny [y] déguste un thé vers midi.* (substitution du CP locatif)

L'effacement se réalise en supprimant un mot ou un groupe de mots de la phrase. Ce test distingue ainsi le sujet et le prédicat, constituants non effaçables (9b et 9c), du complément de phrase, qui peut être éliminé de la phrase sans la rendre agrammaticale (9d).

- (9) a. *André et Véronique font du ski chaque samedi de l'hiver.* (P de base)
 b. **∅ Font du ski chaque samedi de l'hiver.* (effacement du sujet)
 c. **André et Véronique ∅ chaque samedi de l'hiver.* (effacement du prédicat)
 d. *André et Véronique font du ski ∅.* (effacement du CP)

²⁸ Par convention, les phrases agrammaticales sont précédées d'un astérisque (*), ou d'un point d'interrogation (?) en cas de doute.

²⁹ Pour Chartrand (2010), ce *y* n'est pas un pronom, mais bien un adverbe agissant au même titre que *ici* et *là*. Considérant cette analyse, aucun complément de phrase ne serait *pronominalisable*.

Enfin, la manipulation de l'ajout, ou de l'addition, inclut plusieurs tests. Ceux qui concernent les constituants de base sont l'encadrement par *c'est...qui/ ce sont...qui* pour le sujet (10b) et le dédoublement par *et cela se passe* ou *et il le fait* et ses déclinaisons verbales pour le complément de phrase (10c). Même s'il n'y a pas de manipulation d'ajout ciblant directement le prédicat, on pourra l'identifier en procédant par élimination : le groupe de mots laissé de côté après l'application de ces deux manipulations est par défaut le prédicat.

- (10) a. Marie-Ève préparera un gâteau à la cerisette demain. (P de base)
 b. *C'est [Marie-Ève] qui préparera un gâteau à la cerisette demain.*
 (encadrement du sujet)
 c. *Marie-Ève préparera un gâteau à la cerisette [et elle le fera] demain.*
 (dédoublement du CP)

Tableau 1. Synthèse des propriétés syntaxiques des fonctions principales

| Manipulation | Sujet | Prédicat | Complément de phrase |
|--------------|---|---------------------------------------|--|
| Déplacement | non | non | oui |
| Remplacement | oui (par les pronoms <i>cela, il(s), elle(s), nous</i> et <i>vous</i>) | oui (par <i>aussi</i> ³⁰) | non, sauf les lieux (par <i>y</i>) |
| Effacement | non | non | oui |
| Ajout | encadrement (par <i>c'est...qui / ce sont...qui</i>) | non | dédoublement (avec <i>et cela se passe</i> ou <i>et il le fait</i>) |

Terminons en mentionnant que les manipulations syntaxiques sont plus efficaces que les « trucs » et les questions de la grammaire traditionnelle et de la grammaire simplifiée (Nadeau et Fisher, 2006, p. 60-62). En effet, ces derniers, souvent utilisés de manière isolée, ne poussent pas l'élève à réfléchir de façon systématique aux problèmes qu'il rencontre, contrairement aux manipulations qui, elles, doivent être appliquées en combinaison, ce qui rend le raisonnement grammatical beaucoup plus rigoureux. En outre, comme le soulignent Nadeau et Fisher, en testant des hypothèses (*si ce groupe de mots est sujet, alors il pourra être encadré par c'est...qui et pourra être pronominalisé, mais il ne pourra être effacé ni déplacé*), « l'élève est actif sur le plan cognitif » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 98) dans son apprentissage de la langue.

³⁰ Sous condition d'ajouter également un sujet, sans quoi l'exemple en (8c) serait agrammatical : **Fanny déguste un thé vers midi, et ø* [aussi].

Les manipulations syntaxiques, comme la P de base, font partie des stratégies de révision proposées par le *PFÉQ* (MELS, 2006, 2009). Néanmoins, les élèves ne sauraient en tirer profit sans formuler de jugement de grammaticalité sur les phrases ainsi reconstruites ou « manipulées ». Nous décrirons donc ce troisième outil d'analyse syntaxique, nécessaire pour un emploi efficace de la P de base et des manipulations syntaxiques.

2.3.2.3 Le jugement de grammaticalité

En parallèle avec les deux outils d'analyse précédents, le jugement de grammaticalité est essentiel pour confirmer ou infirmer une hypothèse, la P de base et les manipulations syntaxiques seules étant insuffisantes pour le faire (Boivin, 2009, 2014 ; Boivin et Pinsonneault, 2008b). Après avoir effectué une manipulation, l'élève se retrouve devant une nouvelle phrase qu'il doit juger grammaticale ou non (Gauvin, 2011). Le jugement de grammaticalité correspond au « fait pour un locuteur de déterminer si une phrase fait partie ou non de sa langue » (Boivin, 2009, p. 183-184). L'intuition grammaticale est plus naturelle, plus forte, lorsqu'elle porte sur la langue première du locuteur (Chomsky, 1957, 1965). Il s'agit donc d'un outil métalinguistique qui sert à valider l'analyse syntaxique effectuée à l'aide de la P de base et des manipulations.

Le jugement de grammaticalité nécessite des connaissances syntaxiques, et non stylistiques ou sémantiques (Chomsky, 1957, 1965 ; Tellier, 2003). Autrement dit, il ne s'agit pas d'un jugement esthétique, qui permettrait de classer les phrases de la pire à la meilleure selon les goûts du scripteur, mais bien d'un jugement objectif posé à l'aide de critères fixes strictement relatifs à la construction de phrases. De même, il ne s'agit pas non plus d'un jugement d'acceptabilité sémantique, lequel porte plutôt sur le sens. Par exemple, la phrase en (11) n'est pas agrammaticale, sa structure syntaxique étant tout à fait correcte, mais elle présente plutôt une anomalie sémantique, le référent d'un nom non humain (cactus) ne pouvant pas vacciner celui d'un nom non animé (bruit).

(11) *Ton cactus vaccine ce bruit.*

Notons que la phrase résultant d'une manipulation syntaxique peut parfois se situer à la limite de la grammaticalité. En cas de doute, c'est en fonction des résultats à toutes les manipulations que l'élève pourra justifier adéquatement son jugement.

Selon Tellier (2003), même si les élèves qui ont le français comme langue première ne parviennent pas toujours à diagnostiquer les problèmes contenus dans une phrase, ils ont une grande

facilité à juger de l'agrammaticalité de cette dernière. Ce phénomène était déjà relevé pour l'anglais par Bialystok (1986), dont l'étude quantitative démontrait que pour 119 élèves de 5 à 9 ans, dont environ la moitié avait l'anglais comme langue seconde, juger de l'agrammaticalité de phrases incorrectes était plus facile que de juger de la grammaticalité d'une phrase correcte, et que cette compétence s'améliorait avec l'âge. En ce sens, l'accessibilité du jugement d'agrammaticalité et son évolution constante sont très utiles pour détecter une erreur syntaxique.

D'ailleurs, la P de base et les manipulations syntaxiques sont des outils très efficaces pour pallier les lacunes du jugement de grammaticalité d'un locuteur. Si, à première vue, il ne perçoit aucun problème dans une phrase, il peut confirmer ou infirmer son intuition à l'aide de ces outils. Seul, un jugement de grammaticalité ne fait donc pas office de preuve de la bonne construction d'une phrase.

En résumé, la P de base, les manipulations syntaxiques et le jugement de grammaticalité sont les outils par excellence de l'analyse syntaxique en grammaire moderne. Le scripteur les combinant est actif dans sa révision et se dote de moyens concrets pour évaluer la structure des phrases écrites.

2.3.3 Les phrases complexes

Parmi les objets linguistiques gouvernés par la syntaxe, nous avons choisi de porter notre attention sur les phrases complexes, puisqu'elles offrent un cadre flexible et didactiquement pertinent pour étudier les stratégies de révision des scripteurs avancés (voir section 1.5.3). Une phrase complexe est formée à partir d'au moins deux P de base, lesquelles peuvent être agencées grâce à la juxtaposition, à la coordination et à la subordination³¹ (Boivin et Pinsonneault, 2008b). Une description de ces procédés sera élaborée à partir des principaux ouvrages de référence en linguistique moderne (cf. Boivin et Pinsonneault, 2008b ; Riegel et al., 2014), nous ne les citerons donc pas systématiquement afin d'alléger le texte, mais nous indiquerons parfois des sources secondaires.

³¹ Nous nous limiterons à ces trois procédés, bien qu'il existe également le procédé d'insertion, régissant les incises et les incidentes (Riegel et al., 2014).

2.3.3.1 Les phrases juxtaposées et les phrases coordonnées

Lorsque des phrases sont réunies sans coordonnant ni subordonnant, il s'agit de phrases juxtaposées. Les phrases sont simplement mises l'une à côté de l'autre dans une seule phrase graphique. La juxtaposition peut refléter implicitement une relation sémantique entre les deux phrases de base, telle la simultanéité, comme en (12), la causalité ou la condition.

- (12) *La jeune femme observe le paysage.* (P1)
Le vieil homme lit son journal. (P2)
La jeune femme observe le paysage, le vieil homme lit son journal. (juxtaposition)

Si un coordonnant (*car, et, mais, ni, ou, or*) unit les phrases, elles seront dans ce cas coordonnées (13a). Il est également possible de construire une coordination à l'aide de termes corrélatifs (*soit...soit... ; plus...moins... ; d'abord...ensuite*). Une propriété syntaxique des coordonnants est leur non-mobilité dans la phrase, c'est-à-dire qu'on ne peut les déplacer, contrairement à certains adverbes de relation qui sont mobiles (p. ex. : *donc, alors, ainsi*). Notons également que si certains éléments de P2 sont communs à P1, il peut être possible de les effacer sous certaines conditions, comme en (13b), où la fonction occupée par le groupe effacé dans P2 (*la jeune femme*) est identique à celle qu'il occupe en P1 (sujet de P).

- (13) a. P1 : *La jeune femme observe le paysage.* (P1)
P2 : *Le vieil homme lit son journal.* (P2)
La jeune femme observe le paysage, et le vieil homme lit son journal.
(coordination)
- b. *La jeune femme observe le paysage.* (P1)
La jeune femme médite en silence. (P2)
La jeune femme observe le paysage et médite en silence.
(coordination avec effacement)

Les phrases juxtaposées et coordonnées n'ont pas de relation syntaxique l'une par rapport à l'autre, c'est pourquoi l'on dit qu'elles sont indépendantes, autonomes : elles ne possèdent pas de fonction grammaticale. Par conséquent, l'une peut être effacée sans nuire à la grammaticalité de l'autre. Il en va différemment pour la subordination.

2.3.3.2 Les phrases subordonnées

La subordination est le procédé réunissant deux phrases de base, généralement à l'aide d'un subordonnant. Cette construction fait en sorte que la phrase qui a été subordonnée n'est plus indépendante : elle remplit maintenant une fonction par rapport à la phrase matrice, soit la phrase

dans laquelle elle a été insérée. Selon les propriétés syntaxiques de la fonction qu'occupe la subordonnée, son effacement rend parfois la phrase agrammaticale, contrairement aux phrases juxtaposées et coordonnées, toujours effaçables.

Il existe sept types de subordonnées, à savoir la subordonnée relative, la subordonnée complétive, la subordonnée participiale, la subordonnée corrélatrice, la subordonnée complément de phrase, la subordonnée adjointe et la subordonnée infinitive³².

a) *La subordonnée relative*

La subordonnée relative est une subordonnée dont le subordonnant est un pronom relatif (*qui, que, dont, où, lequel* et ses dérivés) ayant un antécédent dans la phrase matrice. Pour retrouver cet antécédent, on doit identifier le terme commun à la P1 et à la P2. Le pronom relatif possède une fonction grammaticale à l'intérieur même de la phrase subordonnée (P2). Dans l'exemple (14), le subordonnant *que*, qui introduit la subordonnée relative, reprend le groupe nominal *le journal* et possède la fonction de complément direct du verbe *lire* dans la phrase subordonnée (P2). En général, la subordonnée relative occupe la fonction de complément du nom, elle est donc effaçable dans ce contexte syntaxique (14).

- | | | |
|------|---|-----------------|
| (14) | <i>La jeune femme observe le journal.</i> | (P1) |
| | <i>Le vieil homme lit son journal.</i> | (P2) |
| | <i>La jeune femme observe le journal [que le vieil homme lit].</i> | (sub. relative) |
| | <i>La jeune femme observe le journal ∅.</i> | (effacement) |

b) *La subordonnée complétive*

La subordonnée complétive peut être introduite ou non par un subordonnant, principalement *que*, qui ne remplit aucune fonction et n'a aucun antécédent, contrairement au pronom relatif *que*. La subordonnée complétive peut remplir diverses fonctions grammaticales, telles que sujet de P, complément du nom ou complément du verbe, cette dernière fonction étant la plus prototypique pour ce type de subordonnée. En (15), la subordonnée *que le vieil homme lit son journal* est le complément direct du verbe *remarque* dans la phrase matrice, on peut donc la

³² La classification des types de subordonnées, dont les propriétés sont de natures variées, et parfois non mutuellement exclusives, est souvent peu harmonieuse. Nous retenons ici comme premier critère de classement la *structure interne* de la subordonnée (type de subordonnant et mode du verbe), sauf pour les subordonnées CP et adjointes, pour lesquelles nous utiliserons le critère de la *fonction grammaticale*.

pronominaliser par *le*, substitution qui fonctionne uniquement pour la fonction CD. Par ailleurs, l'effacement de la subordonnée complétive rend la phrase matrice agrammaticale.

- (15) *La jeune femme remarque quelque chose.* (P1)
Le vieil homme lit son journal. (P2)
La jeune femme remarque [que le vieil homme lit son journal]. (sub. complétive)
La jeune femme [le] remarque. (substitution)
**La jeune femme remarque ø.* (effacement)

c) *La subordonnée participiale*

En ce qui a trait à la subordonnée participiale, elle peut se construire avec ou sans le subordonnant *en*, sans que ce dernier n'ait de fonction grammaticale, et le verbe compris dans cette subordonnée est au mode participe, présent ou passé (16). Ce type de subordonnée, occupant la fonction de complément du nom ou de phrase, est donc effaçable et déplaçable.

- (16) *La jeune femme observe le paysage.* (P1)
La jeune femme achète son journal. (P2)
La jeune femme observe le paysage [en achetant son journal]. (sub. participiale)
La jeune femme observe le paysage ø. (effacement)
[En achetant son journal], la jeune femme observe le paysage. (déplacement)

Le sujet du verbe dans la subordonnée participiale en (16) est sous-entendu, c'est-à-dire qu'il n'est pas réalisé concrètement dans la phrase subordonnée, mais il est possible de le retracer à l'aide du sujet de la phrase matrice. Ainsi, on dira du sujet du participe présent *en achetant* qu'il est *coréférentiel* au sujet du verbe *observe* de la phrase matrice, car ils désignent la même réalité. Dans ce contexte, le groupe nominal sujet *la jeune femme* de la P1 est donc coréférentiel au sujet de la P2, même si ce dernier n'est pas réalisé lexicalement (Boivin et Pinsonneault, 2008a ; Chomsky, 1957, 1965). Le sujet du participe peut aussi être réalisé dans la P2 (17) dans les cas où le sujet de la participiale (*Le vieil homme*) n'est pas coréférentiel au sujet de la P1 (*la jeune femme*).

- (17) *Le vieil homme [achetant son journal], la jeune femme observe le paysage.*

Voyons à présent ce qu'il en est de la subordonnée corrélatrice.

d) *La subordonnée corrélatrice*

La subordonnée corrélatrice (18) consiste à mettre en relation deux phrases à l'aide de marqueurs corrélatifs, comme *tellement...que* et *assez...pour que*. Le subordonnant (*que* ou *pour que*)

n'occupe aucune fonction dans la subordonnée, tandis que la subordonnée entière occupe celle de complément de l'adverbe³³. L'effacement de l'adverbe est donc impossible sans effacer également la subordonnée corrélatrice, puisque la subordonnée corrélatrice dépend de la présence de l'adverbe.

- (18) *La jeune femme scrute le paysage.* (P1)
La jeune femme oublie son journal. (P2)
*La jeune femme scrute **tellement** le paysage [qu'elle oublie son journal].*
(sub. corrélatrice)
La jeune femme scrute **ø le paysage [qu'elle oublie son journal].* (effacement)

e) *La subordonnée complément de phrase*

Un cinquième type de subordonnées concerne les compléments de phrase introduits par un subordonnant, d'où leur appellation de subordonnée complément de phrase. Leur subordonnant peut être simple (*quand, lorsque, si, comme*) ou complexe (*parce que, pendant que, au moment où, etc.*) et n'occupe aucune fonction dans la phrase. En tant que CP, cette subordonnée est effaçable, déplaçable et dédoublable (19).

- (19) *Nous avons crié [quand notre équipe a gagné] !* (sub. CP)
*Nous avons crié **ø** !* (effacement)
[Quand notre équipe a gagné], nous avons crié ! (déplacement)
*Nous avons crié, **et nous l'avons fait** [quand notre équipe a gagné] !* (dédoublement)

Il existe un autre type de subordonnée qui s'apparente à la subordonnée CP, mais dont les grammaires scolaires font plus rarement mention : la subordonnée adjointe.

f) *La subordonnée adjointe*

Si l'adjointe s'efface et se déplace, comme la subordonnée CP, elle s'en distingue par le fait qu'elle n'occupe aucune fonction dans la phrase (Béguelin, 2000 ; Clément, 2004 ; Genevay, 1994 ; Léger, 2012). Une manipulation syntaxique décisive pour distinguer la subordonnée adjointe de la subordonnée CP est l'encadrement par *c'est...que*, dont l'objectif est d'extraire un constituant de la P en début de P : un résultat agrammatical indiquera que la subordonnée

³³ Certains ouvrages pédagogiques la considèrent cependant comme modificateur de l'adverbe, malgré des propriétés syntaxiques différentes, notamment le caractère obligatoire de la corrélatrice, alors que les modificateurs sont généralement facultatifs.

encadrée n'est pas un constituant de la P, mais bien une subordonnée *adjointe* à P (20). Son indépendance par rapport à P sera marquée par la présence de virgule, et ce, même si la subordonnée est en fin de P, contrairement aux CP en position canonique. Il est donc nécessaire de distinguer ces deux types de subordonnées pour expliquer cette ponctuation.

- (20) *Je ne viendrai pas, [même si tu insistes]* (sub. adjointe)
 **C'est [même si tu insistes] que je ne viendrai pas.* (encadrement)

g) *La subordonnée infinitive*

S'agissant de la subordonnée infinitive, nous lui attribuons un statut particulier puisqu'elle peut être un sous-type de subordonnée complétive, relative ou complément de phrase, en plus de partager des caractéristiques de la subordonnée participiale (Boivin et Pinsonneault, 2008a et 2008b ; Riegel et al., 2014).

La subordonnée infinitive est formée d'un verbe au mode infinitif, introduit ou non par un subordonnant comme *à, de, pour* ou *sans*³⁴. La subordonnée infinitive peut être un type de subordonnée complétive et ainsi remplir la fonction de complément direct du verbe de la phrase matrice, mais elle peut également appartenir aux subordonnées complément de phrase. Lorsqu'elle occupe la fonction de CD, elle n'est ni déplaçable ni effaçable (21), contrairement à lorsqu'elle est CP (22). La subordonnée infinitive peut aussi faire partie d'une subordonnée relative (23).

- (21) *Ce chien sait [nager].* (sub. complétive infinitive)
 **Ce chien sait ø.* (effacement)
 *[Nager] *ce chien sait ; *Ce chien [nager] sait.* (déplacement)
- (22) *Ce chien nage [pour s'amuser].* (sub. CP infinitive)
Ce chien nage ø. (effacement)
 [Pour s'amuser], *ce chien nage.* (déplacement)
- (23) *Arthur a trouvé un endroit.* (P1)
Arthur gare sa voiture à un endroit. (P2)
Arthur a trouvé un endroit [où garer sa voiture]. (sub. relative infinitive)

³⁴ Dans ce contexte syntaxique, il ne s'agit pas de prépositions, puisque les subordonnées sont introduites par des subordonnants (*Psub : Sub+GN+GX*). À des fins de cohérence dans la description de la structure interne des subordonnées, nous considérons que *à, de, pour* et *sans* employés dans une subordonnée infinitive appartiennent à la catégorie grammaticale des subordonnants, comme Boivin et Pinsonneault (2008a).

En (21), la subordonnée infinitive n'est pas introduite par un subordonnant, celle en (22) est introduite par le subordonnant *pour*, et celle en (23), par le pronom relatif *où*.

À l'instar de la subordonnée participiale sans sujet réalisé, les subordonnées infinitives comportent un sujet vide coréférentiel au sujet de la phrase principale, en l'occurrence *Ce chien* en (21) et en (22), et *Arthur* en (23). Comme certaines subordonnées peuvent se réaliser autant avec un verbe conjugué qu'avec un verbe à l'infinitif, on dira que la forme infinitive correspond à la forme *réduite* d'une subordonnée à verbe conjugué (Boivin et Pinsonneault, 2008a ; Riegel et al., 2014 ; Tellier, 2003). Cette réduction est parfois obligatoire (24), parfois facultative (25).

- | | | |
|------|---|---------------------|
| (24) | <i>*Marie_j veut [qu'elle_j mange des sushis].</i> | (sub. à V conjugué) |
| | <i>Marie veut [manger des sushis].</i> | (sub. infinitive) |
| (25) | <i>Je suis certaine [que je réussirai cette épreuve].</i> | (sub. à V conjugué) |
| | <i>Je suis certaine [de réussir cette épreuve].</i> | (sub. infinitive) |

Cependant, les infinitives n'ont pas nécessairement un sujet coréférentiel à celui de la P1, ce qui les distingue des participiales. Dans ce cas, le sujet peut être réalisé (26) ou non (27).

- | | | |
|------|--|---------------------------------------|
| (26) | <i>J'entends les adeptes de hockey [crier].</i> | (sujet non coréférentiel réalisé) |
| (27) | <i>J'entends ø [crier].</i> | (sujet non coréférentiel non réalisé) |

Dans ces cas-ci, le sujet de la phrase principale, *je*, n'est pas le sujet de *crier*. La subordonnée infinitive en (27) possède un sujet indéterminé, sous-entendant *quelqu'un*, alors que celle en (26) possède un sujet réalisé, *les adeptes de hockey* (Riegel et al., 2014).

Pour terminer la description des subordonnées, notons qu'il est tout à fait possible de les coordonner, sous quelques conditions (cf. Riegel et al., 2014, p. 876). Nous mentionnerons seulement qu'en règle générale, une subordonnée doit être coordonnée avec une subordonnée occupant la même fonction et étant du même type (28) ou d'un type équivalent, comme en (29) où la subordonnée complétive à verbe conjugué est coordonnée à une subordonnée infinitive équivalente. De plus, le subordonnant doit être présent dans chacune des subordonnées coordonnées, comme en (30).

- | | | |
|------|--|---|
| (28) | <i>Manger des légumes et faire du sport sont de bonnes habitudes pour rester en santé.</i> | |
| (29) | <i>Je ne pensais pas que tu gagnerais, ni gagner moi-même.</i> | |
| (30) | a. | <i>Tu as dit que tu partirais demain, mais que tu ne reviendrais pas.</i> |
| | b. | <i>J'ai un ami qui parle allemand et qui peut t'enseigner cette langue.</i> |
| | c. | <i>Il y avait une liste interminable de clients à rencontrer et à rassurer.</i> |

Maintenant que la syntaxe a été définie en portant une attention particulière à ses outils d'analyse et aux phrases complexes, voyons à présent comment elle participe à l'élaboration de textes de type argumentatif.

2.3.4 Les caractéristiques syntaxiques de l'argumentation

Selon les prescriptions ministérielles (cf. MELS, 2006, 2009, 2011), les élèves doivent maîtriser le texte argumentatif à la fin du secondaire. Non seulement ce type de texte est au programme en 4^e et 5^e années du secondaire, mais il est également celui retenu par le ministère de l'Éducation pour l'épreuve unique de fin de cycle (cf. MELS, 2014). Il s'agit alors non seulement du principal type de texte auquel sont confrontés les scripteurs avancés, mais l'argumentation gagne également en efficacité quand les élèves maîtrisent différentes constructions phrastiques, notamment les phrases complexes. Considérant ceci, il est utile d'identifier certaines constructions syntaxiques que l'on retrouve fréquemment dans le texte argumentatif, dont la forte présence de phrases complexes ainsi que la grande variété des types et des formes de phrases employées.

Avant tout, rappelons qu'une argumentation s'articule essentiellement autour d'une donnée (ou *argument*, *raison*, *prémisse*) et d'une conclusion (ou *thèse*) par lesquelles un scripteur cherche à convaincre le lecteur du bienfondé de sa position (Adam, 2008 ; Amossy, 2013 ; Apothéloz, Brandt et Quiroz, 1992 ; Apothéloz et Miéville, 1989 ; Borel, 1991 ; Chartrand, 1993 ; Le, 1996).

2.3.4.1 Les subordinants et les coordonnants

Un grand nombre d'études en linguistique a porté sur les connecteurs (cf. Auriac et Favart, 2007 ; Bronckart et al., 1985 ; Durst, 1987 ; Favart et Passerault, 1999 ; Fecteau, 2001 ; Feilke, 1996 ; Hamon, 2002 ; Le, 1996 ; Paret, 1992 ; Schneuwly, 1985). Il est donc bien établi aujourd'hui que ces unités linguistiques (adverbes, coordonnants ou subordinants) sont nombreuses dans les textes argumentatifs (Amossy, 2013 ; Chartrand, 1993), particulièrement chez ceux d'apprentis scripteurs, ces derniers ayant tendance à expliciter un raisonnement qui gagnerait à être plus subtil, contrairement aux scripteurs plus habiles en rhétorique, qui utilisent moins de connecteurs (Chartrand, 1993 ; Feilke, 1996 ; Paret, 1992). Certes, la forte présence

de connecteurs joue un rôle important dans la cohérence textuelle, mais elle révèle simultanément une forte présence de phrases complexes.

Pour expliciter la nature du lien logique à faire entre la donnée et la conclusion, le scripteur peut faire appel aux mécanismes de subordination et de coordination pour relier la phrase contenant la donnée (P1) à la phrase contenant la conclusion (P2), ou vice versa (cf. Adam, 2008 ; Apothéloz et Miéville, 1989 ; Auriac et Favart, 2007 ; Chartrand, 1993 ; Durst, 1987 ; Favart et Passerault , 1999 ; Fecteau, 2001 ; Hamon, 2002).

Trois types de subordonnées sont fréquentes dans les textes argumentatifs : les subordonnées complément de phrase, les adjectives et les corrélatives. Par exemple, pour marquer un effet de causalité, le scripteur peut produire une subordonnée complément de phrase avec *parce que*, *étant donné que* ou *vu que*, comme en (31). Il peut aussi construire une subordonnée adjectivale avec *même si*, *bien que* ou *malgré que* pour argumenter sous le mode de la concession (32). Le procédé argumentatif de la comparaison est également favorable aux mécanismes de subordination, pouvant inclure une subordonnée corrélative construite avec *autant que*, *tellement que* et *moins...que* (33) ou une subordonnée complément de phrase avec *comme* (34).

- (31) *Le réchauffement climatique s'intensifie [parce qu'on produit de plus en plus d'émissions de carbone].*
- (32) *Le réchauffement climatique s'intensifie, [même s'il a fait plus froid au Québec l'hiver dernier].*
- (33) *On doit s'inquiéter du réchauffement climatique [autant qu'on s'inquiète des pandémies].*
- (34) *On doit s'inquiéter du réchauffement climatique [comme on s'inquiète des pandémies].*

Il ne s'agit évidemment que d'un aperçu des possibilités argumentatives, car il existe bien d'autres subordonnants pour illustrer ces cas (cf. Auriac et Favart, 2007 ; Bronckart et al., 1985 ; Durst, 1987 ; Favart et Passerault, 1999 ; Fecteau, 2001 ; Feilke, 1996 ; Hamon, 2002 ; Le, 1996 ; Paret, 1992 ; Schneuwly, 1985), mais notre objectif n'est pas d'en faire une liste ; nous souhaitons plutôt démontrer comment la subordination peut être au service de l'argumentation.

Nous pouvons d'ailleurs ajouter aux trois types de subordonnées précédentes la subordonnée complétive, qui, bien que non reliée à la présence d'un subordonnant sémantiquement explicite, est nécessaire au procédé argumentatif de la citation sous sa forme indirecte (35).

(35) *Les militants écologistes affirment [que le réchauffement climatique s'intensifie].*

Le texte argumentatif fait également souvent appel à la coordination, notamment par les coordonnants *car* pour la causalité et *mais* et *or* pour la concession (cf. Adam, 2008 ; Auriac et Favart, 2007 ; Borel, 1991 ; Chartrand, 1993 ; Durst, 1987 ; Hamon, 2002). Comme la syntaxe est flexible, le scripteur peut préférer la coordination à la subordination pour véhiculer la même idée, comme on le voit en comparant (31) à (36), et (32) à (37).

(36) *Le réchauffement climatique s'intensifie [car on produit de plus en plus d'émissions de carbone].*

(37) *Il a fait plus froid au Québec l'hiver dernier, [mais le réchauffement climatique s'intensifie].*

La subordination et la coordination représentent donc deux stratégies syntaxiques fécondes pour l'argumentation, offrant plusieurs outils pour construire un lien de causalité, une réfutation par concession, une citation ainsi qu'une comparaison, pour ne nommer que ces procédés. Elles font donc partie intégrante de la signature syntaxique des textes argumentatifs. Lorsque nous parlerons de la maturité syntaxique (section 2.4.1), nous verrons comment les apprentis scripteurs se familiarisent avec la phrase complexe au fil de leurs apprentissages.

2.3.4.2 Les types et les formes de phrases

L'argumentation s'appuie également sur les types et les formes de phrases pour réussir à convaincre (Adam, 2008 ; Amossy, 2013 ; Chartrand, 1993 ; Paret, 1992 ; Schneuwly, 1985).

Pour exprimer avec force ses convictions, le scripteur peut recourir à la phrase impérative (38), et pour réfuter un argument, il utilisera abondamment la phrase négative (39). La phrase interrogative permet quant à elle d'interpeler le lecteur avec une véritable question (40a) ou avec une question rhétorique qui contribuera à soutenir le point de vue du scripteur (40b), alors que la phrase emphatique sert à mettre en évidence un élément de l'argumentation afin de faciliter la progression thématique entre la donnée et la conclusion (41). Enfin, la phrase impersonnelle, qu'elle soit transformée (42a) ou à construction particulière (42b et 42c), vient marquer une prise de distance entre le scripteur et les propos émis, créant ainsi en surface un point de vue neutre, plus à même de convaincre un lecteur réticent. Comme le verbe de modalité *falloir*, très présent dans les textes argumentatifs (cf. Paret, 1992), n'est utilisé que dans les phrases impersonnelles, on retrouvera de facto un grand nombre de phrases de cette forme dans l'argumentation. Ajoutons que ce verbe requiert la présence d'une subordonnée complétive, à

verbe conjugué (42b) ou infinitive (42c), et que le verbe dans la subordonnée, s'il est conjugué, devra être au mode subjonctif. Il s'agit donc d'éléments syntaxiques supplémentaires liés à la phrase impersonnelle dans l'argumentation.

- (38) *Mobilisons-nous !*
- (39) *Ses propos n'ont jamais été soutenus par des experts.*
- (40) a. *Êtes-vous prêts à assumer une telle responsabilité ?*
b. *Ne considérez-vous pas la santé de nos enfants comme une priorité ?*
- (41) *Le vent est une ressource gratuite, c'est cette gratuité qui la rend profitable.*
- (42) a. *Il a été prouvé que ce risque n'était pas négligeable.*
b. *Il faut que nous pensions à l'avenir.*
c. *Il faut penser à l'avenir.*

Ainsi, un argument peut être renforcé par le type ou la forme de phrase employé. Un scripteur habile est donc susceptible de les mettre à profit dans ses textes argumentatifs.

Évidemment, les caractéristiques identifiées dans cette section ne proposent qu'un aperçu des possibilités syntaxiques derrière l'argumentation, leur absence ne la dénaturant pas pour autant. Il s'agit plutôt d'analyser les principaux contextes syntaxiques qui peuvent mener à une erreur dans ce type de texte, pour ensuite étudier comment les scripteurs avancés parviennent à la réviser. L'intérêt n'est donc pas de prescrire une certaine syntaxe de l'argumentation, mais bien d'articuler certaines notions grammaticales à un contexte d'écriture authentique.

Les prochaines sections porteront sur le développement de la compétence syntaxique et métasyntaxique (section 2.4) et sur les caractéristiques du scripteur avancé recensées dans des études ayant porté sur la syntaxe ou sur la révision de texte avec ce type de participants (section 2.5). On fera donc le pont entre la *théorie* linguistique présentée jusqu'ici et les travaux empiriques s'étant penchés sur la *compétence* des scripteurs.

2.4 Le développement de la compétence syntaxique et métasyntaxique

Peu d'études empiriques ont porté uniquement sur la syntaxe écrite des élèves (Garcia-Debanco et Fayol, 2002). Les plus diffusées sont celles de Paret (1991), de Roy (1995) et de Boivin (2008, 2009, 2014), auxquelles nous ajoutons le mémoire de maîtrise de Perreault (2000). Parmi les travaux présentés dans cette section, nous distinguerons ceux qui traitent de la compétence *syntactique* des élèves (section 2.4.2) et ceux portant sur leur compétence *métasyntaxique* (section 2.4.3). Avant tout, une présentation du concept de la maturité syntaxique s'impose pour mieux comprendre la portée des données empiriques qui suivront.

2.4.1 *La maturité syntaxique*

Le concept de maturité syntaxique a d'abord été proposé par le linguiste anglophone Kellogg Hunt en 1965, puis repris en français par Paret (1991), qui consacra tout un chapitre de son ouvrage à la recension d'études liées à ce vaste concept. Paret, citant Hunt (1965, p. 5), définit la maturité syntaxique comme n'étant « rien d'autre que les caractéristiques relevées dans l'écrit des élèves les plus avancés dans leur scolarité » (Paret, 1991, p. 10). Il suffit donc d'analyser la construction des phrases des élèves plus âgés pour en dégager les caractéristiques les plus saillantes par rapport aux écrits d'élèves plus jeunes. Ainsi, les changements qui s'opèrent dans les structures des phrases écrites des élèves durant leur apprentissage de l'écriture sont le reflet concret du processus de maturation syntaxique. La prochaine section décrira plus précisément les formes que peut prendre cette maturation.

2.4.2 *La compétence syntaxique*

Le travail de Paret (1991) s'inscrit dans une volonté de définir le processus de maturation de la compétence syntaxique des apprentis scripteurs. Pour ce faire, cette didacticienne s'est servie de l'analyse de corpus pour déterminer ce qui change dans les textes de scripteurs de 12 à 17 ans. Son corpus est formé des 20 premières phrases syntaxiques³⁵ des 530 textes collectés. Elle justifie son choix d'effectuer son analyse par phrase syntaxique plutôt que par phrase graphique par le fait que les adolescents ne maîtrisent pas parfaitement les règles de ponctuation, ce qui rend l'analyse par phrase graphique irrégulière.

En effet, en considérant que les critères définissant une phrase graphique sont la présence d'une majuscule et d'une ponctuation forte (point, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension) et que beaucoup d'élèves omettent parfois d'insérer l'un ou l'autre, il en résulte de très longues phrases graphiques, comme en (43) :

- (43) *Myriam voulait aider Jean-William Il devait finir le jardin sur le toit cela leur a pris trois jours.*

³⁵ Paret utilise le terme de la grammaire traditionnelle, soit *proposition*. Pour être cohérente avec notre cadre théorique, nous avons substitué à ce terme son équivalent « moderne », soit *phrase syntaxique*.

Dans ce cas, l'analyse par phrase considèrera une seule phrase, alors qu'en réalité, l'élève a peut-être voulu en écrire plusieurs. Il se peut également qu'une phrase soit incorrectement scindée en deux par un signe de ponctuation, comme en (44) :

(44) *Avant d'aller faire du kayak. On doit se mettre de la crème solaire.*

Comme le chercheur n'a pas accès aux intentions de l'élève, il lui faut s'en remettre à un critère d'analyse fixe, ici la phrase graphique. Or, *Avant d'aller faire du kayak* n'est pas une phrase, car on n'y retrouve aucun prédicat incluant un verbe conjugué ni sujet, constituants obligatoires selon le modèle de la P de base. Il est donc futile d'essayer de formuler quelque généralité à partir d'un critère biaisé, raison pour laquelle l'analyse par phrase syntaxique est plus indiquée que l'analyse par phrase graphique.

Une phrase syntaxique, selon Paret (1991), est l'unité phrastique formée d'un verbe conjugué, de son sujet et des compléments qui en dépendent, ce qui diffère de la définition de la phrase graphique, puisqu'on se base sur la présence d'un verbe conjugué, et non sur la présence d'une ponctuation. En ce sens, la phrase graphique peut contenir plus d'une proposition, comme en (45), où il y en a trois.

(45) [*Myriam voulait aider Jean-William*]₁ [*Il devait finir le jardin sur le toit*]₂ [*cela leur a pris trois jours*]₃.

Paret considère également comme une phrase syntaxique les subordonnées participiales, pour autant qu'elles aient un sujet réalisé (46).

(46) [*Amélie étant arrivée*]₁, [*nous avons pu commencer la réunion*]₂.

Étant donné que Paret « n'adme[t] pas l'existence de sujets vides » (1991, p. 213), les subordonnées participiales sans sujet réalisé sont exclues de cette définition, comme l'indique l'unique paire de crochets en (47).

(47) [*Ayant étudié toute la soirée, j'ai oublié de souper*]₁.

Ce critère d'analyse permet donc de délimiter plusieurs phrases syntaxiques dans une juxtaposition (48), dans une coordination (49) ou dans une subordination (50).

(48) [*Le soleil se fait timide*]₁, [*tu ne risques pas d'avoir trop chaud*]₂.

(49) [*Gabriel est au centre d'escalade*]₁ et [*il reviendra vers midi*]₂.

(50) [*Le concept [que tu m'as proposé]₂ est très innovateur*]₁.

Les résultats issus de l'analyse de la construction des phrases syntaxiques des élèves révèlent que l'évolution de la compétence syntaxique à l'écrit durant la formation du niveau secondaire se réalise par trois facteurs spécifiques : 1) l'augmentation du nombre de constituants dans la phrase, 2) la complexification de leur structure, et 3) une plus grande liberté dans la position des groupes syntaxiques (Paret, 1991). Plus précisément, selon le premier facteur, les scripteurs de 5^e secondaire ne se limiteraient plus aux constituants obligatoires minimaux (*GN + GV*) dans la construction de leurs phrases (51a), en leur ajoutant notamment des compléments de phrase et des expansions telles qu'un modificateur du verbe ou des compléments du nom (51b). Le deuxième facteur implique un plus grand nombre de phrases complexes dans une même phrase syntaxique (subordination) ou dans une même phrase graphique (juxtaposition et coordination) (51c). Enfin, le troisième facteur implique que les scripteurs plus âgés délaissent de plus en plus l'ordre canonique des constituants (51d.).

- (51) a) *Le harfang vole.*
 b) *Le harfang [des neiges] vole [majestueusement] [dans le ciel [du Nord]].*
 c) *Le harfang des neiges [qui vole majestueusement dans le ciel du Nord] captive les ornithologues.*
 d) *[Captivant les ornithologues], le harfang des neiges, [dans le ciel du Nord], vole majestueusement.*

Bien qu'elle n'ait pas étudié l'effacement des éléments répétés dans les phrases coordonnées (52), Paret (1991) considère que cette habileté fait aussi partie du processus de maturation syntaxique, car elle traduit un souci de précision langagière.

- (52) a) *Le bruit empêche le bébé de dormir et ce bruit inquiète la mère du bébé.*
 b) *Le bruit empêche le bébé de dormir et inquiète sa mère.*

Selon les caractéristiques de la maturation syntaxique identifiées par Paret (1991), on peut déduire que la capacité de condenser plus d'informations dans une phrase, comme le permettent entre autres les mécanismes de réduction des subordonnées, reflète une maîtrise avancée des constructions de phrases. Aussi, devant plusieurs phrases simples (53a, 53b et 53c), un scripteur avancé peut décider de les *consolider*³⁶ dans une seule phrase complexe (53d).

- (53) a) *L'automne tire à sa fin.* (P1)

³⁶ Nous reprenons ici le terme de Faigley et Witte (1981), traduit de l'anglais, mais on retrouve également en français le terme *combinaison de phrases* (cf. Quevillon-Lacasse, Nadeau et Giguère, 2019).

- b) *Les feuilles ont jauni.* (P2)
 c) *Elles vont tomber bientôt.* (P3)
 d) *L'automne tirant à sa fin, les feuilles qui ont jauni tomberont bientôt.*
 (consolidation)

Dans la phrase (53d), on retrouve une subordonnée participiale ainsi qu'une subordonnée relative, qui permettent au scripteur de synthétiser les informations contenues dans plusieurs phrases en une seule phrase complexe. Cette dernière n'est pas *meilleure* que les trois autres, puisque toutes sont grammaticales et ne contiennent aucune erreur. Elle reflète simplement une plus grande complexité syntaxique, qui à son tour révèle une plus grande maturité syntaxique. Avoir recours aux procédés de juxtaposition, de coordination ou de subordination pour éliminer certaines redondances ou pour condenser une phrase trop longue est donc une stratégie susceptible d'être employée par les scripteurs avancés.

Roy (1995) s'est intéressé à la compétence syntaxique de scripteurs collégiaux et universitaires dans le cadre d'une étude plus large portant sur l'écriture en général (Roy, Lafontaine et Legros, 1995). Les données qu'il présente portent sur 162 participants qui devaient répondre à un test linguistique, corriger un court texte et en rédiger un plus long. Tout au long de ces trois tâches, ils devaient également verbaliser leurs réflexions.

Les données issues du test et de la tâche de correction indiquent que lorsque la consigne est précise (*corrigez les erreurs de syntaxe*), les étudiants réussissent mieux qu'avec une consigne moins spécifique (*corrigez les erreurs de vocabulaire, d'accords, de syntaxe, de verbe et d'orthographe*). Roy (1995) rapporte également que les faibles ont énormément de difficulté à détecter les erreurs de syntaxe, plus particulièrement en révision de texte, peu importe le degré de précision de la consigne. Pour ce qui est des résultats relatifs aux rédactions, les scripteurs forts sont les seuls qui réussissent au niveau syntaxique. Un petit nombre d'erreurs de négation, de concordance des temps et de pronom relatif a été relevé, tandis que 70 % des erreurs concernent les référents, l'usage des prépositions et les liens textuels. Cette étude illustre donc bien certaines erreurs récurrentes en syntaxe, même chez les scripteurs du postsecondaire.

L'étude menée par Perreault (2000) dans le cadre de sa maîtrise en éducation révèle aussi certaines lacunes dans les connaissances syntaxiques des scripteurs du secondaire. En étudiant le lien entre les performances en identification et les performances en correction d'erreurs de 114 élèves de 3^e secondaire, elle a pu observer le cas particulier des pronoms relatifs, qui se sont nettement détachés des autres objets linguistiques à l'étude dans son texte expérimental. Ainsi,

comparativement aux erreurs relatives à la négation, aux homophones grammaticaux et à l'accord de l'adjectif, du participe passé et du verbe, les erreurs de pronom relatif (*que* au lieu de *dont* et *auquel* au lieu de *à qui*) ont été significativement moins bien identifiées et moins bien corrigées par la majorité des participants. De plus, même si quelques élèves parvenaient à bien identifier la nature de cette erreur, ils ne réussissaient pas systématiquement à bien la corriger, ce qui indique qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement les éléments en jeu dans la règle qui leur a permis de poser un diagnostic adéquat (Perreault, 2000). À l'inverse, les élèves qui sont parvenus à corriger une erreur de pronom relatif sans être capables d'identifier la nature de l'erreur ont probablement fait appel à leur intuition syntaxique plutôt qu'à des connaissances grammaticales explicites (Perreault, 2000). Ces résultats proposent donc un bref survol de la compétence syntaxique du scripteur du secondaire en lien avec la révision de subordonnées relatives dans un contexte contrôlé.

2.4.3 La compétence métalinguistique

Tournons-nous à présent vers une autre dimension importante de l'apprentissage de l'écriture, soit la compétence métalinguistique des apprentis scripteurs. Nous avons déjà souligné que formuler un jugement de grammaticalité était un outil métalinguistique permettant l'analyse syntaxique. Précisons qu'il en va de même du recours à la P de base et aux manipulations syntaxiques, dans la mesure où le scripteur y recourt explicitement. L'utilisation de ces trois outils de la grammaire moderne fait donc partie de la compétence métalinguistique du scripteur (Bialystok, 1986 ; Boivin, 2009 ; Gombert, 1990). Pour certains chercheurs, les activités métalinguistiques relèvent du domaine de la métacognition, tandis que d'autres en font deux domaines cognitifs distincts (Gombert, 1990). Une brève définition de ces deux concepts est donc nécessaire pour bien situer la métasyntaxe dans la révision de texte.

Selon Gombert (1990), la *métacognition* renvoie aux habiletés d'un individu à réfléchir sur sa propre pensée et à en effectuer un contrôle conscient afin de réaliser une tâche en particulier. Pour ce faire, il faut prendre un certain recul par rapport à cette tâche afin de l'analyser en fonction de nos forces et de nos faiblesses (Martlew, 1983). Ainsi, la métacognition concerne les connaissances que l'on a de nos propres connaissances. Par exemple, un enfant affirmant qu'il ne connaît pas bien le chemin pour aller chez son ami fait preuve de métacognition, c'est-à-dire qu'il *sait* qu'il lui manque des connaissances pour atteindre un

objectif spécifique. Pour remédier à ce problème explicite, il pourra revoir le plan de son quartier ou demander à ses parents de l'y reconduire. Ces possibilités sont issues du contrôle de ses connaissances, l'enfant réussissant à trouver des solutions pour accomplir son objectif. En éducation, la métacognition est souvent synonyme de réussite : « [elle] constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage » (Tardif, 1992, p. 58).

La *compétence métalinguistique* fonctionne selon les mêmes principes, à la différence qu'elle concerne spécifiquement les réflexions ayant comme objet la langue et son utilisation (Bialystok, 1986 ; Gombert, 1990 ; Martlew, 1983 ; Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, le scripteur qui se livre à une « activité qui suppose que le langage est mis à distance et se trouve pris comme objet de réflexion » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 145) se trouve dans une posture métalinguistique. La compétence métalinguistique se développe donc à travers des activités métalinguistiques, et c'est à travers ces activités qu'il est possible pour le chercheur d'observer les connaissances métalinguistiques du scripteur. Plus précisément, selon Bialystok (1986), le développement de la compétence métalinguistique du scripteur dépend de deux éléments : l'autoanalyse de ses connaissances linguistiques et le contrôle de son attention pour les sélectionner et les mettre à profit en vue de la réalisation d'une action.

L'explicitation du diagnostic d'une erreur, entre autres, est tributaire du premier élément, car le scripteur analysera ses connaissances linguistiques pour identifier la nature de l'erreur à corriger (Martlew, 1983). Ainsi, devant un verbe mal conjugué, il fera appel à la règle d'accord du verbe, aux procédures d'identification du sujet du verbe et de ses traits morphologiques ainsi qu'aux désinences verbales possibles. Le contrôle se traduit quant à lui par la capacité du scripteur à volontairement cibler ou mettre de côté certaines connaissances ou certaines procédures afin de réaliser plus facilement une tâche d'écriture. Par exemple, décider de conserver pour la fin les révisions de surface afin de prioriser les révisions globales constitue un contrôle des traitements linguistiques (Bialystok, 1986).

Boivin (2009) raffine cette définition des activités métalinguistiques en les séparant clairement du métalangage, soit le langage qui permet de parler de la langue (p. ex. : *nom*, *groupe nominal*, *sujet*, *grammaticalité*, etc.) :

« [S]i l'utilisation d'un certain métalangage est un bon indicateur d'une activité métalinguistique, il est possible d'être engagé dans une activité métalinguistique sans

employer le métalangage (par exemple, la réflexion sur le langage peut se matérialiser par l'application de manipulations syntaxiques). Nous distinguons donc l'utilisation du métalangage de l'activité métalinguistique, cette dernière pouvant avoir des manifestations autres que verbales. » (p. 184)

Cette distinction est d'autant plus pertinente que les apprentis scripteurs sont susceptibles d'utiliser leurs propres mots pour exprimer leurs connaissances (Myhill et Newman, 2016). Un autre exemple du caractère facultatif du métalangage dans les activités métalinguistiques est l'absence de terminologie grammaticale dans le jugement « il y a quelque chose qui ne fonctionne pas », comparativement à « le verbe n'a pas de complément ». La présence du métalangage (*verbe, complément*) témoigne donc d'une compétence métalinguistique de haut niveau (cf. Roy, 1995), dans la mesure où il est bien employé, alors que son absence indique une compétence moins développée, relevant davantage de l'intuition ou d'un apprentissage en cours que de solides connaissances explicites (Élalouf, 2005). Comme pour la détection, le diagnostic d'une erreur peut également se faire sans métalangage, si on compare « *boit* est mal écrit » avec « le verbe *boire* devrait être au mode subjonctif », où l'identification explicite de la catégorie grammaticale (*verbe*) et du type d'erreur (*choix du mode verbal*) est indicative d'une compétence métalinguistique supérieure. Étant donné que les élèves possédant de bonnes compétences scripturales possèdent généralement de bonnes compétences métalinguistiques (Élalouf, 2005 ; Escorcía et Fenouillet, 2011 ; Tardif, 1992), et que plusieurs études, notamment en langue seconde (cf. Ammar et Hassan, 2018 ; Rättyä, 2013 ; Suzuki, 2012 ; Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki et Brooks, 2009), ont montré les effets positifs des activités métalinguistiques sur l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture, chercher à développer la compétence « méta » des élèves à l'aide de ce type d'activités est donc une avenue à privilégier pour l'enseignement de l'écriture (Barré-De Miniac, 1995 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Myhill et Newman, 2016).

Enfin, parmi les compétences métalinguistiques, la *compétence métasyntaxique* se rapporte spécifiquement à la syntaxe, comme nous le verrons à la section ci-dessous.

2.4.4 La compétence métasyntaxique

La *compétence métasyntaxique* « renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (Gombert, 1990, p. 59). Il s'agit donc d'une catégorie particulière

d'activités métalinguistiques, aux côtés des activités métaphonologiques ou métasémantiques, pour ne nommer que celles-ci. Se basant sur les résultats de plusieurs recherches empiriques, dont celle de Bialystok (1986), Gombert (1990) mentionne que la compétence métasyntaxique se développe dès l'âge de 7 ans grâce aux jugements de grammaticalité, possiblement sous l'influence des premiers enseignements de l'écriture.

Comme les activités métasyntaxiques sont le reflet d'une analyse au niveau syntaxique de la phrase, elles incluent naturellement les activités où le scripteur est amené à recourir à la P de base, aux manipulations syntaxiques ou au jugement de grammaticalité. Ainsi, les habiletés du scripteur à y recourir adéquatement témoigneront de sa compétence métasyntaxique.

À cet effet, Élalouf (2005), à l'aide d'un questionnaire visant à faire émerger les raisonnements métalinguistiques d'élèves de 11 à 17 ans, a observé que les manipulations syntaxiques et le métalangage sont rarement utilisés de façon appropriée par les adolescents, malgré une amélioration au fil de la scolarité. Elle ajoute que les raisonnements métalinguistiques adéquats vont « généralement de pair avec une maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe de l'écrit » (Élalouf, 2005, p. 177).

Parmi les différents niveaux de compétence « méta », une analyse métasyntaxique de niveau supérieur devrait solliciter un raisonnement grammatical explicite pouvant faire appel à la P de base, aux manipulations syntaxiques et au jugement de grammaticalité, en plus d'avoir recours au métalangage (catégories et fonctions grammaticales). Évidemment, la combinaison de ces éléments variera grandement d'un scripteur à l'autre en fonction de ses connaissances syntaxiques et de la complexité du problème à résoudre.

L'étude de Roy a par ailleurs permis, par l'analyse des verbalisations, de définir trois niveaux de connaissances métasyntaxiques (Roy, 1995, p. 190). Le premier niveau, soit le plus faible, met en jeu la connaissance et l'affirmation simple de la réponse, alors que le niveau médian implique une prise de position du scripteur par rapport à un élément syntaxique. Au dernier niveau, le plus développé, sont regroupées les verbalisations incluant une explication claire du raisonnement du scripteur à l'aide de règles et procédures. La classification de Roy (1995) offre donc une première avenue pour qualifier le développement des compétences métasyntaxiques.

Les travaux de Boivin (2008, 2009, 2014) apportent également un éclairage à ce propos, mais cette fois-ci, au niveau secondaire. Cette didacticienne a porté son regard sur le travail métalinguistique à l'oral d'élèves de 13 et 15 ans durant des cours de grammaire afin de décrire

la façon dont ils s'approprient les notions grammaticales du curriculum. Douze cours traitant de la subordonnée relative ont donc été enregistrés pour observer les interventions authentiques des élèves en classe de français. Boivin justifie le choix de la subordonnée relative par le fait « qu'il s'agit d'un objet grammatical suffisamment complexe pour susciter chez l'élève une riche activité cognitive métalinguistique » (2014, p. 134). Les 385 énoncés d'élèves ainsi recueillis ont été codés selon leur forme (affirmation, hypothèse ou question) et l'observable métalinguistique mis en jeu (utilisation du métalangage, manipulation syntaxique, jugement de grammaticalité).

Ses résultats indiquent que les élèves formulent majoritairement des affirmations (*C'est que le subordonnant ; C'est le complément indirect*), comme l'indiquait déjà Roy (1995), et très peu de questions (*Y'est où le verbe ? Est-ce qu'on peut faire un ajout ?*). Pourtant, selon Boivin, se poser des questions sur les fonctions grammaticales ou sur la P de base, par exemple, « c'est s'assurer un certain contrôle sur l'analyse de la phrase » (Boivin, 2014, p. 142). Le questionnement délibéré représente ainsi une avenue d'analyse stratégique révélatrice d'une bonne compétence métasyntaxique. De plus, c'est dans les questions que les élèves utilisent le plus souvent le métalangage, autrement peu fréquent dans les affirmations et hypothèses.

Pour ce qui est de l'utilisation des manipulations syntaxiques, il appert que les élèves ont une difficulté relative à les employer correctement, les utilisant efficacement dans seulement 61 % des cas. Néanmoins, ce pourcentage ne serait visiblement pas issu de mauvais jugements de grammaticalité, puisque ces derniers sont majoritairement adéquats, qu'ils soient explicites ou implicites (Boivin, 2014).

Cette étude, témoignant du potentiel et des limites des compétences métalinguistiques des élèves du secondaire, indique donc qu'ils ont généralement de bonnes intuitions, ce qui est utile pour la détection d'erreurs, mais qu'il leur reste à peaufiner leur raisonnement grammatical, utile pour le diagnostic et pour la correction d'erreurs.

Au regard des résultats des études de Roy (1995) et de Boivin (2008, 2009, 2014), et des propositions de Bialystok (1986) et de Gombert (1990), force est de constater que le développement de la compétence métasyntaxique chez les scripteurs suit un rythme assez lent entre l'entrée à l'école et l'université. Les jugements de grammaticalité sont généralement adéquats assez tôt dans l'apprentissage de la langue (cf. Bialystok, 1986 ; Gombert, 1990 ; Boivin, 2014), mais les verbalisations à propos d'éléments linguistiques sont souvent confinées

dans de simples affirmations, sans explication explicite (cf. Boivin, 2008, 2009, 2014 ; Roy, 1995).

Néanmoins, deux constats sont encourageants : certains scripteurs sont tout à fait capables d'explicitier leur raisonnement grammatical (cf. Boivin, 2014), notamment les scripteurs forts (cf. Roy, 1995), et la compétence métasyntaxique s'améliore avec l'âge (cf. Bialystok, 1986 ; Gombert, 1990). En outre, les méthodologies utilisées font toutes appel aux verbalisations pour observer la compétence métasyntaxique des scripteurs. Cette méthodologie semble donc s'imposer dans l'étude de cet objet linguistique.

Ceci met fin à la description du développement des compétences syntaxiques et métasyntaxiques des apprentis scripteurs, qu'ils soient au secondaire ou à l'université. La prochaine section approfondira cette thématique sous l'angle spécifique des compétences des scripteurs avancés.

2.5 Les scripteurs avancés

Au premier chapitre, nous avons souligné la pertinence pour la didactique de l'écriture d'identifier les stratégies de révision mises en œuvre par les élèves, et non par des professionnels, afin d'adapter les modèles de révision experts aux caractéristiques spécifiques des apprentis scripteurs. Considérant le phénomène de la maturité syntaxique et le développement de la compétence métasyntaxique avec l'âge, étudier les performances de révision syntaxique des élèves les plus avancés dans leur scolarité serait le point de départ tout désigné pour adapter le modèle de révision sur le plan syntaxique. Nous définirons d'abord dans cette section ce que l'on entend par *élève avancé* et identifierons ensuite quelques-unes de ses caractéristiques en lien avec l'écriture et la grammaire à l'aide d'études empiriques ayant ciblé cette population, ce qui nous permettra d'avoir un portrait du *scripteur avancé*.

2.5.1 Une définition de l'élève avancé

Notons d'entrée de jeu qu'il n'y a pas à ce jour de consensus sur la définition de l'élève *avancé*, même dans le domaine des langues secondes, où ce terme est fréquemment employé (Bartning, 1997 ; Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura et Wa-Mbaleka, 2006 ; Thomas, 2006), mais l'âge et la performance de l'apprenant sont deux critères récurrents (cf. Keck et al., 2006 ; Thomas, 2006). À titre indicatif, certains auteurs qualifient d'avancés des scripteurs qui arrivent au terme

de leur scolarité obligatoire (cf. Fayol et Largy, 1992), d'autres utilisent ce terme pour désigner des élèves inscrits à des cours optionnels de rédaction à l'université, ce qui témoigne de leur motivation à peaufiner leurs compétences en écriture (cf. Faigley et Witte, 1981). Kellogg et Whiteford (2009) précisent quant à eux que les compétences en écriture sont considérées comme avancées au terme de dix ans d'expérience, ce qui se produirait vers l'âge de 15 ans, alors que les scripteurs deviendraient experts vers 25 ans (Kellogg, 2008).

Considérant ce flou terminologique, pourquoi opter pour le terme *avancé* ? D'abord, il est plus restrictif que le terme *fort* et ses nombreux synonymes (*performant, talentueux, bon*), largement employés pour désigner les élèves ayant de bons résultats, comparativement aux élèves *moyens* ou *faibles* (cf. Blain et Lafontaine, 2010 ; Grégoire, 2012 ; Préfontaine, 1998 ; Roy, 1995). La dichotomie *fort / faible* peut s'appliquer à tous les niveaux scolaires, de la première année du primaire à l'université : on peut catégoriser un enfant de 8 ans de *fort en écriture*, tout comme un adolescent de 16 ans. Or, il est évident que les compétences de ces deux scripteurs ne sont pas équivalentes, malgré l'emploi de la même terminologie, car l'enfant se situe au tout début de son apprentissage de l'écriture, tandis que l'adolescent se situe plus loin sur ce continuum. Le terme *avancé*, plus riche, a l'avantage de noter cette progression (Bartning, 1997), nuance importante lorsque l'on souhaite décrire les stratégies des élèves forts qui achèvent leur scolarité obligatoire. Cette désignation s'appuie donc sur un système d'échelon double : d'une part, un élève sera considéré comme étant avancé par rapport à un élève plus novice d'un niveau scolaire inférieur (axe diachronique), et d'autre part, par rapport à un élève plus faible du même niveau scolaire (axe synchronique).

2.5.2 Une définition du scripteur avancé

Dans le cadre de la présente recherche, nous retiendrons la définition suivante : un *scripteur avancé* est un élève du dernier cycle du secondaire ayant été scolarisé en français et dont les compétences en écriture et en lecture se classent parmi les meilleures de son niveau. Ce scripteur, âgé de 15, 16 ou 17 ans, possède donc une expérience d'écriture à mi-chemin entre celle du novice et celle de l'expert (Kellogg, 2008). De ce fait, un élève obtenant de bons résultats aux compétences *écrire des textes variés* et *lire des textes variés* au dernier cycle de sa formation secondaire est un scripteur que nous qualifierons d'*avancé*, ce qui s'applique autant à son parcours qu'à ses performances scolaires. Nous incluons la compétence en lecture dans

notre définition d'un scripteur avancé, car la lecture est une composante centrale dans le processus de révision de texte (Fitzgerald, 1987 ; Flower et al., 1986 ; Hayes et Flower, 1980 ; Paradis, 2012 ; Piolat et al., 2004 ; Roussey et Piolat, 2008).

2.5.3 *Les caractéristiques du scripteur avancé*

Peu d'études ont porté sur les scripteurs avancés, contrairement aux études sur les scripteurs experts ou les scripteurs faibles. Quelques travaux ont toutefois touché à cette population, bien que nos critères définitoires de l'élève avancé n'y soient pas systématiquement réunis ; il s'agit des travaux d'Ammar et al. (2016), de Kirkpatrick et Klein (2016), de Lefrançois (2005), de Roy et al. (1995), de Gauvin (2005) et de Cordary (2010). Les résultats de ces études empiriques nous permettront d'élaborer un premier portrait du scripteur avancé.

L'étude descriptive d'Ammar et al. (2016) a porté sur les effets des pratiques de rétroaction corrective des enseignants sur la qualité de la révision des élèves. Parmi les 300 apprenants ayant participé à l'étude, 133 sont *avancés*, et non *débutants* ou *avec des difficultés d'apprentissage*, selon les commentaires de leur enseignant et le nombre d'erreurs commises par texte. Parmi ces 133 apprenants avancés, 55 sont au secondaire, 55 au primaire et 23 en formation aux adultes. Enfin, parmi les apprenants avancés du *secondaire*, 24 sont dans des classes de français langue première, et 31 sont dans des classes de français langue seconde. Autrement dit, les profils de scripteurs regroupés sous l'étiquette *avancé* sont assez variés, et parmi le sous-groupe qui nous intéresse (*avancé, secondaire, L1*), la proportion d'élèves du deuxième cycle n'est pas spécifiée. Ceci étant dit, les auteurs ont trouvé que les apprenants *avancés* réussissent mieux à corriger les erreurs de syntaxe ciblées par une rétroaction indirecte³⁷ de leur enseignant que les deux autres catégories d'apprenants (Ammar et al., 2016). Ce résultat sur les compétences syntaxiques de cette population la distingue donc positivement des autres, d'autant plus que la syntaxe demeure l'aspect linguistique le plus difficile à réviser, selon les apprenants du secondaire en français langue première (Ammar et al., 2016).

L'étude de Kirkpatrick et Klein (2016) a également fait appel à des scripteurs que l'on peut considérer comme étant avancés (scripteurs forts de 17-18 ans) dans une tâche

³⁷ Ammar et al. (2016) considèrent comme *indirectes* les rétroactions qui ciblent une erreur sans fournir la forme correcte à l'élève.

expérimentale d'écriture. Leur objectif était d'identifier des stratégies efficaces d'intégration de différentes sources dans un texte argumentatif. Les participants devaient rédiger à l'ordinateur un texte argumentatif tout en verbalisant leurs pensées. Les principaux résultats rapportés concernent donc d'abord et avant tout les processus de planification et de mise en texte, mais il nous a été possible d'interpréter certaines de leurs données en lien avec le processus de révision. Ainsi, nous avons pu calculer la proportion moyenne du temps que les participants avaient alloué à trois activités de révision, soit la correction d'erreurs de surface (*edit only*), les changements microstructurels (*edit/revise at mid-level, with respect to local meaning*) et les changements macrostructurels (*revise globally*). Ceci nous a permis de constater que ces scripteurs passent en moyenne plus de temps à réviser des erreurs de surface (59 %) et microstructurelles (24 %) qu'à réviser la macrostructure (5 %). Notons cependant que l'unité de mesure retenue était le pourcentage de segments de cinq minutes où les activités étaient employées (Kirkpatrick et Klein, 2016). Ces données n'indiquent donc pas le nombre total de révisions effectuées ni leur exactitude, mais offrent un aperçu des priorités de révision des scripteurs avancés. On peut donc en déduire que les scripteurs avancés sont susceptibles d'accorder la majeure partie du temps alloué à leur révision aux erreurs de surface.

Pour ce qui est de la détection d'erreurs en particulier, Lefrançois (2005) apporte un éclairage supplémentaire sur les performances d'étudiants de première année universitaire en lien avec ce sous-processus de la révision. L'analyse de leurs verbalisations simultanées à la révision d'un texte contenant 40 erreurs typiques de cette population amène l'auteure à constater qu'un scripteur a beau avoir de bonnes connaissances linguistiques, sa maîtrise de la langue ne permet pas de présumer qu'il possède les compétences nécessaires pour bien réviser un texte. En d'autres termes, un scripteur qui écrit naturellement sans trop faire d'erreurs n'est pas nécessairement en mesure de détecter ses erreurs lorsqu'il doit réviser un texte. Sans détection, la révision ne peut être totalement efficace (Flower et al., 1986 ; Scardamalia et Bereiter, 1983).

La vaste étude de Roy et al. (1995) à propos des compétences scripturales des étudiants du postsecondaire a permis d'identifier, à l'aide d'une rédaction, d'un test visant l'identification et la correction d'erreurs et de verbalisations simultanées, que les scripteurs forts se détachent clairement des scripteurs faibles en ce qui a trait à la gestion de leurs connaissances en contexte de résolution de problèmes grammaticaux. Ainsi, les scripteurs forts réussissent mieux à analyser les problèmes linguistiques et à coordonner les connaissances pertinentes à leur résolution que les

faibles. Les auteurs concluent néanmoins que la plus grande difficulté des étudiants, forts comme faibles, est de poser un diagnostic adéquat du problème linguistique (Roy et al., 1995).

Dans une étude descriptive des compétences grammaticales d'élèves forts et faibles de 5^e secondaire, Gauvin (2005) a obtenu des résultats corroborant ceux de Roy et al. (1995) : en général, les élèves en dernière année de scolarité obligatoire peinent à activer leurs connaissances procédurales et conditionnelles pour faire le pont entre leurs connaissances déclaratives et les erreurs détectées. En analysant les verbalisations de ces élèves à la suite d'une dictée centrée sur l'orthographe des participes passés, l'auteure constate que les élèves parviennent rarement à identifier les éléments linguistiques nécessaires à un accord adéquat, surtout lorsqu'il s'agit d'un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, dont l'accord suppose des connaissances grammaticales plus avancées que l'accord du participe passé employé avec *être*. À propos de la différence entre les forts et les faibles, il est souligné que les forts gèrent plus efficacement leurs connaissances procédurales en contexte de résolution de problèmes, probablement parce qu'ils auraient développé un plus grand nombre d'automatismes que leurs pairs plus faibles (Gauvin, 2005). Notamment, poser la question *qui/quoi ?* après le verbe pour retrouver le CD est une procédure qui n'est efficace que pour les forts (Gauvin, 2005). Enfin, les participants, forts comme faibles, utilisent très peu le métalangage pour justifier leurs accords (Gauvin, 2005).

Toujours du côté des participes passés, Cordary (2010) a analysé 450 séquences graphiques, soit la combinaison d'une graphie et d'un commentaire métalinguistique simultané ou rétrospectif à la révision, d'élèves de 15 et 16 ans. L'auteure constate elle aussi des lacunes dans les connaissances des élèves : peu importe leurs caractéristiques individuelles, ils ont tendance à accorder certains participes passés comme des adjectifs et d'autres, comme des verbes (Cordary, 2010), que leur finale soit en *-é*, en *-i* ou en *-u*.

Ces études témoignent donc de quelques caractéristiques des scripteurs avancés, en ce qui concerne leur compétence syntaxique et métasyntaxique. Il en ressort notamment que leurs connaissances ne sont pas toujours activées ni utilisées adéquatement dans différents contextes expérimentaux (rédaction, révision, test, verbalisations simultanées et verbalisations rétrospectives), même s'ils performant généralement mieux que les faibles. En outre, ils recourent peu au métalangage, comme les faibles, d'ailleurs, et ils peinent à diagnostiquer adéquatement les erreurs rencontrées.

Pour terminer, on constatera que l'étude d'Ammar et al. (2016) ainsi que celle de Roy et al. (1995) semblent être les seules à avoir analysé explicitement les performances des scripteurs avancés sous un angle qui rejoint notre objectif de recherche, à savoir la syntaxe ou la révision, ce qui révèle un réel vide empirique au confluent de ces deux domaines. De plus, l'âge de leurs participants ne correspond pas tout à fait à celui retenu dans notre définition du scripteur avancé, soit parce que plusieurs niveaux scolaires sont regroupés sous une même étiquette, soit parce que les participants sont plus avancés dans leur scolarité. Quoiqu'il en soit, les résultats issus des études citées dans cette section peuvent certainement contribuer à différencier les scripteurs avancés des scripteurs novices ou faibles.

2.6 Une synthèse des approches méthodologiques

Les études empiriques citées dans notre cadre conceptuel ont fait appel à diverses méthodologies pour observer les compétences linguistiques et métalinguistiques d'apprenants de divers niveaux. Nous en dresserons ici une synthèse, notamment quant à la nature des textes à réviser, des verbalisations et des tests linguistiques. Nous mettrons en évidence les éléments qui nous semblent les plus pertinents pour la suite de notre travail.

2.6.1 La nature du texte à réviser

D'abord, plusieurs études ont eu recours à un texte expérimental pour observer le processus de révision de façon globale (cf. Flower et al., 1986) ou pour en observer un aspect particulier (cf. Bartlett, 1982 ; Lefrançois, 2005 ; Perreault, 2000). Le principal avantage du texte expérimental est qu'il permet la comparaison des participants sur une base commune (Perreault, 2000). En outre, comme les apprentis scripteurs sont susceptibles d'éviter certaines constructions dans leurs textes (cf. Flower et al., 1986), le texte expérimental les oblige à sortir de leur zone de confort. De même, avoir un texte expérimental permet de doser les erreurs de surfaces, les erreurs de microstructure et les erreurs de macrostructure. Ces trois éléments permettent donc d'avoir un portrait plus étoffé des compétences de révision des participants, ce qui sera central dans notre étude axée sur les stratégies de révision de la syntaxe.

Quant à la révision d'un texte familier, en comparaison à un texte écrit par autrui (cf. Ammar et al., 2016 ; Bartlett, 1982 ; Cordary, 2010 ; Daneman et Stainton, 1993 ; Faigley et Witte, 1981 ; Lefrançois, 2005 ; Pilotti et Chodorow, 2007 ; Roy, 1995 ; Roy et al., 1995 ; Sommers, 1980), elle a l'avantage de créer un contexte expérimental très près du contexte scolaire, où l'élève révisé son propre texte en situation d'évaluation. Pour une recherche en didactique, cette authenticité est cruciale.

Certains auteurs ont fait réviser le texte d'un autre participant, sans en contrôler le contenu (cf. Bisailon, 2007 ; Faigley et Witte, 1981 ; Sommers, 1980). Comparativement au texte expérimental, cette avenue nous semble trop hasardeuse pour notre objectif de recherche, même si elle a ses avantages pour les études plus spécifiques axées sur les facteurs influençant les compétences en détection. D'autres auteurs ont ajouté des erreurs dans le texte d'autrui après en avoir éliminé les erreurs originales (cf. Daneman et Stainton, 1993 ; Pilotti et Chodorow, 2007), ce

qui revient, à notre avis, à utiliser un texte expérimental où le type d'erreurs à réviser a été planifié, sans toutefois obtenir le même degré de comparabilité interparticipant, les textes étant différents.

Enfin, plusieurs de ces études ont utilisé des textes de différentes natures, autant pour comparer les effets entre différentes modalités (cf. Bartlett, 1982 ; Daneman et Stainton, 1993 ; Pilotti et Chodorow, 2007) que pour esquisser un portrait plus large des compétences des scripteurs (cf. Faigley et Witte, 1981 ; Lefrançois, 2005 ; Sommers, 1980). Cette combinaison de modalité, ne serait-ce qu'en ayant deux textes, un individuel et un expérimental, nous apparaît fort judicieuse : elle permet d'avoir un contexte de révision authentique pour le scripteur et un autre contrôlé en fonction d'un objectif spécifique de recherche.

2.6.2 Les verbalisations

Les verbalisations se sont avérées utiles aux études qui se sont penchées sur le processus et les stratégies de révision de scripteurs experts (cf. Bisailon, 2007 ; Flower et al., 1986), intermédiaires (cf. Kirkpatrick et Klein, 2016 ; Lefrançois, 2005 ; Roy, 1995 ; Roy et al., 1995) ou novices (cf. Ammar et al., 2016), et elles ont aussi joué un rôle dans l'identification de certaines conceptions erronées du fonctionnement de la langue chez les scripteurs du secondaire (cf. Cordary, 2010 ; Gauvin, 2005) ou à l'université (cf. Lefrançois, 2005 ; Roy, 1995 ; Roy et al., 1995). Elles ont également servi à témoigner de la compétence métasyntaxique des scripteurs du secondaire (cf. Boivin, 2008, 2009, 2014) et du postsecondaire (cf. Roy, 1995).

Boivin (2008, 2009, 2014), plutôt que d'extraire l'élève du contexte scolaire, a opté pour l'observation de ses interventions authentiques en classe pour étudier ses compétences métalinguistiques. Les verbalisations ne portaient donc pas sur une tâche de révision, mais bien sur une activité de grammaire en grand groupe durant un cours de français. Cette avenue ne saurait convenir à une tâche de révision, puisque la verbalisation simultanée de tous les élèves en classe nuirait bien évidemment à leur concentration.

Qu'elles soient concomitantes à la révision de texte (cf. Cordary, 2010 ; Flower et al., 1986 ; Kirkpatrick et Klein, 2016 ; Lefrançois, 2005 ; Roy, 1995 ; Roy et al., 1995), rétrospectives (cf. Ammar et al., 2016 ; Bisailon, 2007 ; Flower et al., 1986 ; Gauvin, 2005), suscitées par des questions du chercheur (cf. Flower et al., 1986 ; Gauvin, 2005 ; Lefrançois, 2005) ou issues d'une discussion en classe (cf. Boivin, 2008, 2009, 2014), les verbalisations ont permis à ces chercheurs d'accéder à une grande quantité d'information sur le processus de révision, information

difficilement accessible autrement. Pour notre étude des stratégies de révision, il s'agit donc d'une méthode à privilégier.

2.6.3 *Le test linguistique*

Dans leur étude du processus de révision, quelques chercheurs ont recouru en amont à différents tests linguistiques. Ceux qui ont mesuré les habiletés en compréhension de lecture ont observé une corrélation entre les performances en lecture et les performances en révision d'erreurs d'orthographe lexicale (cf. Daneman et Stainton, 1993), ce qui concorde avec le modèle de révision de Hayes (1996), tandis que le niveau de vocabulaire des participants ne semble pas avoir d'effet sur la qualité de leur révision (cf. Pilotti et Chodorow, 2007). Lefrançois (2005), qui a utilisé un test grammatical, rapporte que la compétence linguistique des scripteurs universitaires a un effet sur la qualité de leur texte, sans toutefois avoir un effet sur la qualité de leur correction d'erreurs détectées. Autrement dit, face à une erreur, les scripteurs peinent à la diagnostiquer et la corriger adéquatement, qu'ils aient de bonnes connaissances grammaticales ou non, ce qui corrobore les résultats de Flower et al. (1986). Enfin, d'autres ont utilisé un test pour évaluer spécifiquement les compétences en détection, en diagnostic et en correction d'erreurs décontextualisées (cf. Roy, 1995 ; Roy et al., 1995). Ici, le test ne visait pas à mesurer un effet, mais plutôt à classer les scripteurs dans une catégorie de performances avant la tâche de révision.

Recourir à un test linguistique en plus d'une tâche de révision permet donc de trianguler des données qui concernent à la fois des connaissances déclaratives et procédurales, deux volets de la compétence linguistique qui fonctionnent en complémentarité. En tenant compte de cette constante interaction entre *savoirs* et *savoir-faire*, il est donc possible de nuancer l'interprétation des résultats que l'on aurait obtenus uniquement à l'aide d'une tâche de révision, ce qui nous semble crucial dans l'étude de cet objet complexe qu'est le processus de révision.

2.6.4 *D'autres outils de collecte de données*

Quelques études ont eu recours à la révision différée, principalement pour mesurer ses effets (cf. Chanquoy, 2001 ; Daneman et Stainton, 1993 ; Pilotti et Chodorow, 2007), ou alors pour faciliter le déroulement de l'expérimentation (cf. Bartlett, 1982). Cela étant dit, dans un contexte scolaire authentique, le délai entre la mise en texte et sa révision varie énormément : pour

certaines élèves, le délai sera inexistant, pour d'autres, il sera d'un jour ou deux, ou plus si l'on considère la fin de semaine. Dans l'optique d'identifier des stratégies de révision, il faudra tenir compte de ce facteur, car plus les scripteurs détecteront des erreurs, plus ils pourront verbaliser les stratégies utilisées pour les traiter. Dans le même esprit, altérer le formatage du texte à réviser, à l'instar de Pilotti et Chodorow (2007), a un effet négatif sur les performances en détection, il nous semble alors peu judicieux de le faire dans notre recherche.

Enfin, Gauvin (2005), Kirkpatrick et Klein (2016) et Sommers (1980) ont mené des entrevues pour obtenir des informations supplémentaires sur les conceptions des participants. À notre avis, si les tâches de verbalisation sont bien planifiées par le chercheur, l'entrevue est peu susceptible d'apporter des informations nouvelles. Elle pourra toutefois être utile pour éclairer certains passages des verbalisations qui s'avèrent à posteriori ambigus ou imprécis.

Les chercheurs ont donc mis en place différents protocoles de recherche pour étudier le processus de révision, et ceux qui ont fait appel aux verbalisations des participants, à la combinaison d'un texte individuel et d'un texte expérimental, et à un test linguistique retiennent particulièrement notre attention, considérant leur fort potentiel pour accéder aux stratégies de scripteurs avancés pour la révision d'erreurs liées à la phrase complexe.

2.7 Conclusion

Afin de répondre à notre question générale de recherche, à savoir quelles sont les stratégies de révision relatives aux phrases complexes utilisées par les scripteurs avancés (section 1.6), récapitulons les stratégies de révision et les problèmes liés à la phrase complexe recensés au fil de ce deuxième chapitre. Suivant ces deux synthèses, trois objectifs spécifiques de recherche seront formulés.

2.7.1 Une synthèse des stratégies utiles à la révision des phrases complexes

À la lumière des sections précédentes, nous constatons qu'un vaste éventail de stratégies peuvent être mises en œuvre par des scripteurs avancés pour la révision de phrases complexes. La synthèse de ces stratégies sera organisée selon le sous-processus de révision de texte en jeu, soit la détection, le diagnostic et la correction. Ces stratégies pourront autant s'appliquer au traitement d'une *erreur* syntaxique que d'un problème dissocié de la norme sous-jacente aux constructions phrastiques du

français. Nous concluons cette section en présentant une synthèse de l'ensemble des stratégies relevées (tableau 2).

2.7.1.1 Les stratégies de détection

D'abord, du côté de la détection d'erreurs, notons la stratégie métacognitive de l'anticipation de problème (Bégin, 2008 ; Bisailon, 2007), par exemple : faire attention aux choix des pronoms relatifs ou au mode du verbe dans les subordinées introduites par *si* en sachant que ce sont des erreurs fréquentes. Le scripteur, avec son expérience en écriture, peut être en mesure de prévoir la présence de certains problèmes syntaxiques dans le texte, ce qui lui permettra d'être alerte à ce type d'erreurs en particulier, donc de les détecter plus facilement.

Le scripteur peut également comparer le texte devant lui à la version mentale qu'il s'en est faite, s'il s'agit de son texte, ou à sa représentation d'un bon texte, s'il s'agit du texte d'autrui. Pour la syntaxe, il pourra notamment comparer une phrase avec le modèle de la P de base pour évaluer sa construction, et plus spécifiquement à la syntaxe de l'argumentation, il pourra s'appuyer sur certaines structures phrastiques vues en classe. La stratégie de comparaison est donc une deuxième stratégie utile à la détection d'un problème (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; Bisailon, 2007 ; Scardamalia et Bereiter, 1987).

Il est aussi possible qu'il se fixe un objectif spécifique en relisant le texte pour mieux gérer ses ressources attentionnelles, comme vérifier la concordance des temps ou la non-ambiguïté des pronoms de reprise. Cette stratégie métacognitive pourra l'aider à détecter davantage de problèmes (Bisailon, 2007 ; Flower et al., 1986 ; Sommers, 1980).

De même, se poser des questions est susceptible de faciliter la détection de problèmes. Les questions peuvent aller de pair avec la reconstruction de la P de base, avec l'utilisation des manipulations syntaxiques et avec le jugement de grammaticalité, mais elles peuvent tout autant sortir de ce cadre, tout comme ces outils peuvent servir à détecter une erreur sans questionnement explicite de la part du scripteur. Nous les considérerons donc comme quatre stratégies distinctes de détection de problèmes (Boivin, 2008, 2009, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Tellier, 2003).

2.7.1.2 Les stratégies de diagnostic

De même, se poser des questions, relire le texte et recourir à la P de base, aux manipulations syntaxiques ainsi qu'au jugement de grammaticalité sont des stratégies qui peuvent également

intervenir durant la formulation d'un diagnostic (Boivin, 2008, 2009, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Tellier, 2003). Ajoutons deux stratégies plus globales, soit celle de la réflexion pour mieux cerner la nature du problème et celle de la consultation de ressources externes, comme les ouvrages de référence, internet ou un tiers (Bisaillon, 2007 ; Hayes et Flower, 1980 ; Flower et al., 1986).

Les diagnostics formulés peuvent également être enrichis de règles syntaxiques, avec ou sans métalangage (cf. Boivin, 2008, 2009, 2014 ; Gauvin, 2005 ; Gombert, 1990 ; Roy, 1995), il s'agit donc de deux stratégies reflétant les connaissances métasyntaxiques du scripteur. Par exemple, le scripteur peut simplement énoncer la règle grammaticale en jeu sans métalangage (« *sociales* » prend un *-s* à cause de « conditions »), alors que le métalangage peut être employé en dehors de l'énonciation de règle, notamment dans la reconstruction de la P de base ou dans l'application des manipulations syntaxiques (*je vais essayer d'encadrer le verbe*). Considérant ceci, nous pouvons affirmer que le métalangage peut se retrouver dans tous les sous-processus de la révision (*je cherche à vérifier les pronoms relatifs ; je vais mettre le verbe à l'imparfait, etc.*).

2.7.1.3 Les stratégies de correction

S'agissant des stratégies de correction de problèmes syntaxiques, le scripteur peut effectuer une correction par automatisme, ce qui suppose l'absence de diagnostic (Bisaillon, 2007). Les corrections sans analyse explicite du problème ne reflètent donc aucune stratégie particulière.

Le scripteur peut également effectuer une correction immédiatement après avoir formulé un diagnostic ou alors simultanément au diagnostic, mais il pourra aussi choisir de reporter la correction (Bisaillon, 2007 ; Flower et al. 1986). Ces deux options correspondent respectivement à la stratégie de la correction immédiate et à celle de la correction reportée. Cette dernière peut indiquer une erreur non importante aux yeux du scripteur ou une erreur plus complexe qui mérite d'être corrigée isolément. Reporter une correction révèle ainsi les priorités du scripteur ou sa volonté de réduire la charge cognitive associée à la correction d'un problème concerné.

Selon la réussite ou l'échec du diagnostic, le scripteur peut corriger uniquement le problème détecté ou réécrire en entier le segment où il se trouve (Flower et al., 1986). Cette réécriture peut être motivée autant par l'incapacité à diagnostiquer le problème que par la présence d'un trop grand nombre de problèmes dans un même segment, deux stratégies que nous nommerons respectivement correction précise, correction imprécise – échec du diagnostic, et correction imprécise – plusieurs problèmes.

Dans ses corrections, le scripteur avancé, par sa maturité syntaxique (Paret, 1991), peut recourir aux procédés de construction de phrases complexes (juxtaposition, coordination et subordination). À l'inverse, il peut aussi choisir de scinder une phrase en plusieurs³⁸.

Ces stratégies ne sont pas mutuellement exclusives, à l'exception du *moment* de la correction et de son *degré de précision*. Le tableau 2 en présente la synthèse, en distinguant les stratégies générales des stratégies spécifiques à la syntaxe.

Tableau 2. Synthèse des stratégies de révision

| | détection | diagnostic | correction |
|-------------|--|---|--|
| générales | recours au métalangage | | |
| | relecture questionnement | | Moment : automatisme immédiate reportée |
| | anticipation comparaison fixation d'objectif | réflexion affirmation de la règle consultation de ressources externes | Degré de précision : précise imprécise – échec du diagnostic imprécise – plusieurs problèmes |
| spécifiques | P de base manipulations syntaxiques jugement de grammaticalité | | juxtaposition coordination subordination scission |

2.7.2 Les erreurs liées aux phrases complexes

Cette section dresse une synthèse des erreurs liées aux phrases complexes, selon les références théoriques et les études empiriques citées dans ce chapitre. D'autres références théoriques seront mentionnées pour ajouter certains cas ignorés jusqu'à présent. Nous présenterons, dans cet ordre, les problèmes liés à la construction de coordinations, de subordinations et de juxtapositions, et terminerons avec quelques problèmes plus vastes qui peuvent à l'occasion concerner la phrase complexe. Le tableau 3 complètera cette description à l'aide d'exemples.

³⁸Nous emploierons le terme *scission* plutôt que *distribution* (cf. Faigley et Witte, 1981) puisqu'il est plus évocateur, mais surtout puisqu'il évitera au lecteur une potentielle confusion avec le terme statistique *distribution*, lequel sera employé dans les chapitres subséquents.

Du côté de la coordination, Boivin et Pinsonneault (2008b) soulignent que les erreurs liées à la position des termes corrélatifs dans une coordination (54) sont fréquentes dans les phrases complexes. Boivin et Pinsonneault (2014a) observent également la grande fréquence d'erreurs de ponctuation liée aux coordonnants (55). Notons aussi les constructions erronées où des éléments de statuts différents (catégories ou fonctions grammaticales) sont coordonnés (56) ou l'absence de subordonnant dans la coordination de subordonnées (57), deux cas enfreignant les propositions normatives de Riegel et al. (2014).

Du côté de la subordination, Boivin et Pinsonneault (2008b) mentionnent les erreurs de choix du mode, notamment dans la subordonnée complétive (58). La construction de ce type de subordonnée peut aussi être problématique au niveau du groupe verbal (59). En outre, la formation d'une complétive interrogative peut mener à plusieurs erreurs de construction, notamment lorsqu'elle inclut le marqueur interrogatif *qu'est-ce* (60a) et lorsqu'elle reprend et inverse le sujet inutilement (60b), constructions réservées à l'interrogative directe (Boivin et Pinsonneault, 2008b). Quant à la subordonnée relative, les erreurs de double subordonnant (61), de choix du pronom relatif (62) et de constructions non standards (63) sont aussi susceptibles d'être commises par les apprentis scripteurs (Béguelin, 2000 ; Boivin, 2007, 2008 ; Boivin et Pinsonneault, 2008b ; Chartrand, 2012).

Pour ce qui est des erreurs dans la subordonnée participiale, Béguelin (2000), Boivin et Pinsonneault (2008a) et Riegel et al. (2014) font mention des problèmes de coréférence du sujet : dans l'exemple (64a), l'erreur réside dans le fait que le sujet de la P1 (*mon lacet*) n'est pas coréférentiel au sujet de la P2, puisqu'il est sémantiquement impossible que *mon lacet* fasse l'action de *courir*. La formulation correcte serait plutôt *En courant, j'ai remarqué que mon lacet s'était détaché*, où le sujet de la P1 (*je*) est coréférentiel au sujet de la P2 (voir section 2.3.4.2c). Les problèmes de coréférentialité peuvent également se produire dans la subordonnée infinitive, comme l'exemple en (64b).

Les erreurs dans la subordonnée corrélatrice sont moins souvent mentionnées, mais nous noterons l'absence de subordonnant pour introduire le complément de l'adverbe corrélatif (cf. Boivin et Pinsonneault, 2014a ; Riegel et al., 2014, voir l'exemple 65).

Pour conclure avec les erreurs liées aux subordonnées, Boivin et Pinsonneault (2014a) rapportent que les élèves du secondaire omettent parfois la virgule détachant la subordonnée adjointe en fin de P (voir l'exemple 66).

De nombreuses possibilités d'erreurs dans la construction de phrases coordonnées et subordonnées sont donc attestées dans la littérature scientifique, mais les études portant sur les erreurs de juxtaposition se font rares ; on relèvera simplement l'absence de ponctuation entre les phrases juxtaposées (Boivin et Pinsonneault, 2014a ; Clément, 2002 ; voir l'exemple 67).

Ensuite, combiner la juxtaposition, la coordination et la subordination dans une même phrase complexe peut mener à ce que Boivin et Pinsonneault (2014a) et Merizzi (2013) nomment des erreurs *d'enchaînement* (68), maladresses syntaxiques qui seraient plus caractéristiques des scripteurs du primaire que de ceux du secondaire. Plus précisément, Merizzi définit les erreurs d'enchaînement comme un problème dans la construction d'une phrase contenant plus de deux verbes conjugués (2013 : 89), ce qui pourrait découler d'un seul des trois procédés de construction de phrase complexe ou encore de leur combinaison.

Cette combinaison peut également engendrer des erreurs relatives au choix des référents (cf. Bartlett, 1982 ; Roy, 1995). Nous limiterons ici cette erreur aux problèmes de pronom de reprise à l'intérieur d'une même phrase complexe (69), sans nous avancer dans le domaine des erreurs extraphrastiques, relevant de la grammaire textuelle.

Enfin, il arrive fréquemment que certaines subordonnées ne soient pas rattachées à la phrase matrice, étant détachées de celle-ci par une ponctuation forte. Boivin (2012) nomme ces subordonnées *orphelines* (70a), du fait de leur « errance » hors de P. On observe d'ailleurs la même tendance avec des groupes nominaux qui contiennent une subordonnée à verbe conjugué (70b).

Les types d'erreurs liées à la construction de phrases complexes identifiés dans cette section sont exemplifiés au tableau 3.

Tableau 3. Synthèse des erreurs liées aux phrases complexes

| Procédé de P complexes | | Type d'erreurs | Exemples |
|------------------------|----------------------------|--|--|
| Coordonnée | | position des termes corrélatifs | 54) * <i>Lily souhaite [premièrement] devenir célèbre, deuxièmement, elle voudrait voyager en Asie.</i> |
| | | punctuation absente devant le coordonnant | 55) * <i>Tu rêves [ø] mais ne dors jamais.</i> |
| | | groupes de statuts différents | 56) * <i>Manger des légumes et [le sport] sont des bonnes habitudes pour rester en santé.</i> |
| | | 2° subordonnant absent | 57) * <i>J'ai un ami qui parle allemand et [ø] peut t'enseigner cette langue</i> |
| Subordonnée | complétive | choix du mode | 58) * <i>Il faut que tu [viens] aider Marc.</i> |
| | | construction verbale | 59) * <i>Étienne [parle qu'] il va aller voir le prochain film de superhéros.</i> |
| | | construction de l'interrogative indirecte | 60) a. * <i>Alex ignore [qu'est-ce qui] va se passer.</i> b. * <i>Je ne sais pas si ta veste me fera[-t-elle].</i> |
| | relative | double subordonnant | 61) * <i>Wendy dort mieux quand [qu'] il fait noir.</i> |
| | | choix du pronom relatif | 62) * <i>C'est le produit [que] Geneviève t'a parlé.</i> |
| | | construction non standard | 63) a. * <i>Le sport que Ricardo [il] préfère est le soccer.</i> b. * <i>La rue où tu t'es garée [là] sera fermée.</i> c. * <i>Kim, dont [sa] mère est coiffeuse, a toujours une belle chevelure.</i> d. * <i>Mets-le dans [qu'est-ce que] tu veux.</i> |
| | participiale et infinitive | coréférentialité du sujet | 64) a. * <i>[En courant], mon lacet s'est détaché.</i> b. * <i>[Pour courir], mes lacets doivent être attachés.</i> |
| | corrélative | subordonnant absent | 65) * <i>J'étais tellement fatigué [ø] je me suis endormie dans l'autobus.</i> |
| adjointe | punctuation absente | 66) * <i>Je ne viendrai pas [ø] même si tu insistes.</i> | |
| Juxtaposée | | punctuation absente | 67) * <i>Il neige [ø] il fait froid.</i> |
| Autres | | enchaînement erroné | 68) * <i>Il faut réfléchir à ce qu'on peut faire et choisirons la bonne solution qui règlera le problème cela aidera notre cause.</i> |
| | | choix du pronom référent | 69) * <i>Le travail des pompiers est risqué, [ils] nécessitent un grand courage.</i> |
| | | Psub orpheline ou groupe orphelin | 70) a. * <i>Parce que c'est immoral.</i> b. * <i>Une leçon qui mérite d'être retenue.</i> |

2.7.3 *Les objectifs spécifiques*

Nous sommes maintenant en mesure de formuler trois objectifs spécifiques, précisant la question générale de recherche, qui vise la découverte des stratégies de révision relatives aux phrases complexes utilisées par les scripteurs avancés. Plus spécifiquement, nous voulons :

1. identifier et décrire les stratégies utilisées pour la détection, le diagnostic et la correction de problèmes syntaxiques liés à la construction de phrases complexes ;
2. décrire la façon dont les scripteurs avancés se servent de la P de base et des manipulations syntaxiques pour détecter et diagnostiquer des problèmes syntaxiques liés à la construction de phrases complexes ;
3. décrire la façon dont les scripteurs avancés se servent des procédés de juxtaposition, de coordination, de subordination et de scission dans leurs corrections de problèmes syntaxiques.

CHAPITRE III

Methodologie

Ce chapitre décrit la méthode employée pour parvenir à répondre à notre question générale de recherche ainsi qu'à nos trois objectifs spécifiques. D'abord, le type de recherche sera spécifié afin de situer l'approche générale de l'étude, puis les caractéristiques des élèves ayant participé à notre projet seront précisées. Ensuite, le plan méthodologique soutenant notre collecte de données et la justification de nos choix méthodologiques seront détaillés. Enfin, la méthode d'analyse des données sera présentée, et nous conclurons par les considérations éthiques.

3.1 Le type de recherche

Le type de recherche adopté est l'étude multicases descriptive. Par son angle inductif et exploratoire, elle vise à dresser le plus fidèlement possible le portrait d'une situation donnée (Karsenti et Demers, 2004 ; Thouin, 2014, 2017). Ainsi, plusieurs cas issus d'une population précise sont ciblés dans le but d'identifier des caractéristiques convergentes entre les cas. Plus précisément, les cas ciblés sont les scripteurs avancés, tels que définis à la section 2.5, et les unités d'analyse correspondent à leurs stratégies de révision de texte en présence de problèmes syntaxiques (section 2.7.1). Comme notre recherche souhaite dans un premier temps étudier des cas particuliers pour éventuellement raffiner l'éventail des stratégies de révision des apprentis scripteurs, cela lui confère un caractère instrumental, car ses finalités sont « subordonnée[s] à un intérêt externe » (Van der Maren, 1995, p. 216), à savoir l'amélioration des compétences en écriture des élèves.

Notre étude s'inscrit dans une approche qualitative, étant donné ses finalités descriptives. Certes, les résultats obtenus ne sont pas généralisables, contrairement aux études quantitatives, mais grâce au principe de triangulation des données, il est possible d'atteindre une bonne fiabilité des résultats. Cette triangulation consiste à varier les méthodes de collecte de données afin que ces dernières soient obtenues dans divers contextes, ce qui augmente la validité des résultats d'une étude (Karsenti et Demers, 2004 ; Thouin, 2014 ; Van der Maren, 1996). Ce faisant, le chercheur peut exercer un certain « contrôle de la qualité [de ses] données » (Van der Maren, 1996, p. 379-380).

3.2 Les participants

Les participants sélectionnés correspondent à la définition des scripteurs avancés proposée à la section 2.5. Ainsi, notre échantillon comporte 16 élèves, dont 5 garçons et 11 filles. Parmi eux, on retrouve 7 élèves de 4^e année du secondaire, et 9 de 5^e année du secondaire ; ils ont en moyenne 16 ans. Leurs résultats moyens en français au début de l'année scolaire en cours étaient de 89 %. Les participants proviennent de trois écoles privées situées dans la grande région montréalaise et ont tous été scolarisés en français.

Notons que nous ne recherchions pas de scripteurs surdoués – ou à haut potentiel –, c'est-à-dire des élèves dont les performances exceptionnelles se situent nettement au-delà des attentes, car ces derniers ont fort probablement automatisé un très grand nombre de procédures de révision, ce qui rend les tâches de verbalisations moins fructueuses. D'ailleurs, suivant les réserves de David (1994) et de Fayol (2007), nous présumons que les stratégies de ces scripteurs seraient difficilement transférables aux scripteurs novices ou faibles, à l'instar des stratégies des experts.

La sélection s'est effectuée en collaboration avec les enseignants de français, consultés afin de connaître les résultats des élèves, mais aussi afin de connaître leur avis sur les élèves choisis. Nous visons ainsi deux objectifs : 1) choisir les élèves qui sont bons, sans être exceptionnellement bons et 2) choisir des élèves qui ne sont pas de nature trop gênée et qui n'ont pas de problème à s'exprimer devant des inconnus. Sans les enseignants, ce type d'information aurait difficilement été accessible.

En nous basant sur le niveau scolaire de l'élève, sur ses résultats en français et sur les commentaires de son enseignant, nous avons donc fait appel à deux critères pour constituer notre échantillon : un critère institutionnel et un critère impressionniste (Thomas, 2006). Nous aurions pu avoir recours à un test standardisé ou à une évaluation personnalisée en fonction de notre objectif de recherche, mais compte tenu de nos aspirations exploratoires et descriptives, nous ne le jugeons pas nécessaire.

3.3 La collecte de données

Les données ont été obtenues grâce à un ensemble d'instruments organisés selon un ordre logique. Comme mentionné précédemment, dans un paradigme qualitatif, il importe de varier les méthodes de collecte afin d'obtenir des résultats valides. Pour cette raison, quatre instruments ont été retenus. Ceux-ci seront décrits dans la section suivante, suivis par la présentation du déroulement de la collecte de données.

3.3.1 Les instruments de collecte de données

Quatre instruments ont servi à la collecte de données : un texte argumentatif écrit et à réviser par le participant, un texte argumentatif expérimental, également à réviser par le participant, les protocoles verbaux simultanés à ces deux tâches de révision et un test de connaissances syntaxiques.

3.3.1.1 La révision d'un texte écrit par le participant

En vue d'étudier les stratégies de révision que les élèves mettent à profit naturellement en classe de français, les participants ont eu à réviser un de leurs textes. Pour ce faire, notre collecte de donnée a été intégrée à une séquence d'écriture prévue à l'horaire par leur enseignant. Comme ce type de séquence dure normalement 3 périodes de 60 minutes (mimant les 3 heures 15 minutes de l'épreuve ministérielle), il a été possible de rencontrer individuellement les participants en dehors de la classe avant ou durant la deuxième période de rédaction pour entreprendre la révision de leur texte. Cette tâche s'est donc inscrite directement dans une activité de rédaction scolaire, entre le début de la rédaction et la mise au propre, selon la progression de l'élève au terme de la première période de rédaction. Comme les participants avaient commencé leur rédaction en classe au cours précédent notre expérimentation, en fonction de la consigne d'écriture imposée par leur enseignant, le contexte de révision était authentique au milieu scolaire. Avec la collaboration des enseignants, nous avons pu contrôler le type de texte (argumentatif) et le nombre de mots (entre 200 et 300) exigés, mais les thèmes proposés ont varié d'un enseignant à l'autre. Le choix de profiter d'une séquence didactique réelle pour étudier la révision de l'élève a été fait, accessoirement, par souci d'économie : cela réduit la durée de la tâche de révision, puisque l'élève n'a pas à produire d'abord un texte sous notre supervision, d'autant plus que le processus de mise en texte n'est pas le sujet de notre étude, du moins pas directement.

La révision de ce texte individuel (ci-après TI) s'est effectuée à l'aide du crayon intelligent *Echo*, de la compagnie *Livescribe*, et de feuilles lignées tramées sur lesquelles le texte du participant a été photocopié. Ce matériel, d'apparence tout à fait normale, a permis d'enregistrer le déroulement de la révision et les verbalisations des participants ainsi que de transférer ces données sous forme de fichiers informatiques (*pencast*) à l'aide du logiciel *Echo Desktop*. Comme les participants ont révisé à l'encre, ils ne pouvaient ni effacer ni utiliser du liquide correcteur, car le crayon intelligent n'enregistre pas ces actions, indépendantes de lui. Il leur a donc été demandé de raturer et de réécrire dans l'interlignage ou sur la prochaine page leurs modifications, si nécessaire ; de cette façon, toutes les révisions ont été enregistrées. Nous avons choisi de ne pas faire effectuer

cette tâche à l'ordinateur, car l'écriture manuscrite est encore aujourd'hui la modalité que l'on retrouve en contexte d'évaluation sommative dans les écoles québécoises (cf. MELS, 2014). Toujours dans l'esprit de respecter l'authenticité de la tâche, des ouvrages de référence (dictionnaire, recueil de conjugaison,) pouvaient être consultés par les participants.

Dans un souci d'inclusion du TI dans une tâche typiquement scolaire, la consigne de révision donnée aux participants était générale, sans insister sur la syntaxe en particulier, indiquant seulement de réviser leur texte, comme ils l'auraient normalement fait en classe avant de le remettre à leur enseignant. La possibilité qu'ils ne détectent ni ne corrigent aucune erreur de syntaxe, ou qu'il n'y en ait aucune à réviser, était donc présente. Les participants savaient d'ailleurs qu'ils pourraient encore retravailler leur texte en classe après l'expérimentation, il est donc possible qu'ils aient choisi de laisser certaines erreurs de côté pour les corriger plus tard, optant pour une stratégie d'évitement différé. Il s'agit donc de limites méthodologiques que nous considérerons lors de l'interprétation des données.

Cette tâche de révision, d'une durée d'une période (60 minutes) s'est déroulée en dehors de la classe dans un local prévu à cet effet. Les copies révisées par les participants ont ensuite été photocopiées et numérisées afin de les leur rendre à la fin de l'expérimentation.

3.3.1.2 La révision d'un texte expérimental

Le deuxième instrument de collecte de données consistait à réviser un texte expérimental (ci-après TE), toujours à l'aide du crayon intelligent *Echo* et de feuilles tramées. Dans ce cas-ci, le texte à réviser était le même pour tous les participants. Il s'agissait d'un texte créé pour les besoins de notre recherche : de type argumentatif, du genre de la lettre ouverte et d'une longueur de 505 mots, le TE est typique d'une production d'élève de 5^e année du secondaire³⁹ (annexe A) et est cohérent avec les prescriptions ministérielles pour le 2^e cycle du secondaire (MELS, 2009, 2011, 2014). Pour favoriser la révision d'aspects syntaxiques du texte et ainsi répondre à notre question de recherche, le TE comporte uniquement des erreurs de syntaxe liées à la construction de phrases complexes ($N = 22$, voir annexe B).

Ces erreurs ont été soigneusement choisies en fonction de leur fréquence dans les textes d'élèves et de leur complexité, selon notre revue de la littérature. Les erreurs syntaxiques intégrées

³⁹ Le TE est un amalgame et une adaptation de 10 textes d'élèves de 5^e année du secondaire produits durant l'épreuve unique ministérielle, tirés du corpus de Boivin et Pinsonneault (2014a) avec leur autorisation.

au TE appartiennent donc à diverses catégories, mais présentent également différents niveaux de difficulté pour les scripteurs avancés, que ce soit en raison de leur forte présence dans le registre oral populaire, de leur présence ou non dans le curriculum (cf. MELS, 2011), de leur omniprésence dans les écrits journalistiques ou de fiction, ou de leur subtilité au plan graphique (p. ex. : une phrase entière ou un seul caractère). Au regard de ces critères, nous avons classé ces erreurs en fonction de trois niveaux de difficulté : facile, moyen ou difficile.

Nous avons regroupé parmi les erreurs de niveau *facile* les erreurs d'enchaînement de phrases (1) ainsi que les erreurs de juxtaposition ou de coordination de phrases (8, 15), car elles sont typiques des scripteurs novices et devraient ainsi être facilement détectées par les scripteurs avancés. De plus, les longues phrases complexes présentant des anomalies dans leur construction devraient être difficiles à comprendre à la première lecture, ce qui devrait faciliter la détection de problème par les scripteurs avancés. Enfin, plusieurs possibilités de correction existent pour ces catégories d'erreurs, ce qui facilite leur correction. Les erreurs de mode dans la subordonnée (10, 21) sont une autre catégorie d'erreurs faciles, notamment en raison de l'expression très répandue « *les si n'aiment pas les -rais* » et, à l'inverse, par la fréquence nulle de l'indicatif dans une subordonnée en *sans que*, les scripteurs avancés devraient donc facilement corriger ces cas. La présence d'un subordonnant de trop (3), très fréquente à l'oral et caractéristique du registre populaire, devrait de même être facile à détecter à l'écrit par les scripteurs avancés, d'autant plus qu'ils ont appris les règles de subordination durant leur formation obligatoire. L'erreur de pronom de reprise (16) appartient également au niveau facile puisque la règle régissant la morphologie des pronoms personnels est enseignée très tôt aux apprentis scripteurs. De plus, le contexte syntaxique de la phrase permet au scripteur de corriger l'erreur de pronom de plusieurs façons (*ils, elles, cela*).

Du côté des erreurs de difficulté *moyenne*, on retrouve les erreurs de coordination de subordonnées infinitives (4, 17), car en surface, tous les éléments nécessaires à la coordination de groupes sont présents, et les groupes occupent bien la même fonction grammaticale, mais ils ne sont pas de la même catégorie grammaticale. Ce détail amène la révision de ce type d'erreur à un niveau de difficulté moyen, même si les autres erreurs relatives à la coordination (8, 15) dans le texte sont faciles. Les erreurs de pronom relatif (18, 19) sont aussi de niveau moyen, car contrairement au subordonnant de trop (3), où seul l'effacement du *que* est nécessaire pour corriger le segment, le scripteur doit ici remplacer le pronom relatif en fonction du contexte syntaxique. En outre, le phénomène de l'hypercorrection par *dont* (19) peut induire un jugement de grammaticalité

erroné chez l'élève. Le niveau de difficulté est donc plus grand, mais il demeure moyen, car la construction de la subordonnée relative est une notion inscrite au curriculum. Ajoutons à ces erreurs les groupes orphelins (11, 14), puisqu'il s'agit de constructions très fréquentes dans les écrits journalistiques et de fiction (Combettes, 2009). La stylistique permet ainsi de jouer avec les règles syntaxiques de base et de détacher un groupe dépendant de la phrase matrice par une ponctuation forte. Si les scripteurs avancés sont habitués à rencontrer cette construction dans leurs lectures quotidiennes, la possibilité qu'ils ne la perçoivent pas comme une erreur existe. D'ailleurs, en analysant rapidement la « phrase », le scripteur peut considérer le verbe conjugué de la subordonnée comme verbe principal, et ainsi ne pas détecter d'erreur. Néanmoins, la correction de ce type d'erreur peut s'opérer de différentes manières, notamment en intégrant le groupe orphelin à la phrase précédente ou suivante en supprimant la ponctuation forte, ou en le reformulant pour y ajouter un sujet et un prédicat, ce qui corrigera son caractère « orphelin ». L'absence de subordonnant dans la corrélatrice (2) est aussi de niveau moyen, car bien que fréquente à l'oral (*J'ai eu tellement mal !*), l'erreur du texte expérimental se situe dans un contexte plus évident, étant donnée la présence d'un complément introduit sans subordonnant, ce qui est susceptible d'aider le scripteur avancé à réaliser qu'il manque un élément pour joindre l'adverbe à son complément. Le curriculum insiste aussi sur la construction des phrases interrogatives (9), le scripteur avancé devrait donc être en mesure de détecter la reprise et l'inversion du sujet superflues dans la complétive subordonnée à une phrase interrogative directe où le sujet est déjà inversé. Encore une fois, le simple effacement du sujet inversé suffit à la correction de l'erreur. L'erreur plus subtile du subordonnant de trop dans la subordonnée complétive (6) peut aussi être d'un niveau moyen de difficulté parce qu'elle peut refléter le registre oral populaire, sans toutefois être d'une grande fréquence, ce qui devrait faciliter sa détection, même si l'erreur réside dans un seul caractère. Aussi, il est peu probable que le scripteur analyse le « d' » comme un subordonnant, mais cela ne devrait pas l'empêcher de corriger l'erreur adéquatement. De même, l'erreur de concordance des temps (12) relève du niveau moyen puisque ce concept fait partie de la formation au niveau secondaire, mais demande une analyse assez fine de la phrase pour constater le problème qui se dégage de la présence de l'imparfait. Que l'erreur se trouve à proximité d'un verbe à un autre temps devrait aider le scripteur à la détecter, d'où son niveau moyen. En ce qui concerne la deuxième erreur de pronom de reprise (20), la sémantique peut conduire l'élève à voir ce « ils » comme référant aux jeunes bénévoles, alors que syntaxiquement, il réfère au GN de sens collectif *la jeunesse* et devrait

donc être remplacé par *elle*. La longueur de la phrase pourrait aussi nuire à l'élève dans la détection de cette erreur. Comme les traits de genre et de nombre des pronoms de reprise sont enseignés très tôt aux apprentis scripteurs, nous jugeons cette erreur de difficulté moyenne.

Les erreurs considérées comme *difficiles* sont d'abord celles de non-coréférentialité du sujet dans les subordonnées participiales (7, 22), puisque cette notion n'est pas au programme et qu'elle demande une analyse avancée de la phrase : comme le sujet « coréférentiel » d'un participe présent est implicite, le scripteur doit d'abord le retracer pour évaluer la construction de la phrase. En outre, les erreurs de ce type font intrinsèquement appel à la sémantique, les scripteurs devront donc se demander s'il est possible qu'« avoir une expérience de bénévolat » puisse « s'améliorer au plan personnel ». Ensuite, l'absence du deuxième subordonnant dans une coordination de subordonnée (5) est également une erreur difficile à réviser, étant donné qu'elle se trouve dans une longue citation indirecte et que le segment sans subordonnant pourrait être analysé comme une phrase matrice. Enfin, le pronom résomptif dans la relative (13) s'éloigne des problèmes directement enseignés en lien avec la subordonnée relative au secondaire, qui insistent notamment sur le choix du pronom relatif. De plus, comme cette erreur ne concerne ici qu'un seul caractère, elle est fortement susceptible de passer inaperçue, d'où son appartenance aux erreurs difficiles.

On retrouve donc sept erreurs de niveau facile (1, 3, 8, 10, 15, 16, 21), onze de niveau moyen (2, 4, 6, 9, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20) et quatre de niveau difficile (5, 7, 13, 22), pour un total de 22 erreurs réparties dans le texte⁴⁰. Notons que certaines phrases du TE ne contiennent aucune erreur, alors que d'autres peuvent en contenir jusqu'à trois ; cette irrégularité vise à éviter la perception d'un schéma dans la position des erreurs qui aiderait le réviseur à les détecter.

Une première version du texte expérimental a été mise à l'essai avec deux réviseurs-contrôles, soit deux scripteurs avancés, un de 4^e secondaire et un de 5^e secondaire, afin d'anticiper et d'éliminer des difficultés qui ne concernent pas la syntaxe. Cette mise à l'essai nous a menée à éliminer certaines répétitions lexicales (p. ex. : *important, améliorer, bénévoles*) et à ajouter des connecteurs (p. ex. : *effectivement, donc, de plus*) pour éviter que les participants se concentrent sur ce type de problèmes. En outre, nous avons remplacé des noms plus techniques par d'autres plus génériques afin d'éviter de potentielles incompréhensions, et avons déplacé les trois références

⁴⁰ Pour distinguer les numéros des erreurs du TE des numéros de contextes ou d'extraits de verbalisations qui suivront dans les prochains chapitres, nous désignerons dorénavant les erreurs du TE à l'aide de la convention TE-#.

à la toute fin du texte et diminué la taille de caractère afin de montrer physiquement qu'elles n'étaient pas sujettes à être révisées. Enfin, nous avons légèrement augmenté l'interlignage et avons mis en gras les intertitres. Pour ce qui est des erreurs de syntaxe, nous avons observé que celles situées dans la conclusion étaient moins détectées que les autres, nous avons alors réorganisé les erreurs de manière à ce que le type des erreurs en fin de texte (TE-19 à TE-22) se retrouve aussi plus tôt dans le texte (TE-7, TE-10, TE-15 et TE-18).

Pour cette deuxième tâche de révision, nous avons indiqué aux participants qu'ils devaient porter attention à la syntaxe du texte, et non aux autres objets linguistiques. Pour éviter qu'ils ne se concentrent sur des erreurs d'orthographe ou de vocabulaire, priorités typiques des apprentis scripteurs, ils n'ont pu consulter des ouvrages de référence durant leur révision. En vue de les aider à s'approprier le texte, nous leur avons demandé de le réviser comme si c'était leur propre texte (cf. Faigley et Witte, 1981) et qu'ils devaient le remettre à leur enseignant à la fin de la période (voir annexe C). Enfin, pour diminuer la charge cognitive associée à la compréhension du texte, le TE a d'abord été lu aux participants par le chercheur avant qu'ils ne commencent leur révision. Ainsi, à leur première lecture, ils ont pu porter leur attention plus facilement sur la forme du texte plutôt que sur son contenu. Comme ils n'avaient pas accès au dictionnaire, ils ont été avisés qu'ils pouvaient poser des questions au chercheur sur le sens des mots. À la fin de la période, les TE révisés ont été photocopiés et numérisés.

3.3.1.3 Les protocoles verbaux

Le troisième instrument utilisé dans notre collecte de données est la technique des protocoles verbaux (*think-aloud protocols*), développée par Hayes et Flower (1980) pour l'écriture et par Vermersch (2014) pour les entretiens d'explicitation en général. Durant les deux tâches de révision décrites précédemment, les participants devaient exprimer à haute voix tout ce qu'ils étaient en train de faire et tout ce à quoi ils pensaient au fur et à mesure qu'ils révisaient le texte devant eux (annexe C). Les verbalisations ainsi produites ont par la suite été codées et analysées en parallèle avec les traces de révision effectivement laissées dans le texte. C'est principalement par ces verbalisations que les stratégies de révision des participants se sont dévoilées.

Les protocoles verbaux se sont déroulés en même temps que les deux tâches de révision. Le rôle du chercheur, dans ce contexte simultané, n'était donc pas de poser des questions préparées à l'avance, mais plutôt d'intervenir au minimum pour laisser le plus de place possible à la démarche autonome des élèves.

En contexte scolaire, les défis méthodologiques associés aux protocoles verbaux sont variés, principalement sur le plan de la véridicité et de la complétude des verbalisations des participants (Ericsson et Simon, 1993 ; Roussel, 2017). Pour surmonter ces défis, le chercheur doit notamment préciser son rôle d'accompagnateur neutre, et non d'évaluateur, offrir l'occasion aux participants de s'exercer à verbaliser avant les tâches expérimentales et être prêt à intervenir efficacement dans les situations où un participant rencontre un blocage ou s'écarte de la tâche (Roussel, 2017). Par exemple, le chercheur doit s'abstenir de confirmer les hypothèses des participants, mais il doit être alerte aux imprécisions conceptuelles ou terminologiques afin de demander aux participants de préciser leurs propos, au besoin.

Les verbalisations des élèves ont été enregistrées grâce au crayon intelligent *Echo* et importées sous une forme numérique à des fins de transcription et de codage. Les rencontres ont également été enregistrées à l'aide d'un microphone.

3.3.1.4 *Le test de connaissances syntaxiques*

Le quatrième outil de collecte de données consistait à faire passer un test linguistique aux participants pour obtenir un portrait de leurs connaissances relatives aux notions générales de la grammaire moderne (annexe D). Ce test, d'une durée de 45 minutes, comportait neuf questions sur les catégories grammaticales (classes et groupes de mots), sur les fonctions grammaticales et sur les manipulations syntaxiques, et une question sur la détection et la correction d'erreurs syntaxiques de mêmes types que celles contenues dans le TE. Les participants l'ont complété individuellement, à la main, sans ouvrage de référence. Ce test nous permettra d'interpréter plus finement les résultats issus des deux tâches de révisions.

3.3.2 *Le déroulement de collecte de données*

La collecte de données s'est effectuée de janvier à mai 2017, période durant laquelle nous avons tenu un journal de bord pour conserver des traces de son déroulement. Une première rencontre de 30 minutes a eu lieu dans les trois écoles. Durant cette rencontre, le projet de recherche a d'abord été présenté aux participants en mettant l'accent sur l'objectif général, sur les modalités éthiques, sur les tâches à effectuer ainsi que sur les rôles de chacun durant les protocoles verbaux. Les spécificités de la technique des protocoles verbaux ont ensuite été détaillées, avant que le chercheur en fasse un modelage avec les participants, qui étaient encouragés à s'y exercer et à poser toutes leurs questions à propos de cette technique particulière.

Dans un deuxième temps, environ une semaine plus tard, les participants ont effectué la révision du TI, écrit en classe durant leur dernier cours de français, en suivant les directives liées aux protocoles verbaux. Troisièmement, une autre semaine plus tard, les participants ont effectué la révision du TE, toujours en ayant à verbaliser leurs actions et leurs réflexions. Enfin, la collecte de données s'est conclue avec la passation du test linguistique, environ une semaine après la révision du TE. Le tableau 4 présente un résumé du déroulement de la collecte de données. Le guide détaillé des rencontres se trouve à l'annexe C.

Tableau 4. Déroulement de la collecte de données

| Écoles | N participants | Instruments | Durée | Date (2017) | N chercheurs |
|--------|----------------------------|--------------------------------------|--------|----------------|--------------|
| A | 9 (5 ^e sec.) | 1. rencontre préparatoire | 30 min | 19/01 | 1 |
| | | 2. révision du TI | 60 min | 24/01 | 3 |
| | | 3. révision du TE | 60 min | 07/02 | 3 |
| | | 4. test de connaissances syntaxiques | 45 min | 21/02 | 1 |
| B | 2 (4 ^e sec.) | 1. rencontre préparatoire | 30 min | 28/02 | 1 |
| | | 2. révision du TI | 60 min | 21/03 | 1 |
| | | 3. révision du TE | 60 min | 05/04 | 1 |
| | | 4. test de connaissances syntaxiques | 45 min | 07/04 | 1 |
| C | 5 (4 ^e sec.) | 1. rencontre préparatoire | 30 min | 29/03 | 1 |
| | | 2. révision du TI | 60 min | 10/04 et 11/04 | 3 |
| | | 3. révision du TE | 60 min | 25/14 et 02/05 | 4 |
| | | 4. test de connaissances syntaxiques | 45 min | 08/05 | 1 |
| | | 5. journal de bord | | | |

3.4 La justification des choix méthodologiques

Nos choix méthodologiques ont été faits en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche et s'appuient sur les études empiriques recensées dans notre cadre conceptuel. Nous verrons ici à les justifier plus en détail.

3.4.1 Les protocoles verbaux

Pour faire émerger une stratégie à des fins descriptives, comme nous souhaitons le faire dans notre étude, il importe d'opter pour une méthode qui permette aux scripteurs de les expliciter, car se limiter aux traces que le scripteur laisse sur sa copie durant sa révision ne suffit pas à tirer des conclusions à ce sujet, elles « ne représentent qu'une part restreinte des processus mentaux » (Barré-De Miniac, 1995, p. 99). Certes, un mot encerclé ou surligné pourra indiquer une détection d'erreur par le scripteur, comme une réécriture au-dessus du mot pourra indiquer une correction, mais il est peu probable que le scripteur laisse des traces de son diagnostic (Perreault, 2000). Le

sous-processus de la révision responsable de l'identification de l'erreur et des façons de la corriger est donc difficilement accessible autrement que par sa verbalisation. En outre, rien ne garantit que notre interprétation des traces laissées dans le texte ne soit la bonne, il est donc nécessaire que les scripteurs explicitent le raisonnement derrière leurs modifications.

Les stratégies de révision reflétant un choix, une décision du scripteur, elles sont imperceptibles par le simple dénombrement ou le classement des révisions effectuées dans un texte. Comme l'indiquent Roussey et Piolat (2005), « ces constats ignorent la dimension dynamique de la production écrite et de son contrôle » (Roussey et Piolat, 2005, p. 359). De plus, le choix d'une stratégie peut être conscient comme inconscient ; les verbalisations permettent alors de faire cette distinction, contrairement aux seules traces de révision du scripteur.

Pour rendre ces choix stratégiques explicites tout en conservant le caractère dynamique du processus de révision, avoir recours aux protocoles verbaux semble être la meilleure option, car ces derniers favorisent une prise de conscience de ce qui est effectué, ce qui aide à en parler simultanément (Flower et al., 1986 ; Hayes et Flower, 1980).

Cette méthode d'explicitation est donc l'une des plus productives pour avoir accès aux stratégies des scripteurs (Cordary, 2010 ; Lefrançois, 2003). Flower et al. (1986) et Jaffré (1998) mentionnent d'ailleurs que les verbalisations permettent de tirer profit de la révision de façon optimale. En effet, en plus de faire émerger les stratégies de révision des scripteurs, les protocoles verbaux augmentent la qualité de la révision effectuée, puisque le scripteur doit s'arrêter pour expliquer ce qu'il est en train de faire, faisant ainsi le pont entre ces connaissances déclaratives et procédurales et le texte effectivement produit. Le scripteur étant ralenti dans sa révision (Bowles, 2010), cela déconstruit ses automatismes et réduit ainsi le risque de faire des *erreurs d'experts*, comme l'accord erroné d'un verbe avec un pronom pluriel complément direct (**je les mangent*) causé par un réflexe fortement conditionné par l'expérience (Fayol et Got, 1991). D'ailleurs, la présence d'erreurs de niveaux moyen et difficile dans le TE devrait aider le scripteur à verbaliser certaines connaissances qu'il a automatisées (Vermersch, 2014 ; cf. Ziarko, 1997).

Une autre information que peuvent fournir les protocoles verbaux est la présence de pauses durant la révision, ce qu'on ne peut voir sur un texte seul. Ces pauses peuvent indiquer que le scripteur est devant un problème d'un certain niveau de difficulté qui nécessite un moment de réflexion pour être résolu (Martlew, 1983). À l'inverse, l'absence de pause peut indiquer une bonne maîtrise des connaissances permettant de résoudre un problème quelconque. Jaffré mentionne à ce

propos que « plus les problèmes linguistiques sont aisément résolus et plus on serait proche d'un fonctionnement prototypique » (1998, p. 61).

L'information que l'on peut obtenir à propos des stratégies de révision est donc beaucoup plus riche lorsqu'elle est obtenue à l'aide de protocoles verbaux qu'à partir du seul texte. Cependant, avoir recours aux protocoles verbaux comporte deux limites importantes : il s'agit des enjeux de complétude et de véridicité des verbalisations des participants (Roussel, 2017). Autrement dit, un processus étant quelque chose d'abstrait et de fort complexe, il n'existe pas, à ce jour, de moyen de garantir que ce qui est verbalisé par le participant corresponde *exactement* à son processus de révision. De plus, l'équipe de Roy et al. (1995) souligne que, comparativement aux scripteurs faibles, ce sont les scripteurs forts qui produisent le moins de verbalisations, « du fait que ceux-ci ciblent les problèmes avec plus de précision » (Roy et al, 1995, p. 191), ce que rapporte également Bisailon (2007) en notant l'absence fréquente de stratégie chez les réviseurs experts, qui effectuent automatiquement la majorité de leurs modifications. Il importe donc de varier les contextes de verbalisation pour en tirer un maximum d'informations, autrement très limitées. Pour cette raison, un entretien préparatoire est indispensable, et prévoir deux tâches de verbalisations différentes plutôt qu'une seule vient également augmenter les contextes de verbalisation possibles. On s'assure donc de mettre en place un contexte expérimental des plus productifs relativement à la qualité et à la quantité de verbalisations obtenues.

3.4.2 Les tâches de révision

Plus précisément, pour aider le participant à verbaliser une quantité optimale de stratégies de révision, nous proposons deux contextes de verbalisation en jouant sur la variable de la distanciation entre le scripteur et le texte à réviser, et sur la variable du type d'erreurs à réviser.

En ce qui concerne la distanciation du scripteur envers le texte à réviser, elle est créée de deux façons. La première forme de distanciation est liée au degré de familiarité envers le texte à réviser (Bartlett, 1982 ; Pilotti et Chodorow, 2007), car le participant devra réviser son TI ainsi que le TE. Comme la détection d'erreurs déclenche le processus de révision (Scardamalia et Bereiter, 1983) et que réviser le texte d'autrui peut améliorer les performances en détection d'erreurs syntaxiques (cf. Bartlett, 1982 ; Lefrançois, 2005), inclure le TE à notre méthodologie devrait favoriser la détection d'erreurs chez nos participants, et par conséquent, favoriser un plus grand nombre de verbalisations, ce qui est pertinent pour contrer les limites liées à la complétude des données obtenues par les protocoles verbaux.

La deuxième forme de distanciation est de nature temporelle, étant donné que la révision du TI se produira au moins un jour après sa rédaction, selon la planification de l'enseignant et le moment de notre collecte de données. La première tâche de révision est donc différée, car elle ne se réalise pas simultanément à la rédaction. Ce délai entre la rédaction et la révision est lui aussi susceptible d'aider le participant à mieux réviser (cf. Daneman et Stainton, 1993 ; Pilotti et Chodorow, 2007), notamment au niveau global (cf. Chanquoy, 2001), ce qui contribue également à obtenir une meilleure complétude de nos données, car la révision d'éléments syntaxiques peut nécessiter des changements de surface (p. ex. : changer un pronom relatif) tout comme des changements microstructurels ayant un effet sur le sens (p. ex. : ajout d'une P1 pour y intégrer une subordonnée orpheline).

Pour ce qui est du type d'erreurs à réviser, rappelons qu'aucune contrainte n'est imposée au participant lorsqu'il révisé son TI. Dans ce contexte, il peut verbaliser sur tout et n'importe quoi, que ce soit le lexique, l'orthographe ou le contenu. Cette liberté devrait, nous l'espérons, l'aider à verbaliser plus souvent, et conséquemment, augmenter la complétude de nos données. Comme il s'agit du premier contact avec les verbalisations simultanées de façon autonome, le participant pourra se concentrer sur des aspects formels qu'il maîtrise bien ou qu'il a l'habitude de réviser pour commencer à verbaliser, comme les erreurs de surface (orthographe lexicale et orthographe grammaticale). Cette première révision est donc en quelque sorte un essai avant la révision du TE. Ce dernier ne contenant que des erreurs syntaxiques, qui sont par ailleurs difficilement corrigées par les élèves, il sera à notre avis plus facilement révisé si le participant a déjà une expérience de verbalisation, surtout en tenant compte du fait que les élèves assimilent assez rapidement cette technique (Jaffré, 1998).

Enfin, pour la révision du TE, nous avons choisi d'avertir les participants de se concentrer sur la construction des phrases, cet avertissement pouvant les aider à détecter plus de problèmes de nature syntaxique. En effet, une consigne précise peut contribuer à améliorer les performances de détection des scripteurs forts (cf. Roy, 1995). Ainsi, s'ils détectent un plus grand nombre de problèmes syntaxiques, ils auront un plus grand nombre d'occasions de verbaliser leurs stratégies de révision, ce qui nous aide à obtenir plus de données à ce sujet. De plus, comme nous savons que ce type de scripteurs a tendance à se focaliser sur les erreurs de surface, demander explicitement aux participants de laisser de côté les erreurs d'accord ou d'orthographe les aidera certainement à diriger leur attention à un niveau d'analyse syntaxique.

3.4.3 Le test de connaissances syntaxiques

La pertinence du test de connaissances syntaxiques dans notre collecte de données se fonde sur le fait qu'il permet d'aller chercher certaines données concernant les bases théoriques en grammaire moderne des participants, données que l'on peut par la suite mettre en relation avec les résultats obtenus à l'aide des tâches principales de révision. Les données obtenues grâce à cet outil viennent donc renforcer le poids de nos conclusions, participant à la triangulation des données.

Nous avons choisi de garder cet instrument pour la fin de notre collecte essentiellement dans le but d'éviter d'influencer l'usage du métalangage et des outils d'analyse syntaxique des participants, certains items du test les mentionnant explicitement. Comme nous voulons observer les stratégies effectives des élèves, nous ne voulons pas biaiser nos données en rappelant aux participants certaines procédures ou certains termes particuliers avant les tâches expérimentales.

3.5 L'analyse des données

Chaque tâche de révision étant enregistrée par le système électronique du crayon intelligent *Echo* de *Livescribe*, les verbalisations des participants ont été transcrites dans des fichiers Word à des fins de codage. Les textes révisés ont également été importés sous forme numérique grâce aux fonctions multimédias du système *Livescribe*, qui permettent de reproduire le déroulement chronologique de la révision du participant en associant ses modifications avec ses verbalisations.

3.5.1 Le protocole de codage

Les textes ont été analysés en parallèle avec les verbalisations pour vérifier l'adéquation des révisions effectuées selon les verbalisations des participants et la norme linguistique. En cohérence avec nos objectifs spécifiques, une grille de codage (annexe E) a été construite à partir de la synthèse des stratégies de révision identifiées dans les études théoriques et empiriques citées dans notre cadre conceptuel (tableau 2), dans une démarche déductive (Blais et Martineau, 2006 ; Loisele et Harvey, 2007). Au fil du codage, dans l'esprit d'une démarche inductive, des codes ont été modifiés lorsque le besoin s'en est fait ressentir. Par exemple, après avoir codé quatre entretiens, nous avons décidé de distinguer le *jugement de grammaticalité* du *jugement stylistique* dans les diagnostics, d'ajouter un code *manipulations autres* pour coder le recours aux questions de la grammaire traditionnelle ainsi qu'un code *rappel* pour coder la mention d'une situation similaire rencontrée antérieurement, et de supprimer le code *comparaison*, trop abstrait pour être systématiquement employé ; nous avons également ajouté un code de correction *reportée-réglée* pour faire le pont entre les deux moments d'une révision différée.

La grille de codage (annexe E) s’articule autour de trois composantes : 1) la catégorie de l’erreur syntaxique en jeu, 2) l’adéquation des sous-processus de révision et 3) les stratégies de révision relevées durant la révision, ces dernières figurant au tableau 5, à la page suivante. Pour chaque séquence de la révision du participant où il traite un élément syntaxique, erroné ou non, quatre codes étaient systématiquement attribués : un pour la catégorie de l’erreur, un pour l’adéquation de la détection, un pour l’adéquation du diagnostic et un pour l’adéquation de la correction. Pour ces codes, les catégories étaient obligatoires et mutuellement exclusives, c’est-à-dire qu’il fallait en choisir une, et une seule. En cohérence avec nos objectifs de recherche, toute analyse de problème non syntaxique n’était pas codée.

À ces codes pouvaient s’ajouter un ou plusieurs codes relatifs aux stratégies utilisées, si le participant en avait utilisé une ou plusieurs. Le tableau 5 présente les codes retenus pour la composante *stratégies*. Les codes de la composante *stratégies* ne sont donc pas mutuellement exclusifs ni obligatoires, à l’exception des codes associés au *moment* et au *degré de précision* de la correction effectuée : un code de ces deux sous-catégories de stratégies de correction était systématiquement attribué à toute modification effectuée dans les textes, et ce, même si le participant ne verbalisait aucune stratégie à cet effet. Nous sommes consciente que cette façon de procéder pourrait contribuer à faire gonfler le poids des stratégies de correction comparativement aux stratégies de détection et de diagnostic. Nous en tiendrons compte dans notre interprétation des résultats.

En général, les codes retenus sont applicables autant à la révision du TI qu’à la révision du TE, sauf pour trois d’entre eux, qui ne s’appliquent qu’au TI, comme indiqué à la droite du code dans la grille. Il s’agit des codes d’erreurs de *subordination autres*, de *phrase complexe autres* et de *syntaxe autres*, car on ne peut connaître à l’avance les erreurs syntaxiques que produiront les participants dans leur propre texte.

Le codage des verbatims s’est fait à l’aide du logiciel de traitement de données qualitatives *QDA Miner*. Durant le codage, nous avons veillé à faire de fréquents allers-retours entre les verbatims et les fichiers *pencast* de la révision du participant, qui regroupaient les modifications effectuées, les verbalisations et leur chronologie. Un double codage intracodeur a été effectué dans un intervalle de cinq mois sur 31,25 % de notre corpus, ce qui représente 10 verbatims sur 32. Ce contrecodage visait à vérifier que chacun des codes était assez clair et unique pour n’être attribué qu’à un seul contexte, critères essentiels pour conférer une plus grande qualité aux données obtenues par codage (Thouin, 2014 ; Van der Maren, 1996).

Tableau 5. La grille de codage (composante *stratégies*)

| STRATÉGIES DE RÉVISION | | CODES | |
|---------------------------------|---|---|-----------------------------------|
| stratégies de détection | anticipation | DE anticipation | |
| | fixation d'objectif | DE objectif | |
| | questionnement | DE question | |
| | relecture complète | DE relecture | |
| | relecture d'un segment | DE relecture segment | |
| | réflexion | DE réflexion | |
| | jugement de grammaticalité | DE jugement gram | |
| | recours au métalangage | DE meta | |
| stratégies de diagnostic | rappel | DIA rappel | |
| | réflexion | DIA réflexion | |
| | questionnement | DIA question | |
| | relecture | DIA relecture | |
| | consultation de ressources externes | DIA ressources externes | |
| | affirmation de la règle | DIA regle | |
| | recours au métalangage | DIA meta | |
| | recours à la P de base | rétablissement de l'ordre canonique | DIA P de base ordre canonique |
| | | élimination des transformations | DIA P de base transformation |
| | | remplacement des pronoms par leur antécédent | DIA P de base antecedent |
| | utilisation de manipulations syntaxiques | ajout | DIA manip ajout |
| | | effacement | DIA manip effacement |
| | | déplacement | DIA manip déplacement |
| | | remplacement | DIA manip remplacement |
| | | autres | DIA manip autres |
| | jugement de grammaticalité | DIA jugement gram | |
| | jugement stylistique | DIA jugement styl | |
| stratégies de correction | moment | aucune stratégie – automatisme | CO automatisme |
| | | correction immédiate | CO immediate |
| | | correction reportée | CO reportee CO reportee-reglee |
| | degré de précision | correction précise | CO precise |
| | | correction imprécise – échec du diagnostic | CO imprecise echec diagnostic |
| | | correction imprécise – plusieurs erreurs dans un même segment | CO imprecise plusieurs problemes |
| | recours aux procédés de construction de phrases complexes | juxtaposition | CO juxtaposition |
| | | coordination | CO coordination |
| | | subordination | CO subordination |
| | | scission | CO scission |
| | recours au métalangage | CO metalangage | |

En règle générale, un taux d'accord interjuge d'au moins 70 % est suffisant pour juger les données qualitatives valides (Miles et Huberman, 1984). Nous avons obtenu un accord interjuge de 93,27 %, taux jugé excellent. Cela étant dit, voici les codes dont l'utilisation a le plus fluctué : 1) le code

réflexion, qui représente 31 % des désaccords relevés, a notamment souvent été entremêlé avec le code *judgement de grammaticalité*, probablement en raison de sa nature moins bien définie que les autres codes de stratégies, 2) l'opposition des codes *diagnostic adéquat / diagnostic partiel* représente 26 % des désaccords relevés, ce qui peut être attribuable aux fluctuations du degré de sévérité du jugement du codeur et à un effet d'accoutumance à la tâche de codage, 3) les codes *DÉ/DIA relecture* et *DÉ/DIA judgement de grammaticalité*, parfois difficilement attribuables à un sous-processus précis, représentent 10 % des désaccords, ce qui témoigne de la porosité de la frontière entre la fin de la détection et le début du diagnostic, et enfin 4) l'opposition des codes *CO automatisme / immédiate* (6 %), ce qui indique que même avec les balises retenues, il a été quelque peu ardu d'établir une distinction entre ces deux *moments* de correction.

3.5.2 Le traitement des données

Une fois les données codées, nous avons établi un plan d'analyse qualitative afin de les traiter de manière à répondre aux objectifs spécifiques. Notre approche pour l'analyse des données a surtout été procédurale, mais aussi créatrice, dans l'esprit d'une recherche exploratoire.

Pour commencer, la fonction *coding retrieval* de *QDA Miner* a permis d'extraire dans des fichiers Excel les données pertinentes, dans une optique de réduction des données. Plus précisément, pour identifier et décrire les stratégies utilisées par les scripteurs avancés (objectif 1), nous avons d'abord utilisé cette fonction pour 1) cibler les différents types de correction associés à la révision d'une erreur syntaxique et 2) cibler les stratégies associées aux différents types de corrections d'erreurs syntaxiques. Cette procédure a été répétée pour le TI et pour le TE, d'abord globalement, ensuite en procédant cas par cas. Nous avons donc pu établir des fréquences moyennes, totales et par cas, ce qui a jeté les bases pour la comparaison des stratégies entre le TI et le TE. Même si l'étape du codage était terminée, nous sommes retournée à de nombreuses reprises à nos données brutes afin d'éviter de les décontextualiser (Hayes et Flower, 1980), ce qui « confère une plus grande objectivité dans les résultats obtenus » (Roussel, 2017, p. 165).

Ensuite, de manière « déconnectée » du codage, nous avons relu les verbatims avec en tête un objectif plus exploratoire. Plus précisément, nous cherchions à identifier des passages signifiants, sans critère particulier. De ces nombreuses relectures se sont construites graduellement les premières ébauches de profils individuels, que nous avons ensuite enrichies des résultats issus du codage afin de développer 16 profils stratégiques (chapitre 4).

Enfin, nous avons isolé de l'ensemble les données relatives aux outils de la grammaire moderne (chapitre 5) et aux phrases complexes (chapitre 6), ce qui nous a permis d'approfondir la description de nos résultats sous l'angle de nos deuxième et troisième objectifs spécifiques.

Par ailleurs, nous avons élaboré un tableau de réduction des données pour rassembler les différentes corrections que les participants ont effectué pour chacune des 22 erreurs syntaxiques du TE (annexe G), ce qui a facilité la comparaison d'un scripteur avec les autres pour le traitement d'une erreur en particulier.

Pour ce qui est des données issues du test de connaissances syntaxiques, nous les avons traitées dans une approche plus globale. En ce sens, nous avons classées les réponses des participants pour le volet A selon leur degré d'adéquation (adéquante, imprécise ou erronée), et celles du volet B selon le degré d'adéquation du jugement de grammaticalité (adéquat ou erroné). Comme nous l'avons spécifié précédemment, cette analyse générale du test de connaissances syntaxiques nous servira principalement à interpréter avec plus de justesse les résultats obtenus à l'aide des deux tâches de révision ; il ne s'agissait donc pas de mesurer les connaissances des participants, mais bien de pouvoir mettre en relation leurs connaissances syntaxiques *décontextualisées* avec leurs connaissances syntaxiques *contextualisées*, c'est-à-dire dans une tâche de révision. La réduction des données obtenues par le classement des réponses fournies par les participants se trouve à l'annexe H.

3.6 Les considérations éthiques

La présente recherche nécessitant la participation volontaire d'humains, elle a été soumise au Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), qui l'a approuvée à l'automne 2016 (N° du certificat : CPER-16-119-D). La participation d'élèves mineurs étant requise, un formulaire d'information et de consentement (annexe F) a été cosigné par les parents et les élèves volontaires.

Pour respecter la vie privée des participants, nous nous sommes engagée à anonymiser les données. Cette anonymisation adopte le format suivant : les numéros 1 à 9 ont été attribués aux élèves de 5^e année du secondaire, et les numéros 11 à 17 aux élèves de 4^e année du secondaire⁴¹. Le sexe des participants a également été neutralisé dans les verbatims, et les désignations de lieux ou de personnes permettant d'identifier les participants ont été supprimées.

⁴¹ Nous avons au départ 18 participants, mais les cas numérotés 10 et 18 de notre échantillon ont été retirés, le premier ne répondant finalement pas à nos critères de sélection, et le deuxième ayant décidé de quitter le projet.

CHAPITRE IV

Premier objectif – Résultats

Les trois prochains chapitres seront consacrés à la présentation des résultats : le chapitre 4 fera l'exposé des résultats reliés aux stratégies de détection, de diagnostic et de correction utilisées par les scripteurs avancés (ci-après SA) dans leurs révisions (objectif spécifique 1) ; au chapitre 5, nous nous pencherons plus particulièrement sur leur utilisation des stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques dans leurs diagnostics (objectif spécifique 2) ; enfin, le chapitre 6 dressera le portrait de la façon dont ils recourent aux phrases complexes dans leurs corrections (objectif spécifique 3).

Dans le présent chapitre, nous chercherons donc à répondre à notre premier objectif spécifique, identifier et décrire les stratégies de détection, de diagnostic et de correction utilisées par les SA pour réviser des problèmes de juxtaposition, de coordination et de subordination. Les SA ayant produit et révisé peu d'erreurs de phrases complexes dans les TI, nous élargirons cet objectif en y incluant tous types d'erreurs de syntaxe, et ce, afin de dresser un portrait plus détaillé de leur emploi de stratégies spécifiques à la révision de la syntaxe.

À l'aide de statistiques descriptives, nous **identifierons** les stratégies sous-jacentes aux différents types de correction (section 4.1), et plus spécifiquement celles liées aux corrections adéquates (section 4.2). Nous **décrivons** par la suite la façon dont les SA se sont servis de ces stratégies à l'aide d'histogramme (section 4.3) et de profils stratégiques (section 4.4). Une conclusion (section 4.5) reprendra les principaux résultats présentés au fil du chapitre.

4.1 Identification des stratégies liées aux différents types de correction

Dans une approche procédurale, nous avons extrait du codage des révisions des SA (annexe E) les différents types de corrections effectuées ainsi que les stratégies utilisées lors du traitement d'erreurs de syntaxe. Nous avons relevé le nombre de corrections effectuées par les SA et les avons classées en fonction de leur degré d'adéquation, de manière à trier les corrections adéquates, partielles, avec ajout d'erreur, erronées et absentes. Nous avons ensuite dénombré les stratégies utilisées pour chaque type de correction en les classant selon le sous-processus de révision auquel elles se rattachaient, soit la détection, le diagnostic ou la correction, ce qui nous permet d'établir le

nombre de stratégies de détection, de diagnostic et de correction utilisées par les SA selon le type de correction effectuée.

Pour comparer les TI et les TE, qui ne contenaient pas le même nombre d'erreurs de syntaxe, nous retiendrons comme mesures les nombres et les pourcentages moyens.

Pour établir ces moyennes, nous avons rapporté le nombre total de corrections de chaque type et le nombre total de stratégies sur le nombre total de cas (TI : $N = 15^{42}$; TE : $N = 16$). Nous présenterons d'abord les résultats du TI (tableaux 6 à 8), et ensuite ceux du TE (tableaux 9 à 11).

4.1.1 *Le texte individuel*

Le tableau 6 présente le nombre et le pourcentage moyens des différents types de corrections que les SA ont effectuées durant la révision du TI. Les types de corrections sont ordonnés du plus adéquat (adéquate) au moins adéquat (absente). Le nombre de mots moyen ainsi que le nombre de lectures moyen figurent au haut du tableau.

Tableau 6. Nombre et pourcentage moyens des types de correction dans le TI

| TI - moyennes | | |
|---|--|---|
| <i>N</i> moyen de mots : 260 / <i>N</i> moyen de lectures : 3 | | |
| Type de correction effectuée | <i>N</i> moyen de corrections par texte | % moyen de corrections par texte |
| adéquate | 3,25 | 24,88 |
| ajout d'erreur | 0,13 | 0,96 |
| partielle | 0,19 | 1,44 |
| erronée | 0,19 | 1,44 |
| absente | 9,31 | 71,29 |
| Total | 13,06 | 100,00 |

En moyenne, le TI comprenait 260 mots et a été lu à trois reprises. Lors de la révision, les SA ont effectué en moyenne 3,25 corrections adéquates, ce qui correspond à 24,88 % de leurs corrections. Ils ont effectué en moyenne moins d'une correction pour les types ajout d'erreur ($N = 0,13$), partielle ($N = 0,19$) et erronée ($N = 0,19$), ces trois types de correction jumelés représentant moins de 4 % de l'ensemble des corrections produites. Enfin, on note l'absence de correction pour 9,31 erreurs en moyenne, signifiant que 71,29 % des erreurs syntaxiques figurant dans le TI n'ont pas été corrigées par les SA.

⁴² Pour le TI, le cas 2 n'a commis aucune erreur syntaxique dans son texte, c'est pourquoi la moyenne de chaque type de correction est calculée sur 15 cas, et non 16.

Les SA ont donc rencontré au fil de leur révision une moyenne de 13,06 erreurs au total, mais la majorité d'entre elles (71,29 %) n'ont pas été corrigées. Néanmoins, lorsqu'une erreur est corrigée, la correction est généralement adéquate, les corrections qui mènent à l'ajout d'une erreur, partielles et erronées étant quasi absentes des corrections moyennes relevées. Voyons maintenant le nombre de stratégies utilisées en moyenne pour chaque type de correction (tableau 7).

Tableau 7. Nombre et pourcentage moyen de stratégies utilisées selon le type de correction dans le TI

| TI - moyennes | | |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Type de correction effectuée | N moyen de stratégies par texte | % de stratégies par texte |
| adéquate | 15,27 | 43,49 |
| ajout d'erreur | 2,50 | 7,12 |
| partielle | 7,33 | 20,89 |
| erronée | 3,00 | 8,55 |
| absente | 7,00 | 19,94 |
| Total | 35,10 | 100,00 |

Le tableau 7 présente, pour chaque type de correction, le nombre et le pourcentage moyens de stratégies utilisées par les SA lors de la révision du TI. Au total, les SA ont recouru en moyenne à 35,10 stratégies⁴³ pour réviser les erreurs syntaxiques dans leur texte. On peut voir que ces stratégies sont le plus souvent associées à des corrections adéquates ($N = 15,27$; 43,49 %). Le nombre moyen de stratégies pour les corrections avec ajout d'erreur est de 2,50 (7,12 %). Ce nombre est de 7,33 (20,89 %) pour les corrections partielles et de 3,00 pour les corrections erronées (8,55 %). Enfin, on retrouve en moyenne 7,00 stratégies pour les corrections absentes (19,94 %).

Ces résultats indiquent que les corrections adéquates se réalisent par la mise en œuvre d'un plus grand nombre de stratégies que les autres types de corrections, ce nombre ($N = 15,27$) représentant plus du double des stratégies liées aux corrections partielles ($N = 7,33$), qui arrivent au deuxième rang en termes de quantité de stratégies utilisées. Ces premiers résultats semblent alors indiquer que recourir à un nombre élevé de stratégies pourrait être un indicateur d'efficacité.

Par ailleurs, l'absence d'une correction n'est pas synonyme d'absence de stratégies : on dénombre un plus grand nombre moyen de stratégies pour les corrections absentes ($N = 7,00$) que pour les corrections avec ajout d'une erreur ($N = 2,50$) et erronées ($N = 3,00$). Cela indique donc que les SA, après avoir détecté un potentiel problème, ont pu poser un diagnostic de non-erreur, mais ils

⁴³ Nous verrons à la section 4.3 la nature et la fréquence des stratégies utilisées par chacun des 16 cas.

ont aussi pu échouer à trouver une solution, et peut-être ont-ils reporté la correction, ce qui illustre trois situations où l'absence de correction peut être associée à une ou plusieurs stratégies.

Comment ces stratégies se répartissent-elles dans les sous-processus de révision ? Pour répondre à cette question, considérons le nombre et le pourcentage moyens de stratégies utilisées par les SA dans chaque type de correction en fonction des trois sous-processus (tableau 8).

Tableau 8. Nombre et pourcentage moyens de stratégies utilisées pour chaque type de correction selon le sous-processus de révision dans le TI

| TI - moyennes | | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Type de correction effectuée | stratégies de détection | | stratégies de diagnostic | | stratégies de correction | |
| | N moyen de stratégies par texte | % moyen de stratégies par texte | N moyen de stratégies par texte | % moyen de stratégies par texte | N moyen de stratégies par texte | % moyen de stratégies par texte |
| adéquate | 0,53 | 3,49 | 7,73 | 50,66 | 7,00 | 45,85 |
| ajout d'erreur | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 40,00 | 1,50 | 60,00 |
| partielle | 0,00 | 0,00 | 2,33 | 31,82 | 5,00 | 68,18 |
| erronée | 0,00 | 0,00 | 1,00 | 33,33 | 2,00 | 66,67 |
| absente | 0,90 | 12,86 | 5,20 | 74,29 | 0,90 | 12,86 |
| N total | 1,43 | | 17,27 | | 16,40 | |
| % moyen | | 4,07 | | 49,20 | | 46,72 |

Les résultats totaux, à la dernière ligne, indiquent que les SA utilisent en moyenne très peu de stratégies de détection ($N = 1,43$) dans le TI, ces dernières représentant seulement 4,07 % des stratégies utilisées, tous types de corrections confondus. Les stratégies de diagnostic ($N = 17,27$; 49,20 %) et de correction ($N = 16,70$; 46,72 %) sont donc nettement plus nombreuses.

Plus spécifiquement, les stratégies de détection, bien que rares, sont uniquement rattachées aux corrections adéquates et aux corrections absentes. Pour les corrections adéquates, 0,53 stratégie de détection est utilisée en moyenne, représentant 3,49 % des stratégies liées aux corrections adéquates. Pour les corrections absentes, ce nombre moyen est de 0,90 (12,86 %). L'absence totale de stratégies de détection pour les corrections partielles, avec ajout d'erreur et erronées fait donc ressortir la particularité des corrections adéquates et absentes sur le plan de la détection.

Quant aux stratégies de diagnostic, représentant en moyenne 46,02 % des stratégies utilisées dans la révision du TI, elles sont elles aussi concentrées dans les corrections adéquates ($N = 7,73$) et absentes ($N = 5,20$), mais elles sont tout de même reliées 1 ou 2,33 fois aux autres types de correction, représentant respectivement 31,82 %, 33,33 % et 40 % des stratégies de diagnostic liées aux corrections partielles, erronées et avec ajout d'erreur.

Enfin, les stratégies de correction, rattachées à tous les types de correction, constituent 46,72 % de l'ensemble des stratégies. Elles sont les plus nombreuses pour les corrections avec ajout

d'erreur, partielles et erronées, avec des proportions entre 60,00 % et 68,18 %. Les corrections absentes sont associées à la plus faible proportion de stratégies de correction⁴⁴ (12,86 %).

Les corrections absentes sont aussi associées à la plus haute proportion de stratégies de détection (12,86 %), malgré un petit nombre moyen ($N=0,90$). Ce haut pourcentage peut s'expliquer par la logique suivante : comme l'absence de correction d'une erreur est associée à moins de stratégies de correction ($N=0,90$) que les autres types de correction, cela fait nécessairement augmenter la proportion des stratégies de détection et de diagnostic, même si le nombre moyen n'augmente pas.

En résumé, les résultats moyens pour le TI indiquent que les stratégies de détection occupent peu de place dans le processus de révision syntaxique des SA : elles représentent en moyenne 4,07 % des stratégies utilisées et sont complètement absentes des corrections avec ajout d'erreur, partielles ou erronées. Les stratégies de diagnostic sont les plus nombreuses (49,20 %), suivies de près par les stratégies de correction (46,72 %). Pour les corrections adéquates, les stratégies de diagnostic sont plus nombreuses que les stratégies de correction (50,66 % et 45,85 % respectivement), alors qu'on remarque que les stratégies de correction sont majoritaires dans les autres types de correction, à l'exception des corrections absentes.

4.1.2 Le texte expérimental

Le tableau 9 présente le nombre et le pourcentage moyens des types de correction pour le TE, qui contenait 505 mots et qui a été relu deux fois en moyenne par les SA.

⁴⁴ Une correction absente peut être associée à une stratégie de correction dans les situations où le scripteur décide de reporter la correction (*CO_reportée*).

Tableau 9. Nombre et pourcentage moyens des types de correction dans le TE

| TE - moyennes | | |
|---|---|----------------------------------|
| <i>N</i> moyen de mots : 505 / <i>N</i> moyen de lectures : 2 | | |
| Type de correction effectuée | <i>N</i> moyen de corrections par texte | % moyen de corrections par texte |
| adéquate | 14,75 | 48,96 |
| ajout d'erreur | 0,75 | 2,49 |
| partielle | 1,50 | 4,98 |
| erronée | 0,88 | 2,90 |
| absente | 12,25 | 40,66 |
| Total | 30,13 | 100,00 |

Au total, les SA ont rencontré en moyenne 30,13 erreurs de syntaxe⁴⁵, dont presque la moitié fait l'objet d'une correction adéquate ($N = 14,75$; 48,96 %). Néanmoins, un nombre important d'erreurs syntaxiques sont laissées dans le TE ($N = 12,25$; 40,66 %). Les corrections absentes sont donc le deuxième type de correction le plus fréquent. Les corrections avec ajout d'erreur ($N = 0,75$), partielles ($N = 1,50$) et erronées ($N = 0,88$) sont nettement moins fréquentes, représentant à elles trois 10,37 % des corrections effectuées.

Passons maintenant au nombre et au pourcentage moyens de stratégies utilisées pour chaque type de correction lors de la révision du TE (tableau 10).

Tableau 10. Nombre et pourcentage moyens de stratégies utilisées selon le type de correction dans le TE

| TE - moyennes | | |
|------------------------------|--|---------------------------|
| Type de correction effectuée | <i>N</i> moyen de stratégies par texte | % de stratégies par texte |
| adéquate | 88,19 | 65,84 |
| ajout d'erreur | 10,00 | 7,47 |
| partielle | 16,21 | 12,10 |
| erronée | 8,82 | 6,58 |
| absente | 10,73 | 8,01 |
| Total | 133,95 | 100,00 |

Les SA ont utilisé en moyenne un total de 133,95 stratégies lors de leur révision des erreurs syntaxiques du TE. De ce nombre, la majorité est liée à une correction adéquate ($N = 88,19$; 65,84 %). Pour les corrections avec ajout d'erreur, ce nombre est de 10 (7,47 %), et il

⁴⁵ Deux facteurs permettent d'expliquer que ce nombre soit supérieur aux 22 erreurs contenues dans le TE : 1) des erreurs peuvent avoir été ajoutées au fil des corrections effectuées ; 2) une même erreur peut être comptabilisée deux fois dans les cas où elle n'a pas été détectée à la première lecture (temps 1 : *correction absente*), mais l'a été à la deuxième lecture (temps 2 : *correction adéquate*), étant donné que le codage des verbalisations s'est fait de manière chronologique pour faire le pont entre les stratégies utilisées et l'adéquation de la correction observée.

est de 16,21 (12,10 %) pour les corrections partielles, de 8,82 (6,58 %) pour les corrections erronées et de 10,73 (8,01 %) pour les corrections absentes.

Les corrections adéquates sont donc supportées par un plus grand nombre de stratégies que les autres types de correction. Plus précisément, au moins cinq fois plus de stratégies sont associées aux corrections adéquates ($N = 88,19$) qu'aux corrections partielles ($N = 16,21$), deuxième type de correction associé au plus grand nombre moyen de stratégies.

Les corrections absentes sont associées en moyenne à 10,73 stratégies, ce qui représente huit fois moins de stratégies que pour les corrections adéquates. Ce nombre est toutefois supérieur à celui relevé pour les corrections avec ajout d'erreur ($N = 10$) et erronées ($N = 8,82$).

Le tableau 11 présente le nombre et le pourcentage moyens de stratégies associées à chaque type de correction du TE en fonction du sous-processus de révision auquel elles sont rattachées.

Tableau 11. Nombre et pourcentage moyens de stratégies utilisées pour chaque type de correction selon le sous-processus de révision dans le TE

| TE - moyennes | | | | | | |
|------------------------------|--|---------------------------------|--|---------------------------------|--|---------------------------------|
| Type de correction effectuée | stratégies de détection | | stratégies de diagnostic | | stratégies de correction | |
| | <i>N</i> moyen de stratégies par texte | % moyen de stratégies par texte | <i>N</i> moyen de stratégies par texte | % moyen de stratégies par texte | <i>N</i> moyen de stratégies par texte | % moyen de stratégies par texte |
| adéquate | 3,38 | 3,83 | 44,31 | 50,25 | 40,50 | 45,92 |
| ajout d'erreur | 0,38 | 3,75 | 6,00 | 60,00 | 3,63 | 36,25 |
| partielle | 0,79 | 4,85 | 7,36 | 45,37 | 8,07 | 49,78 |
| erronée | 0,36 | 4,12 | 4,73 | 53,61 | 3,73 | 42,27 |
| absente | 1,09 | 10,17 | 7,36 | 68,64 | 2,27 | 21,19 |
| <i>N</i> total | 5,99 | | 69,76 | | 58,20 | |
| % moyen | | 4,47 | | 52,08 | | 43,45 |

Au total, les stratégies de détection représentent 4,47 % des stratégies utilisées ($N = 5,99$) dans la révision du TE, elles sont plus de dix fois moins nombreuses que les stratégies de diagnostic ($N = 69,76$; 52,08 %) et neuf fois moins nombreuses que les stratégies de correction ($N = 58,20$; 43,45 %).

Tous les types de corrections affichent un nombre moyen de stratégies de détection supérieur à 0,00, ce qui n'est pas le cas du côté du TI. Les corrections adéquates ($N = 3,38$) et absentes ($N = 1,09$) en possèdent le plus grand nombre. Les corrections avec ajout d'erreur, partielles et erronées sont associées à moins d'une stratégie de détection, leur moyenne se situant entre 0,36 et 0,79.

Du côté des stratégies de diagnostic, elles sont encore une fois plus nombreuses du côté des corrections adéquates ($N = 44,31$; 50,25 %). Leur nombre diminue considérablement pour les autres types de corrections, se situant entre 4,73 pour les corrections erronées et 7,36 pour les corrections

partielles et absentes. Malgré cette diminution, les stratégies de diagnostic représentent toujours au moins la moitié des stratégies utilisées, sauf pour les corrections partielles (45,37 %).

Les stratégies de correction sont également plus nombreuses pour les corrections adéquates que pour les autres types de correction, avec un nombre moyen de 40,50 (45,92 %). Ce nombre est légèrement inférieur à celui qu'on retrouve pour les stratégies de diagnostic ($N = 44,31$). Les stratégies de correction liées aux corrections partielles suivent de loin ($N = 8,07$; 49,78 %), comme pour les stratégies de diagnostic. Les corrections avec ajout d'erreur, erronées et absentes sont quant à elles associées à moins de 4 stratégies de correction lors de la révision du TE, ce qui représente entre 21,19 % et 42,27 % des stratégies qui leur sont associées.

Comme pour le TI, les corrections absentes sont associées au plus haut taux de stratégies de détection (10,17 %) et au plus bas taux de stratégies de correction (21,19 %).

4.1.3 Une comparaison des deux tâches de révision

Les résultats présentés jusqu'ici permettent de comparer les deux tâches de révision. Premièrement, dans le TI comme dans le TE, les SA effectuent principalement des corrections *adéquates*, ou alors n'en effectuent aucune ; les entredeux (ajout d'une erreur, correction partielle et correction erronée) sont somme toute assez rares.

Deuxièmement, les taux moyens de corrections adéquates d'erreurs syntaxiques sont plus élevés dans le TE (48,96 %) que dans le TI (24,88 %), et ce, même si le TI a été relu en moyenne une fois de plus que le TE, et que les TI comprenaient en moyenne moins de mots ($N = 260$) que le TE ($N = 505$). Ainsi, malgré le fait que les SA ont évalué plus de mots en moins de relectures pour le TE que pour le TI, ils ont nettement mieux performé dans le TE sur le plan syntaxique (tableaux 6 et 9). De même, le taux moyen de corrections absentes est plus bas pour le TE (40,66 %) que pour le TI (71,29 %), mais il demeure relativement important dans le TE, ce qui suggère que la révision d'erreurs syntaxiques représente toujours un défi important pour les SA.

Troisièmement, le nombre moyen de stratégies utilisées pour la révision du TE ($N = 133,95$) est 3,5 fois supérieur à celui du TI ($N = 38,22$) pour un nombre moyen d'erreurs ($N = 30,13$) 2,3 fois supérieur à celui du TI ($N = 13,06$). Il y a donc une plus grande concentration de stratégies par erreur révisée dans le TE que dans le TI. Enfin, la majorité des stratégies utilisées par les SA sont associées aux corrections adéquates, peu importe la tâche de révision.

Recourir à plusieurs stratégies est donc susceptible d'aider le scripteur à produire une correction adéquate, notamment s'il privilégie les stratégies de diagnostic, plus nombreuses que les stratégies de détection et de correction pour ce type de correction.

En tenant compte des nombres moyens de corrections adéquates et de stratégies associées à ce type de correction présentés dans les tableaux précédents, nous pouvons établir le nombre moyen de stratégies utilisées pour *une* correction adéquate (*N* moyen s/CO adéquate) dans le TI et le TE (tableau 12).

Tableau 12. Nombre moyen de stratégies utilisées par correction adéquate

| | <i>N</i> moyen de CO adéquates | <i>N</i> moyens de stratégies | <i>N</i> moyen de s/CO adéquate |
|-----------|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| TI | 3,25 | 15,27 | 4,70 |
| TE | 14,75 | 88,19 | 5,98 |

Pour le TI, une correction adéquate est soutenue en moyenne par l'utilisation de 4,70 stratégies ; pour le TE, ce nombre est de 5,98. En d'autres termes, les SA recourent à environ 5 ou 6 stratégies lorsqu'ils révisent efficacement une erreur de syntaxe.

Reprenant les résultats des tableaux précédents, le tableau 13 présente, pour le TI et le TE, le nombre et le pourcentage moyens de stratégies utilisées par correction adéquate selon le sous-processus de révision (stratégie de détection, de diagnostic et de correction).

Tableau 13. Nombre moyen de stratégies utilisées selon le sous-processus de révision

| | s/CO adéquate | stratégies de détection | | stratégies de diagnostic | | stratégies de correction | |
|-----------|----------------|-------------------------|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| | <i>N</i> moyen | % moyen | <i>N</i> moyen | % moyen | <i>N</i> moyen | % moyen | <i>N</i> moyen |
| TI | 4,70 | 3,49 | 0,16 | 50,66 | 2,38 | 45,85 | 2,15 |
| TE | 5,98 | 3,83 | 0,23 | 50,25 | 3,00 | 45,92 | 2,75 |

Pour le TI, les SA recourent en moyenne à 0,16 stratégie de détection, à 2,38 stratégies de diagnostic et à 2,15 stratégies de correction pour une correction est adéquate. Pour le TE, ces nombres moyens sont légèrement supérieurs, étant de 0,23 pour la détection, de 3,00 pour le diagnostic et de 2,75 pour la correction. Cela indique donc que les SA se servent en moyenne de 2 ou 3 stratégies de diagnostic et de 2 ou 3 stratégies de correction pour résoudre adéquatement une erreur syntaxique, sans utiliser – ou du moins sans expliciter – de stratégie de détection. À la section 4.2, nous pourrions avoir une image plus précise de ces stratégies, mais considérant notre protocole de codage (voir section 3.5.1), nous savons déjà que ce nombre inclut une stratégie associée au *moment de la correction* et une autre associée à son *degré de précision*, ces deux variables ayant été systématiquement codées pour chaque correction effectuée par les SA.

4.1.4 Conclusion

Nous sommes donc entrée dans les résultats par la porte des moyennes pour dresser un premier portrait des stratégies que les SA utilisent dans leurs révisions d'erreurs syntaxiques. Pour les deux tâches de révision, nous avons présenté le nombre et le taux moyens de corrections adéquates et de stratégies utilisées pour chacun des trois sous-processus de révision. Ces statistiques descriptives nous ont permis de mettre en relief trois phénomènes : d'abord, un nombre important d'erreurs syntaxiques ne sont pas corrigées par les SA, notamment dans leur propre texte. Ensuite, dans leurs corrections adéquates, soutenues par nettement plus de stratégies que tout autre type de correction, les stratégies de diagnostic sont les plus nombreuses, suivies de près par les stratégies de correction, et les stratégies de détection sont rares. Enfin, les SA utilisent en moyenne 5 stratégies par correction adéquate, incluant le moment et le degré de précision de la correction effectuée. Pour approfondir ces premiers résultats, la prochaine section se consacrera spécifiquement aux stratégies sous-jacentes aux corrections adéquates, celles-ci reflétant une révision efficace.

4.2 Identification des stratégies liées aux corrections adéquates

En continuité avec les résultats présentés jusqu'ici, nous proposons ici une analyse plus exhaustive des stratégies liées aux corrections adéquates. Plutôt que de reprendre les moyennes, la mesure dorénavant utilisée sera la *fréquence totale* des stratégies, et la présentation des résultats se fera à l'aide d'histogrammes empilés (figures 2 à 5). Commençons avec l'identification des stratégies de détection relevées dans les corrections adéquates des SA (figure 2).

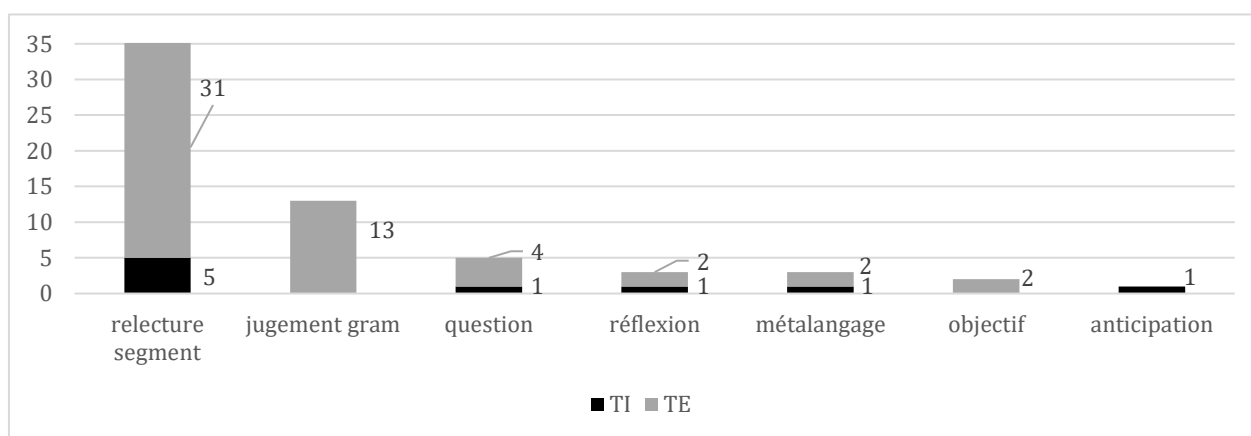


Figure 2. *Fréquence des stratégies de détection liées aux corrections adéquates*

Les stratégies de détection sont, rappelons-le, les moins fréquentes en moyenne dans la révision des SA. Elles sont ici ordonnées de la plus fréquente à la moins fréquente sur l'axe horizontal, et les fréquences totales figurent sur l'axe vertical. Le noir représente le TI, et le gris, le TE.

Les sept stratégies de détection retenues dans notre codage sont utilisées entre 1 et 35 fois par les SA. La relecture d'un segment du texte est nettement plus fréquente ($N = 36$) que les autres stratégies, avec près de trois fois plus d'occurrences que le jugement de grammaticalité ($N = 13$), en deuxième position. Par ailleurs, le jugement de grammaticalité comme stratégie de détection n'est associé qu'au TE. La question se positionne au troisième rang ($N = 5$), suivie de la réflexion et du métalangage, côte à côte ($N = 3$), et de l'objectif ($N = 2$). Cette dernière stratégie de détection est exclusivement utilisée dans le TE. Avec une seule occurrence, l'anticipation, uniquement associée au TI, est la stratégie de détection la moins fréquente.

Dans l'ensemble, ce sont donc 63 occurrences de stratégies de détection qui ont été relevées en lien avec les corrections adéquates effectuées par les SA. Trois des sept stratégies sont seulement associées à un des deux textes (jugement de grammaticalité et objectif pour le TE ; anticipation pour le TI). La relecture d'un segment, représentant 57 % des stratégies de détection utilisées, se distingue nettement du lot. Enfin, le nombre de stratégies de détection relevées en lien avec le TE ($N = 54$) est largement supérieur à celui du TI ($N = 9$), le gris dominant l'histogramme.

Passons à présent du côté des stratégies de diagnostic, toujours en lien avec les corrections adéquates (figure 3). Quinze des dix-sept stratégies de diagnostic retenues dans notre codage ont été employées entre 1 et 187 fois en lien avec les corrections adéquates des SA, pour un total de 823 occurrences, toutes stratégies de diagnostic confondues.

En tête de classement, on retrouve la réflexion ($N = 187$), le jugement de grammaticalité ($N = 176$) et la relecture ($N = 129$), suivis du métalangage ($N = 112$) et de la règle ($N = 91$). On retrouve ensuite la P de base pour retracer un antécédent ($N = 29$), la question ($N = 23$), le jugement stylistique ($N = 22$), le rappel ($N = 16$), la P de base pour rétablir l'ordre canonique ($N = 11$), la manipulation de remplacement ($N = 9$), le recours à une ressource externe ($N = 7$), les manipulations *autres* ($N = 7$), et les manipulations d'effacement ($N = 2$) et de déplacement ($N = 2$). Deux stratégies n'ont pas été relevées dans les verbalisations des SA, soit les transformations à l'aide de la P de base et la manipulation syntaxique de l'ajout.

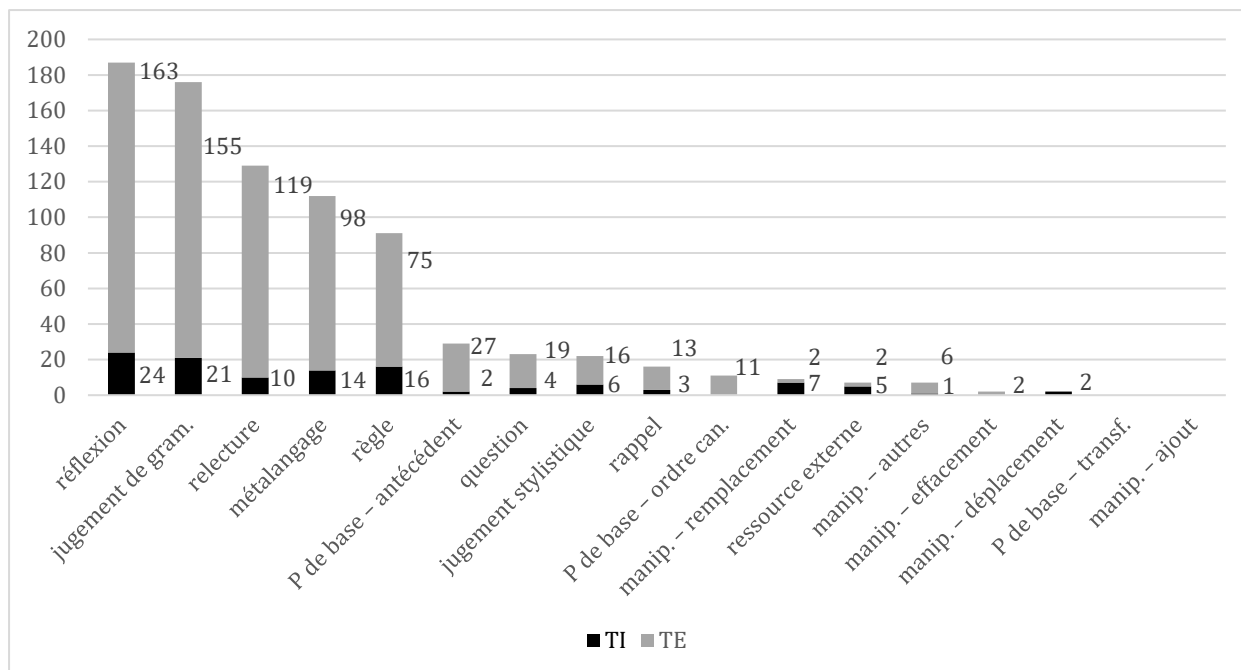


Figure 3. *Fréquence des stratégies de diagnostic liées aux corrections adéquates*

Les manipulations de remplacement et de déplacement sont donc des stratégies majoritairement associées au TI. Pour le recours à une ressource externe, le fait que cette stratégie soit plus fréquente pour le TI que pour le TE était attendu compte tenu des différentes modalités de révision entre ces deux tâches (voir section 3.3). Les autres stratégies de diagnostic sont surtout rattachées au TE, notamment la manipulation de remplacement, les manipulations « autres », la P de base pour retracer un antécédent et la P de base pour rétablir l'ordre canonique. Comme pour les stratégies de détection, l'histogramme empilé fait ressortir un net contraste entre le TE et le TI quant à la quantité de stratégies de diagnostic relevées dans les corrections adéquates des SA, nettement plus nombreuses dans le TE.

Du côté des stratégies de correction (figure 4), dix stratégies sur douze ont été mises en œuvre entre 5 et 275 fois. Les SA ont massivement effectué des corrections précises ($N = 275$) et immédiates ($N = 244$) dans les deux textes à réviser. Le métalangage est relevé dans 78 contextes. On retrouve ensuite la scission ($N = 39$), la subordination ($N = 39$), l'automatisme ($N = 33$), la correction imprécise liée à l'échec du diagnostic ($N = 27$), la correction réglée à la suite d'un report ($N = 25$), la juxtaposition ($N = 14$) et la coordination ($N = 5$). Aucune correction imprécise liée à la présence de plusieurs problèmes n'a été relevée. Enfin, on ne retrouve aucune correction reportée ici, puisque pour être *adéquante*, la correction doit nécessairement être complétée.

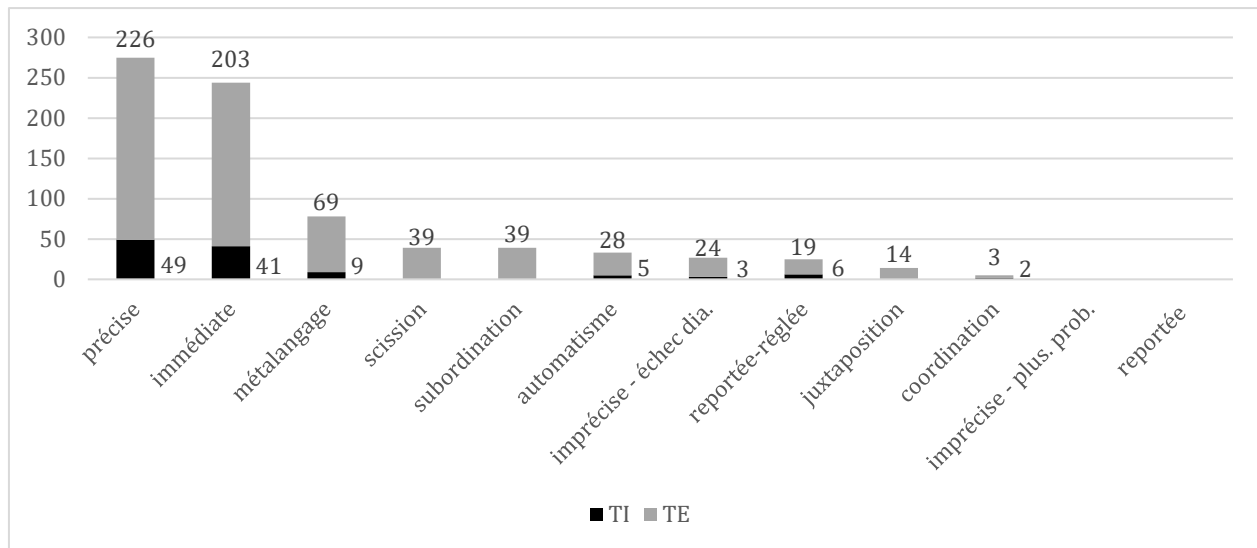


Figure 4. *Fréquence des stratégies de correction liées aux corrections adéquates*

Ainsi, du côté du degré de précision des corrections effectuées, très peu d'entre elles sont imprécises. Quant au moment où elles sont effectuées, on note peu d'automatismes, c'est-à-dire une correction effectuée sans diagnostic ou avant le diagnostic. S'agissant des procédés liés à la phrase complexe, ils ont tous été relevés au moins trois fois dans le TE, alors que dans le TI, on retrouve seulement deux coordinations. Nous reviendrons sur cet aspect des révisions effectuées par les SA au chapitre 6 (objectif spécifique 3). Enfin, le TE est encore associé au plus grand nombre de stratégies de correction, comme pour les stratégies de diagnostic et de détection.

Avant de conclure cette section, revenons brièvement sur les résultats associés au métalangage (figure 5).

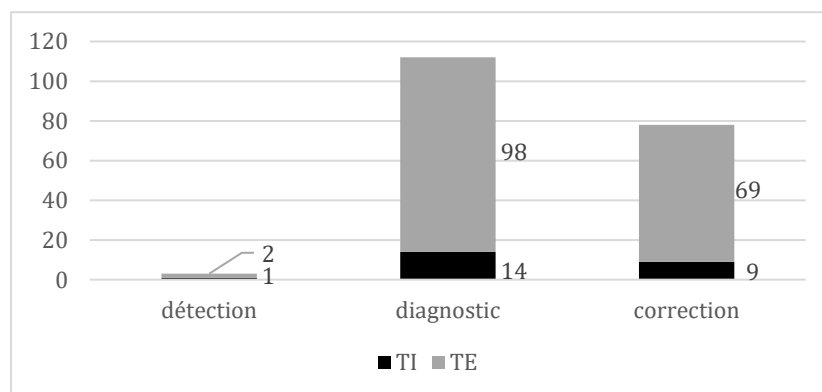


Figure 5. *Distribution du métalangage dans les trois sous-processus de révision pour les corrections adéquates*

Le métalangage est présent dans les trois sous-processus de révision, et ce, pour les deux textes à réviser. Sa fréquence pour la détection est quasi nulle ($N = 3$) comparativement au diagnostic ($N = 112$) et à la correction ($N = 78$). La terminologie grammaticale est donc plus présente dans le diagnostic qu'ailleurs, et les SA s'en servent principalement dans le TE.

En résumé, les résultats présentés dans cette deuxième section ont fait ressortir que les stratégies de correction *précise* ($N = 275$) et *immédiate* ($N = 244$) sont les plus fréquentes dans les corrections adéquates des SA, suivies du trio formé des stratégies de diagnostic de *réflexion* ($N = 187$), du *jugement de grammaticalité* ($N = 176$) et de *relecture d'un segment* ($N = 129$). Le *métalangage*, présent dans les trois sous-processus, est principalement associé au diagnostic. Enfin, c'est durant la révision du TE que les SA ont employé le plus de stratégies, comme l'indiquait déjà les résultats moyens présentés à la section précédente (tableaux 6 et 9). Recourir aux histogrammes empilés a donc permis d'identifier les stratégies les plus fréquentes en comparant simultanément les deux contextes de révision.

Les stratégies que les SA utilisent dans leurs révisions d'erreurs syntaxiques étant à présent identifiées, nous pouvons en faire une description plus fine en comparant les cas entre eux, d'abord en poursuivant l'analyse de leurs corrections adéquates (section 4.3), ensuite en élaborant leur profil stratégique à partir de leurs caractéristiques saillantes (section 4.4).

4.3 Description intercas des stratégies liées aux corrections adéquates

Afin d'obtenir un portrait détaillé des stratégies de révision utilisées par les SA, le portrait global dressé par les moyennes et les totaux des sections précédentes doit être nuancé. Pour ce faire, nous proposerons dans cette section une comparaison intercas – les cas étant les 16 participants – des stratégies relevées dans les corrections adéquates, en présentant un sous-processus de révision à la fois.

Pour effectuer cette comparaison, nous avons choisi d'organiser les cas selon leur taux de corrections adéquates effectuées dans le TE. Nous avons calculé ce taux en rapportant le nombre de corrections adéquates sur le nombre d'erreurs syntaxiques rencontrées pour chacun des 16 cas, ce qui permet de les classer en fonction de leurs performances (figure 6). Le taux de corrections adéquates du TE étant l'indicateur le plus fiable pour comparer les cas, nous avons retenu cette variable pour les ordonner dans l'histogramme. Cet ordre décroissant – du plus performant au moins performant – sera conservé dans les histogrammes subséquents. Les taux moyens pour le TI et le TE sont inclus en pointillé pour mieux situer les cas dans l'ensemble.

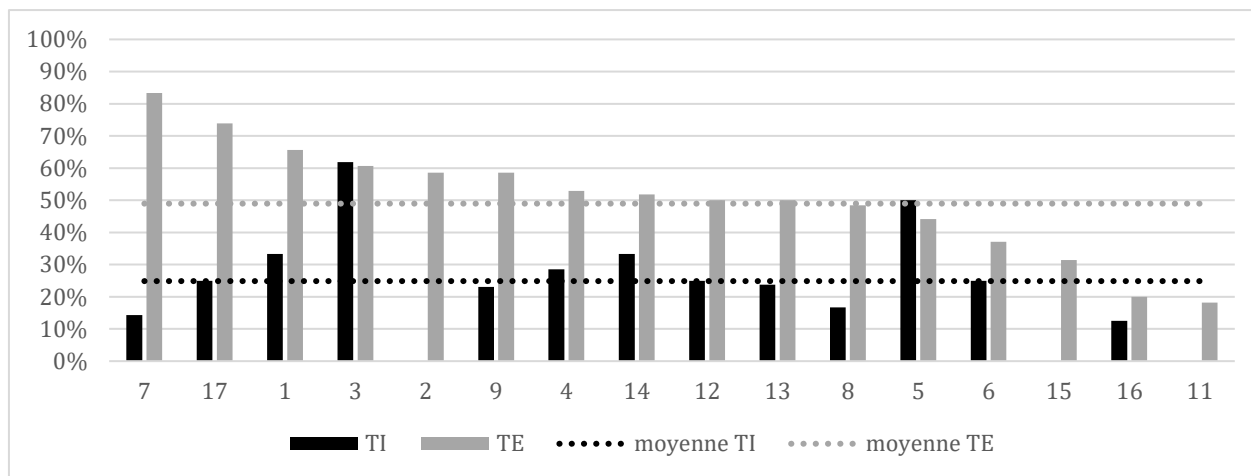


Figure 6. Taux de corrections adéquates par cas⁴⁶

Avant tout, considérons trois faits importants. Premièrement, le cas 7, en 1^{re} position, n’a pas eu assez de temps pour sa révision du TE ; son taux de corrections adéquates est donc calculé sur 18 erreurs rencontrées, et non 22, puisqu’il ne s’est pas rendu jusqu’aux quatre dernières erreurs. Deuxièmement, le TI du cas 2 était exempt d’erreur syntaxique, il lui était donc impossible d’effectuer une correction *adéquate*, ce qui explique l’absence de barre noire dans l’histogramme. Ce cas se distingue donc positivement des autres. Troisièmement, l’absence de barre noire pour les cas 15 et 11 s’explique autrement : ils n’ont produit aucune correction adéquate dans le TI, ce qui les distingue négativement des autres.

Le taux de corrections adéquates du TE est supérieur à celui du TI pour tous les cas, sauf pour les cas 3 et 5, qui ont toutefois obtenu des taux similaires pour les deux tâches. Par ailleurs, l’écart entre le TE et le TI est très grand pour les cas 7, 17, 9 et 8, mais surtout pour les cas 15 et 11, qui n’avaient effectué aucune correction adéquate lors de la révision du TI. Les sept cas les plus performants sont tous en 5^e année du secondaire, à l’exception du cas 17. Ce cas se distingue donc positivement de ses pairs de 4^e secondaire.

4.3.1 La distribution des stratégies de détection

Examinons à présent la distribution des sept stratégies de détection par cas à l’aide de la figure 7, toujours présentées de la plus fréquente (*relecture segment*) à la moins fréquente (*anticipation*).

⁴⁶ Rappelons que les cas 1 à 9 sont en 5^e secondaire, et les cas 11 à 17, en 4^e secondaire.

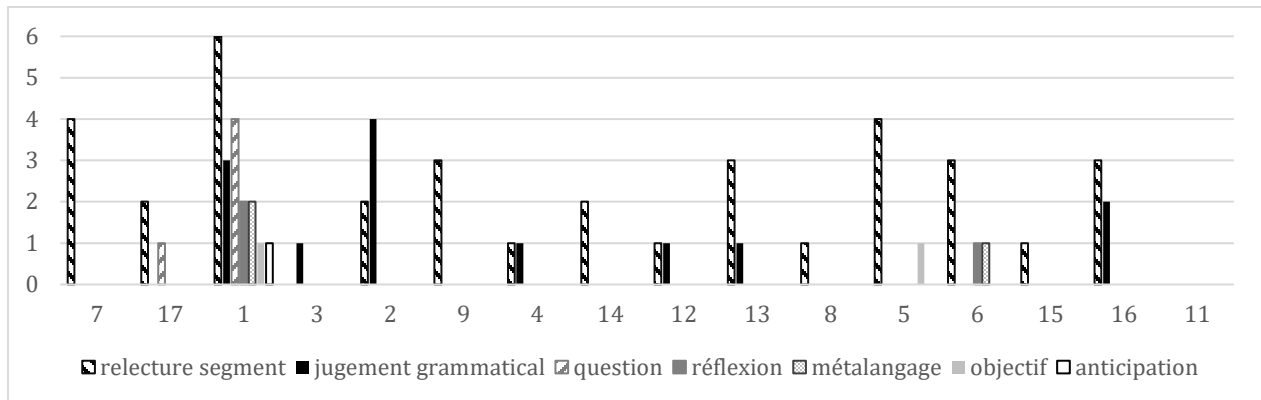


Figure 7. *Distribution des stratégies de détection par cas*

Pour cet histogramme et ceux qui suivent, nous avons pris la décision technique de combiner les données du TI et du TE, considérant que les principales différences d'utilisation de certaines stratégies entre le TI et le TE ont déjà été relevées (figures 2 à 4) ; en outre, plusieurs stratégies présentent des fréquences totales très faibles dans les deux tâches, notamment du côté du TI et du côté des stratégies de détection. Il nous semble donc moins primordial de conserver cette distinction dans les histogrammes subséquents.

Le cas 1 est le seul à avoir exploité toutes les stratégies de détection. C'est également celui qui a utilisé le plus souvent une stratégie, à savoir la relecture d'un segment ($N = 6$). Il se distingue donc des autres en termes de quantité et de variété de stratégies de détection utilisées. À l'opposé, le cas 11 est le seul qui n'en a exploité aucune. Le cas qui se sert le plus des stratégies de détection se classe donc parmi les plus performants, tandis que le cas qui s'en sert le moins se classe en dernière position. Cela permet d'envisager que le recours aux stratégies de détection est susceptible de favoriser de meilleures performances de révision.

Pour les autres cas, on relève entre 1 et 4 utilisations d'une, de deux ou de trois stratégies au maximum, principalement la relecture d'un segment et le jugement de grammaticalité. Notamment, se poser des questions est une stratégie de détection uniquement utilisée par les cas 17 ($N = 1$) et 1 ($N = 4$), figurant parmi les plus performants. Il pourrait donc s'agir d'un autre indicateur d'efficacité.

4.3.2 *La distribution des stratégies de diagnostic*

Passons à présent du côté des stratégies de diagnostic. À des fins de lisibilité, la distribution des cinq stratégies *les plus fréquentes* est présentée à l'aide de la figure 8, alors que la distribution des sept stratégies de diagnostic *les moins fréquentes* sera présentée à la figure 9.

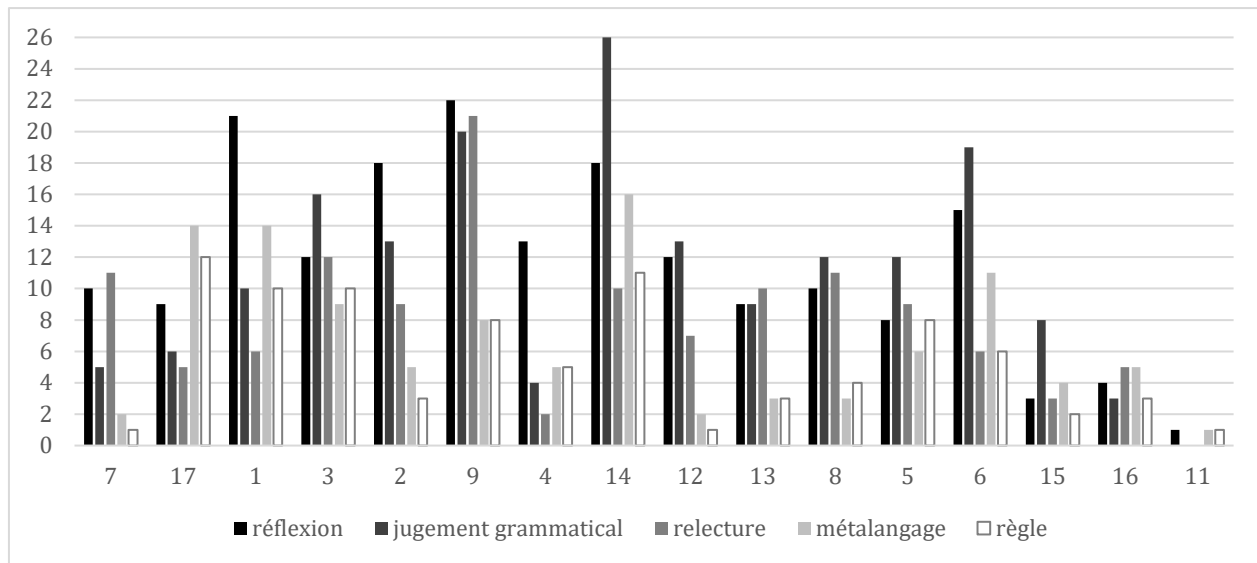


Figure 8. *Distribution des stratégies de diagnostic les plus fréquentes par cas*

Tous les cas ont recouru aux cinq stratégies de diagnostic les plus fréquentes, à l'exception du cas 11, dont les diagnostics sont dépourvus de jugement de grammaticalité ou de relecture explicite. De plus, ce cas s'est à peine servi des trois autres stratégies ($N = 1$). Il semble donc que le cas ayant obtenu le plus faible taux de corrections adéquates a sous-utilisé les cinq stratégies de diagnostic les plus fréquentes dans les diagnostics des autres cas.

La réflexion est plus fréquente chez les cas qui ont le mieux performé, notamment chez les cas 1 et 9. Le jugement de grammaticalité est surtout exploité par les cas 14, 9 et 6, dont les performances sont variées.

La forme de la distribution des stratégies de diagnostic les plus fréquentes, plutôt que d'être linéaire et décroissante, comme on aurait pu l'anticiper, suit plutôt une légère courbe asymétrique en forme de cloche. Le fait d'observer une cloche, et non une droite descendante, met en lumière le fait que les SA moins performants, notamment les cas 15, 16 et 11, à l'extrême droite de l'histogramme, ont moins exploité les stratégies de diagnostic les plus fréquentes, alors que les SA aux performances moyennes, dont les cas 9 et 14, sont ceux qui les utilisent le plus souvent. Ainsi, les SA les plus performants, à savoir les cas 7 et 17, semblent utiliser ces cinq stratégies de diagnostic à des fréquences se situant entre celles des SA moins performants et celles des SA aux performances moyennes, ce qui suggère qu'ils les utilisent avec une plus grande parcimonie que ne le font leurs pairs dont les performances sont moyennes.

Dans l'ensemble, par leur fréquence dans les corrections adéquates et par le nombre de cas qui les ont exploitées, on peut dire que ces cinq stratégies de diagnostic font partie intégrante d'une révision efficace. Examinons maintenant la distribution des stratégies de diagnostic moins fréquentes à l'aide de la figure 9.

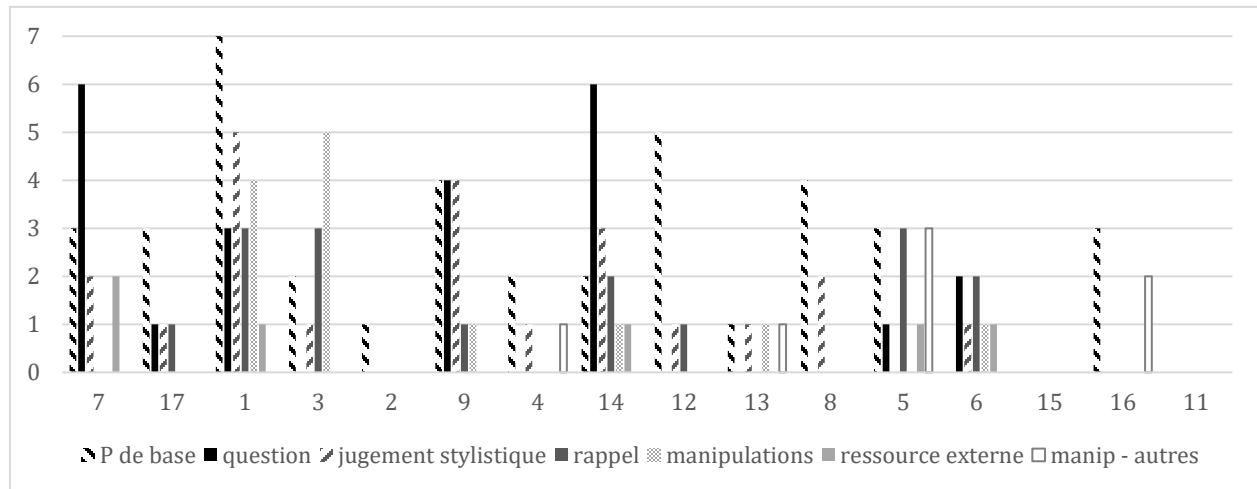


Figure 9. Distribution des stratégies de diagnostic les moins fréquentes par cas

Étant donné le peu d'occurrences relevées, les trois stratégies associées à la P de base (*rétablir l'ordre canonique, éliminer les transformations, retracer l'antécédent*), et les quatre liées aux manipulations syntaxiques de la grammaire moderne (*remplacement, déplacement, effacement, ajout*) sont respectivement combinées sous l'étiquette *P de base* et *manipulation*. Nous avons cependant tenu à conserver la distinction entre les manipulations modernes et les manipulations *autres*, ces dernières étant typiquement associées aux questions de la grammaire traditionnelle.

Alors, en ce qui concerne les stratégies de diagnostic les moins fréquentes, on voit d'abord que les cas 15 et 11 n'en ont utilisé aucune et que le cas 2 a seulement eu recours à la P de base, et ce, à une occasion. On pouvait s'attendre à ce résultat pour le cas 11, étant donné qu'il se démarquait déjà négativement des autres cas quant à l'utilisation des stratégies de diagnostic les plus fréquentes ; la situation est sensiblement la même pour le cas 15, qui les avait lui aussi peu utilisées (voir la figure 8). Toutefois, cela paraît surprenant pour le cas 2, qui se classe parmi les cinq cas les plus performants. Une explication possible est que le cas 2 n'a pas eu l'occasion d'exploiter ces stratégies dans le TI, étant donné qu'il n'avait produit aucune erreur syntaxique dans son texte.

À l'opposé, les cas 1 et 14 se différencient des autres en ayant utilisé six des sept stratégies les moins fréquentes. De plus, le cas 1 est celui qui a utilisé le plus souvent la P de base ($N = 7$) –

suivi du cas 12 ($N = 6$) – et le jugement stylistique ($N = 5$). D’ailleurs, le jugement stylistique n’est que très peu exploité par les cas ayant moins bien performé.

Les questions sont plus fréquentes du côté gauche, donc chez les cas ayant le mieux performé, notamment chez les cas 7 et 14 ($N = 6$), tandis qu’elles sont absentes de la révision des cas les moins performants, soit les cas 15, 16 et 11.

En ce qui concerne les manipulations syntaxiques elles sont principalement utilisées par le cas 1 ($N = 4$) et le cas 3 ($N = 5$), figurant parmi les plus performants ; les manipulations *autres* sont moins nombreuses et ont surtout été employées par les cas les moins performants, notamment le cas 5 ($N = 3$) et le cas 16 ($N = 2$).

Enfin, le recours à une ressource externe pour régler un problème de nature syntaxique a été relevé dans la révision de cinq cas sur seize, principalement dans le TI, comme le montrait la figure 2. Le cas 7, le plus performant, est celui qui s’en est servi le plus souvent ($N = 2$) ; les quatre autres cas ayant utilisé cette stratégie, aux performances hétérogènes, ne l’ont fait qu’à une occasion. Cela indique que les SA, face à un problème syntaxique, ont peu le réflexe d’aller consulter une grammaire lorsque cela leur est permis.

Bref, parmi ces stratégies de diagnostic moins fréquentes, les questions, le jugement stylistique et les manipulations syntaxiques issues de la grammaire moderne sont des stratégies plus souvent utilisées par les cas les plus performants, alors que les manipulations *autres*, héritage de la grammaire traditionnelle, sont davantage caractéristiques des cas les moins performants. Qui plus est, non seulement les stratégies de diagnostic utilisées par les cas les moins performants sont peu diversifiées, mais ils les utilisent également moins souvent que les cas plus performants.

4.3.3 La distribution des stratégies de correction

Nous présentons maintenant la distribution des stratégies de correction, d’abord pour le *degré de précision* (figure 10), ensuite pour le *moment* (figure 11) et enfin, pour le recours au métalangage et aux procédés liés à la phrase complexe (figure 12).

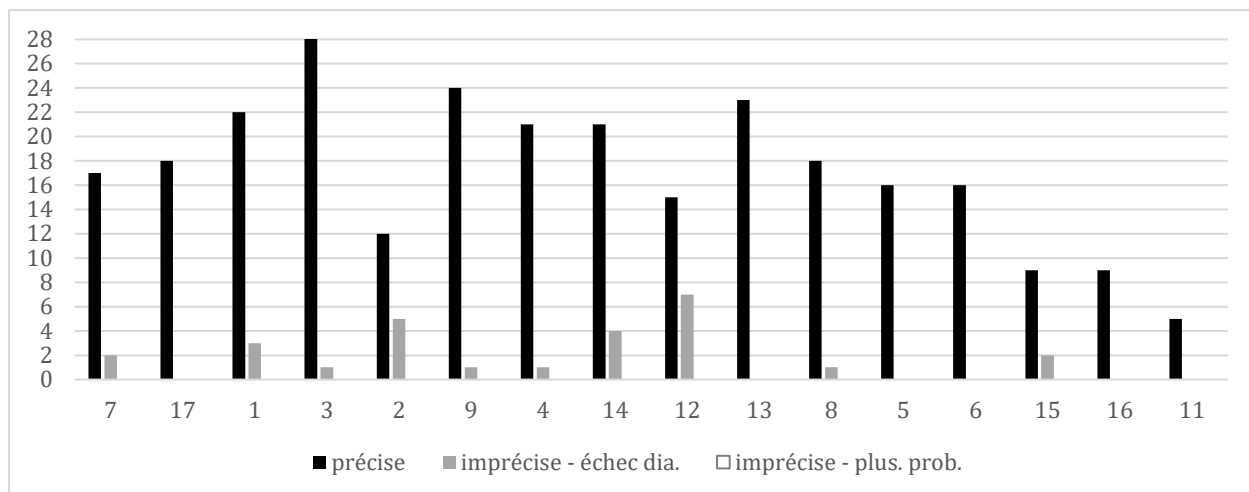


Figure 10. *Distribution des stratégies liées au degré de précision de la correction par cas*

Aucun cas n'a effectué de correction adéquate de manière imprécise en raison de la présence de plusieurs problèmes dans un même segment, et leurs corrections sont généralement précises.

Le cas 12, classé parmi les scripteurs aux performances moyennes, est celui ayant effectué le plus grand nombre de corrections imprécises à la suite de l'échec du diagnostic ($N = 7$).

Dans l'ensemble, six cas (17, 13, 5, 6, 16 et 11) n'ont effectué aucune correction adéquate imprécise, et cinq de ces six cas font partie de ceux dont la révision a été moins efficace. Considérant ceci, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'efficacité de la révision n'est pas nécessairement tributaire du degré de précision d'une correction.

On remarque encore une fois une légère courbe asymétrique en forme de cloche dans la distribution des corrections précises, indiquant que les cas les moins performants (cas 15, 16 et 11) ont tendance à produire moins de corrections précises que leurs pairs, et que ce sont des cas aux performances moyennes (cas 9, 3 et 13) qui produisent le plus de corrections précises ; le nombre de corrections précises effectuées par les cas les plus performants (cas 7, 17 et 1) se situe donc entre celui des cas les moins performants et celui des cas aux performances moyennes.

La figure 11 présente le moment où les corrections adéquates ont été effectuées. D'abord, la tendance notée à l'aide de la figure 4 est flagrante ici aussi : les SA ont massivement produit des corrections immédiatement après avoir détecté un problème. Le cas 3 est celui qui en a effectué le plus grand nombre ($N = 26$), et le cas 11, le plus petit nombre ($N = 3$).

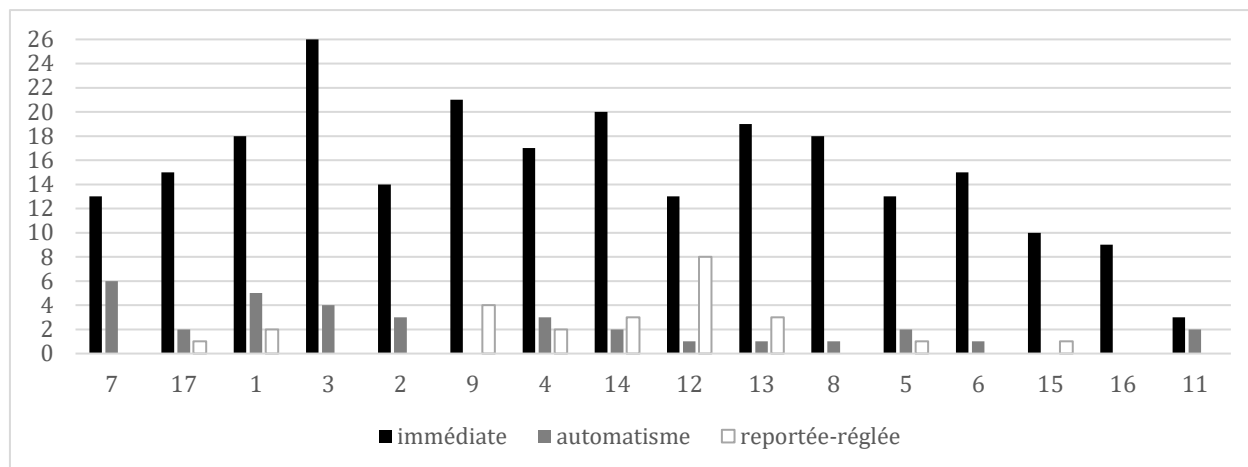


Figure 11. *Distribution des stratégies liées au moment de la correction par cas*

À l’instar des stratégies de diagnostic les plus fréquentes et des corrections précises (figures 8 et 10), on retrouve encore une fois une courbe peu prononcée en forme de cloche pour les corrections immédiates ; celle-ci crée un certain contraste entre, d’une part, les cas aux extrémités du classement, et d’autre part, ceux situés au centre, indiquant que les cas les moins performants (cas 15, 16 et 11) ont produit le moins de corrections immédiates, que les cas aux performances moyennes, notamment les cas 3, 9 et 14, ont produit le plus de corrections immédiates, et que les cas les plus performants ont produit un nombre de corrections immédiates se situant entre celui des cas les moins performants et celui des cas aux performances moyennes. Nous reviendrons sur les implications des courbes à la conclusion de cette section (section 4.3.4).

Du côté des automatismes, les cas 15 et 16, parmi les moins performants, sont les seuls qui n’en ont pas effectué. À l’opposé, les cas 7 et 1, parmi les plus performants, sont ceux qui en ont effectué le plus ($N = 6$ et $N = 5$). Dans l’ensemble, les cas les plus performants sont associés le plus souvent aux corrections effectuées de manière automatique, c’est-à-dire sans expliciter de diagnostic ou en le formulant *après* la correction, alors que les cas les moins performants en ont moins effectué. Cette fois-ci, la courbe asymétrique prend la forme d’une cloche inversée, attribuant principalement les corrections traduisant un automatisme aux plus performants, mais aussi aux moins performants, dans une moindre mesure.

Enfin, pour les corrections réglées à la suite d’un report, c’est le cas 12 qui en a effectué le plus grand nombre ($N = 8$), tandis que sept cas (7, 3, 2, 8, 6, 16 et 11) n’en ont effectué aucune. Les cas les plus performants et les moins performants présentent une tendance similaire à moins utiliser

le report d'une correction que les cas aux performances moyennes, situés au centre, ce qui crée une courbe en forme de cloche légèrement plus symétrique que celles précédemment observées.

Pour clore le sujet des stratégies de correction, voyons maintenant comment chaque cas utilise le métalangage et les différents procédés liés à la phrase complexe.

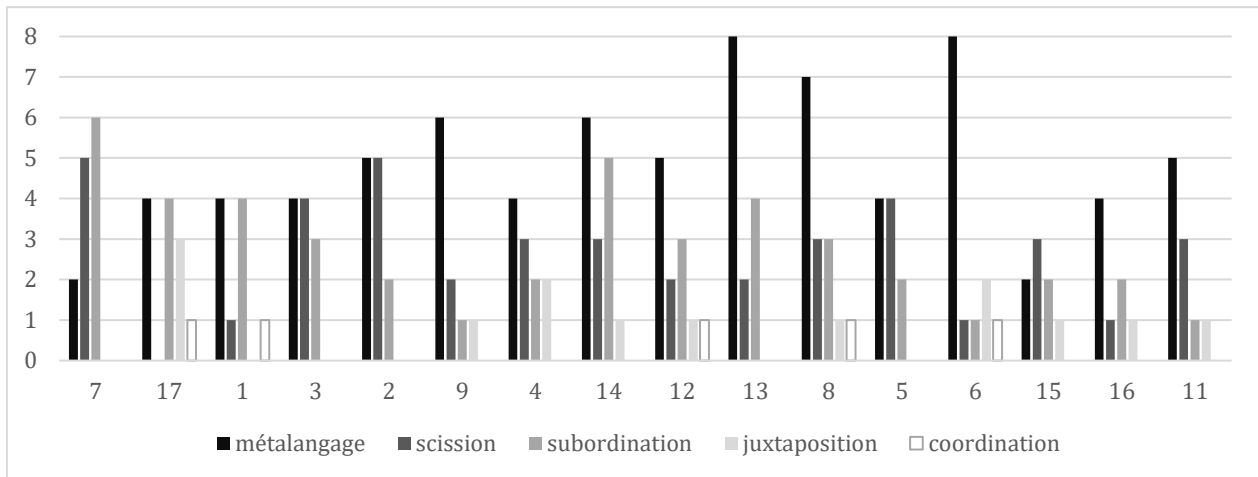


Figure 12. *Distribution des stratégies de recours au métalangage et à la phrase complexe dans la correction par cas*

Le métalangage est employé par tous les cas, les cas 13 et 6 étant ceux qui l'ont fait le plus souvent ($N = 8$), et le cas 15, le moins souvent ($N = 2$). La distribution du métalangage parmi les cas semble assez uniforme, quoique légèrement plus marquée chez les cas aux performances moyennes, notamment les cas 9, 14, 13, 8 et 6.

Quant aux procédés liés à la phrase complexe, les cas 12, 8 et 6 sont les seuls à avoir touché aux quatre procédés au moins une fois. Les cas 7 et 2, parmi les plus performants, ont eu recours à la scission plus souvent que les autres ($N = 5$) ; à l'inverse, seul le cas 17, lui aussi parmi les plus performants, ne l'a pas utilisée lors de ses corrections adéquates, ce qui est remarquable. Tous ont recouru à la subordination, particulièrement le cas 7, le plus performant ($N = 6$). La juxtaposition et la coordination sont moins souvent utilisées : dix cas ont utilisé la juxtaposition entre une et trois fois seulement, et cinq ont utilisé la coordination une seule fois. Les performances de ces cas sont très dispersées. De plus, cinq cas n'ont pas recouru à ces deux procédés. Nous approfondirons la question du recours aux procédés liés à la phrase complexe au chapitre 6 (objectif spécifique 3).

4.3.4 Conclusion

En examinant la distribution des stratégies de détection, de diagnostic et de correction par cas, nous avons relevé plusieurs courbes asymétriques en forme de cloche. L'utilisation de cette courbe à des fins descriptives nous a permis de dégager un phénomène intéressant : lors des corrections adéquates d'erreurs syntaxiques, non seulement les cas les moins performants recourent à peu de stratégies de détection et de diagnostic, mais ils les exploitent également moins souvent que leurs pairs ; à l'opposé, les cas aux performances moyennes exploitent un large éventail de stratégies, notamment pour les stratégies de diagnostic, et les exploitent le plus souvent. Entre ces deux groupes se trouvent les cas les plus performants, qui possèdent eux aussi un large éventail de stratégies, mais ils les exploitent avec une certaine parcimonie, contrairement aux cas aux performances moyennes. Considérant ces contrastes, nous formulons l'hypothèse explicative forte que le principal atout des cas ayant révisé le plus efficacement les erreurs syntaxiques rencontrées surpasse la simple variété de stratégies à leur portée : il pourrait s'agir plus spécifiquement de leur capacité à sélectionner avec soin les stratégies en fonction d'un problème particulier. Autrement dit, pour une même erreur syntaxique, il serait raisonnable de s'attendre, par exemple, à ce qu'un scripteur plus performant utilise seulement deux stratégies décisives en contexte, par exemple le jugement de grammaticalité et la P de base, là où un scripteur moyennement performant utiliserait la relecture, le jugement de grammaticalité, la réflexion, le métalangage et la P de base, et là encore où un scripteur moins performant utiliserait une seule stratégie plus fréquente comme la relecture, la réflexion ou le jugement de grammaticalité. Autrement dit, le *choix* des stratégies des cas les plus performants serait plus éclairé, plus ciblé, qu'il ne le serait pour les cas aux performances moyennes, et ces deux catégories de scripteurs possèdent un plus large éventail de stratégies que les cas ayant obtenu les performances les plus faibles. Cette hypothèse permet de nuancer celle énoncée précédemment (section 4.1.1), selon laquelle un plus grand nombre de stratégies pouvait être un indicateur d'efficacité, notamment du côté des stratégies de diagnostic. Il faut alors souligner toute l'importance de leur *sélection* : selon notre hypothèse, en matière d'efficacité, la qualité des stratégies exploitées par les SA prime sur leur quantité.

La deuxième section consacrée à la description des stratégies utilisées par les SA dans leur révision syntaxique s'appuie sur les statistiques descriptives présentées à l'aide des histogrammes des figures 7 à 12 pour établir les profils stratégiques des SA à partir de leurs performances et des caractéristiques saillantes relevées chez un cas ou un autre au fil de la section précédente.

4.4 Profils stratégiques des scripteurs avancés

Dans cette section seront développés les profils stratégiques des SA en tenant compte de leurs caractéristiques saillantes, c'est-à-dire tout ce qui rend leur utilisation d'une stratégie particulièrement efficace – ou non – pour un problème syntaxique donné, mais aussi tout ce qui reflète un traitement isolé ou inattendu. Nous adopterons donc une approche plus exploratoire que procédurale, contrairement aux sections précédentes. Nous présenterons d'abord les profils stratégiques des cas qui se sont le plus distingués des autres à la section 4.3, soit ceux des quatre cas les plus performants (section 4.4.1), ceux de quatre cas aux performances moyennes (section 4.4.2) et ceux des trois cas les moins performants (section 4.4.3). Nous présenterons ensuite les profils stratégiques des cinq autres cas, qui se sont jusqu'ici peu distingués les uns des autres (section 4.4.4). Les profils comprendront deux volets, le premier approfondissant les principaux éléments relevés dans la description de leurs corrections adéquates, et le second détaillant des caractéristiques saillantes relevées dans l'ensemble de leurs révisions. Un encadré descriptif des tâches de révision figurera en début de profil, et un tableau synthèse conclura chacune des quatre sous-sections. À la toute fin, un schéma articulant les différents profils permettra de parachever la description des stratégies employées par les SA dans leurs révisions syntaxiques.

4.4.1 Les cas les plus performants

Nous présenterons dans cette section les profils stratégiques des quatre cas ayant obtenu les meilleurs taux de corrections adéquates dans le TE, en commençant par le cas 1, qui s'est nettement distingué du lot en termes de quantité et de variété de stratégies employées dans ses révisions. Nous verrons ensuite les cas 7 et 17, qui se sont démarqués par leurs stratégies de diagnostic. Nous terminerons avec le profil du cas 3, qui s'est un peu moins distingué des autres au plan stratégique.

4.4.1.1 Le cas 1 : un réviseur polyvalent et en contrôle

| Descriptif de la révision du cas 1 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 262 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 33 % / 66 % |
| N de lectures : 1 / 2 | Durée : 48 min 53 sec / 47 min 35 sec | Rang pour le TE : 3 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Le cas 1 se démarque nettement des autres par la grande variété de stratégies qu'il utilise lors de ses corrections adéquates, notamment en étant le seul à avoir recouru aux sept stratégies de détection. Voici six exemples de stratégies de détection explicitées par le cas 1, accompagnés du segment du texte en cours de révision⁴⁷. Le gras marque l'objet ciblé par la verbalisation, et le contexte de révision est précisé entre parenthèses.

- | | |
|---|---|
| anticipation | (1) *Les spécialistes on pourtant sonné l'alarme... (TI E) Donc, <i>Les spécialistes</i> , pluriel, <i>on</i> , ah, là, attention ! Là... [rire] C'est le genre d'erreurs que j'avais laissées. <i>On</i> , [c'est] une erreur que beaucoup de personnes font souvent, de mettre <i>o-n</i> . |
| réflexion métalangage question | (2) *...les soi-disant bienfaits [...] sont négligeables voir inexistants. (TI E) Et là, <i>voir</i> , je sais que ce n'est pas du tout le verbe <i>voir</i> , mais je vais aller regarder si [...] quand on utilise justement le verbe <i>voir</i> , comment on écrit ce verbe <i>voir</i> , parce que là, je l'ai écrit comme si c'était le verbe. Mais ça, est-ce que ça s'écrit aussi comme ça quand ce n'est pas ça? |
| question relecture d'un segment | (3) * Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (TE-11) <i>Beaucoup d'organismes à but non</i> , euh <i>à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles</i> . Ok. Donc, hum... <i>Même si ce n'était pas...</i> [pause] Qu'est-ce qu'il a voulu dire? <i>Même si ce n'était pas...</i> |
| objectif métalangage | (4) * Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (TE-12) <i>Contribution est donc cruciale</i> , point. <i>Même si ce n'était pas tout le monde qui faisait du...</i> [pause] Hum... je veux m'assurer que les temps de verbe, je les changerais d'une autre manière... |
| relecture d'un segment jugement de grammaticalité | (5) *... en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà. (TE-22) <i>Pour l'instant, virgule, en donnant une petite heure... une petite heure de son temps, virgule, la société s'améliore déjà</i> . Ok. <i>Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà</i> . Euh... Oui... Oui. <i>Pour l'instant...</i> [pause] Oui, la, la phrase est bonne, syntaxiquement parlant. |
| jugement de grammaticalité relecture jugement de grammaticalité | (6) *De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (TE-18) ...est longue, cette phrase-là. <i>De plus, virgule, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne...</i> jusque-là, c'est bon... |

⁴⁷Dans tous les segments de textes reproduits, les erreurs pré et postrévision sont maintenues.

Que ce soit dans le TI ou le TE, le cas 1 fait souvent appel à plus d'une stratégie de détection lors de l'analyse d'un problème syntaxique, cf. (2) à (6). Il se pose des questions d'ordre sémantique (2) ou orthographique (3), produit des jugements de grammaticalité généralement adéquats (6), mais pas toujours (5), et prend le temps de relire à voix haute les segments analysés, cf. (3), (5) (6). Il fait également des liens entre certaines erreurs et ses connaissances antérieures, comme en (1) et en (2), et se fixe des objectifs particuliers (4), tout en employant un métalangage adéquat, cf. (2) et (4). On peut donc dire de son processus de détection qu'il est soutenu par un large éventail de stratégies habilement maniées.

Le cas 1 se démarque aussi par ses stratégies de diagnostic : en plus d'avoir exploité six des sept stratégies de diagnostic les moins fréquentes, ce qui est remarquable sur le plan de la variété, ce cas a exploité le plus souvent le jugement stylistique et la P de base, ce qui est remarquable sur le plan de la quantité. En outre, il est le seul à avoir utilisé l'effacement en lien avec des corrections adéquates. Les extraits suivants illustrent bien ses stratégies de diagnostic.

- | | |
|---|--|
| jugement de grammaticalité P de base effacement | (7) *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en s'améliorant au plan personnel. (TE-7) Heum... là, je suppose que le -s voulait ramener aux <i>jeunes</i> . <i>Les jeunes s'améliorent au plan personnel</i> . Mais... Euh, c'était pas, ce n'était pas ça le sens de la phrase. On peut pas mettre le -s comme ça, ici. Donc, euh, par contre, on ne peut pas juste l'enlever, parce que <i>tout en ø améliorant, tout en améliorant au plan personnel</i> , en fait, on enlève le -s. |
| règle métalangage effacement | (8) *...pensez-vous que cette forme d'engagement contribue- t-elle ... (TE-9) Je comprends l'inversion... Mais le problème, c'est que, tu as juste besoin d'une inversion pour poser une question, pas de deux. Donc, on va supprimer le <i>contribue-t-elle</i> ... [rature -t-elle] Parce qu'on aurait pu faire la phrase <i>ø Cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer la, la, le monde, en dehors de leur petite existence ?</i> Mais là, vu qu'on a commencé par <i>Pensez-vous</i> , on a déjà une question. |
| réflexion P de base métalangage règle | (9) *De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (TE-18) Mais, je pense que ce qu'il veut plus dire, c'est qu'il veut parler du <i>sujet</i> . Parce, parce que, on, y, <i>auquel</i> , euh... y veut parler <i>qu'on est sensible au sujet auquel nous avons pris une décision</i> . [Si] on veut dire comme ça, faut qu'on ramène le, le pronom au <i>sujet</i> , donc le <i>que</i> deviendrait <i>auquel</i> . Fait que je pense que c'est ça qu'il a voulu dire. [Là], c'est pas clair, là, on, on dirait que c'est comme... que on ne parle plus du <i>sujet</i> , mais on parle du fait d'approuver une décision. [Mais] je pense qu'il voulait vraiment parler du <i>sujet</i> , que, qu'on était <i>concerné</i> et <i>sensible</i> à ce sujet-là. |

| | |
|----------------|---|
| | (10) *Pour l'instant, donner une petite heure de son temps crée un impact considérable |
| jugement | dans notre société. (TE-22) |
| stylistique | Encore là, la phrase [claque des doigts] a beaucoup plus de punch ! [Mais] la phrase |
| jugement de | de base [*en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà] était |
| grammaticalité | syntactiquement correcte, selon moi. |

Comme pour ses détections, les diagnostics du cas 1 mettent en jeu plusieurs stratégies, dont le jugement de grammaticalité, cf. (7) et (10), la réflexion (8), la règle et le métalangage, cf. (8) et (9), les manipulations, cf. (7) et (8), et la P de base (7). Son analyse syntaxique peut aussi s'appuyer sur la sémantique si nécessaire (9). Par souci stylistique, il reformule parfois des phrases qu'il juge exemptes d'erreur syntaxique, ce qui peut du même coup éliminer une erreur non détectée (10).

b) *Autres caractéristiques*

En dehors du cadre de ses corrections adéquates, le cas 1 mentionne régulièrement ses faiblesses en ponctuation lors de la révision du TI, comme en (11) et en (12), ce qui ne l'empêche pas d'opter pour des structures phrastiques plus avancées, car il fait preuve d'une grande volonté de combler les attentes stylistiques de son enseignant.

(11) En effet, des scientifiques de plus en plus nombreux s'entendent pour ajouter deux autres substances à cette **liste : le sucre et la caféine.** (TI NE)

Là, deux-points. On n'est pas trop sûr... eum... sachant... étant pas sûr de cette euh, de cette orthographe-là, je vais souvent, essayer de modifier un peu ma phrase. [La] ponctuation, ce n'est pas une de mes forces, loin de là. Pour ce qui est de virgule, des deux-points, j'ai souvent tendance mélanger, à ne pas mettre le bon. [C'est] une de mes faiblesses. Donc, eum, [pause] donc... euh, il va falloir... j'ai trouvé une nouvelle formulation, une manière de dire qui va essayer de me faire contourner euh une potentielle erreur, étant pas sûr de... de l'écriture [écrit *liste, j'ai nommé le sucre...*]. Donc, comme ça, je suis plus sûr, je ne suis pas sûr encore à 100 %, mais je suis plus sûr de ça que de mettre un deux-points. [Ça] me permet d'aller chercher en plus le *j'ai nommé, le...* Ça vient chercher, rendre ça un peu plus... enrichir un peu le texte, puis quelque chose d'un peu plus différent, ce que notre prof de français nous demande énormément cette année d'aller chercher plus de stylistique, de modifier un peu le texte, de rajouter [un] peu de gras autour, pour que ça soit plus intéressant à lire.

(12) *...mais **la question qu'il faut se poser c'est : à quel prix ?** (TI E)

Encore une fois, je suis allé chercher une structure de phrase avec laquelle je ne suis pas méga à l'aise, mais je vais quand même essayer de la garder comme ça, parce que je j'aime beaucoup cette structure de phrase-là, surtout dans le contexte dans les exemples qu'il nous avait donnés, ça ressemblait pas mal au genre de texte qu'il qualifiait de très très bon. Donc quelque chose d'un peu plus bizarre, avec des questions, avec... on adresse une question à un lecteur, donc c'est ce que le professeur avait soulevé qui était bon, donc je vais essayer de la garder un peu dans la même direction, quitte à la laisser comme ça, me disant « Au pire, je ferai une petite erreur de ponctuation ! »

Les verbalisations du cas 1 mettent donc en lumière l'existence d'une véritable tension entre sa volonté de prendre des risques et sa volonté de respecter la norme. En (11), il est tout à fait conscient

de recourir à une stratégie d'évitement, alors qu'en (12), le gain lié à la prise de risque est considéré plus important que la perte liée à une « petite erreur de ponctuation ».

Toujours en lien avec la ponctuation, le cas 1 se sert de toutes les ressources disponibles pour trouver une réponse à ce type de problème particulier, comme on peut le voir en (13). Après avoir consulté Antidote, sans succès, il avoue qu'il aurait normalement cherché la réponse auprès de son enseignant. Au fil de son raisonnement, il se questionne sur la possibilité d'utiliser les guillemets avec le deux-points et attribue l'échec de son diagnostic au caractère nouveau de la structure phrastique en question.

(13) *...mais la question qu'il faut se poser **c'est** : à quel prix ? (TI E)

Là, encore une fois, deux-points. Hum... là, ça serait un bon moment où est-ce que j'irais chercher là, *deux-points*, dans la dans la section « Guide ». Je ne sais même pas qu'est-ce que je vais trouver, et parfois je ne trouve strictement rien. Mais parfois ça peut juste me me me guider, ou éviter des euh... des erreurs. [Vérifie dans Antidote] [Est-ce] que je pourrais utiliser des guillemets, dans cette situation ? C'est une bonne question... Eum... Ça c'est toujours le problème qui vient avec l'utilisation de structures de phrase un peu plus perdues, euh, plus bizarres, parce que dans la ponctuation, c'est pas... c'est pas du tout ce qu'on apprend, à faire d'habitude, en français, comme type de ponctuation. Donc, ça devient assez compliqué de savoir qu'est-ce qu'on fait avec ça... Mais ! Ça, c'est souvent le genre de question que, quand quand je vais chercher une ponctuation un peu plus, euh... un peu plus bizarre, un peu moins un peu moins euh... normale, souvent, quand je vais poser la question au professeur, c'est le genre de réponse qu'il va me donner. Donc si je demande l'orthographe d'un mot spécifique, il ne va pas me le dire, mais par exemple si cette ponctuation-là, si je lui dis « est-ce que cette structure de phrase là, avec la ponctuation, elle est correcte ? », il va me dire « oui » ou « non », puis parfois même il va me dire « Non, mais si tu rajoutes par exemple un point-virgule là, ça va fonctionner. » Donc c'est le genre de question que je lui aurais posée...

Lors de sa révision du TE, il dégage souvent deux options pour régler un problème, et son choix final est motivé par divers critères, comme la simplicité, cf. (14) et (15), ou encore la sémantique (14).

(14) Même si ce n'**était** pas tout le monde qui **faisait** du bénévolat... (TE NE⁴⁸)

...là, j'ai fait comme, plu... deux modifications au temps de verbe, quand je, j'en, j'aurais pu en faire juste une. [En fait] il l'a gardé au présent, le [premier] verbe, il l'a mis comme au passé pour aucune raison. Et [j'ai] comme gardé sur le verbe au passé, vu que c'est le premier qui est sorti, mais je pense que y veut vraiment garder ça très très euh... qu'est-ce qui se passe dans le présent. Aujourd'hui, qu'est-ce qui se passe, fait que c'est mieux de garder ça au présent.

(15) *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (TE-14)

...j'enlève ça [rature *une contribution importante qui améliore le monde*]. [Ou] je modifie la phrase, euh, un peu... [Mais] encore là, on dirait, on viendrait juste modifier énormément la phrase d'après [fait] que, celle-là, donc juste supprimer la phrase d'avant, ça va être plus simple, parce que celle-là, je l'aime pas.

⁴⁸ Cet extrait correspond au temps 2 de sa révision de l'erreur TE-12 (voir extrait 4).

Si une deuxième option lui vient généralement rapidement, elle peut aussi lui apparaître au cours d'une deuxième lecture, comme en (16) et en (17). Relire le texte lui permet donc de réanalyser certaines de ses corrections et de les peaufiner au besoin.

(16) *...cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses **et un surpasement personnel**. (TE-4)
...cela nous permet de... développer la confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et... et... euh, ben, euh, oui, je, je réalise mes erreurs, j'ai mis un verbe, mais en plus d'un verbe, il y avait toujours un de, de développer, de mieux connaître, et, donc, le verbe, d'amener, hein? [Bien] fait de réviser [ajoute d'].

(17) **Même si** ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat, **beaucoup**... (TE-NE⁴⁹)
*Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale. Même si... [longue pause] Ah ! Encore une fois, [quand] je le lis, en un seul coup, je vois que peut-être la phrase que j'ai, que j'ai voulu couper... En fait, j'ai décidé de mettre le *Même si* ce n'était pas tout le monde qui faisait, qui, ... *Même si* ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat... [pause] [Je] pense que le *même*, il pourrait être raccordé à la première phrase, qui était juste avant, *Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale, même si... ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat* [Mais] encore là, c'est un peu bizarre ! Fait qu'on va le laisser comme je l'ai fait. C'est correct.*

Ainsi, le cas 1 démontre une bonne connaissance de ses faiblesses et adopte des stratégies de révision en conséquence. Dans le TI, il exploite Antidote pour des questions autres qu'orthographiques ou lexicales, ce que peu d'autres ont fait, et considère aller chercher de l'aide auprès de son enseignant. Dans le TE, il parvient à mettre le doigt sur différentes solutions et s'appuie sur divers critères pour trancher. Comme il souhaite varier la structure de ses phrases, cet objectif stylistique est omniprésent dans sa révision du TI, mais il transparait aussi dans le TE. D'un côté, cet objectif prime sur l'élimination à tout prix d'erreurs de ponctuation, tout en lui permettant, d'un autre côté, d'éliminer des erreurs syntaxiques non détectées. À ces forces s'ajoutent la variété et la quantité de stratégies utilisées lors des corrections adéquates. Ayant accès à plusieurs stratégies, à plusieurs solutions et à plusieurs critères pour justifier ses corrections, le cas 1 possède un profil stratégique que l'on peut qualifier de *polyvalent*. En outre, le fait qu'il est conscient des risques qu'il prend en fait un réviseur *en contrôle*.

⁴⁹ Cet extrait correspond au temps 2 de sa révision de l'erreur TE-11 (voir extrait 3).

4.4.1.2 Le cas 7 : un réviseur perfectionniste et centré sur la profondeur

| Descriptif de la révision du cas 7 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 251 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 14 % / 83 % |
| N de lectures : 2 / 0,75 | Durée : 48 min 07 sec / 52 min 58 sec | Rang pour le TE : 1 ^{er} sur 16 |

a) Caractéristiques de ses corrections adéquates

Le cas 7 n'effectue aucune correction adéquate à la suite d'un report et possède le meilleur taux de corrections adéquates pour le TE. Il se démarque aussi des autres en ayant produit le plus grand nombre de corrections adéquates associées à un automatisme, c'est-à-dire sans formuler de diagnostic avant sa correction. Ses corrections produites de manière automatisée concernent principalement les mots de trop, comme en (18) et en (19), ou la concordance des temps (20).

- (18) *Si ce n'était qu'à moi, j'interdirais à ces boissons aux mineurs. (TI E)
Si ce n'était qu'à moi, j'interdirais à ces boiss- j'interdirais ces boissons [rature le à], *j'interdirais ces boissons aux mineurs*, ok. C : Tu viens de faire une modification... É : Ah, ouais, euh ok. Je m'en, je me... C : Qu'est-ce qui s'est passé ? [...] É : Ben, je... En relisant, j'ai vu que j'ai ajouté un -à de trop, *j'interdirais ces boissons aux mineurs, pas j'interdirais à ces boissons*.

automatisme
et correction
précise

- (19) *...62 % d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. (TE-6)
et aussi 62...% d'entre eux pensent... d'en trouver un bientôt. Il n'y a pas de d'ici...[rature d'].
 (20) *Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (TE-12)
 É ...puis je mettrais même si... *ce n'est pas ... tous les jeunes* [...]. C : Là, tu dis *ce n'est...* est-ce que c'est quelque chose que tu voulais changer ou pas ? É : Ah ! *Même si ce n'est pas... si ce n'est...* [rature était, écrit est].

Les relances du chercheur révèlent que verbaliser est relativement ardu pour ce cas : non seulement il n'explique pas de diagnostic sur le coup, mais il ne remarque pas toujours qu'il corrige le texte à même sa lecture à voix haute (20), phénomène que l'on appellera *lapsus correctif*. De plus, lorsque le cas 7 corrige par automatisme, sa correction est toujours précise ; l'absence de raisonnement explicite ne l'empêche donc pas de cibler avec précision le problème.

b) Autres caractéristiques

Si verbaliser ne vient pas aisément pour le cas 7, il effectue néanmoins beaucoup de modifications lors de ses révisions. Il veille entre autres à ce que les pronoms soient facilement interprétables (21) et se sert de la P de base pour vérifier la construction d'une énumération (22), comme nous le verrons d'ailleurs plus en détail au chapitre 5 (section 5.2.2.5).

- (21) ...une dépendance à la caféine, dont **ils** ne se débarrasseront pas de sitôt. (TI NE)
 Donc... *ils... ils* remplace *jeunes*, est-ce que... est-ce que ça paraît que...? Je veux juste voir que le *ils... heum*, ce n'est pas... euh, comme ...ce n'est pas euh... genre... comment dire ça? Que ça remplace bien le mot, genre [rires]...
- (22) *...**cela nous permet** de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses **et un surpassement personnel**. (TE-4)
 É : Ok, fait que ici, *et un surpassement- et un surpassement personnel*, ça, on dirait qui... y suit pas bien la phrase non plus. C : Ok. É : [pause, soupir] Est-ce que... ? Hum... ça va où, ça, *surpassement personnel*? Parce que *nous avons la chance de développer notre confiance en soi, d'avoir, nous avons la chance de mieux connaître nos forces et nos faiblesses...* et après c'est *nous avons la chance un surpassement personnel*. Fait que... c'est quoi que je mettrais pour que ça fonctionne bien ? [longue pause] C : Est-ce que tu, euh, te donnes des options dans ta tête, présentement ? É : Ah, ouais ! [Je] me dis... est-ce que, je pourrais mettre, peut-être, *et de nous surpasser...* ou, parce qu'il faut que ça suit avec *nous avons la chance*, ici. *Nous avons la chance de... nous surpasser*.

Dans le TI, le cas 7 fait preuve d'audace quant à certains éléments de ponctuation sur lesquels il hésite (23), caractéristique également présente chez le cas 1 (12).

- (23) ...il faudrait tout simplement les empêcher – **ou du moins essayer** – de s'en procurer. (TI NE)
 Ici, je ne sais pas si c'est le bon signe d'orthographe, euh ben, le bon signe de..., le bon signe, là. J'ai mis deux tirets là, mais... est-ce que, est-ce que c'est des virgules ou... ? Je ne sais pas trop comment utiliser les tirets. Il faudrait que je regarde ça. [pause] Je ne sais pas s'il y a ça dans mon dictionnaire [Vérifie dans Antidote] [...] *Emploi du tiret unique*, ah, *tiret double*, c'est ça. [Ça] me dit que ça remplace euh... tututute, *de la même façon que le feraient les virgules ou les parenthèses*, fait que dans le fond, ça a quasiment le même sens que les virgules... Mais c'est *plus marqué*, mais ça me dit pas, ça me dit pas nécessairement quand je peux l'utiliser, puis quand je ne peux pas l'utiliser. [Fait] que là, ça ne m'a pas vraiment aidé à savoir si j'ai bien utilisé les tirets ou pas, *tout simplement les empêcher – ou du moins essayer – ...* ben moi je pense que oui là, parce que, ben ça... c'est comme si ça remplace des virgules, mais... ça ne suit pas dans la phrase, disons, je ne pourrais pas lire *tout simplement les empêcher ou du moins essayer de s'en procurer...* Je ne pourrais pas mettre ça sans tirets. [pause] Hum, je ne suis pas sûr, mais je pen- je pense que c'est correct, là. *À mon avis, il faudrait tout simplement les empêcher – ou du moins essayer – de s'en procurer*. Ouais, je vais laisser ça comme ça.

Le cas 7 cherche donc lui aussi sur Antidote une règle sur laquelle s'appuyer, en vain, et fait finalement confiance à son jugement de grammaticalité pour trancher la question. De plus, son raisonnement s'articule autour d'une question claire (*J'ai mis deux tirets là, mais... est-ce que [c'est] des virgules ou...?*).

Enfin, dans le TE, le cas 7 effectue à plusieurs reprises une transformation importante des phrases, motivée par le souci d'être le plus clair possible, ce qui le fait considérablement sortir de la consigne, strictement syntaxique. D'un côté, ses transformations majeures ont un effet bénéfique : en reformulant les phrases, le cas 7 élimine plusieurs erreurs syntaxiques, même si cela est fait de manière imprécise. D'un autre côté, l'impact de cette refonte du texte a des répercussions

négatives en termes de productivité : le cas 7 consacre plus de la moitié de l'heure aux six premières erreurs, alors que la majorité des autres cas ont généralement complété une première lecture dans le même laps de temps. Nous verrons au profil du cas 12 qu'il a lui aussi effectué plusieurs modifications non nécessaires au plan syntaxique, mais en gérant beaucoup mieux son temps.

Somme toute, le cas 7, en produisant plusieurs corrections précises par automatisme et plusieurs reformulations profondes imprécises, fait appel à très peu de règles et n'explique pas souvent de raisonnement complet, mais en recourant à la P de base pour corriger l'erreur TE-4, il se démarque clairement des autres cas en appliquant systématiquement une stratégie précise et pertinente pour ce problème en particulier. Il s'avère donc être un réviseur que l'on pourrait qualifier de *perfectionniste et centré sur la profondeur du texte*.

Les cas 1 et 7 ont deux traits en commun : ils exploitent de nouveaux signes de ponctuation dans leur TI, malgré un diagnostic non concluant, et leurs reformulations motivées par la stylistique entraînent parfois la correction d'erreurs syntaxiques non détectées, sorte d'heureux hasard. Leurs révisions débordent donc du cadre de la syntaxe, leurs textes étant modifiés en profondeur, et ce, malgré la consigne de révision explicite pour le TE.

4.4.1.3 Le cas 17 : un réviseur métasyntaxique

| Descriptif de la révision du cas 17 (TI/TE) | | |
|---|--------------------------------------|---|
| N de mots : 307/505 | Révisé : peu / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 25 % / 74 % |
| N de lectures : 2/1 | Durée : 9 min 00 sec / 36 min 14 sec | Rang pour le TE : 2° sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Comme mentionné précédemment, le cas 17, par son taux de corrections adéquates pour le TE, s'est nettement démarqué des autres SA de 4° secondaire. On remarque aussi qu'il complète ses révisions assez rapidement, comparativement à l'ensemble des cas, qui ont révisé jusqu'à la dernière minute de l'heure prévue. De plus, il est le seul cas parmi les huit cas les plus performants à n'avoir effectué aucune correction adéquate imprécise, que ce soit dans le TI ou dans le TE. En outre, il est le seul à n'avoir jamais scindé les phrases lors de ses corrections adéquates, ce qui est remarquable considérant le fait qu'il s'agit du procédé le plus utilisé par les autres cas. Nous reviendrons sur cette dernière caractéristique au chapitre 6.

correction précise et immédiate coordination métalangage (24) *...un essai de Michel Terestchenko, paru dans les éditions La **Découverte**, **Du** bon usage de la torture ou comment les démocraties justifient l'injustifiable, raconte ce qu'un historien... (TI E)
Ah oui ! *En effet, un essai de Michel Terestchenko, paru dans les éditions La Découverte, euh, j'enlève la virgule, je dis... et... intitulé [rature la virgule après*

Découverte ; ajoute et intitulé] Du bon usage de la torture ou comment les démocraties justifient l'injustifiable, parce que sinon, ça fait... euh, ça fait un peu comme... comme si ça faisait partie de la phrase avant, alors que c'est plutôt un titre

- (25) *...pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-**t-elle** réellement à améliorer... (TE-9)

automatisme
et correction
précise

É : Non. C'est *pensez-vous que cette forme d'engagement contribue réellement* [rature *-t-elle*] *à améliorer le monde*. C : Comment tu l'as trouvé, ça? É : Parce que... parce que con... parce qu'une phrase ne peut pas avoir... ben, elle peut avoir deux sujets, mais pas... mais ici, y'a déjà *pensez-vous*, donc... *Pensez-vous qu'elle contribue*. C : Ok. É : *Que cette forme d'engagement contribue*, il n'y a pas besoin de... de... C'est comme une... c'est comme une phrase qui, qui est une question. [Mais] cette phrase contient... contient la subordonnée *que cette forme d'engagement contribue réellement*, qui n'est pas une question, c'est une affirmation, donc c'est... il n'y a pas de... d'inversion ou quoi que ce soit.

correction
immédiate
et précise

- (26) *...sans que c'est dommageable pour notre société... (TE-10)
...*sans que ce soit dommageable*, j'aurais dit [change *c'est* par *ce soit*] [Parce que] si c'est *sans que*, c'est subjonctif, je suppose. Parce que, bon, c'est comme ça.

Les corrections adéquates apportées par le cas 17 s'avèrent toutes précises. Ce cas trouve donc facilement la solution, mais ce qui le distingue principalement des autres, c'est qu'il parvient aisément à la justifier sous un angle syntaxique. Ses corrections sont alors rapides, ce qui a un effet considérable sur la durée de sa révision : pour le TI, 9 minutes lui suffisent, et pour le TE, il termine à la moitié du temps qui lui est alloué.

b) Autres caractéristiques

En raison des règles et du métalangage fréquemment utilisés, la qualité des diagnostics formulés par le cas 17 lors de sa révision du TE est remarquable.

- (27) *...cela nous permet de développer notre confiance en soi, **de mieux connaître nos forces et nos faiblesses** et un surpassement personnel. (TE-4)

Hum... *et un surpassement personnel*, quoi ? Quoi ? Non. On, on peut pas énumérer des... un groupe du nom avec un groupe prépositionnel avec un autre groupe du nom. Non, ça marche pas. [Ah]... *une meilleure connaissance de nos forces et nos faiblesses, et DE nos faiblesses* [ajoute *de*], bien sûr, aussi, parce que le *de* se répète dans une énumération.

- (28) *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (TE-14)

É : Il n'y a pas de verbe. Ce n'est donc pas une phrase. C : Comment tu fais pour savoir qu'il n'y a pas de verbe ? É : Ben, y'a pas de verbe, comment... Je lis chaque mot pis je me demande si c'est un verbe. [Ben], oui, y'a un verbe en réalité, mais [il] est à l'intérieur d'une autre phrase qui est comme... subordonnée à la... [dans] la phrase globale, dans la phrase... enchâssante.

- (29) *Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement qui possède **tellement** d'avantages **on ne peut l'ignorer**. (TE-2)

Il faudrait dire *que, que l'on ne peut l'ignorer* ou *qu'on ne peut l'ignorer* [ajoute *qu'*]. Parce [que] *tellement d'avantages...* Je sais, je sais même pas comment dire ça... [ce] n'est pas une règle particulière, mais... *tellement d'avantages*, c'est une... comment dire, pas une exclamation, c'est... [je] sais pas c'est quoi le mot. [Ça] prend un *que* [parce] que... c'est une phrase relative à *tellement d'avantages*, ouais! Ouais, c'est ça, *les avantages qu'on ne peut...* euh... ça peut pas... ça peut pas. Le *que*, le *que* vient du *tellement*, ici [donc] c'est une subordonnée... complétive, je suppose.

- (30) *...62 % d'entre eux pensent **d'**en trouver un bientôt. (TE-6)
 ...donc *pensent EN trouver un bientôt* [rature *d'*]. Il n'y a pas de *de* à *penser, penser*, c'est un verbe transitif. Pas transitif indirect.

Il démontre donc une capacité d'analyse syntaxique exceptionnelle, comparativement aux autres cas. Notamment, en (28), lorsqu'il cherche à identifier les verbes, il est en mesure de déterminer que le verbe *améliore* n'est pas dans la P « enchâssante », mais bien dans la P « subordonnée ». La seule présence d'un verbe n'est donc pas un critère suffisant, à son avis, pour affirmer que la P est bien construite. En (29) tout comme en (30), les diagnostics du cas 17 sont ceux qui se rapprochent le plus d'une réponse complète et juste. Pour l'erreur TE-2, il perçoit bien le fait que la subordonnée est en relation avec *tellement*. Certes, son métalangage est limité, mais on voit bien comment il construit sa réponse à partir de ses connaissances antérieures : reconnaissant une subordonnée, il essaie de la rattacher à celles qu'il connaît – les relatives et les complétives – tout en affichant une certaine réserve dans sa réponse (*je suppose*). Pour l'erreur TE-6, il fait appel à la structure interne du groupe verbal pour expliquer le problème, et ce, de manière explicite. Avec l'opposition *c'est/ce n'est pas*, ce cas évoque donc les propriétés syntaxiques positives et négatives du verbe *penser*, ce qui lui permet d'étayer efficacement son diagnostic.

On observe donc chez le cas 17 une abondance de métalangage et de règles qui le mènent rapidement vers une solution, laquelle prend toujours la forme d'une correction précise. Il incarne un modèle d'efficacité ; son profil stratégique correspond donc à celui d'un « petit linguiste » strictement ancré dans la syntaxe, ce qui l'oppose nettement aux cas 1 et 7, qui se sont arrêtés sur la stylistique à plusieurs reprises, sans qu'un élément syntaxique soit systématiquement ciblé. Nous le qualifierons donc de réviseur *métasyntaxique*.

4.4.1.4 Le cas 3 : un réviseur polyvalent et centré sur la surface

| Descriptif de la révision du cas 3 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 268 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 62 % / 61 % |
| N de lectures : 5 / 1 | Durée : 57 min 39 sec / 51 min 24 sec | Rang pour le TE : 4 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

À la section 4.2.1, nous avons vu que le cas 3 n'a pas effectué de report avant de produire une correction adéquate, en plus d'avoir produit le plus grand nombre de corrections précises, principalement en lien avec les homophones et la virgule encadrant des connecteurs dans le TI (12 de ses 13 corrections adéquates). Il s'agit donc surtout d'erreurs de surface qu'il corrige rapidement, cf. (31), (32) et (33).

(31) *...ces rafraîchissements devraient être réglementés par une loi pour **évit**é aux mineurs... (TI E)
[change -é par -er] Ben, j'ai dit, comme, on dit, *assurément, ces rafraîchissements devraient être réglementés par une loi pour, pour vendre ou vendu*. [Puis] *vendu*, ça ne se disait pas, fait que c'est *vendre*.

correction
précise
et
immédiate

(32) *La forte dose de caféine contenue dans **se** liquide... (TI E)
[change *se* par *ce*] Là, c'est encore le *ce*, j'avais mis *s-e*, mais c'est devant un... un nom, fait que c'est *c-e*.

(33) ***De plus** la majeure partie des adolescents... (TI E)
[ajoute une virgule après *De plus*] Là, ici, j'ai mis une virgule parce que ben comme *De plus*, fait que ça prend juste une virgule après, quand on met au début d'une phrase, *De plus*...

Dans ces exemples, les diagnostics, verbalisés simultanément aux corrections, sont étayés par une règle (32 : *c'est devant un nom* ; 33 : *ça prend une virgule quand on met au début*) ou une manipulation (31 : remplacement par *vendre*), ou encore par un jugement de grammaticalité explicite (31 : *vendu, ça ne se disait pas*), mais le métalangage est minimal (32 : *nom* ; 33 : *virgule*). En (32), l'appel au contexte syntaxique (*X est devant un nom*) s'avère toutefois intéressant, puisqu'en général, les SA traitent les homophones à l'aide du remplacement (section 5.2.2.1).

Dans le TE, la correction précise de l'erreur TE-19 montre que le cas 3, pensant à plusieurs combinaisons de verbes et de pronoms relatifs, retient la solution la plus simple à effectuer (34).

(34) *...l'un des principaux moyens **dont** la jeunesse utilise... (TE-19)
...ça se dit pas là, le *utilise*, je changerais peut-être le verbe. [Pour] *conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse*... [pause] ah! Ici, on pourrait juste changer le *dont* par le *que* [rature *dont*, écrit *que*]. *Que la jeunesse utilise pour améliorer le monde*... [Parce] que je sais que quand je la lis, c'comme, c'est plus un *que* qu'un *dont*, parce que le *dont*, y... C'est comme... à mon avis, c'est plus le *dont* genre... euh, j'ai pas... j'ai pas d'exemple dans tête, là. *Pour*

correction
précise
et
immédiate

conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens que la jeunesse utilise... C'est comme... dont, c'est comme... dont... supposons on aurait dit dont ils font preuve, ça s'aurait dit, parce que le dont... c'est comme... euh... [Ben], tsé, comme, Pour conclure, c'est, comme si on avait dit comme dont ils font preuve, comme... si ça aurait dit... mais sinon, on aurait pu dire le bénévolat est l'un des moyens, euh... [pause] ça dépend vraiment du sens de la phrase... [Là], on aurait pu comme la phrase, on peut l'écrire de plein de façons, pis ça veut dire la même chose. On n'aurait pu dire, euh, écrit aussi principaux moyens auxquels la jeunesse... euh... j'l'avais, j'avais le verbe tantôt, j'ai oublié. [pause] Hum... parce qu'on aurait pu utiliser le dont, mais il aurait fallu changer tout le reste de la phrase[, fait que] c'est plus simple mettre juste un que.

Pour trancher, le cas 3 tient compte de l'ampleur des modifications qui seraient à faire, ce pourquoi il préfère remplacer *dont* par *que*. Ce critère de simplicité a d'ailleurs également été noté chez le cas 1, cf. (14) et (15). Il est également intéressant de voir que le cas 3 est conscient de la relation entre le verbe et le choix du pronom relatif, même s'il ne parvient pas à l'exprimer précisément.

Enfin, les taux de corrections adéquates du cas 3 sont très similaires entre le TI et le TE, contrairement à ce qu'on observe pour les cas 1, 7 et 17, où un écart considérable est relevé. Si le cas 3 mentionne, dès la première erreur du TE, trouver sa révision plus difficile que celle du TI (35), cette difficulté ne semble pas avoir eu d'incidence dans sa performance.

(35) *Je crois sincèrement **que oui leur** engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations **et d'autres avantages peuvent** y être liés. (TE-1)

C : Qu'est-ce que tu changerais ? É : Euh, je le sais pas là! C : [rires] É : C'est, quand c'est toi qui écris le texte, c'est quand même assez facile à modifier, là, mais... [Ben], ce, ça, faudrait que je réécrive la phrase au complet.

Ajoutons qu'en utilisant à cinq reprises le remplacement, le cas 3 fait partie de ceux ayant le plus exploité les manipulations de la grammaire moderne, tout comme le cas 1 (figure 9).

b) *Autres caractéristiques*

Le cas 3 est le seul à avoir relu les paragraphes dans un ordre différent. Il est donc alerte à l'effet d'accoutumance au texte et active une stratégie visant explicitement à le contrer (36), ce qui est caractéristique des scripteurs experts.

(36) Comme souvent, quand quand j'ai fini comme de corriger comme deux, trois fois mon texte, ça dépend du temps que j'ai, là, mais souvent je vais, je vais relire mon texte, mais comme pas dans l'ordre... [Parce] qu'à force de toujours le lire dans le même ordre, comme il y a des des... tu tu commences à l'apprendre, fait que, tu fais juste comme lire sans vraiment regarder. Fait que le fait soit de commencer par le deuxième paragraphe ou le lire à l'envers aussi, comme il y a des fautes souvent que, tsé, je trouve souvent comme trois quatre fautes, fait que c'est ça... [Comme] là, j'ai juste deux paragraphes, fait que je vais commencer par le deuxième, puis je vais revenir relire le premier après.

Dans le TI, le cas 3 justifie certains changements en mentionnant ses habitudes de rédaction (37).

(37) Bien sûr que oui ! (TE NE)

É : ...la phrase est correcte, mais c'est le point d'exclamation pis la ponctuation, parce que je ne mets jamais de point d'exclamation dans mes textes. [À] moins vraiment que ça soit quelque chose de comme un... faut que ça soit évident qu'il y ait un point d'exclamation. Sinon, je ne le mets pas. C : Ok. Fait que là, ça ne serait comme pas approprié...? É : Je ne sais pas. On va pas le mettre [change le point d'exclamation par un point]. [Parce] que je n'utilise jamais le point d'exclamation. [rires] Je mets des points ou des points d'interrogation.

Face au doute, ce cas est donc plus prudent avec ses choix de ponctuation que les cas 1 et 7, qui misent davantage sur le gain stylistique.

En plus de faire appel au remplacement ou au contexte syntaxique pour diagnostiquer des erreurs d'homophonie, le cas 3 exploite à l'occasion le remplacement dans le GN (38) et le déplacement d'un connecteur (39)⁵⁰, ce qui est plus rare dans l'ensemble de la révision des SA.

(38) *Le boycottage de produits ou de commerces **en** particuliers. (TE-14/15).

Non, je pense qu'on peut enlever le *en* [rature *en*] parce que *en particulier*, il est considéré comme un adjectif, on pourrait le changer par un autre mot, comme *le boycottage de produits ou de commerces* comme *spécifiques*, supposons. [Pis] on pourrait pas dire *en spécifiques*, fait que [je] le laisserais vraiment comme *des produits et de commerces particuliers*...

(39) ***Malheureusement** plusieurs jeunes ne sont pas informés... (TI E)

Malheureusement, ça va prendre une virgule [ajoute une virgule après *Malheureusement*]. Parce qu'on dit *Malheureusement*, ben on pourrait dire *Plusieurs jeunes ne sont pas informés par les conséquences d'une consommation de ce genre de boissons, malheureusement*. Tsé, comme, le *malheureusement* il se déplace, puis il s'enlève...

En résumé, le cas 3 présente certaines caractéristiques le rapprochant d'autres cas plus performants, comme le critère de simplicité et la variété de stratégies de diagnostic, comme chez le cas 1, et l'appel au contexte syntaxique, comme chez le cas 17. S'il produit une grande quantité de corrections précises et immédiates, celles effectuées dans le TI ciblent surtout des homophones et des virgules encadrant des connecteurs. Ces deux types d'erreurs syntaxiques concernent la surface du texte, ce qui en facilite le traitement, comparativement aux types d'erreurs ciblées par les corrections adéquates des cas 7 et 1, qui priorisent davantage la profondeur du texte. Par ailleurs, ses taux de corrections adéquates sont similaires pour les deux tâches de révision, et il relit le texte à l'envers pour s'en distancier, ce qui constitue deux caractéristiques uniques au cas 3.

⁵⁰ Nous reviendrons sur ce passage au chapitre 5, consacré aux recours aux manipulations syntaxiques (section 5.2.2.4).

Ce cas possède donc un éventail de stratégies variées et efficaces, notamment pour les erreurs de surface, ce qui témoigne d'une certaine polyvalence, comme chez le cas 1. On le qualifiera alors de réviseur *polyvalent* et *centré sur la surface* du texte.

Les quatre premiers profils stratégiques sont synthétisés dans le tableau 14, où nous avons considéré un dernier critère de comparaison, à savoir la vitesse à laquelle ils ont effectué leur révision (- *rapide* à + *rapide*), en raison notamment du contraste extrême entre le cas 7, qui a manqué de temps, et le cas 17, qui a complété sa révision du TE presque deux fois plus rapidement que les cas 1 et 3. Les autres caractéristiques saillantes sont classées dans le sous-processus de révision concerné (*DÉ*, *DIA* ou *CO*) ou à la ligne *autres*. Le signe [+] indique l'utilisation saillante d'une stratégie, le signe [-], sa sous-utilisation.

Tableau 14. Profils stratégiques des scripteurs les plus performants

| | - rapide | | | + rapide |
|--------|---|--|---|---|
| | CAS 7 | CAS 1 | CAS 3 | CAS 17 |
| profil | perfectionniste et centré sur la profondeur | polyvalent et en contrôle | polyvalent et centré sur la surface | métasyntaxique |
| DÉ | + relecture | variété / quantité + relecture + question détecte les erreurs ajoutées | relecture inversée | + question |
| DIA | peu de stratégies - règle/métalangage + ressource externe + question | variété/quantité + jugement stylistique + P de base + effacement + ressource externe | variété manipulations syntaxiques + remplacement | stratégies plus ciblées + règle/métalangage structure interne du GV |
| CO | + automatisme - report | critère de simplicité tient compte de la sémantique | + précise - report critère de simplicité | + précise - scission |
| autres | verbalise difficilement audacieux (ponctuation) | verbalise facilement audacieux (structure de P) évitement (TI ponctuation) | taux de corrections adéquates similaires TI/TE conscient de ses habitudes prudent (ponctuation) | verbalise facilement raisonnement syntaxique |

Résumons ces profils en neuf points : 1) le cas 1 se distingue positivement des autres cas plus performants sur le plan de la variété et de la quantité de **stratégies de détection** employées ; 2) le cas 7 se distingue négativement des autres cas plus performants en termes de **règles** et de **métalangage** ; 3) les cas 3 et 17 se distinguent positivement des cas 1 et 7 en termes de **précision** de la correction ; 4) le cas 17 se distingue positivement des cas 1 et 7 en s'appuyant davantage sur la **syntaxe** que sur la stylistique ; 5) le cas 3 se distingue des autres, notamment du cas 1 et du cas 7, en priorisant davantage les **erreurs de surface** dans le TI ; 6) le cas 17 se distingue des autres quant

au procédé de la **scission** de phrase, lequel est le plus fréquemment relevé dans les corrections des SA, comme nous le verrons au chapitre 6 ; 7) en termes de **vitesse d'exécution**, dans les deux tâches, le cas 17 est beaucoup plus rapide que les cas 1 et 3, qui profitent au maximum du temps de révision prévu, alors que le cas 7 a manqué de temps pour réviser le TE ; et 8) **l'écart entre les taux de corrections adéquates** pour le TI et le TE est considérable chez les cas 1, 7 et 17, alors que les taux obtenus par le cas 3 sont très similaires. Enfin, 9) les scripteurs plus performants n'ont pas recouru aux **questions de la grammaire traditionnelles** dans leurs corrections adéquates.

4.4.2 Les cas aux performances moyennes

Parmi les cas dont les performances au TE se situent dans la moyenne, nous présenterons d'abord les profils stratégiques des cas 4, 12, 8 et 5, en procédant du plus performant au moins performant. Nous privilégions ces cas puisqu'ils se distinguent des autres cas aux performances moyennes sous plusieurs angles, dont le moment de la correction (cas 12 et 8), le haut taux de corrections adéquates dans le TI (cas 5) et la sous-utilisation des jugements de grammaticalité et de la relecture (cas 4).

4.4.2.1 Le cas 4 : un réviseur mature aux plans syntaxique et textuel

| Descriptif de la révision du cas 4 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 221 / 505 | Révisé : moyennement / moyennement | Taux de corrections adéquates : 29 % / 53 % |
| N de lectures : 2 / 2 | Durée : 21 min 40 sec / 34 min 13 sec | Rang pour le TE : 7 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

D'abord, le cas 4 a consacré deux à trois fois moins de temps à ses révisions que la majorité des cas. Dans le cadre de ses corrections adéquates, le cas 4 a sous-utilisé deux stratégies de diagnostic fréquemment utilisées par les autres, soit le jugement de grammaticalité et la relecture, et cela est encore plus marqué dans le TI, duquel ces stratégies sont complètement absentes. Examinons d'abord deux diagnostics incluant un jugement de grammaticalité (40) ou une relecture (41).

- jugement de grammaticalité
métalangage
manip. autres
- (40) *Pour conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens **dont** la jeunesse utilise pour améliorer le monde... (TE-19)
...moi, je dirais que, ouais, le *dont*, ce n'est pas le, le bon pronom relatif... euh... non c'est ça, on dirait *QUE la jeunesse utilise* [remplace *dont* par *que*]. C'est ça, on dirait la jeunesse utilise *quoi* ? Euh *le bénévolat*, donc c'est vraiment *que*, qui se rapporte, qui, qui devrait remplacer *dont*...
- relecture
réflexion
- (41) *On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec sans que c'est dommageable pour notre société... (TE-10)
...donc *sans que*, ce soit, euh, *sans que c'est dommageable*... Ok. J'essaie de comprendre ce qu'on voulait dire. *On ne pourrait pas retirer les 97- les 197*

millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec sans que c'est dommageable, donc, dans le fond, on ne peut pas retirer les heures de bénévolat sans endommager la société, mais il faut, il faut trouver une autre façon pour le dire, euh, chaque année au Québec sans... ah, moi, je dirais [...] sans endommager notre société...

Dans l'extrait (40), le cas 4 traite l'erreur de pronom relatif avec une relative aisance : son diagnostic s'appuie sur un jugement de grammaticalité explicite incluant un métalangage adéquat (*ce n'est pas le bon pronom relatif*). Lors du traitement de l'erreur TE-19, le cas 4 est le seul à avoir spécifié le type de pronom (*relatif*) ; les cinq autres cas à avoir employé le métalangage ont plutôt mentionné le *pronom* (cas 1 et 14), le *verbe* (cas 3 et 6), ou encore un *verbe transitif* qui exige un *CD* (cas 17). Dans ce diagnostic, on retrouve aussi une question comme manipulation (*la jeunesse utilise quoi ? le bénévolat*) et une tentative de formulation d'une règle (*c'est vraiment que qui se rapporte...qui devrait remplacer dont*), laquelle n'explicite pas complètement le lien syntaxique entre le pronom relatif *que*, reprenant un *CD*, et le fait de poser la question *quoi ?*.

En (41), le cas 4 propose une solution précise au début de l'extrait (*donc sans que ce soit*), mais on ne peut dire s'il en est conscient, car il ne s'appuie pas sur une règle pour l'expliquer. En outre, à la suite d'une relecture et d'une reformulation, dont l'objectif est plus sémantique que syntaxique (*j'essaie de comprendre ce qu'il voulait dire*), le cas 4 propose une correction qui dépasse le recours attendu au subjonctif en choisissant de réduire la subordonnée tensée en subordonnée infinitive. Il est possible d'envisager que le cas 4, ne sachant pas comment justifier sa première intuition (*sans que ce soit*), manifeste une stratégie d'évitement en optant pour le mode infinitif, tout comme il a pu retenir l'option qu'il préfère parmi d'autres. Enfin, l'absence de règle et de métalangage dans cet extrait contraste avec le précédent.

Ces deux extraits illustrent donc que les jugements de grammaticalité du cas 4 peuvent être explicites et accompagnés de règles et de métalangage, et que ses relectures peuvent lui servir à mieux comprendre le TE.

b) Autres caractéristiques

Une caractéristique saillante de la révision du cas 4 est son traitement d'un pronom dans le TI (42).

(42) ***En s'abstenant** de toute action, **nous** faillons à notre devoir... (TI E)

Ok, je viens de remarquer, j'ai dit en *s'*, *en se*, *en s'abstenant*, en fait, je, euh, je devrais dire en... [pause] Ah! ici, il y a quelque chose qui me cause, qui me cause problème... J'ai un doute sur si je devrais dire *en... en nous abstenant de toute action, nous faillons à notre devoir*. Euh, [pause], on peut dire *nous nous abstenons*, [longue pause]. Ah, ok! Euh, la logique, je pense que j'ai trouvé la réponse, la logique, quand on on peut dire, quand euh [pause] quand *vous vous abstenez*, on peut

dire, donc on va dire quand *nous nous abstenons de quelque chose*, euh, ici, *abstenant*, c'est un participe présent. Donc, des fois, c'est différent, avec les participes présents, ça, ça cause un problème. [Ne change rien dans son texte à ce sujet]

Dans l'extrait (42), le cas 4 se demande, avec raison, s'il doit remplacer le pronom réfléchi *s'* par *nous*. La détection d'un problème aussi subtil que celui-ci est remarquable, malgré l'absence de correction. Effectivement, cette détection implique de retracer le sujet non réalisé du participe présent et de vérifier que le pronom réfléchi lui corresponde, sans parler du fait qu'une erreur portant sur un seul caractère peut facilement passer inaperçue (voir section 3.3.1.2). En outre, le diagnostic initial était prometteur (*on peut dire nous nous abstenons*), mais il se heurte à une pseudorègle (*des fois, c'est différent, avec les participes présents*). Ainsi, malgré la détection du problème et un diagnostic initialement adéquat, le cas 4 ne parvient pas à transposer ses connaissances antérieures pour corriger un problème de pronom dans une subordonnée participiale, ce qui témoigne du degré de difficulté de cette structure syntaxique en particulier. Le prochain extrait (43) concerne son traitement en quatre temps de l'erreur TE-14.

(43) *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (TE-14)

(temps 1) Ok, ici, il n'y a pas de prédicat. Euh, ben oui, il y a un prédicat, mais... la phrase n'est pas complète. *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*. Euh... pour trouver le sens, je vais continuer à lire. Je vais continuer de lire. **(temps 2)** Mais avant de continuer, il y a vraiment quelque chose qui me dérangeait, la première phrase : *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*. Ce que je vais faire pour essayer de comprendre la logique derrière ça, c'est de revenir à l'introduction pour voir comment on a... comment on a structuré le sujet divisé. *Je crois sincèrement que leur engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations ; d'autres avantages peuvent y être liés*. Donc, ça éclaircit pas vraiment. Heum... [pause] [on] dirait que c'est... que ça a... on dirait juste que ça débute *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*. Ça débute mal parce que... Je ne trouve pas le, la *contribution*, c'est quoi, exactement. Ça se rapporte sûrement au sous-titre, au deuxième sous-titre, *le boycottage et les manifestations*. Je pense, ce que je vais faire, je pense, je vais continuer à lire, puis je vais y revenir si je comprends un peu, un peu plus tard. **(temps 3)** Donc il restait euh... la première phrase du... du de la deuxième partie, qui est *le boycottage et les manifestations*. *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*. Heum... on dirait qu'on veut, ouais, on dirait qu'on veut présenter quelque chose. Comme l'annoncer. Donc, moi, je dirais : *Deuxièmement, euh... voici...* [écrit *voici*], *voici une contribution importante qui améliore le monde*. **(temps 4)** Heum... j'étais satisfait avec le reste du paragraphe, mais il y a encore la première partie. *Deuxièmement, voici une contribution importante... qui améliore le monde*. Je ne mettrais pas un deux-points, parce que le reste de la phrase est déjà assez long, euh... *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*. Ah. À la place de dire *voici*, [rature *voici*] on pourrait dire *Deuxièmement, considérons* [écrit *considérons*] *une, une contribution importante qui améliore le monde*.

Lors du temps 1 du diagnostic du GN orphelin (TE-14), le cas 4 mentionne explicitement l'absence de *prédicat*, plutôt que l'absence de *verbe*, comme l'a fait le cas 17. En outre, il s'appuie sur plusieurs relectures de différents segments avant de modifier le segment. Ainsi, en retournant

consulter le sujet divisé dans le paragraphe d'introduction ainsi que l'intertitre du paragraphe en cours de révision, il réussit à dégager la macrostructure du texte, ce qui est remarquable. Avec ces repères en tête, il propose une première correction adéquate en optant pour une phrase à présentatif (*voici...*), qui sera ensuite modifiée en phrase impérative (*considérons...*) juxtaposée à la phrase suivante par les deux-points. Ses multiples reports de correction de l'erreur TE-14 en fait l'erreur à laquelle il a consacré le plus de temps. Malgré l'apparente complexité de ce segment, le cas 4 ne le supprime pas, contrairement aux cas 1, 8, 9, 12 et 14. Bref, son traitement de l'erreur TE-14 témoigne d'une correction soigneusement réfléchie alliant syntaxe et macrostructure textuelle. Il arrive également que le cas 4 considère le lecteur dans sa révision, comme en (44).

- (44) Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale, même si ce n'est pas tout le monde qui fait **du bénévolat**. (TE NE)
 ...ici, on a répété *bénévolat* ou *bénévoles*, trois fois, donc je vais dire *même si ce n'est pas tout le monde qui en fait* [rature du bénévolat]. Le lecteur va savoir qu'on parle bien sûr du bénévolat, vu qu'on l'a déjà mentionné trois fois.

Pour éviter une répétition du mot *bénévolat*, le cas 4 recourt à une stratégie syntaxique, la pronominalisation, alors qu'il aurait pu recourir à une stratégie lexicale en reformulant le segment ou en faisant appel à un synonyme. Le cas 4 condense donc efficacement l'information, ce qui n'est pas sans rappeler sa réduction d'une subordonnée tensée en subordonnée infinitive (41).

L'analyse approfondie de ces verbalisations du cas 4 révèle donc un scripteur qui sait tirer profit des indices macrostructurels, tenir compte du lecteur et qui, somme toute, fait preuve d'une grande maturité syntaxique dans certaines corrections effectuées en réduisant une subordonnée et en pronominalisant un GN pour éviter une répétition qui le dérange. Qui plus est, son métalangage est, dans plusieurs situations, plus précis que celui de ses pairs. Nous le qualifierons donc de réviseur mature aux plans syntaxique et textuel.

4.4.2.2 *Le cas 12 : un réviseur perfectionniste et priorisant la stylistique*

| Descriptif de la révision du cas 12 (TI/TE) | | |
|---|--|--|
| <i>N de mots</i> : 192 / 505 | <i>Révisé</i> : beaucoup / beaucoup | <i>Taux de corrections adéquates</i> : 25 % / 50 % |
| <i>N de lectures</i> : 5 / 2 | <i>Durée</i> : 56 min 16 sec / 51 min 26 sec | <i>Rang pour le TE</i> : 9 ^e sur 16 |

a) *Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates*

Le cas 12 a produit le plus grand nombre de corrections adéquates imprécises à la suite de l'échec du diagnostic posé, et ces dernières ont été relevées uniquement dans le TE, les corrections

adéquates du TI étant toutes précises. Déterminer avec précision la nature d'un problème semble donc lui être plus facile dans son propre texte.

(45) ***Même si** ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (TE-11)

imprécise
– échec du
diagnostic

É : Bon, ça, ici, ça ne marche pas, là. C : Qu'est-ce qui te fait dire que ça ne marche pas ? É : On dirait que l'idée n'est pas complète, comme... Y'ont... ici, là, la phrase était longue, mais comme... ça, ça suit vraiment trop l'idée avant, faudrait que je change la phrase, comme... Même... ouais! La phrase est formulée comme si elle était avec une autre partie de phrase, comme si ça devait être dans comme une phrase plus grande. L'idée est trop divisée en deux. C : Ok. É : Hum... [pause] Ça, ça suit la phrase, je pense que c'est en lien avec la phrase après, donc Même si ce n'était pas... Même si... ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat, beaucoup d'organismes... ont besoin de bénévoles... Wow... Bon. Forment une partie, blablabla, est crucial... Je ne comprends pas le but de cette phrase. C : Ok. É : Comme, Même si ce n'était pas, comme, je ne comprends pas elle est reliée à quoi dans le texte. Les jeunes bén... je vais essayer... Je vais relire la phrase avant, là, je vais repartir un peu plus tôt. [...] Je ne comprends toujours pas à quoi la phrase sert. [pause] Ben moi, je l'enlèverais, là. [...] Je vais le barrer, là. Pour l'instant, je ne trouve pas ça vraiment pertinent. Je ne comprends pas qu'est-ce que ça veut dire. [rires] C : Parfait. É : Je ne vais pas l'utiliser.

En (45), le cas 12 perçoit d'emblée l'essence de l'erreur TE-11 (*la phrase n'est pas complète/ ça suit vraiment trop l'idée avant*). Toutefois, après avoir relu les phrases connexes, il change complètement de perspective en décidant de supprimer le segment. Ce revirement inattendu peut découler d'un échec d'interprétation du TE (*je ne comprends toujours pas à quoi la phrase sert*) ; rattacher la phrase à la précédente devient alors une solution qui ne le satisfait pas assez pour être retenue. Son traitement de l'erreur TE-18 est similaire, comme on peut le voir en (46).

(46) *De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou **que** nous sommes sensibles. (TE-18)

imprécise
– échec du
diagnostic

É : Ici, le *ou que nous sommes sensibles*, là, je sais que ça ne marche pas, *ou que*, on n'écrit jamais ça. Heum... donc, je pourrais dire [...] *avec une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. Qui nous concerne... et qui nous est sensible...?* Je ne sais pas. On est sensible par rapport à un sujet, ce n'est pas le... ouais. Fait que là, heum... *une décision prise par rapport à un sujet... qui nous concerne...* [pause] *ou que nous sommes...* Moi, j'enlèverais *ou que nous sommes sensibles*, là. [...] [rature *ou que nous sommes sensibles*]. C : Donc tout ça, pour toi, c'était problématique, donc on l'enlève. É : Ouais. Ben, comme j'ai pas trouvé de moyen rapide, pis comme juste pour tsé, rentrer le fait qu'on est sensible à un sujet. [Fait que] je vais l'enlever, là.

Le traitement de l'erreur TE-18 s'amorce par une règle imprécise (*ou que, on n'écrit jamais ça*), mais ce qui est saillant ici, c'est que le cas 12 reconstruit à plusieurs reprises la P de base pour diagnostiquer l'erreur de pronom relatif (*on est sensible par rapport à un sujet / on est sensible à un sujet*). Ainsi, bien que son raisonnement semble orienté vers la solution (*On est sensible par*

rapport à un sujet, ce n'est pas le...), ses connaissances linguistiques lui font défaut ; sa décision consiste alors, encore une fois, à supprimer le segment, faute de solution « rapide ».

Le cas 12 a donc tendance à privilégier la suppression d'un segment erroné lorsque son analyse est entravée par l'impossibilité d'interpréter la phrase ou qu'aucune solution rapide ne lui vient à l'esprit. Il s'agit également du cas ayant effectué le plus grand nombre de corrections adéquates réglées à la suite d'un report. Ce type de correction est présent dans les deux tâches de révision, et il mène autant à des corrections précises (47) qu'à des corrections imprécises (48).

- (47) *Par ailleurs, plusieurs inventions font en sorte que les jeunes d'aujourd'hui sont exemptés de plusieurs tâches. Auparavant, les adolescents avaient à effectuer certaines corvées dans leur vie de tous les jours. Par exemple, **ils** n'ont plus besoin de faire la vaisselle ou la lessive à la main. (TI E)
- reportée-
réglée
précise
- (temps 1)** Ah, ici, j'avais mal, je n'avais pas relu tout mon texte en texte suivi, pis là, je viens de remarquer qu'avant, ça, c'était une grosse phrase, fait que là, par exemple, *ils n'ont plus besoin*, ça, c'était clair, de c'était qui, *ils*. [Mais] là, ça ne l'est pas depuis que j'ai fait deux phrases. Fait que faudrait que je réexplique *ils*, on parle *des jeunes d'aujourd'hui*. [Là], il faudrait que je dise comme *aujourd'hui, de nos jours*, heum... *ceux-ci n'ont plus besoin... ceux-ci*, c'est quand même clair, là. Je parlais des adolescents mais il faut juste que j'explique que maintenant, je parle des adolescents d'aujourd'hui. [reformulation de la P précédente] **(temps 2)** [J']aime mieux dire *ceux-ci* que *ils*, on dirait qu'on comprend mieux de qui on parle [rature *ils*, écrit *ceux-ci*].

En (47), le report est implicite : avant de remplacer *ils* par *ceux-ci*, le cas 12 ira d'abord reformuler la phrase précédente pour s'assurer de la bonne progression de l'information, sans toutefois mentionner clairement qu'il prévoyait revenir au pronom. En d'autres occasions, le report peut être explicite, comme en (48).

- (48) *Les statistiques montrent que 28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat **et aussi** 62 % d'entre eux pensent... (TE-5)
- reportée-
réglée
imprécise
- échec du
diagnostic
- (temps 1)** Là, heum... je pense que je vais aussi faire deux phrases avec ça. Pis là, euh... je trouve, comme... Je comprends qu'est-ce qu'ils veulent dire, en disant *28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat*, tsé, pour mon... y'ont ça dans leur CV, c'est bien et tout, mais je trouve ça bizarre comment ils l'ont formulé. [...] *Les statistiques montrent que 28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat...* Je pense... genre, ça, y'a trop de problèmes, là, je vais le sauter et je vais revenir après, ça me prend un petit moment. **(temps 2)** Pis là, l'autre bout de phrase, c'est quoi. *Et aussi 62 % d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt*. Eum... [pause] Donc, ben déjà, je sais que je vais faire deux phrases avec ça, là. Fait que je peux commencer par ça. [Je] vais enlever le *et aussi* [rature *et aussi*], je vais mettre un point ici [ajoute un point après *bénévolat*].

En (48), c'est l'ampleur du problème qui incite le cas 12 à s'en distancier (*y'a trop de problèmes / ça me prend un petit moment*), contrairement en (47), où il est question de chronologie (modifier la première phrase, ensuite la deuxième). Dans ces extraits, ce cas a une bonne idée de la correction

à effectuer avant de la reporter, et lorsqu'il y revient, la correction, adéquate, est effectuée assez rapidement, ce qui témoigne de l'efficacité de cette stratégie pour le cas 12.

Enfin, soulignons que pour l'erreur TE-11 (45), le cas 12 ne comprend pas l'intention de l'auteur, ce qui le pousse à effacer le segment erroné, tandis que pour l'erreur TE-5 (48), il dit « compren[dre] qu'est-ce qu'ils veulent dire », et sa correction n'implique pas d'effacement. Cela traduit donc un enjeu lié à l'utilisation du TE, car si corriger un texte qui n'est pas le nôtre peut aider à la détection d'erreurs, toute la question de *l'intention de l'auteur* peut, au contraire, entraver les élans correctifs de certains scripteurs et, dans le cas qui nous concerne, les amener à supprimer des passages entiers du texte, ce qui affecte le degré de précision de sa correction.

b) *Autres caractéristiques*

En continuité avec ce qui a été souligné à la section précédente, la caractéristique la plus saillante de la révision du cas 12 est la ténacité avec laquelle il recherche la formulation la plus juste et la plus claire possible. En raison de l'omniprésence de ses considérations stylistiques, la correction d'un problème peut être reportée plus d'une fois, ce qui démontre sa ténacité. Prenons l'exemple de son traitement en trois temps de l'erreur TE-22 (49).

- (49) *Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà. (TE-22)
(temps 1) ...je ne trouve pas que, comme, je ne vois pas de truc de syntaxe qui me dérange particulièrement, présentement, mais je ne trouve pas que c'est une belle conclusion. [rires] [Parce] que on dirait que c'est vraiment négatif, comme conclusion. Tsé, tout le long, ils disent ah, c'est bien, pis finalement, y'en a comme pas assez, là ! Je vais juste relire. [...] *La société s'améliore déjà*, je ne trouve pas ça beau, là. [Donc] *Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps*, je vais barrer ça [rature *la société s'améliore déjà*]. Heum...*Pour l'instant, en donnant une petite heure...* heum... on... Ben là, c'est que ce n'est pas... Je ne cherche pas une affaire de syntaxe ou de truc de même, présentement. Je sais que... Je mettrais comme une petite fin cute, là... [pour] dire que si on donne une heure de notre temps, ben ça a un beaucoup plus gros impact que ce qu'on pense. Mais là, je n'ai comme pas l'idée qui me vient. Fait que, je vais retourner... **(temps 2)** *Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps*, euh... Là, je trouverais une conclusion. [rires] **(temps 3)** *Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps*, euh... [pause] Je pense, je dirais, *on a un grand im- on a un... un impact important sur son environnement*. De quoi de même, [là]. *Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps*, [...] *on...* [pause] *on influence... en donnant une... on a un impact important sur son environnement*. Ouais. Je pense que je vais juste dire ça, là. [écrit *on a un impact important sur son environnement*].

Non seulement le cas 12 corrige l'erreur TE-22 sans la détecter, mais il indique clairement trouver la syntaxe de la phrase initiale satisfaisante. C'est donc uniquement la stylistique qui le motive à reformuler la dernière phrase de la conclusion, trop négative à son goût. Ainsi le segment à la source du problème syntaxique est-il effacé, comme chez le cas 1, en (10).

La tendance du cas 12 à reformuler le pousse souvent vers des corrections imprécises, et ce, même s'il a accès à une solution précise, comme en témoignent les extraits (50) et (51).

- (50) *...**quand que** nous faisons du bénévolat, cela nous permet de... (TE-3)
 Là, déjà là, ça ne fonctionne pas du tout, là ! [rires] Le *quand que*, comme... non ! *Effectivement*, euh... je pourrais... Je vais lire la phrase au complet, pour voir comment je peux l'arranger [. Là], le *quand que* marche pas. Pis euh... ce qu'il essaie de dire, c'est que lorsque qu'ils font du bénévolat, ça leur permet de développer blablabla, construire leur confiance en soi. Fait que je pourrais dire *Effectivement, faire du bénévolat permet...*
- (51) *...l'un des principaux moyens **dont** la jeunesse utilise pour améliorer... (TE-19)
 Ici, là, le *dont*, je sais que ça ne marche pas. Donc, je vais enlever ça, là, *dont* [rature *dont*]. Je vais voir comment je vais reformuler la phrase. Donc, *Pour conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens...je pourrais dire utilisé par la jeunesse utilise pour améliorer le monde*, ouais, parce que j'ai... comme... Je n'aime pas ça, je ne veux pas dire *le bénévolat est l'un des principaux moyens QUE la jeunesse utilise*, je comprends, ça se dit, mais j'aimerais mieux aller mettre le *utilisé* avant, donc je vais dire [...] *le bénévolat est l'un des principaux moyens utilisé [...] par la jeunesse*.

Comme on peut le voir dans son traitement des erreurs TE-3 (50) et TE-19 (51), les remaniements de phrases du cas 12 sont bel et bien déclenchés par la détection précise d'erreurs syntaxiques, mais les corrections suggérées vont bien au-delà de la syntaxe. Le raisonnement typique de ce cas pourrait alors se résumer à celui-ci : tant qu'à faire une modification, autant tout modifier pour que la phrase soit à mon gout ! Ainsi, le cas 12 se rapproche des cas 1 et 7 par ses motivations stylistiques, mais ces dernières sont ici exacerbées. Notons toutefois qu'avec sa modification en (50), le cas 12 condense habilement l'information, caractéristique également relevée chez le cas 4.

Bref, les extraits (50) et (51) permettent de mettre en relief le fait qu'une correction en apparence imprécise n'est pas nécessairement synonyme de diagnostic imprécis pour le cas 12. Il peut donc identifier plusieurs solutions, comme les cas 1 et 3, plus performants, mais contrairement à ces derniers, qui retiennent les solutions les plus simples, le cas 12 n'hésite pas à opter pour des solutions complexes si elles répondent à ses attentes stylistiques. On peut donc dire que ce cas est un réviseur perfectionniste et priorisant la stylistique.

4.4.2.3 Le cas 8 : un réviseur irrégulier et peu explicite

| Descriptif de la révision du cas 8 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 338/505 | Révise : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 17 % / 48 % |
| N de lectures : 1/2 | Durée : 30 min 15 sec / 38 min 32 sec | Rang pour le TE : 11 ^e sur 16 |

a) *Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates*

Comme mentionné précédemment, le cas 8 se distingue nettement du cas 12 en n'effectuant aucun report en lien avec ses corrections adéquates, appliquant sur-le-champ les solutions trouvées. Par ailleurs, le cas 8 est le seul, aux côtés du cas 6, à avoir exploité les quatre procédés de construction de phrase complexe dans ses corrections adéquates, alors que la scission est omniprésente chez les autres cas. Cette question sera approfondie au chapitre 6, nous nous limiterons donc à souligner ici que lorsque ce cas recourt à ces procédés, la correction effectuée est souvent précise et immédiate, et qu'à l'exception des termes *point* et *virgule*, le métalangage associé à la phrase complexe n'est pas employé. De plus, il se soucie de la cohérence textuelle en remaniant une phrase, notamment en tenant compte de la justesse des pronoms de reprise et en ajoutant des connecteurs, ce qui contribue à bonifier sa révision syntaxique.

Aussi, le fait que le cas 8 n'ait verbalisé aucune stratégie de diagnostic pour étayer ses corrections adéquates dans le TI est fort particulier, tout comme le fait qu'il n'ait employé que la P de base et le jugement stylistique parmi les sept stratégies de diagnostic les moins fréquentes. L'extrait en (52) exemplifie la combinaison de ces deux stratégies avec d'autres, plus fréquentes.

- (52) *...62 % d'entre eux pensent **d'**en trouver un bientôt. (TE-6)
- P de base
règle
jugement de
grammaticalité
réflexion
jugement
stylistique
- É : ...le *d'en*, ici, c'est juste, faut voir à quelle idée ça reprend, là. *Trouvent un emploi grâce à leur bénévolat, 60 pensent en trouver un bientôt...* [D]ans le fond, le 62 %, y pensent trouver un emploi grâce au bénévolat. Donc... 62 % d'entre eux pensent... *en*, y'a pas de *d'* ici. C : Ok. Qu'est-ce qui fait que tu l'enlèves ? É : [Ben] en le disant, on dirait, tsé, disons, on dit *et 62 % d'entre eux pensent en trouver un bientôt*, le *d'* sert à rien, ici [parce] que dans le fond, le *en*, y reprend déjà euh les, l'emploi, ben l'emploi qu'ils aimeraient ça avoir. Donc *d'en trouver un*, tsé, c'est, disons j'aimerais ça, disons on pourrait dire... ben je sais pas, dans quel cont... tsé, il y a des contextes qu'on pourrait le dire [mais ici], le *d-*, je trouve qu'il est de trop, ça ra... le mot est inutile, juste en disant *pensent en trouver un bientôt*, ça se dit bien. Pis je trouve que ça fait moins de mots dans la phrase, ça fait plus facile à lire, c'est plus fluide.

En (52), l'analyse syntaxique (*le en reprend déjà l'emploi*) est combinée à une analyse sémantique (*ben l'emploi qu'ils aimeraient ça avoir*), en plus d'être validée par un choix stylistique (*ça fait moins de mots dans la phrase / c'est plus fluide*). Le cas 8, sans utiliser de métalangage, établit d'abord son diagnostic à l'aide de stratégies purement syntaxiques (reconstruction de la P de base et jugement de grammaticalité), et ensuite à l'aide de stratégies davantage axées sur la lisibilité (réflexion et jugement stylistique).

b) *Autres caractéristiques*

Dans le TE, la révision du cas 8 est particulièrement irrégulière. Par exemple, il détecte une fois sur deux des erreurs de même nature, généralement la première occurrence, et s'il tient à effacer un *Mais* en tête de phrase dans l'introduction, il en laisse un dans la conclusion. Aussi, on note chez ce cas une tendance à remplacer les *y* par des syntagmes pleins, donc à les « dépronominaliser », et ce, en contexte d'erreur (53) ou non (54).

- (53) *...le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (TE-1)
D'autres avantages... peuvent être liés... ben genre, le y, je ne sais pas. Je pense que, tsé, on... je pense que je remplacerais ça par un autre mot, pourraient... tsé, je sais... je pense que je dirais plutôt pourraient être liés... euh avec ces éléments [juste] pour reprendre... parce que le y, j'trouve que, ben pas que c'est pas imprécis, parce que des fois, tsé, ça reprend, c'est un pronom, tsé, qui reprend, mais je trouve que dans ce cas-ci, on n'a pas répété l'idée. Je l'aurais, disons, si j'aurais voulu répéter une autre fois le... ben, ces, ces, ces trois éléments-là, ben j'aurais mis le y dans une troisième phrase. Mais là, ici, je mettr- j'enlèverais le y [rature y], peuvent être liés... [écrit avec ces éléments]. Comme ça, ici.
- (54) Si plus de jeunes s'y investissent, de grands changements planétaires se produiraient ! (TE NE)
Si plus de jeunes... [pause] euh... Ok, faut juste que je voie cette phrase-là, ça reprend quoi. [...] Toutefois, il reste à trouver une façon de mobiliser davantage d'adolescents dans leur communauté... Ok, c'est ça! C'est s'investir dans leur communauté. Si plus de jeunes... ok, moi, j'aurais dit Si plus de jeunes s'investissent... dans ces, euh, dans... [pause] dans ces dernières, ouais. Vu que ça reprend les communautés. [...] Si plus de jeunes s'investissent... dans ces dernières [écrit dans ces dernières].

Outre son recours à la P de base, sur lequel nous reviendrons au chapitre 5 (section 5.4), le cas 8 fait appel à une pseudorègle (*dans ce cas-ci, on n'a pas répété l'idée*) pour justifier sa dépronominalisation en (53), tandis qu'en (54), la pertinence de la dépronominalisation n'est pas explicitée. D'ailleurs, le cas 8 n'a inclus aucun pronom *y* dans son TI. Sur ce point, il vient donc s'opposer au cas 4, qui préfère pronominaliser un GN en (44) plutôt que de le répéter.

Dans le TI, à l'instar des cas 1 et 7, le cas 8 s'aventure dans l'emploi d'une ponctuation plus avancée, malgré le fait qu'il dit ne pas maîtriser la règle sous-jacente (55). Ces trois cas partagent donc une volonté audacieuse d'enrichir leur texte par une nouvelle ponctuation.

- (55) Nous consommons ces ingrédients quotidiennement, là n'est pas le problème. (TI NE)
J'utilise souvent qu'est-ce que le professeur a dit, là, j'essaie de me rappeler ce qu'il a dit en classe, ah, le point-virgule on l'utilise pour ça, je me rappelle que le point-virgule, on l'utilise pour ça... Parce que ça... on n'a pas vraiment de, de théorie, dans notre euh, dans dans dans notre iPad, sur disons la ponctuation. Parce qu'on les a vus dans les années passées... [Mais] l'affaire, avec l'année passée, c'est que dans mes compositions, on l'utilisait pas vraiment, la ponctuation... ben pas avancée, là, mais disons, les points-virgules, puis tout ça. Donc, là, cette année, tsé, j'essaie de me dépasser un peu, fait que je je me suis dit que je vais l'utiliser [Donc] ça dit Nous consommons ces ingrédients quotidiennement, virgule, là n'est pas le problème. [pause] Mais je

pense que je mettrais un point-virgule, parce que, justement, ça lie deux phrases qui pourraient être indépendantes les deux, mais je veux je ne mettrais pas le point parce que je ne veux pas marquer une pause, je veux que les éléments restent liés ensemble, dans le fond.

Comme il le mentionne, il souhaite se surpasser par rapport aux années précédentes, sa révision du TI s'arrime donc avec cet objectif général. Néanmoins, même avec Antidote à portée de main, le cas 8 dit ignorer où trouver les règles de ponctuation. Enfin, non seulement cette volonté de se surpasser n'est pas évoquée lors de la révision du TE, mais le cas 8 y privilégie plutôt la scission en cas de doute, comme on peut le voir dans l'extrait (56).

(56) Nous pouvons donc défendre nos opinions et nos valeurs en étant engagés dans la société, et ainsi contribuer à la rendre meilleure. (TE NE)

Ah, je pourrais peut-être... mettre ça en deux phrases. Ouais. [Vu] que je ne sais pas si on pourrait, si on peut mettre la virgule, ce que je ferais, c'est *Nous pouvons donc défendre nos opinions et nos valeurs en étant engagés dans la société*. Point ici [ajoute un point après société].

Ses diagnostics, globalement adéquats, contiennent peu (57) ou pas (58 et 59) de métalangage et s'appuient essentiellement sur un jugement de grammaticalité (58 : *ça se dit pas* ; 59 : *le ou que nous sommes sensibles [me] dérange un peu*). Lorsqu'il fait appel à une règle, comme c'est le cas en (57), ces dernières oscillent entre sémantique (*complément d'information / rendre le sens à la phrase*) et syntaxe (*parce que je pourrais l'enlever*). D'ailleurs, lorsqu'il mentionne l'effacement en (57), il ne l'applique pas concrètement dans sa phrase.

(57) La caféine, **présente en portion double par rapport à un café régulier**, peut augmenter de façon considérable la tension artérielle... (TI NE)

Virgule, *présente en portion double par rapport à un café régulier*, donc c'est pour rajouter de l'information par rapport à la caféine présente dans les boissons énergisantes, et ce, dans un café régulier, donc c'est pour ça que j'ai mis les virgules, pour ajouter un complément d'information et non pour euh... pour euh... c'est, c'est pas pour, euh, disons, rendre un un le sens à la phrase, c'est juste pour rajouter l'information, parce que je pourrais l'enlever, dans le fond.

(58) *...sans que c'est dommageable pour notre société. (TE-10)

...le c'est ici, c'est, ici... je trouve que ça... ça se dit pas, là. *Sans que cela soit dommageable*, euh, *pour notre société*. [Ça] se dirait mieux là. Parce que *sans que c'est dommageable*, ça, le le... ça marche pas dans la phrase ici.

(59) *...indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou **que** nous sommes sensibles. (TE-18)

...cette phrase-là, je me dis... *indique que nous n'approuvons pas une décision prise*...[pause] Ouais, euh... [pause] *indique que nous n'approuvons*...ok, euh...[pause] *que nous n'approuvons pas une décision prise... en lien*... [pause] *qui nous concerne*... euh, ok, *un sujet qui nous concerne*... [pause] *ou que nous sommes sensibles*... [pause] ok, c'est le, ici, le *ou que nous sommes sensibles* qui me gosse, euh... qui me dérange un peu. [Euh...] *nous n'approuvons pas une décision prise* [pause] ok, j'aurais dit plutôt *par rapport à un sujet qui nous concerne ou... qui nous rend sensibles*, ouais, j'aurais plus dit ça [change *que* en *qui*, rature *sommes*, écrit *rend*].

En résumé, le cas 8, figurant parmi les scripteurs aux performances de révision moyennes, établit des diagnostics mettant principalement en jeu des jugements de grammaticalité. Le métalangage, peu fréquent, concerne surtout la ponctuation, les *pronoms* et les *compléments*. Si ce cas est enclin à prendre des risques pour améliorer la stylistique de son TI, il démontre plus de prudence dans sa révision du TE, notamment en dépronominalisant certains pronoms et en scindant les phrases, autant pour les erreurs que les non-erreurs. Cette différence de comportement entre le TI et le TE, combinée à une détection non systématique d'erreurs de même nature et à des diagnostics oscillant entre syntaxe et sémantique, révèlent donc un réviseur que l'on pourrait qualifier d'*irrégulier et peu explicite* en ce qui concerne ses connaissances grammaticales, contrairement à ses préférences stylistiques.

4.4.2.4 Le cas 5 : un réviseur précis et priorisant la syntaxe

| Descriptif de la révision du cas 5 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 201 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 50 % / 44 % |
| N de lectures : 4 / 2 | Durée : 53 min 28 sec / 32 min 37 sec | Rang pour le TE : 12 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Les taux de corrections adéquates du cas 5 sont similaires pour le TE (50 %) et le TI (44 %), comme le cas 3, et il relit deux fois plus souvent le TI que le TE. Ses corrections sont toutes précises, comme le cas 17, et ses diagnostics comprennent le plus grand nombre de questions comme manipulation (60).

- (60) *Les statistiques montrent que 28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat **et 62 %** d'entre eux pensent... (TE-5)
 É : Ici, heum... maintenant que je le relis, je dirais *et que 62 % d'entre eux pensent en trouver un bientôt* [ajoute *que* avant 62 %]. C : Ok... puis qu'est-ce qui t'a amené à ajouter ce *que* là ? É : Hum... Parce que c'est un peu comme *que 28 %* [. Genre], on ne pourrait pas juste dire *leur bénévolat et 62 %*... [Parce] que *les statistiques montrent QUE*. [Les] statistiques montrent que *quoi ?* Que 62 %, pas juste 62 %. [Donc] ça répond à la question [. Fait] que ici, je vais rajouter un *que*.

rappel
 réflexion
 jugement de
 grammaticalité
 manip. autres

Sa correction de l'erreur TE-5 est la plus précise parmi celles effectuées par les huit cas qui ont modifié ce segment, dont les cas 7 et 3, plus performants, qui ont plutôt choisi de scinder la phrase. D'ailleurs, les cas 4 et 8, eux aussi classés parmi les scripteurs aux performances moyennes, n'ont pas détecté cette erreur. Le cas 5 se démarque donc des autres en ayant bien ciblé le parallélisme entre les deux groupes coordonnés (*c'est un peu comme que 28 %*). À partir de ce jugement de grammaticalité, il fait ressortir la structure du GV en posant la question *quoi ?* après le subordonnant *que* (*Les statistiques montrent que quoi ?*). La forme de sa question témoigne d'une

certaine maladresse dans son application, car le *quoi* s'insère habituellement directement après le verbe, et non après le subordonnant. Nous reviendrons plus en détail sur cette utilisation d'une question dans le GV au chapitre 5. Quoiqu'il en soit, il est remarquable que le cas 5 perçoive le lien entre *montrent que* et 62 %, malgré la distance qui sépare ces deux éléments. Voyons à présent un extrait de correction précise non associée à une question (61).

(61) *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, **tout en s'améliorant** au plan personnel. (TE-7)

É : Je ne suis pas sûr de la partie *tout en s'améliorant du plan - au plan personnel*... C : Quand tu dis que tu n'es pas sûr, est-ce qu'il y a un élément qui te dérange en particulier? É : Euh... Juste cette phrase-là, on dirait qu'elle ne «
matche » pas [, elle] n'a pas vraiment d'affaire à être dans la même phrase que l'autre. [Mais] en même temps, on comprend qu'est-ce que ça veut dire, fait que je ne sais pas si c'est... je ne sais pas si on devrait l'enlever ou on pourrait le laisser... *Avoir une expérience de bénévolat... paraît donc très bien dans le curriculum vitæ... tout en s'améliorant... au plan personnel*, c'est juste ça, *s'améliorant*, comme le *s'*, il n'y a pas... Il n'y a pas de cho- il n'y a pas de sujet auquel ça se ramène. [II] y a les jeunes... Sauf que les jeunes, ce n'était pas vraiment le sujet dans l'autre phrase [. Fait que] ça ne marche pas vraiment. Hum... [pause] Euh, *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en...leur permettant de s'améliorer au plan personnel*, moi, je dirais plus ça [écrit *leur permettant de s'améliorer*].

réflexion
relecture
règle
jugement de
grammaticalité
métalangage

Dans le traitement de l'erreur TE-7, le cas 5 pose un jugement de grammaticalité ciblant précisément l'erreur (*le s'*, [...] *il n'y a pas de sujet auquel ça se ramène.*). Il s'appuie également sur le sens pour élaborer son diagnostic (*Mais en même temps, on comprend qu'est-ce que ça veut dire...*). Même si le contexte lui permet de comprendre la phrase, il choisit tout de même de modifier la subordonnée participiale. Il accorde donc la priorité à son jugement de grammaticalité plutôt qu'à son jugement sémantique. En éliminant le GN *les jeunes* comme candidat à la fonction sujet (*les jeunes, ce n'était pas vraiment le sujet dans l'autre phrase*), le cas 5 effectue donc une correction qui s'appuie avant tout sur la syntaxe. Terminons en soulignant que le cas 17, parmi les plus performants, n'a pas détecté cette erreur.

Somme toute, lors de ses corrections adéquates, le cas 5 pose des jugements de grammaticalité qui lui permettent de détecter, de diagnostiquer et de corriger précisément des erreurs du TE classées parmi les plus difficiles (TE-5 et TE-7), ce qui le distingue même de certains cas plus performants, et il priorise son intuition grammaticale avant son intuition sémantique. Enfin, non seulement le cas 5 utilise le plus souvent les questions de la grammaire traditionnelle, mais il les utilise parfois d'une manière inhabituelle. Cette caractéristique révèle donc une certaine limite dans ses connaissances procédurales, ce qui contraste fortement avec le degré de précision noté dans son

traitement de plusieurs erreurs, tout en étant cohérent avec son taux de corrections adéquates du TE, qui le classe au 12^e rang sur 16. Cependant, pour le TI, son taux de corrections adéquates, bien que similaire au TE, le classe 2^e sur 16, ce qui permet de nuancer davantage son profil.

b) *Autres caractéristiques*

L'extrait (62) montre qu'à deux reprises, le cas 5 corrige inconsciemment le temps du verbe (TE-12) lorsqu'il traite l'erreur TE-11, comme chez le cas 7 en (20). Par contre, cette fois-ci, le lapsus correctif n'est pas relevé par le chercheur, et le cas 5 n'effectue pas de correction en ce sens.

- (62) *Même si ce n'**était** pas tout le monde qui fait du bénévolat. (TE-11/12)
Ensuite : *Même si ce n'est* [sic] *pas tout le monde qui fait du bénévolat* [...]. Ok, ici, on peut juste les mettre dans la même phrase. Euh, parce que ici, *Même si ce n'est* [sic] *pas tout le monde qui fait du bénévolat* point, ce n'est pas une phrase, il manque un verbe...

Dans sa révision du TI, le cas 5 applique de manière superflue le « truc » du remplacement par *mordre/mordu* pour distinguer un verbe à l'infinitif dont la finale n'est pas *-er* (63).

- (63) ...la prise d'action pour **interdire** la vente de boissons énergisante... (TI NE)
Euh, *je crois impératif la prise d'action pour interdire*, *je crois impératif la prise d'action pour mordre*, donc c'est euh infinitif, donc *interdire*, je l'ai bien écrit.

Les autres remplacements du cas 5 ciblent bien des verbes dont l'infinitif est *-er* ; cette situation est donc unique et découle fort probablement de l'automatisation de cette procédure, ici appliquée de manière non réfléchie.

Toujours dans le TI, le cas 5 se fixe des objectifs de révision précis dès le départ, comme vérifier l'accord des verbes. Néanmoins, il n'hésite pas à effectuer une correction syntaxique qui sort de son objectif de révision, tout en reportant le traitement d'un potentiel problème orthographique (64). La syntaxe a donc priorité sur l'orthographe dans sa révision.

- (64) *De nos jours, les jeunes se **cachent le** prétexte de leur innocence... (TI E)
É : Ok, là, j'ai remarqué qu'il manquait un mot [d'arrière], fait que en même temps, je vais l'ajouter juste pour pas l'oublier plus tard. [...] [écrit derrière] Bon, je ne suis pas sûr de l'orthographe, mais je vais, je vais le vérifier après, là. [Puis] j'ai mis aussi un point d'interrogation au-dessus de *d'arrière*, juste pour m'en rappeler plus tard.

C'est donc par prudence qu'il effectue immédiatement la correction syntaxique (*juste pour pas l'oublier plus tard*). Il est donc tout à fait conscient de s'écarter momentanément de son objectif, à savoir vérifier l'accord des verbes. Il choisit également de reporter la vérification de l'orthographe du mot ajouté, ayant déjà prévu une relecture du texte axée sur cet objectif. Bref, le cas 5 gère bien sa révision en se fixant des objectifs ciblant différents types d'erreurs orthographiques et en

priorisant la syntaxe avant l'orthographe. D'ailleurs, l'extrait en (65) illustre justement une situation où le cas 5, après avoir détecté et diagnostiqué une erreur, oublie de la corriger à la suite d'un report de correction.

- (65) *...cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses **et un surpassement personnel**. (TE-4)
É : ...ici, il manquerait... un verbe, ou quelque chose pour introduire le *surpassement personnel*. [II] faudrait mettre un verbe. *Ainsi que...* Bon, je vais barrer le *et* en premier [rature le *et*]. Et je vais écrire le *ainsi que* [ajoute *ainsi que*] en haut, euh *ainsi que...* un *surpassement personnel...* [pause]. Bon, je ne suis pas sûr, fait que je vais juste le laisser comme ça en attendant, là [rires].
C : Ok, tu n'étais pas sûr de quoi ? É : De qu'est-ce qu'il faudrait mettre entre les deux... C : Ok, donc tu cherches encore. É : Ouais. Fait que je vais juste continuer. [correction reportée non réglée]

Enfin, le cas 5 mentionne lui aussi éprouver certaines difficultés en ponctuation (66).

- (66) *Ces plaisirs peuvent prendre plusieurs **formes, des** fêtes enflammées jusqu'à la consommation de matières plutôt louches. (TI E)
Ok, là ici, j'avais mis une... j'ai mis *ces plaisirs peuvent prendre plusieurs formes* virgule, puis après ça, j'ai commencé... ben comme à un peu énumérer comme *des fêtes enflammées jusqu'à la consommation*, je ne pense pas que c'est la bonne ponctuation, ici, euh, la virgule. Selon moi, ça prendrait plus un deux-points. Je pense, mais j'ai un petit peu de difficulté en ponctuation, je ne sais pas trop quoi mettre. [Mais] je pense que un deux-points, ça serait mieux qu'une virgule. Puis j'ai pas, j'ai pas vraiment le droit à d'autres outils que le dictionnaire, puis je ne pense pas vraiment qu'ils vont le donner, ben me le dire, là, ici. Comme je vais aller dedans, là, voir... [Vérifie dans Antidote] mais il n'y a rien qui me dit « Ponctuation ». Donc je vais aller avec qu'est-ce que je pense le plus logique [. Puis] d'habitude, on utilise les deux-points pour ouvrir comme une énumération, ou genre dire des exemples, donc je pense qu'ici, c'est mieux que je mette un deux-points que je mette une virgule [rature la virgule et ajoute un deux-points].

Pour résoudre son problème de ponctuation, il recourt d'abord à une ressource externe, sans grands espoirs (*je ne pense pas vraiment qu'[Antidote va] donner [une réponse]*), pour ensuite s'appuyer sur ses connaissances antérieures (*d'habitude, on utilise le deux-points pour...*), ce qui s'avère efficace. Sa correction est donc précise puisqu'il ne reformule ou ni supprime le segment.

Ce dernier passage révèle donc que la mention de faiblesses en ponctuation est un trait commun aux cas 1 et 7, plus performants, et aux cas 5 et 8, aux performances moyennes, et que ces cas choisissent tout de même de conserver un signe de ponctuation envers lequel ils ont certaines réserves, plutôt que d'opter pour une stratégie d'évitement.

En résumé, malgré un taux de corrections adéquates dans le TE se situant légèrement sous la moyenne (44 %), le cas 5 a obtenu le deuxième meilleur taux pour le TI (50 %). En outre, l'examen de certaines corrections adéquates du cas 5 a permis de souligner le haut degré de précision avec lequel il traite certaines erreurs plus difficiles, caractéristique révélatrice d'une révision des plus efficaces. Dans l'ensemble de sa révision, il priorise la syntaxe, non seulement

comme type d'erreur à traiter en premier, mais aussi comme critère d'analyse plus important que la sémantique. Ces caractéristiques nous amènent donc à le qualifier de réviseur *précis et priorisant la syntaxe*.

Le tableau 15 présente la synthèse des caractéristiques les plus saillantes des profils stratégiques des quatre cas aux performances moyennes élaborés dans cette section.

Tableau 15. Profils stratégiques des scripteurs aux performances moyennes

| | - rapide | | | + rapide |
|---------------|---|---|--|---|
| | CAS 12 | CAS 5 | CAS 8 | CAS 4 |
| profil | perfectionniste et priorisant la stylistique | précis et priorisant la syntaxe | irrégulier et peu explicite | mature aux plans syntaxique et textuel |
| DÉ | précise | + objectifs + relecture (TI) | - erreurs de même nature (TE) | |
| DIA | | + questions traditionnelles | aucune stratégie (TI) - stratégies moins fréquentes | - relecture - jugement de grammaticalité métalangage précis |
| CO | + report + imprécis (TE) tendance à la suppression | | - report + procédés de PhC | pronominalisation réduction de Psub |
| autres | tient compte de l'intention de l'auteur et de la clarté des pronoms critère de rapidité, mais critère stylistique exacerbé condense parfois l'information | haut taux de corrections adéquates dans le TI révision précise d'erreurs plus difficiles | tient compte de la cohérence textuelle | tient compte du sens, du lecteur et de la macrostructure |

Voici une synthèse de ces quatre profils en neuf points : d'abord, en ce qui concerne la détection, 1) le cas 5 se distingue des autres en se fixant des **objectifs de révision** spécifiques ; et 2) les **détections précises** du cas 12 ne se traduisent pas systématiquement en corrections précises, contrairement aux autres cas.

Du côté du diagnostic, 3) les cas 8, 12 et 5 tiennent compte de la **syntaxe** et de la **sémantique**, tandis que le cas 5 accorde davantage d'importance à la syntaxe ; 4) le cas 4 se distingue des autres en utilisant peu de **jugements de grammaticalité** et de **relectures**, voire aucun dans la révision de son TI ; 5) les cas 8 et 12 recourent rarement aux **règles** grammaticales pertinentes et au métalangage, alors que le **métalangage** du cas 4 est souvent plus précis que celui des autres cas, et que le cas 5 analyse avec une grande précision certaines erreurs plus difficiles ; 6) le cas 5 utilise le plus souvent les **questions traditionnelles** dans ses corrections adéquates ; et 7) dans le TE, le cas 4 tient compte de plusieurs **dimensions textuelles**, comme la macrostructure et le lecteur, alors que le cas 12 tient particulièrement compte de l'intention de l'auteur, et le cas 8, de la cohérence.

Pour ce qui est de la correction, 8) le cas 4 a tendance à **pronominaliser**, alors que le cas 8 préfère **dépronominaliser** ; 9) le cas 4 se démarque par sa détermination à bien corriger le **GN orphelin** (TE-14), lequel est plutôt entièrement supprimé par les cas 8 et 12.

Les cas aux performances moyennes ont également des traits communs avec les cas plus performants. Le désir de **varier la ponctuation** chez les cas 1 et 7 se retrouve entre autres dans les TI des cas 8 et 5. La **dimension stylistique**, importante chez les cas 1 et 7, est centrale dans la révision du cas 12. Enfin, le cas 5, comme le cas 7, fait un **lapsus correctif** en lien avec l'erreur TE-12, et ses taux de corrections adéquates sont similaires pour les deux textes, comme le cas 3.

4.4.3 Les cas les moins performants

Nous présentons maintenant les profils stratégiques des trois cas les moins performants, en regard de leur taux de corrections adéquates dans le TE, mais aussi dans le TI, ce qui les distingue d'ailleurs nettement des autres cas. Nous commencerons par le profil du cas 11, qui semble avoir effectué moins sérieusement les tâches de révision que les autres cas. Nous verrons ensuite le profil du cas 15, qui a recouru à plus de stratégies que le cas 11. Enfin, nous verrons le profil du cas 16, qui a produit quelques corrections adéquates dans le TI, contrairement aux deux autres cas.

4.4.3.1 Le cas 11 : un réviseur expéditif et centré sur la ponctuation

| Descriptif de la révision du cas 11 (TI/TE) | | |
|---|--------------------------------------|--|
| N de mots : 200/505 | Révisé : peu / peu | Taux de corrections adéquates : 0 % / 18 % |
| N de lectures : 1/1 | Durée : 5 min 41 sec / 13 min 20 sec | Rang pour le TE : 16 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Le cas 11, dont la performance au TE le classe au dernier rang, n'a effectué aucune correction adéquate lors de la révision du TI, ce qui le distingue nettement des autres. Précisons que ses corrections ne sont pas non plus partielles, erronées ou avec ajout d'erreur : il s'agit toujours de corrections *absentes*. Il a d'ailleurs consacré très peu de temps à ses révisions. Ses faiblesses se situent essentiellement du côté de la détection, car il n'a détecté aucune erreur syntaxique dans son TI. En outre, il s'agit du seul cas n'ayant verbalisé aucune stratégie de détection, pas même la relecture ou le jugement de grammaticalité. Généralement, sa verbalisation se limite à un bref diagnostic, parfois même à la seule correction.

- | | |
|---|---|
| correction précise et immédiate scission | (67) *Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles pensez-vous que... (TE-8) ...euh, point [ajoute un point après <i>bénévoles</i>]. <i>Pensez-vous</i> , c'est une autre phrase [change le <i>p</i> - minuscule par une majuscule]. |
| correction précise et immédiate scission | (68) * Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (TE-11) ...Je vais mettre une virgule ici [change le point par une virgule après <i>cruciale</i> ; met une minuscule à <i>Même</i>]. |
| automatisme scission | (69) *...les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (TE-15) ... <i>direct</i> , point [ajoute un point après <i>direct</i>]. Après <i>il</i> ... |

Les raisonnements du cas 11 sont donc minimaux, et ses corrections adéquates portent surtout sur le changement de ponctuation découlant d'une scission de phrases syntaxiques (67 et 68), modification peu complexe (voir section 3.3.1.2voir). Ces caractéristiques font ressortir que son éventail de stratégies est limité, et ce, même pour les stratégies de diagnostic fréquemment employées par ses pairs, comme la relecture, la réflexion et le jugement de grammaticalité. Il s'agit d'ailleurs du seul cas qui n'a émis aucun jugement de grammaticalité lors des corrections adéquates, ce qui est véritablement surprenant. Enfin, ce cas n'a effectué aucune correction adéquate imprécise ou suivant un report, il s'oppose alors particulièrement au cas 12, sa révision étant minimaliste et linéaire, comme l'indique également l'absence de relecture du TI et du TE.

b) *Autres caractéristiques*

Dans le TI, les diagnostics formulés sont essentiellement centrés sur la délimitation graphique des phrases (point et majuscule), et quelques fois sur d'autres signes de ponctuation. Ses raisonnements, même s'ils sont brefs, s'avèrent généralement adéquats, tout comme le métalangage utilisé (70 : *virgule, organisateur textuel* ; 71 : *guillemets, citation, deux-points*).

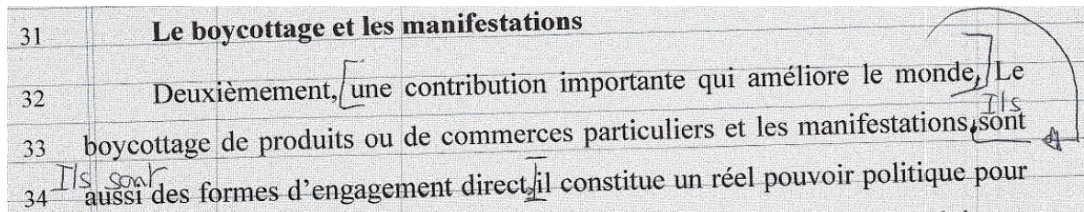
(70) **En premier lieu**, ce cours permettra aux élèves de ... (TI NE)

En premier lieu, virgule, parce que c'est comme mon organisateur textuel...

(71) Ce **cours** « sera conçu pour sensibiliser les élèves à une saine gestion de l'argent, de façon à éviter les pièges de l'endettement. »... (TI NE)

...j'ai mis des guillemets parce que c'est une citation, mais je n'ai pas besoin de deux-points parce que, ouais, parce que comme, c'est dans la phrase...

Dans le TE, le cas 11 n'émet aucun commentaire métalinguistique pour ses corrections, sauf pour l'erreur d'enchaînement (TE-1) et pour le GN orphelin (TE-14). L'extrait (72) témoigne de la particularité du traitement du GN orphelin, nettement plus long que les autres. Pour faciliter la compréhension de cet extrait, voici l'image du segment du TE lui correspondant.



(72) *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (TE-14)

É : ...euh, non. Ici, je vais mettre une virgule [met une virgule après *monde*], parce qu'il n'y a pas de verbe. [...] *Deuxièmement, une contribution importante qui con- qui améliore le monde, Le boycottage de produits ou de commerces particuliers... Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde...*[pause] *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations... et les manifestations.* Ben moi, je mettrais un point... [met un point après *manifestations.*] [...] *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde...* [pause] *Le boycottage de produits... euh, non... y'a pas de... Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde... virgule Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations... sont aussi...* euh... Ben ici, je mettrais... Au début, je mettrais *Ils* [ajoute *Ils* avant *sont*]. [Mais] ici, il manque quelque chose, parce que... C : La phrase d'avant ? É : Oui. [Parce] qu'il n'y a encore pas de verbe. Parce que la *contribution*, c'est les produits... mais il manque le verbe. [Mais] je ne suis pas sûr, comme... Je referais la phrase au complet. C : Ok... Donc qu'est-ce que tu proposes ? É : *Deuxième... deuxième...* Ben je mettrais genre *Deuxièmement, le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifes- et les manifestations sont une contribution importante qui améliore le monde [...]. Le boycottage...* il irait... ici [...] Ici, ben ça, je vais mettre après... ici [encadre *une contribution importante qui améliore le monde* et trace une flèche le situant après *sont*]. Comme ça. C : Ok, donc ça ferait... *Le boycottage, nanana, sont... une contribution...* É : ...*importante qui améliore le monde.* C : Ok. Puis là, le *Ils*, dans ce cas-là, on le met pour la suite... ? É : C'est *Ils sont aussi des formes d'engagement.* C : Ok, fait que le *Ils sont*, il est là deux

fois ? É : Ouais, après, on recommence le *Ils sont*. C : Ok. On va l'écrire deux fois, dans ce cas-là.
 É : Ok. C : Parce que quand je vais retranscrire, je vais le mettre juste une fois. É : *Ils sont* [ajoute
Ils sont avant aussi]. C : Parfait, parfait ! Ok ! É : *Ils sont aussi des formes d'engagement direct...
 direct*, point [ajoute un point après *direct*].

Le cas 11 cible précisément le problème (*il n'y a pas de verbe*), mais ses petites corrections engendrent au final une correction partielle. Plus précisément, sa révision s'opère en trois étapes :

- | | |
|--|--|
| A) juxtaposition du GN à la P suivante | Deuxièmement, une contribution importante qui améliore (A) le monde, Le boycottage de produit ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct... |
| B) scission à la fin du nouveau GN | Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde, Le boycottage de produit ou de commerces particuliers et les (B) manifestations. Ils sont aussi des formes d'engagement direct... |
| C) ajout d'un GV par déplacement | Deuxièmement, *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations *Ils (C) sont une contribution importante qui améliore le monde. Ils sont aussi des formes d'engagement direct... |

Comme l'indiquent les astérisques en C), deux majuscules et un pronom sujet sont laissés erronément dans la version finale. Pourtant, la reformulation verbalisée était adéquate (*je mettrais genre « Deuxièmement, le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifes- et les manifestations sont une contribution importante qui améliore le monde »*). Le fait que sa correction finale ne corresponde pas complètement à la version prononcée à voix haute, malgré les relances du chercheur à cet effet (*Ok, fait que le Ils sont, il est là deux fois ?*), révèle une exécution peu soignée, ce qui affecte directement le degré d'adéquation de la correction.

À la lumière des extraits présentés dans son profil stratégique, nous qualifierons le cas 11 de réviseur *expéditif* et *centré sur la ponctuation*. L'absence de relecture des textes, le peu d'erreurs détectées, la brièveté des diagnostics et les corrections non soignées sont autant d'indices laissant entrevoir que le cas 11 n'était pas très engagé dans les deux tâches de révision.

4.4.3.2 Le cas 15 : un réviseur routinier

| Descriptif de la révision du cas 15 (TI/TE) | | |
|---|--------------------------------------|--|
| N de mots : 305 / 505 | Révisé : peu / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 0 % / 31 % |
| N de lectures : 2 / 2 | Durée : 6 min 23 sec / 45 min 30 sec | Rang pour le TE : 14 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Comme le cas 11, le cas 15 n'a produit aucune correction adéquate dans le TI, n'ayant détecté aucune de ses erreurs syntaxiques. Dans le TE, aucune stratégie de diagnostic moins fréquente et aucun automatisme n'ont été relevés. Observons deux diagnostics liées à des corrections précises.

- réflexion
jugement de
grammaticalité
- (73) * Effectivement, quand **que** nous faisons du bénévolat,... (TE-3)
...je vais enlever le *que*, ici [rature *que*] [parce] que, habituellement, moi, quand j'écris, je mets pas de *que* après le *quand*, comme... *quand que nous faisons du bénévolat*, on dirait que ça sonne mal.
- métalangage
jugement de
grammaticalité
relecture
règle
- (74) *...une contribution importante **qui** améliore le monde. (TE-14)
Je vais enlever le *qui* ici [rature *qui*]. [Parce] que habituellement, dans une phrase simple, ici, [...] *Une contribution importante... améliore le monde*. Le *qui*, habituellement, aussi, y'a un *qui* ici [encercle le *qui*], on va peut-être continuer la phrase... on va peut-être, comme, on va continuer la phrase parce que le *qui* comme ça, c'est un *pronom relatif*, donc ça se dit pas vraiment si on ne continue pas la phrase

En (73) et en (74), les diagnostics du cas 15 comprennent différentes stratégies fréquentes, dont le jugement de grammaticalité (73 : *on dirait que ça sonne mal* ; 74 : *ça se dit pas vraiment / je trouve que ça sonne mieux*). En (74), il formule une règle approximative, en employant tout de même un métalangage précis (74 : *dans une phrase simple / le qui comme ça, c'est un pronom relatif, donc ça se dit pas vraiment si on ne continue pas la phrase*).

Son traitement du GN orphelin (74) est remarquable, car le choix de supprimer le *qui* est la solution la plus économique au plan syntaxique, comparativement à une reformulation du segment, comme l'ont fait la majorité des cas, à l'exception du cas 16, comme nous le verrons en (84). Cependant, même si cette modification est grammaticale, elle ne rend pas justice au sens véhiculé au départ (? *une contribution importante améliore le monde*). Cette correction syntaxique se fait donc au détriment de la sémantique, ce qui est surprenant pour un scripteur avancé. Le cas 15 se distingue donc nettement des autres cas sur ce point.

Ces extraits révèlent aussi que ce cas s'appuie régulièrement sur ses habitudes de scripteur, comme le cas 3 en (37). De même, il s'approprie le TE sans trop de difficulté et corrige en général immédiatement le problème détecté, contrairement au cas 12. Il arrive aussi, à deux reprises, que sa correction adéquate soit imprécise, comme en (75).

- correction
imprécise –
échec du
diagnostic
- (75) *Les statistiques **montrent que** 28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat **et aussi** 62 % d'entre eux pensent... (TE-5)
É : Hum... *Les statistiques montrent que 28 % des bénévoles... trouvent...*
Heum, moi, à la place de cette personne qui a écrit ça, je vais peut-être changer pour *Selon les statistiques*. [rature *Les*, ajoute *Selon les*], *Selon les statistiques...* virgule [met une virgule après *statistiques*], j'enlève le *montrent que* [rature *montrent que*], donc *Selon les statistiques, 28 % des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat*, là, je vais mettre un point [rature *et aussi*, met un point après *bénévolat*]. *62 % d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt*. Ça, c'est correct. C : Ok. Pis pourquoi... t'as préféré... changer ici, pour ajouter *Selon les statistiques*, plutôt que de le laisser... tel quel? É : Ben ça, c'est plus une question d'habitude. Quand je fais un texte, je ne vais

pas écrire comme, *Les statistiques*, mais je vais toujours dire comme... Si y'a une source à... comme citer, ou des statistiques, je vais dire *selon, selon le site internet, selon les statistiques...* Je vais mettre comme ça. Je trouve que ça sonne mieux et je suis plus à l'aise avec...

Son traitement de l'erreur TE-5 contraste fortement avec les extraits précédents, puisqu'ici, le cas 15 s'appuie seulement sur ses habitudes pour justifier sa correction, sans jugement de grammaticalité ni règle. La nature du raisonnement est donc stylistique, et non syntaxique, ce qui indique que l'erreur TE-5 n'est pas détectée et que sa correction n'est obtenue qu'indirectement.

Ces extraits révèlent donc un réviseur ancré dans ses habitudes, peu sensible au sens et dont les diagnostics sont plus nombreux et plus élaborés que ceux du cas 11.

b) *Autres caractéristiques*

Les diagnostics du cas 15 comprennent généralement un petit nombre de stratégies, voire une seule, et sont souvent dépourvus de métalangage, comme l'illustrent les extraits (76) et (77).

(76) * ...une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages **on** ne peut l'ignorer. (TE-2)
...ici, je vais mettre *qu'on ne peut l'ignorer*, je pense que ça sonne mieux comme ça.

(77) * ...l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes... (TE-13)
... *un bon endroit où on peut y recruter des jeunes...* [pause] Je vais enlever le y ici [rature y], parce que je n'arrive pas à voir, en fait, comprendre le y représente quoi, donc...

En (76), le raisonnement se résume à un jugement de grammaticalité portant sur la correction effectuée (*ça sonne mieux comme ça*), alors qu'en (77), la seule stratégie relevée est le recours implicite à la P de base, le cas 15 cherchant, sans succès, à retracer l'antécédent du pronom y. Le cas 15 ne parvient donc pas à établir le lien entre ce pronom résomptif et le pronom relatif *où* ou le nom *endroit*, ce qui l'incite à le supprimer (*parce que je n'arrive pas à voir [le] y représente quoi*). La correction qui en découle s'avère néanmoins adéquate, malgré un diagnostic qui achoppe.

Les diagnostics du cas 15 sont toutefois plus élaborés lorsque le chercheur le relance sur ses stratégies, comme en (78) et en (79), où l'on relève des règles et des questions traditionnelles.

(78) * ...comment faire pour conscientiser les jeunes de leurs chances et à **les** ouvrir à d'autres choses que leurs intérêts ? (TI NE)
É : *Et à les ouvrir, les* [souligne *les*], ça... ça signifie *les jeunes* [trace une flèche de *les* à *jeunes*].
C : Puis as-tu une façon de retrouver ça, que *les*, c'est *les jeunes* ? É : Heum... oui. C'est... c'est, on veut ouvrir *qui* ? [pointe *ouvrir*, souligne le vide à sa droite] Donc, on veut ouvrir... *les jeunes*. [C'est] pour ça qu'ici, c'est pas *leur* [indique *leur* au-dessus de *les* et le rature], parce que c'est le CD, ouvrir *qui* ? Les jeunes.

- (79) *...le bénévolat est l'un des principaux moyens **dont** la jeunesse utilise pour... (TE-19)
 Habituellement, *dont* [souligne *dont*], on l'utilise pour un CI [indique *CI* au-dessus de *dont*], et le *CI*, ici... *Pour conclure...* Hum... [longue pause]... Je pense que je vais changer pour *que* [écrit que au-dessus de *dont*]. [...] Parce que je sais que *dont*, on utilise ça pour un *CI*... mais je n'arrive pas à trouver c'est quoi le *CI*, ici... C : Comment tu fais pour le trouver ? É : Heum... *le bénévolat est... quoi ? Un des principaux moyens...* donc... Puisque *principaux moyens* représente le CI, le verbe *être* ici [trace une flèche de l'un vers *est*], je vais mettre un *que*.

Le cas 15 se sert donc surtout des questions pour valider le choix d'un pronom relatif, et le métalangage utilisé concerne les fonctions grammaticales (*CD / CI*). Son raisonnement grammatical est toutefois inexact en (79), puisqu'il accole un CI au verbe *être* plutôt qu'au verbe *utiliser* (*le bénévolat est quoi?*⁵¹). Néanmoins, celui ne nuit pas à sa correction. Examinons maintenant son diagnostic en (80), lui aussi soutenu par plusieurs stratégies telles que le jugement de grammaticalité, l'appel à une règle et le recours au métalangage (*verbe, nom, préposition*).

- (80) *...boycotter un produit non écologique **et le refus** de prendre part à un évènement sont deux moyens de pression à notre portée. (TE-17)
 Heum... ici, au lieu de dire *et le refus*, je vais mettre *et refuser* [ajoute *-er* à *refus* ; rature et *le*] parce qu'ici, on dit *Avec notre immense pouvoir d'achat, boycotter un produit...* c'est... c'est mieux de continuer [souligne *boycotter* et *le refus*] avec un verbe après qu'un... qu'un nom. [Parce] qu'ici, c'est un verbe à l'infinitif [souligne *-er* dans *boycotter*], donc ça sonne mieux si on continue, après la préposition, euh, le préposition... oui ? d'écrire un verbe à l'infinitif [resouligne *refuser*].

En (80), le cas 15 définit précisément la source de l'erreur TE-17 à l'aide du métalangage, à l'exception de son emploi du terme *préposition* pour désigner le coordonnant *et*. Une dernière caractéristique saillante chez le cas 15 réside dans ses modifications erronées de la préposition *de* dans deux GN du TE, comme l'illustrent les extraits (81) et (82).

- (81) ...ces organismes ne peuvent pas assurer un bon fonctionnement de leurs services. (TE NE)
 É : Au lieu de mettre *de*, ici, je vais mettre *pour* [change *de* par *pour*]. C : Ok. É : *Assurer un bon fonctionnement*, pour qui ? Pour leurs services. C : C'est mieux que de laisser le *de*? É : Ouais.
- (82) ...il reste à trouver une façon **de** mobiliser davantage d'adolescents... (TE NE)
 É : ... *une façon...* À mobiliser? Trouver une façon À faire quoi? À mobiliser davantage des adolescents [change *de* par *à*]. C : Donc... C'est préférable de mettre le *à* plutôt que le *de*...? É : Ouais... Parce qu'ici, pour moi, Parce qu'ici, pour moi, je vais dire *trouver une façon À faire quoi? À mobiliser davantage les adolescents... dans leur communauté*.

Ces deux corrections, erronées, sont justifiées à l'aide des questions traditionnelles. Le cas 15 s'en sert donc pour valider la structure interne de GN, alors qu'elles servent typiquement à analyser le GV. D'ailleurs, les questions posées ici, bien qu'elles servent à valider un élément du GN,

⁵¹ Nous reviendrons sur ce contexte au chapitre 5 (section 5.2.2.3).

comprennent le verbe le précédant (81 : *Assurer un bon fonctionnement pour qui ?* plutôt que *un bon fonctionnement de quoi ?* 82 : *trouver une façon à faire quoi?* plutôt que *une façon de quoi ?*). Ces extraits témoignent également des limites de son jugement de grammaticalité pour valider le choix d'une préposition, ce qui laisse transparaître le fait que le français n'est pas sa langue maternelle, surtout considérant le fait qu'aucun autre cas ne s'est arrêté sur ces GN en particulier. De même, nous n'avions pas envisagé que le choix de la préposition dans un GN puisse poser problème pour les SA. Cet apparent contraste entre le degré de maîtrise du français de ce cas et celui des autres peut expliquer que ses performances de révision figurent parmi les plus faibles.

Le cas 15 présente donc des difficultés à l'étape de la détection, notamment dans son propre texte, et ne produit aucune correction adéquate par automatisme. S'il recourt généralement à peu de stratégies de diagnostic, il utilise à plusieurs reprises les questions traditionnelles dans ses traitements de pronoms relatifs et de prépositions dans le GN. Sa correction du GN orphelin (TE-14), bien qu'adéquate et précise au plan syntaxique, affecte considérablement la sémantique, ce qu'il ne perçoit pas. À l'inverse, il perçoit des problèmes de prépositions là où aucun autre cas n'en a vu. De plus, ses raisonnements s'appuient souvent sur ses habitudes de scripteur, et il laisse des traces métalinguistiques dans ses textes. Nous le qualifierons donc de réviseur *routinier*.

4.4.3.3 Le cas 16 : un réviseur machinal et centré sur la surface

| Descriptif de la révision du cas 16 (TI/TE) | | |
|---|---------------------------------------|---|
| N de mots : 298 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 12 % / 20 % |
| N de lectures : 3 / 3 | Durée : 43 min 00 sec / 50 min 43 sec | Rang pour le TE : 15 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Dans les corrections adéquates du cas 16, classé 15^e sur 16 dans le TE, aucune correction effectuée de manière automatisée ou à la suite d'un report n'a été relevée, et ce cas n'a employé que deux des sept stratégies de diagnostic les moins fréquentes, à savoir la P de base et les questions traditionnelles, ce qui le distingue de l'ensemble des cas, tout en le rapprochant des moins performants. Examinons en (83) une rare correction où ces stratégies de diagnostic sont employées.

(83) *...le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages
on ne peut l'ignorer. (TE-2)

relecture
manip. autres
P de base

Ici, ça, ça fait un peu bizarre comme phrase. [...] *Le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages...* ici, je mettrais peut-être *que l'on ne peut l'ignorer...* *Qu'on ne peut...* *les ignorer...* [ajoute *qu'on ne peut les ignorer*] Ici, j'ai changé la phrase en *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on ne peut les ignorer* parce que... c'est... *ignorer* quoi ? Donc c'est *ignorer les avantages*, c'est pour ça que j'ai mis un *que*.

Pour justifier sa correction de l'erreur de subordonnée corrélatrice (TE-2), le cas 16 utilise explicitement la question⁵² (*parce que c'est ignorer quoi ? c'est pour ça que j'ai mis un que*), sans toutefois commenter son remplacement du pronom *l'* par *les*. La question semble lui permettre de retrouver l'antécédent du *que* qu'il a ajouté (*c'est ignorer les avantages*), c'est pourquoi cette stratégie est combinée avec la stratégie de retracement de l'antécédent dans la P de base. Cependant, utiliser la question dans ce contexte laisse penser que le cas 16 confond le subordonnant *que*, sans fonction ni antécédent, et le pronom relatif *que*, ce qui est peu surprenant, considérant le niveau de difficulté attribué à cette erreur. Examinons maintenant en (84) son traitement du GN ophelin.

(84) *...une contribution importante **qui** améliore le monde. (TE-14)

relecture
réflexion
métalangage

Euh... *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations, manifestations sont aussi des formes d'engagement direct...* Ici, il manque... des choses. Donc *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*, ici, heum... si cette personne veut vraiment faire une phrase avec... avec ces éléments-là, je ne mettrais pas le *qui*, *qui améliore le monde*, parce qu'ici, on met un pronom relatif, mais c'est pas important, si la personne veut mettre un point ici. [Donc]... Je vais l'enlever [rature *qui*]. *Deuxièmement, une contribution importante améliore le monde*. Donc, point.

En (84), on retrouve la même correction que celle effectuée par le cas 16 en (74). Encore une fois, l'effet considérable de cette modification sur le sens n'est pas perçu, alors que le jugement de grammaticalité du cas 16 (*il manque des choses*) l'amène vers un diagnostic précis (*un pronom relatif, [c']est pas important, si la personne veut mettre un point ici*).

b) *Autres caractéristiques*

Certains jugements de grammaticalité du cas 16 sont erronés. Par exemple, en (85), bien que la question lui permette de retracer l'antécédent du pronom *en* (*Le en ici représente un métier*), il ne détecte pas l'erreur dans son choix de pronom. Cette situation se reproduit d'ailleurs en (86), cette fois-ci avec le pronom pluriel CD *les*, utilisé là où le pronom pluriel CI *leur* est requis.

(85) *En plus, plus tard, même si un métier semble sot, les gens qui **en** exercent... (TI E)

Les gens qui en exercent, donc... En plus, plus tard, même si un métier semble sot, les gens qui en exercent... exercent quoi ? Le en ici représente un métier.

(86) *Cela **les** permettra de faire des conversations structurées... (TI E)

⁵² Nous examinerons plus en détail cette utilisation de la question au chapitre 6 (section 6.3).

... *les*, ici, c'est un pronom qui remplace... *les gens*... qui exercent les métiers, ici, je l'ai mis au pluriel parce que c'est *les gens*, donc au pluriel.

La non-détection de ces erreurs de pronom malgré le retracement de l'antécédent fait donc ressortir certaines lacunes dans ses connaissances par rapport à cet objet linguistique en particulier, ce qui peut expliquer que le métalangage soit absent (85) ou limité à *pronom pluriel* (86).

Enfin, il s'agit du seul cas à avoir suivi une méthode d'autocorrection, autant dans le TI que dans le TE, comme il le mentionne dès le début de sa révision du TI (87).

(87) ...au primaire, on avait appris une méthode de correction, comme à chaque dictée. C'est *épacho*, en fait, c'est... chaque lettre du mot *épacho*, c'est pour la grammaire, en français. Donc le *É* de *épacho*, c'est pour le son *é*. Donc *e-r*, *e-* accent aigu, euh... pour, ouais, les sons, donc *mordre* ou *mordu*. *P*, c'est pour la ponctuation, *A*, c'est pour les accords, *C*, c'est pour la conjugaison, *H*, c'est pour les... homophones, et *O*, pour l'orthographe, donc c'est le dictionnaire, qu'on va vérifier. Mais ça, c'est juste à la fin que je fais parce que sinon, à chaque fois, il faut couper les phrases et vérifier à chaque fois, ça va... être désavantageux.

Cette méthode, si elle est pertinente au primaire ou pour les dictées, l'est beaucoup moins pour le TE : sur les six objets linguistiques ciblés par cette méthode, seule la ponctuation demandait une attention particulière ; la vérification systématique des autres objets lors de la révision du TE s'avérait donc inutile. De plus, même si le cas 16 dit appliquer cette technique d'autocorrection *après* avoir complété une première révision du texte, dans les faits, il détecte – facilement, d'ailleurs – plusieurs erreurs liées à ces objets linguistiques dès la première lecture du TI. Comme le cas 16 produit peu d'erreurs de surface et n'a pas de difficulté à les détecter, cette méthode d'autocorrection est visiblement inadaptée à ses besoins, peu importe la tâche de révision. Le fait que le cas 15 ne s'en rende pas compte et qu'il s'acharne, en quelque sorte, à réviser les erreurs d'accord dans le TE reflète une révision machinale, régie par une procédure dont la pertinence n'est jamais mise en doute.

En résumé, on n'a relevé ni automatisme ni report dans les quelques corrections adéquates du cas 16, lesquelles concernent uniquement le TE. Les stratégies de diagnostic qu'il utilise, peu nombreuses, sont principalement le jugement de grammaticalité et la relecture, et parfois, une question traditionnelle combinée au recours à la P de base. Certains de ses jugements de grammaticalité en lien avec les pronoms *en* et *les* sont erronés, malgré le retracement adéquat de leur antécédent. Comme le cas 15, il est peu sensible à la sémantique dans sa révision du GN orphelin (TE-14). Enfin, il est le seul à suivre une méthode d'autocorrection, même si elle est peu adaptée à ses besoins. Nous qualifierons donc ce cas de réviseur *machinal*.

Le tableau 16 présente la synthèse profils stratégiques des trois cas les moins performants.

Tableau 16. Profils stratégiques des scripteurs les moins performants

| | - rapide | | + rapide |
|--------|---|--|---|
| | CAS 16 | CAS 15 | CAS 11 |
| profil | machinal et centré sur la surface | routinier | expéditif et centré sur la ponctuation |
| DÉ | | aucune détection (TI) | pas de relecture des textes aucune détection (TI) aucune stratégie |
| DIA | - stratégies moins fréquentes questions traditionnelles limite du jugement de grammaticalité (Pro) | - stratégies moins fréquentes questions traditionnelles limite du jugement de grammaticalité (Prép) | peu de stratégies - jugement de grammaticalité généralement adéquat |
| CO | - automatisme - report | - automatisme | - report - imprécis exécution peu soignée |
| autres | peu sensible au sens méthode d'autocorrection inadaptée à ses besoins | ancré dans ses habitudes peu sensible au sens traces métalinguistiques sur le texte | peu engagé dans la tâche révision minimaliste, linéaire et centrée sur la ponctuation |

Les caractéristiques saillantes relevées au fil de cette troisième série de profils stratégiques permettent de comparer les cas les moins performants, entre eux et avec les autres cas, en sept points : 1) du côté de la **détection**, le cas 16 se distingue des cas 15 et 11 en ayant détecté des erreurs de syntaxe dans son TI, et le cas 11 se distingue de tous les autres cas en n'ayant jamais verbalisé de stratégie de détection et en n'ayant pas relu en entier les deux textes ; 2) du côté du diagnostic, tous ont verbalisé **peu de stratégies**, et les cas 16 et 15 se distinguent du cas 11 par leur recours aux **questions traditionnelles**, lesquelles sont souvent associées à des jugements de grammaticalité erronés ; 3) du côté de la correction, les cas 16 et 15 n'ont effectué aucune correction par **automatisme**, les cas 16 et 11 n'ont effectué aucune correction adéquate à la suite d'un **report**, et 4) les cas 16 et 15, au regard de leur correction strictement syntaxique de l'erreur de GN orphelin (TE-14), semblent accorder **peu d'attention au sens**, contrairement à tous les autres cas. D'ailleurs, contrairement au cas 12, qui cherche inlassablement l'intention exacte de l'auteur, le cas 15, qui reproduit souvent dans le TE ses structures de phrases habituelles, s'approprié sans difficulté apparente les phrases du TE, ce qui pourrait être un indice supplémentaire d'un certain détachement par rapport à la sémantique dans sa révision. 5) Pour ce qui est du soutien à la révision, le cas 15 laisse des **traces métalinguistiques** dans les textes, et le cas 16 s'appuie sur une **méthode d'autocorrection** qu'il utilise depuis le primaire, bien qu'elle

soit peu adaptée à ses besoins ou au contexte de révision spécifique au TE. 6) D'un point de vue comportemental, le cas 11 semble **peu engagé** dans les tâches de révision, ses révisions étant rapides et ses modifications, peu soignées, ce qui peut expliquer ses faibles performances. 7) Enfin, en termes de classement dans les deux tâches de révision, les cas les moins performants dans le TE le sont également dans le TI, ce qui traduit une plus grande homogénéité dans ce sous-groupe que dans les autres, où certains cas se sont mieux classés au TI qu'au TE, comme le cas 5, classé 2e au TI, mais 12e au TE, et vice versa, comme le cas 7, classé 1er au TE, mais 13e au TI.

Ces onze profils ont donc permis de mettre en relation les différentes caractéristiques saillantes de cas qui se sont le plus distingués en termes de performance de révision, mais aussi par la quantité et la qualité des stratégies qu'ils utilisent dans leurs révisions d'erreurs de syntaxe.

4.4.4 Les cas s'étant moins distingués

Cette section présente les profils stratégiques des cinq cas aux performances moyennes qui se sont moins démarqués, en reprenant l'ordre décroissant de performance au TE (cas 2, 6, 9, 13 et 14).

4.4.4.1 Le cas 2 : un réviseur perfectionniste et en contrôle

| Descriptif de la révision du cas 2 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|--|
| N de mots : 151 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : - / 59 % |
| N de lectures : 2 / 2 | Durée : 47 min 03 sec / 54 min 20 sec | Rang pour le TE : 5 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Le TI du cas 2 est le seul à être exempt d'erreur syntaxique, raison pour laquelle on ne retrouve pas de taux de corrections adéquates dans le TI pour ce cas. On peut donc le considérer *moyen-fort*, plutôt que simplement *moyen*. Les stratégies sous-jacentes à ses corrections adéquates dans le TE le distinguent sur un point : parmi les stratégies de diagnostic les moins fréquentes, le cas 2 n'a recouru qu'à la P de base, et ce, à une seule occasion, soit pour traiter un pronom sujet erroné (TE-16).

(88) * Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct **il** constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (TE-16)

P de base
jugement de
grammaticalité
métalangage
règle
réflexion

É : Donc... *Il*, ça réfère au boycottage et aux manifestations, donc... euh... *ces options constituent*, je dirais plus [rature *il constitue*, écrit *ces options constituent*]. [...] C : Qu'est-ce qui t'a amené à faire ça? É : Heum, dans le fond, *il*, je trouvais ça vraiment vague, puis aussi, c'était aussi singulier, donc *boycottage et manifestations*, je, je vois ça au pluriel. [Donc], ça pouvait porter à confusion un peu, donc c'est pour ça que, ça ici, j'ai rajouté euh, j'ai changé, dans le fond, le, le sujet, puis c'est aussi parce que j'avais coupé ma phrase, donc c'est mieux de, de repartir, comme, sans, sans un pronom, euh, c'est ça, trop vague.

En (88), en plus de la P de base (*Il, ça réfère au boycottage et aux manifestations, donc [ces] options constituent*), les quatre stratégies complétant le diagnostic ciblent précisément le problème de cohérence (*je trouvais ça vraiment vague / ça pouvait porter à confusion*) tout comme le problème de cohésion (*c'était au singulier / je vois ça au pluriel*). Cette attention envers le choix du pronom de reprise le rapproche donc des cas 8 et 12 (extrait 47).

Cet extrait corrobore l'hypothèse selon laquelle les scripteurs aux performances moyennes utilisent un grand éventail de stratégies plutôt que de se limiter à la plus pertinente au plan syntaxique, en l'occurrence la P de base pour retracer un antécédent ici. Toutefois, certaines nuances doivent être apportées : avant la relance du chercheur, le diagnostic du cas 2 se limitait bel et bien à la P de base, et même si cette stratégie est suffisante pour corriger l'erreur TE-16, le reste du diagnostic du cas 2 est tout aussi pertinent.

b) Autres caractéristiques

Dans sa révision du TI, le cas 2 veille à éliminer les verbes imprécis, comme *être* et *faire*. Cela dit, l'extrait (89) révèle qu'il confond les verbes *falloir* et *faire*, ce qui complique visiblement sa recherche de synonyme (*j'ai comme un blocus / Ah mon dieu! / Je sais vraiment pas !*).

(89) **Il faut** non seulement prendre en compte les conséquences désastreuses sur la santé... (TI NE)

Puis là, ici, il y a encore, j'ai encore un verbe général, donc *faire*, donc je vais peut-être essayer là de trouver une alternative à *faire* [...] [Vérifie dans Antidote], *faire, il faut prendre en compte*, ça serait plus comme *exécuter*, ou quelque chose comme ça. *Il faut agir, il faut... réaliser...* [pause] [J']ai comme un blocus, je ne sais pas trop, *non seulement*, [pause] *il faut prendre en compte les conséquences les conséquences désastreuses sur la santé...* [pause] *il faut...* c'est là, ici, que ça bogue. [...] *Non s...* eum... Ah mon dieu ! Je comp, genre je sais vraiment pas ! [pause] Ouais, j'ai vraiment un blocus. Au pire, je me dis, ça serait un verbe *faire*, puis dans le reste, genre, eum, j'en utiliserais juste pas, fait que dans le fond je perdrais juste comme un point, ici, donc ce n'est pas sup... ce n'est pas la fin du monde. Fait que dans ce cas-là, je vais peut-être juste aussi me faire un petit X [trace un* après *santé*], revenir, parce que je n'ai pas juste ça comme, je ne veux pas perdre mon temps là-dessus, toujours, donc je vais relire. Puis un moment donné, aussi, parfois, il y a des idées qui te « pop », tu vas juste changer, puis, euh, ça va, tout va bien s'enchaîner après.

Conscient de son blocage, le cas 2 reporte cette correction en invoquant le facteur temps, tout comme la faible importance du problème (*je perdrais juste comme un point, ici, donc ce n'est pas la fin du monde*). Ce comportement se rapproche donc de celui du cas 1, qui tolère lui aussi certains problèmes jugés moins importants (extrait 12), mais aussi du cas 12, qui n'hésite pas à reporter un problème lorsque la recherche d'une solution s'avère particulièrement exigeante. Le cas 2 est également conscient que se distancier du problème peut faciliter l'identification d'une solution.

Ainsi, le report d'une correction présente plusieurs avantages pour ce cas, notamment une meilleure gestion du temps en fonction de ses priorités de révision.

Une fois sa première lecture du TI complétée, ce cas profite des dernières minutes pour enrichir ses structures phrastiques, ce qui témoigne encore une fois de sa bonne gestion du temps.

(90) ...pour l'instant, j'ai fini, sauf que je sais que mon texte n'est vraiment pas parfait. Je suis assez perfectionniste, fait que là j'ai envie... Là, je sais que j'ai juste comme le temps pour faire ça, je pense que je vais juste relire, puis essayer de voir aussi comment je pourrais changer mes phrases pour les rendre plus intéressantes, puis essayer [de] moins répéter toujours la même tournure de phrase, comme des phrases déclara-tives, tsé, d'essayer d'ajouter des phrases interrogatives, comme exclamatives, ou juste parfois une phrase vraiment courte, qui vient briser le rythme...

L'extrait (90) dévoile que le cas 2 est conscient du caractère perfectible de son texte. Ce cas, se considérant « perfectionniste » n'est donc pas pressé de remettre son texte. Sa révision du TI s'opère donc sous deux modes : d'abord en mode négatif, ce qui correspond à l'élimination d'erreurs, ensuite en mode positif, ce qui correspond à l'enrichissement des structures phrastiques.

Dans le TE, il corrige cinq erreurs sans les avoir détectées, comme pour l'erreur TE-18, éliminée par une suppression la subordonnée relative (91).

(91) *De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne **ou que nous sommes sensibles**. (TE-18)
Cette phrase-là, ici, elle est longue, puis on a l'impression de se perdre un peu, après, c'est, c'est quoi le but qui, qu'est-ce qu'ils veulent nous transmettre. Donc euh, il faudrait peut-être, tout simplement, enlever juste des mots. [Donc on] pourrait juste dire euh *une décision prise sur un sujet sensible qui nous concerne*, point [rature *ou que nous sommes sensibles*].

La priorité du cas 2 dans cet extrait est de réduire la longueur de la phrase, ce qui entraîne la correction imprécise de l'erreur TE-18. Si cette dernière s'était trouvée dans une phrase plus courte ou en début de phrase, peut-être aurait-elle été détectée. À titre comparatif, l'autre erreur de pronom relatif dans le TE (TE-19) a été facilement détectée par le cas 2. L'extrait (92) fournit un autre exemple de correction imprécise : le cas 2, concentré à formuler une phrase exclamative, ne détecte pas l'erreur TE-21 dans le même segment.

(92) *Si plus de jeunes s'y investiraient, de grands changements planétaires se produiraient ! (TE-21)
...c'est juste peut-être le point d'exclamation, parce qu'il n'y a pas tant de... de mots, euh, exclamatifs [...] [pause] Hum, *Que de grands changements...* non. Sinon, il y aurait... *Si plus de j- de jeunes s'y investiraient... comme de grands changements...* non, *planétaires...* se produiraient... c'est peut-être le point d'exclamation qui, qui « fit » juste vraiment pas, fait que c'est ça, j'essaie peut-être juste de la rendre exclamative [...] peut-être sinon, *Imaginez les grands changements planétaires qui se produiraient !* [Donc]... *Imaginez* [écrit *Imaginez les*] *les grands changements planétaires... qui*, ici [ajoute *qui* après *planétaires*], *qui se produiraient*. Donc, là, ici, ça serait peut-être mieux comme ça, le point d'exclamation, donc, on voit vraiment que... l'auteur, c'est ça, s'-s'exclame plus, vu qu'il interpelle les autres.

Enfin, comme les cas 7 et 5 face à l'erreur TE-12, le cas 2 produit un lapsus correctif lors de sa première lecture de la phrase contenant l'erreur TE-2, mais cette fois-ci sur un mot absent. En outre, contrairement au cas 7, le cas 2 détecte le problème sans intervention du chercheur.

- (93) *... une forme d'engagement qui possède tellement d'**avantages on** ne peut l'ignorer. (TE-2)
(temps 1) *Premièrement, le bénévolat est une som- est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on [sic] ne peut l'ignorer. Donc, ici, ça marche, c'est une phrase, euh... ça va bien, ça se dit bien.* **(temps 2)** *Ah, ici, je ne l'avais pas lu, mais ça se lit plus ou moins bien. Premièrement, le bénévolat est une, est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on ne peut l'ignorer. Donc, moi je l'aurais dit comme ça, donc un qu- [ajoute qu'].*

En résumé, le cas 2, dont le TI est exempt d'erreur syntaxique, accorde beaucoup d'importance à la variété lexicale et syntaxique, mais aussi à la longueur de ses phrases lors de la révision. Dans son TI, il effectue d'abord un travail de révision strictement correctif, ensuite un travail d'enrichissement des phrases. À l'instar du cas 1, il tolère certains problèmes moins importants, et comme le cas 12, et il gère bien son temps en reportant la correction au besoin. Nous le qualifierons donc de réviseur *perfectionniste et en contrôle*.

4.4.4.2 Le cas 6 : un réviseur naïf et centré sur la syntaxe

| Descriptif de la révision du cas 6 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 248 / 505 | Révisé : peu / peu | Taux de corrections adéquates : 25 / 37 % |
| N de lectures : 1 / 2 | Durée : 12 min 45 sec / 38 min 50 sec | Rang pour le TE : 13 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Comme le cas 8, le cas 6 recourt aux quatre procédés de construction de phrases complexes, mais il l'a fait uniquement dans le TE. Nous reviendrons sur ce point au chapitre 6. De plus, il n'effectue aucun report de correction, comme les cas 7, 3, 8, 16 et 11, aux performances variées.

b) Autres caractéristiques

Le cas 6 se démarque des autres cas par le fait qu'il ne lit une qu'une seule fois le TI. D'ailleurs, sans l'intervention du chercheur, il n'aurait pas non plus relu le TE, comme on le voit en (94).

- (94) É : Encore là, c'est pas mal toute fini, là. C : Ouais ? Ça t'a pris [25] minutes. Est-ce que... comme tu as le temps, est-ce que tu veux... relire ? É : Relire ? C : Ou... É : Au cas où. Je ne le fais pas... C : C'est pour toi. É : Je ne le fais pas d'habitude, mais au cas où. C : Tu termines quand tu veux. É : Hum. [relit une deuxième fois le texte]

Durant cette relecture du TE, il n'effectuera que deux modifications relativement à une erreur syntaxique, alors que onze erreurs demeurent non détectées. Ses faiblesses en détection conjuguées à l'absence de relecture du texte le rapprochent des scripteurs moins performants, plus particulièrement du cas 11. Toutefois, si ce dernier est peu engagé dans la tâche, le cas 6 semble plutôt ne pas réaliser la pertinence d'une relecture, mais cela ne l'empêche pas de verbaliser avec enthousiasme ses réflexions lorsqu'il traite un problème.

Aussi, ce cas opte parfois explicitement pour une stratégie d'évitement, comme en (95).

(95) Il **arrive un point** où l'eau ne suffit plus. (TI NE)

Je n'étais pas sûr, genre, si *il arrive un point*, si ça se dit... Fait que [à] la place, dans la version définitive, c'est... *il arrive... il arrive... qu'on atteigne un point* [écrit *qu'on atteigne* au-dessus de *arrive un point*]. [Ça] ajoute des mots. Encore une fois, c'est un peu... on pourrait presque dire que c'est de la triche [...] parce que genre, je contourne le problème. Moi, j'utilise ça.

La construction initiale est grammaticale, mais l'hésitation du cas 6 l'amène à changer le GN *un point* par la subordonnée complétive *qu'on atteigne un point*. Cette forme de contournement, qu'il qualifie lui-même de « triche », est tout de même moins radicale qu'une reformulation ou qu'une suppression complète de la phrase. En ajoutant des mots, le cas 6 décondense en quelque sorte l'information, comportement à l'opposé de celui du cas 4, qui cherchait plutôt à la condenser.

Ses diagnostics comprennent généralement un métalangage adéquat. L'extrait en (96) est d'ailleurs un exemple de métalangage particulièrement exemplaire.

(96) *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (TE-14)

...c'est, genre, un verbe qui n'a pas vraiment, ben c'est une phrase qui n'a pas vraiment de verbe, il y a juste...le seul verbe, il est dans, il est ici, [souligne *améliore*] [...] Il y a juste *améliore*, ici, ben lui il fait partie du complément du nom. Donc, ici, cette subordonnée... [pause] Alors... il y a un sujet, *une contribution importante*, mais il n'y a pas de verbe. C'est une phrase incomplète.

Son traitement de l'erreur de GN orphelin (TE-14) comprend autant des catégories (*verbe*, *subordonnée*) que des fonctions grammaticales (*complément du nom*, *sujet*), ce qui lui confère une précision remarquable, et son jugement de grammaticalité est lui aussi précis (*c'est une phrase qui n'a pas vraiment de verbe/ c'est une phrase incomplète*). Sur ce plan, le cas 6 se rapproche de scripteurs plus performants, comme les cas 17 et 4.

En résumé, le cas 6 a exploité les quatre procédés de construction de phrases complexes, comme le cas 8, et peut opter consciemment pour une stratégie d'évitement face à l'incertitude, comme le cas 1. Il ne reporte aucune correction, notamment comme les cas 7, 8 et 16, aux performances variées. Lorsqu'il recourt au métalangage, ce dernier peut être d'une précision

exemplaire, ce qui le rapproche des cas 17 et 4, plus performants. Sa tendance à ajouter des mots par prudence l’oppose toutefois au cas 4, plus mature au plan syntaxique. Enfin, comme il ne relit pas son TI et qu’il ne détecte pas plusieurs erreurs du TE lors de sa relecture, il se rapproche davantage des scripteurs moins performants, tout en se distinguant du cas 11 par son enthousiasme. Nous le qualifierons donc de réviseur *naïf et centré sur la syntaxe*.

4.4.4.3 Le cas 9 : un réviseur ambivalent

| Descriptif de la révision du cas 9 (TI/TE) | | |
|--|---------------------------------------|---|
| N de mots : 303 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 23 / 59 % |
| N de lectures : 4 / 2 | Durée : 28 min 13 sec / 55 min 20 sec | Rang pour le TE : 6 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Avec 4 relectures globales du TI, le cas 9 fait partie de ceux l’ayant fait plus souvent que la moyenne (N = 3), aux côtés des cas 3 et 12. En outre, ses diagnostics comprennent généralement plusieurs stratégies fréquentes, plus spécifiquement la réflexion, le jugement de grammaticalité et la relecture, comme en (97), et il n’effectue aucune correction adéquate par automatisme.

- (97) *Ces breuvages si purs se sont peu à peu éclipsés laissant la place à des **substances, tellement** typiques de notre ère. (TI E)
- réflexion
jugement de
grammaticalité
relecture
- ...en fait là, *tellement typiques*, c’est que je l’accordais avec les *substances* [pause] fait que je mettrais pas de virgule là, je trouve que c’est pas beau, je fais pas de pause vraiment, parce que... *laissant la place à des substances tellement typiques de notre ère*. Je mettrais pas de virgule [rature la virgule avant *tellement*].

En (97), la réflexion (*tellement typiques, c’est que je l’accordais avec les substances*) se rapproche d’une règle imprécise, car la relation profonde entre le nom (*substances*) et son complément déterminatif (*tellement typiques de notre ère*) est confinée à la relation de surface entre le donneur et le receveur (*je l’accordais avec les substances*), sans métalangage autre que *accorder*. Ce premier commentaire est appuyé par un jugement de grammaticalité (*c’est pas beau, je fais pas de pause*) ainsi qu’une relecture où la prosodie est modifiée en conséquence.

Le cas 9 recourt à l’occasion à une règle et à un métalangage approximatifs. En (98), son diagnostic de l’erreur TE-17 s’appuie sur une règle générale (...*faut garder [la] même façon [de] dire l’idée*), et seule la catégorie grammaticale de *boycotter* est identifiée (*c’est le verbe*).

- (98) *Avec notre immense pouvoir d’achat, boycotter un produit non écologique **et le refus** de prendre part à un évènement sont deux moyens de pression à notre portée. (TE-17)
- règle
métalangage
- Mmmmmouin, là, ça dit *boycotter*, dans le fond, c’est le verbe, puis après ça, c’est *le refus*, fait que faudrait dire *et refuser de prendre part à un évènement*, faut

garder comme... la même façon de... de dire l'idée. [...] [rature *le refus*, écrit *refuser*] Fait que ici, je dirais *refuser*.

b) *Autres caractéristiques*

Chez ce cas, le métalangage est moins fréquent dans le TI que dans le TE, et il concerne surtout les virgules et les éléments qu'elles détachent, comme l'illustrent les extraits (99) et (100).

(99) *Non **seulement**, ils développent des maladies de cœur... (TI E)

Non seulement, virgule, parce que là c'est un complément de phrase qui est au début, fait que je mets une virgule... ou en fait, c'est peut-être un marqueur de relation, mais c'est beau de mettre une virgule, fait que je vais mettre une virgule...

(100) Avec notre immense pouvoir d'achat, boycotter un produit non écologique et refuser de prendre part à un événement **sont** deux moyens de pression à notre portée. (TE NE)

É : ...quand je l'ai lue, j'ai fait une pause avant le *sont* ... fait que je serais comme porté à mettre une virgule là, mais encore là, je ne sais pas pourquoi. Fait que je vais relire. [...] Hey la la, gros dilemme... [Normalement,] on ne va pas mettre une virgule... avant le verbe qui complète ton sujet, parce que le sujet, c'est *boycotter* euh, la suite, *et manifester* et sa suite. [Fait] que, je ne vais pas en mettre, parce que, c'est... ça juste pas de sens. [Même] si quand on le dit, on fait une pause naturellement.

En (99), le diagnostic formulé par le cas 9, bien qu'il s'appuie sur une règle enrichie de métalangage (*c'est un complément de phrase qui est au début, fait que je mets une virgule*), est erroné, car le terme corrélatif *non seulement* est vu comme un CP ou « peut-être un marqueur de relation ». Son jugement stylistique (*c'est beau de mettre une virgule*) est alors inadéquat.

À l'opposé, son diagnostic en (100) lui fait réaliser le caractère non fondé de son intuition initiale (*je serais comme porté à mettre une virgule là, mais [je] ne sais pas pourquoi*). En priorisant une règle syntaxique précise (*on ne va pas mettre une virgule avant le verbe qui complète ton sujet*) plutôt que sa prosodie, il analyse adéquatement ce segment : la désignation du *verbe* et du *sujet* est adéquate, et l'utilisation du terme *complète* pour désigner la relation entre le sujet et le verbe, bien qu'inexacte, traduit une analogie avec la virgule détachant des *compléments*.

Enfin, dans le TE, le cas 9 choisit parfois de ne pas corriger une erreur qu'il a pourtant détectée. Par exemple, en (101), non seulement il détecte précisément l'erreur TE-2 (*Le tellement, là ! / c'est pas beau*), mais il s'y arrête également à deux reprises. De surcroît, son diagnostic, bien que vague, l'amène d'abord vers la solution (*le tellement, on dirait, c'est comme [s'] il allait avoir une suite*), et sa proposition de correction est à la fois cohérente avec ses habitudes et plus claire (*je ne suis pas porté [à] utiliser tellement. [Je] dirais plus beaucoup d'avantages, je trouve que c'est plus clair*).

(101) ...une forme d'engagement qui possède **tellement** d'avantages on ne peut l'ignorer (TE-2)
(temps 1) É : Je pense que c'est peut-être le *tellement*, on dirait, c'est comme [s'] il allait avoir une suite [à tellement d'avantages], mais là, y'en a pas, fait que je changerais peut-être... [Ça] serait plus *beaucoup*, j'trouve ça sonnerait mieux... [Mais] c'est ça, c'est comme bien écrit, fait que euh... Je le laisserais comme ça ... **(temps 2)** Le *tellement*, là ! Je... je trouve que c'est pas beau. *Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement... qui possède tellement d'avantages... qui possède tellement d'avantages, on ne peut l'ignorer.* Mais... c'est correct, ça se dit quand même. [C'est] juste que, moi, je ne suis pas porté à... à utiliser *tellement*. [Je] dirais plus *beaucoup d'avantages*, je trouve que c'est plus clair. [Mais] ça se dit... C : Ça se dit ou ça te dérange ? É : Ça me dérange, mais ça se dit ! [pause] Je pense. [Mais] c'est correct, ça veut dire... c'est le même sens que *beaucoup d'avantages*, fait que... je le laisserais comme ça.

Comme *tellement* possède « le même sens que *beaucoup* », le cas 9 se base sur cette relation synonymique pour trancher (*fait que... je le laisserais comme ça*), ce qui est surprenant considérant son jugement de grammaticalité et l'ampleur considérable de son analyse. Cet extrait témoigne donc d'une évidente complexité derrière le traitement de l'erreur TE-2, où la relation entre syntaxe et sémantique est particulièrement conflictuelle (*ça me dérange, mais ça se dit !*).

L'extrait en (102), où le cas 9 analyse une erreur de coréférentialité du sujet (TE-7), le lien entre syntaxe et sémantique semble encore une fois être en cause dans sa volteface.

(102) Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, **tout en s'améliorant** au plan personnel. (TE-7)
É : Là, je dirais plus, euh... [pause] *et cela leur permet de s'améliorer au plan personnel.* C : Ok. Puis, ça, ça serait mieux... É : Pourquoi ça, ça serait mieux ? C : En quoi tu penses que ça, ça améliorerait le texte ? É : Euh... hum... C : Je ne dis pas que c'est bon ou pas bon, je dis juste... ! É : Non ! [rires] Euh... Ben *tout en s'améliorant au plan personnel*, ... c'est pas, on dirait que c'est juste... deux choses vraiment différentes. C : Il y a ça... et ? É : Il y a ça, il y a le CV, ça paraît bien dans le CV. [Puis] ils s'améliorent au plan personnel. [Mais] c'est sûr, on l'a déjà dit, là... C : Ouais... É : Euh... *et de se surpasser personnellement*, là, tsé... euh, *Avoir une expérience de bénévolat paraît effectivement très bien dans le curriculum vitæ des jeunes... tout en s'améliorant au plan personnel...* Ouais... c'est l'expérience de bénévolat qui leur permet de s'améliorer... C : Donc, est-ce que tu changerais ça... ? É : Fait que, je vais... je vais le laisser de même, finalement. En y repensant bien. C : Au début, tu avais dit... É : Ben, c'est... je trouve c'est deux, deux choses différentes... Mais tsé, c'est justement le *tout en* qui, qui sert [à] dire que... c'est deux idées, fait que... je le laisserais comme ça.

En essayant d'expliquer les motivations derrière sa proposition de correction, le cas 9 s'écarte d'un diagnostic adéquat, alliant syntaxe et sémantique (*c'est deux choses vraiment différentes / c'est l'expérience de bénévolat qui leur permet de s'améliorer*) au profit d'un diagnostic erroné, uniquement sémantique (*c'est justement le tout en qui sert à dire que c'est deux idées*), dont découle sa décision finale (*fait que... je le laisserais comme ça*). Au fil des relances du chercheur, les étapes du cheminement cognitif du cas 9 apparaissent donc clairement, mais il est légitime de se demander

si, sans relance, la correction suggérée dès le départ (*et cela leur permet de s'améliorer au plan personnel*) aurait été effectuée.

Dans le TI, il recourt lui aussi à une stratégie d'évitement (103), reformulant sa phrase parce qu'il ne sait pas « quel pronom mettre » pour reprendre trois marques de boissons énergisantes.

(103) Red Bull, Monster, Rockstar, savons-nous vraiment ce qu'ils contiennent? (TI NE)

Là cette phrase-là là, elle m'énerve vraiment, parce que je sais pas comment, ben en fait quel pronom mettre, parce que c'est trois marques... mais c'est [pause] le nom en tant que tel je sais pas s'il est masculin, fait que je fais juste le changer, parce que je sais pas comment l'accorder. Fait que je [dirais] *connaissons-nous vraiment leurs ingrédients ?*

En résumé, le cas 9 établit des diagnostics comprenant généralement plus d'une stratégie parmi les plus fréquentes, et son métalangage porte surtout sur les éléments à détacher par une virgule. Dans le TE, il change parfois d'avis sur des problèmes détectés, notamment lorsqu'une règle syntaxique contredit sa prosodie (100), ou encore lorsque son jugement de grammaticalité se heurte à son jugement d'acceptabilité sémantique (101 et 102). Il recourt lui aussi à une stratégie d'évitement dans le TI (103), comme les cas 1 et 6. Comme sa révision est moins efficace dans les situations où syntaxe et sémantique lui fournissent des indices contradictoires, en dépit de jugements de grammaticalité et de diagnostics précis, nous qualifierons ce réviseur d'*ambivalent*.

4.4.4.4 Le cas 13 : un réviseur polyvalent et peu explicite

| Descriptif de la révision du cas 13 (TI/TE) | | |
|---|---------------------------------------|---|
| N de mots : 337 / 505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 24 / 50 % |
| N de lectures : 2 / 2 | Durée : 57 min 28 sec / 59 min 30 sec | Rang pour le TE : 10 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Dans le TE, sept de ses corrections adéquates ne sont pas accompagnées de commentaire métalinguistique (TE-2, TE-3, TE-9, TE-15, TE-16, TE-18 et TE-19). Le cas 13 utilise fort peu les stratégies de diagnostic les moins fréquentes et n'a produit aucune correction adéquate imprécise, comme le cas 17, plus performant, et les cas 5, 6 et 11, moins performants. De plus, comme le cas 6, il a employé le plus souvent le métalangage au moment d'effectuer ses corrections, mais à la différence de ce cas, la terminologie grammaticale relevée dans ses verbalisations porte uniquement sur la ponctuation et le système verbal (*virgule, guillemets, point / verbe, conditionnel présent, infinitif*), deux objets linguistiques fréquemment mentionnés par les autres cas. Autrement dit, même si le métalangage est fréquent dans la révision du cas 13, le fait qu'il mentionne des

termes plus communs ne le distingue pas positivement de l'ensemble des cas. Examinons une correction du TI comprenant du métalangage (104).

- (104) *Sans nous ouvrir à du nouveau, nous **resterons** derrière nos habitudes et nous n'**évolurions** pas dans notre philosophie... (TI E)
- correction
précise avec
métalangage
- Déjà, les verbes me dérangent, parce que j'utilise... dans mon deuxième, je mets un *-i*, dans mon premier, j'en mets pas. [Je] ne sais pas s'il y a une règle, mais je trouve que ça sonne mieux si le premier aussi en aurait un, y'aurait un *-i*. [Donc] je vais juste aller m'assurer... de bien l'écrire en rajoutant un *i-*, [vérifie dans Antidote] et ça serait... conditionnel présent, *resterions*. [ajoute un *-i* dans *resterons*].

L'erreur de concordance des temps relevée par le cas 13 dans le TI est bien ciblée, même si ce cas mentionne ne pas connaître de règle à ce propos. Le jugement de grammaticalité posé est donc suffisant pour poursuivre avec une correction précise. Notons que le *conditionnel présent* est mentionné seulement après que le cas 13 a consulté Antidote.

b) *Autres caractéristiques*

Pour analyser un problème de virgule, le cas 13 peut adopter une posture de lecteur, s'appuyer sur une règle et consulter une ressource externe, comme l'illustre l'extrait (105).

- (105) *L'école est dans l'obligation de présenter des livres aux jeunes étudiants **et ce** tout en trouvant un équilibre... (TI E)
- É : Donc là, le *et ce* me mélange un peu... parce que je fais une pause entre le *ce* et le *tout*. [Donc] je ne sais pas trop s'il doit y avoir une virgule parce que je trouvais ça un peu bizarre de devoir mettre une virgule ici. Mais sinon, ça se peut que le lecteur ferait la même erreur que moi, tantôt, de juste dire *et ce tout en trouvant*... C : Huhum. Le lire d'un coup. É : Ouais. [Ok], je vais aller voir *ce*... [vérifie dans Antidote]. Est-ce que ça serait... *s-e* ? Non... on ne veut pas ça, c'est pas... ça existe pas... Ok, donc ça existe pas. [Hum]... Je sais vraiment pas comment je pourrais être sûr que... ça... genre, le laisser comme ça, ça serait correct. *L'école est dans l'obligation de présenter des livres aux jeunes étudiants... et ce tout en trouvant un équilibre*. Parce que, de la façon que je le dis, je mets une virgule, mais c'est un mot après le *et*... Donc, je ne sais pas, je trouve ça bizarre. Je vais le laisser comme ça.

Dans cet extrait, l'intonation du cas 13 lorsqu'il lit la phrase lui fournit un bon indice pour effectuer la correction attendue, d'autant plus qu'il souhaite explicitement éviter d'induire son lecteur en « erreur » ; cependant, son jugement de grammaticalité entre en contradiction avec une règle stipulant qu'on ne met pas de virgule « après le *et* ». Perplexe, il consulte Antidote pour valider l'ajout d'une virgule, en vain. Ainsi, même s'il exprime clairement une intuition de grammaticalité en vertu de laquelle une virgule devrait être ajoutée, le fait qu'il ne trouve pas de règle pour l'appuyer le retient dans son élan correctif ; l'erreur de ponctuation demeure donc dans le TI. Voici un deuxième exemple de diagnostic vis-à-vis l'absence d'une virgule dans son TI (106).

(106) C'est justement ce type de réflexion **qui** fait fuir les élèves au contact d'un livre. (TI NE)
 Heum...là, je sais que devant *qui*, il n'y a pas de virgule... parce que, premièrement, euh... ben l'explication qui, encore, est à la fin d'une phrase, et on met jamais de virgule devant le... l'explication qui termine... la phrase. [Je] sais qu'il n'y a pas de virgule, aussi, pour... ah, je ne sais pas comment l'expliquer, mais... [Pour] une explication... euh... directe, pis je pense qu'il y en a une qui était indirecte, ça s'appelait... pis je pense que elle, c'est directe, donc il n'y aura pas de virgule. [Mais] je ne suis pas trop sûr de la règle qu'on m'avait enseignée il y a quelques années. On va le laisser comme ça.

Le cas 13 fait appel à deux règles pour justifier l'absence de virgule devant le *qui*, l'une concernant la position de l' « explication » (*à la fin d'une phrase*), et l'autre, le type d' « explication » (*directe ou indirecte*). La première règle ressemble à celle associée au complément de phrase, ce qui est inexact pour un complément du nom, tandis que la seconde semble concerner l'opposition entre un complément du nom déterminatif et non déterminatif, malgré le métalangage erroné et le caractère incomplet de la règle. Toutefois, c'est plutôt la mise en emphase du sujet par *c'est...qui* qui est en jeu ici. Ses connaissances grammaticales en lien avec la virgule sont donc toujours en construction, mais cela ne l'empêche pas de les activer dans sa révision, ce qui le rapproche du cas 9 face à cet objet linguistique en (99) et en (100).

Dans le TE, deux erreurs de coordination de subordonnées (TE-5 et TE-17) non pas été détectées, et ce, même si les segments en question ont beaucoup été retravaillés dans un but stylistique. Pourtant, il avait bien détecté et diagnostiqué l'erreur TE-4, similaire à l'erreur TE-17.

Enfin, le cas 13 se sert de la macrostructure et des phrases adjacentes lors de la révision du GN orphelin (107), en plus de traiter l'erreur après l'avoir reportée, ce qui le rapproche du cas 4 (43).

(107) *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (TE-14)
(temps 1) Ok, donc c'est un peu bizarre, commencer un paragraphe par *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde*, pis c'est tout. Donc, euh... [pause] Le premier paragraphe, on disait *Premièrement, le bénévolat est... le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on ne peut l'ignorer. Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde...* [longue pause] Ok, heum... Mais si on va voir la deuxième phrase... **(temps 2)** Ah! My god... pas cette phrase! [longue pause] Ok, je sais. Dans la première, le premier paragraphe, ils ont réutilisé le sous-titre comme sujet, donc ici, je pourrais faire la même chose : *Deuxièmement, le boycottage et les manifestations sont... une contribution importante...* ouais. Ok, donc [encadre l'intertitre *Le boycottage et les manifestations* et trace une flèche le plaçant après *Deuxièmement, ajoute sont*].

Visiblement, la révision de cette erreur rebute le cas 13 (*Ah! My god, pas cette phrase!*), ce qui traduit une certaine difficulté d'appropriation du TE. Néanmoins, il s'attèle à la tâche

méthodiquement : en établissant un lien entre la première phrase des deux paragraphes de développement et les intertitres, il exploite habilement la macrostructure du TE.

Somme toute, le cas 13, figurant parmi les scripteurs aux performances moyennes, formule peu de commentaires métalinguistiques, notamment dans le TE, et il ne détecte pas toujours systématiquement des erreurs de même nature, deux caractéristiques qui le rapprochent particulièrement du cas 8. Néanmoins, il lui arrive de considérer le lecteur et la macrostructure, comme le cas 4. S'il utilise plus souvent le métalangage dans ses corrections que les autres, les termes effectivement relevés ne permettent pas de le distinguer positivement de l'ensemble des cas, contrairement au cas 6. Dans le TI, il peine à trouver une réponse à ses questions de ponctuation lorsqu'il consulte Antidote, comme les cas 1 (13), 7 (33), 8 (55) et (5), et ses connaissances limitées des différents emplois de la virgule affectent souvent la justesse de ses diagnostics, comme le cas 9. Nous le qualifierons donc de réviseur *polyvalent et peu explicite*.

4.4.4.5 Le cas 14 : un réviseur polyvalent et prudent

| Descriptif de la révision du cas 14 (TI/TE) | | |
|---|---------------------------------------|---|
| N de mots : 269/505 | Révisé : beaucoup / beaucoup | Taux de corrections adéquates : 33 / 52 % |
| N de lectures : 3/2 | Durée : 64 min 48 sec / 55 min 13 sec | Rang pour le TE : 8 ^e sur 16 |

a) Caractéristiques saillantes de ses corrections adéquates

Le cas 14, comme les cas 6 et 9, explicite fréquemment des jugements de grammaticalité dans ses diagnostics. Il se démarque aussi par son utilisation de six des sept stratégies de diagnostic les moins fréquentes, dont se poser une question (108) et poser un jugement stylistique (109 et 110).

(108) *...62 % d'entre eux pensent **d'en** trouver **un** bientôt. (TE-6)

É : Je ne vois pas l'utilité du *d'* dans cette phrase. [Je] crois que *en* tout seul, qui remplace *les bénévoles*, ben 62 % d'entre eux, pensent *en trouver*... maintenant, en fait, c'est *en trouver*, *l'emploi*, qu'ils cherchent, *trouver*... *d'entre eux*... pensent *en trouver un*... ok, non ! Le *en* et le *un*, c'est un peu répétitif ? *Pensent en trouver*... [longue pause] C : Donc, ici, qu'est-ce que tu cherches ? É : Ben, je suis en train de voir, dans la phrase, c'est quoi le rôle du *en* pis du *un*. C : D'accord. Pis comment tu fais pour trouver ce rôle-là ? É : Le *un*, ok, le *un* ici, je trouve que c'est les emplois que les bénévoles... les 62 % des bénévoles cherchent. [Mais]... le *en*, le *d'en*, plutôt, *d'entre eux pensent D'EN trouver un bientôt*... Je ne sais pas si c'est... quelque chose que... qui se fait verbalement, mais j'ai jamais vu, comme, un *d'en* comme ça, écrit dans un texte... écrit. [Donc]... le *d'*, il me sonne mal. [Je] vais l'enlever [rature *d'*].

jugement de grammaticalité
relecture
P de base
question
réflexion
rappel

En (108), le cas 14 recourt à une quantité considérable de stratégies pour traiter l'erreur TE-6, ce qui tend à le distinguer de la majorité des cas, qui l'ont plus brièvement diagnostiquée. Son

jugement de grammaticalité initial (*Je ne vois pas l'utilité du -d*) est étayé par le recours à la P de base pour retracer l'antécédent du *en* (*c'est en trouver, l'emploi, qu'ils cherchent*) et par une réflexion combinée à un rappel de ses connaissances antérieures (*Je ne sais pas si c'est... quelque chose que... qui se fait verbalement, mais j'ai jamais vu, comme, un d'en comme ça, écrit dans un texte*). Il se pose ensuite une question sur l'utilité du *en* (*Le en et le un, c'est un peu répétitif?*), ce qui reflète un jugement de grammaticalité sous une forme moins affirmée que son jugement final (*le d', il me sonne mal*). Son diagnostic concerne donc à la fois le *d'* et « le rôle du *en* pis du *un* », ce qui peut expliquer qu'il soit plus élaboré que celui d'autres cas.

Pour ce qui est du jugement stylistique, ceux formulés par le cas 14 sont associés à des corrections parfois imprécises (109), parfois précises (110 et 111).

- (109) *Les livres nous aident à comprendre et **questionner** le monde... (TI E)
 jugement stylistique ressource externe
 Je trouve que *les livres nous aident à questionner le monde*, ça sonne bizarre, donc je vais enlever *questionner*, mais avant de le faire, je vais regarder s'il y a des synonymes à *questionner* que... qui seraient meilleurs [vérifie dans Antidote]. [Il y] a *débreffer*, *débreffer* et *interroger*, puis... j'aime pas vraiment, donc je vais enlever *ou questionner* [rature *ou questionner*] parce que je ne suis pas sûr de comment elle participe dans la phrase...
- (110) * ...leur engagement **aide** notre société **avec** le bénévolat, le boycottage, les manifestations et **d'autres avantages peuvent y être liés**. (TE-1)
 jugement stylistique
 Ok. On peut pas *aider avec d'autres avantages*, on peut... *apporter* d'autres avantages, mais... [pause] c'est pas vraiment, je ne crois pas *avantages*... Puisque j'ai enlevé *peuvent y être liés*, ça change un peu la phrase, puis *d'avantages* n'est pas le mot correct à utiliser puisque... toute cette séquence, cette énumération, on est en train de parler que ça aide notre société, donc *aide notre société avec d'autres avantages*, ça se dit mal. Donc *aide notre société avec d'autres*... [pause] Ça pourrait être... *et plus encore ? Et plus encore* ou... *et bien d'autres actions*. [longue pause] Je vais mettre *et plus encore* [ajoute plus encore], à la place de mettre etcétera. [C'est] connot... connotation positive, puis je trouve que ça donne plus de... de de profondeur ? Au texte ? [Comme], ce n'est pas un mot inutile que je suis en train de mettre.

En (109), le cas 14 porte son attention sur la justesse du verbe *questionner*, et non sur l'absence de la préposition *à* devant le deuxième groupe coordonné. Son jugement stylistique l'amène alors à rechercher un synonyme à l'aide d'Antidote, mais sans option satisfaisante, il décide de supprimer ce segment, n'étant pas « sûr de comment elle participe dans la phrase ». Il s'agit donc d'une stratégie d'évitement, centrée sur la stylistique, qui élimine néanmoins l'erreur syntaxique.

En (110), le jugement stylistique porte sur une incohérence sémantique (*On peut pas aider avec d'autres avantages*). Sa correction de l'erreur TE-1, d'abord syntaxique, se termine alors par une modification sémantique qui, en plus d'éliminer l'incohérence, « donne plus [de] profondeur

[au] texte » par sa « connotation positive », procédé discursif typique du texte argumentatif. Prenons comme dernier exemple de jugement stylistique son diagnostic de l'erreur TE-7.

- (111) *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en **s'améliorant** au plan personnel. (TE-7)
- relecture
réflexion
P de base
métalangage
jugement
stylistique
- Le *s'améliorant*, même si... on comprend que... heum... c'est... l'intention de la phrase, c'est... les jeunes s'améliorent sur un plan personnel. C'est pas très clair, la façon que la phrase est construite. [La] façon que la phrase est écrite, c'est en train de dire que... *l'expérience* paraît donc... c'est soit le *curriculum*, soit les... les *expériences* qui s'améliore au plan personnel, ce qui a... ce qui n'a aucun sens. [Donc] j'essaie de voir comment je peux changer la construction de la phrase pour [indiquer] que c'est les jeunes qui s'améliorent au plan personnel. [Ok], je voulais chercher un pronom, mais je suis en train de penser : *tout en les améliorant au plan personnel* ? Je trouvais ça un peu froid, comme... c'est pas... on dirait qu'on parle d'un objet. [Donc] je vais dire [...] *Tout en leur... permettant... de s'améliorer au plan personnel* ? Ok, je vais mettre comme ça, parce que, je sais pas, ça cloche un peu. [ajoute *leur permettant de s'améliorer* ; rature *s'améliorant*]

Le jugement stylistique est ici jumelé à plusieurs stratégies, à l'inverse de ceux en (109) et en (110). En plus de servir à cibler précisément l'erreur (*c'est en train de dire que [c'est les] expériences qui s'améliore au plan personnel, ce qui [n]'a aucun sens*), le jugement stylistique sert également à générer une solution (*je trouvais ça un peu froid / on dirait qu'on parle d'un objet*). Qui plus est, lorsque le cas 14 cherche à identifier le sujet sous-entendu du participe présent, il considère autant l'option sémantique (*on comprend que [c'est] les jeunes*) que l'option syntaxique (*c'est soit le curriculum, soit [les] expériences*). Certes, les deux options syntaxiques ne sont pas exactes, le sujet de *s'améliorant* étant plutôt *Avoir une expérience de bénévolat*, mais l'analyse de l'erreur que le cas 14 propose est remarquable. En alliant habilement syntaxe et sémantique dans son diagnostic, il se rapproche des cas 1 (7) et 5 (61), tout en se distinguant du cas 9 (102).

b) *Autres caractéristiques*

Dans son TI, le cas 14 a de bonnes intuitions grammaticales, mais n'agit pas toujours en cohérence avec elles. Par exemple, en (112), l'absence de la préposition *de* devant le deuxième groupe coordonné (*Dumas*) est précisément ciblée dès le départ, mais la correction est imprécise. Sa reformulation traduit donc une stratégie d'évitement, comme en (109), mais ici, le diagnostic de l'erreur de coordination, syntaxique et non stylistique, est plus précis.

- (112) *Qu'en adviendra-t-il **de** George Orwell **et Dumas** ? (TI E)
- Je ne suis pas sûr si... le *de* devrait être répété pour *Dumas* aussi, après le *et*... *et de Dumas* ? [Je] vais changer un peu la structure de la phrase pour ne pas... pour ne rien risquer. [...] [rature *de*, ajoute d'auteurs comme]. [Je] trouve que c'est plus sûr.

(113) Il faut bien éveiller les jeunes pour les aider à voir **clair, et** je doute que les livres... (TI NE)
...la virgule ici, bien que c'est bizarre de mettre une virgule avant *et*, je trouve qu'elle est [n]écessaire pour faire le... la séparation, ou plus une pause, qu'on ferait déjà à l'oral... [J]'ai une impression que je mettrais une virgule quand... je le dis à voix haute. Mais en même temps, heum, grammaticalement, mettre une virgule devant le *et*, je... ça me paraît un peu bizarre, donc je vais l'enlever [rature la virgule].

De même, en (113), il efface une virgule, non erronée, même s'il la trouve « nécessaire ». Dans son diagnostic, sa forte intuition prosodique (*j'ai l'impression que je mettrais une virgule quand je le dis à voix haute*) est finalement délaissée au profit d'une règle syntaxique tronquée (*grammaticalement, mettre une virgule devant le et, ça me paraît un peu bizarre*). Cette tension entre *intuition grammaticale* et *connaissance grammaticale* pour le traitement d'une virgule à proximité du coordonnant *et* est d'ailleurs présente chez plusieurs cas, dont les cas 8 (56) et 13 (105).

Dans le TE, le cas 14 recourt à la P de base comme stratégie générale de détection, ce qui est exceptionnel (114). De surcroît, il s'agit de l'unique occurrence du terme *phrase de base* dans l'ensemble de la révision des cas. Nous reviendrons plus en détail sur cet extrait, fort révélateur des fines connaissances procédurales de ce cas, au chapitre 5 (section 5.2.2.6).

(114) Beaucoup d'organismes à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles. (TE NE)
Euh, je ne vois pas d'erreur... [pause] Je suis en train de regarder si la phrase de base est correcte, donc...
Beaucoup d'organismes... à but non lucratif comme sujet, ils ont besoin de bénévoles, le... groupe verbal.

(115) *...une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages on ne peut l'ignorer. (TE-2)
...quand on met le *l'* ici, j'ai l'impression que l'intention de la phrase, c'est de dire *on ne peut pas [i]gnorer les avantages*, mais le *l'*, c'est pas... le pronom approprié, donc... je mettrais plutôt, euh... *tellement d'avantages qu'on ne peut ignorer... ?* [rature *l'* ; ajoute *qu'*]. Ouais. Ok. Donc, *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on ne peut ignorer*.

En (115), son diagnostic de l'erreur TE-2 est centré sur le pronom *l'* plutôt que sur le *tellement*, comme le cas 16 en (83), et le lien avec ce terme corrélatif n'est pas perçu, contrairement au cas 17 (29) et 9 (101), ce qui tend à le rapprocher des scripteurs moins performants, comme le corrobore d'ailleurs son diagnostic erroné de l'erreur TE-9 (116). En effet, seuls les cas les moins performants n'ont pas corrigé, voire détecté, cette erreur (cas 11, 15, 16 et 6).

(116) *...pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à... (TE-9)
Ok, au début, je croyais que peut-être le *elle* serait pas nécessaire, puisqu'on le dit déjà, l'antécédent est comme juste à côté. Euh, *elle* qui remplace *forme d'engagement*... mais... c'est une question... puis, j'allais enlever l'antécédent, le *cette forme d'engagement*, mais dans le fond, je ne peux pas parce que ça enlève l'antécédent. [Mais] je vais le laisser parce que c'est une question, la forme de la phrase change un peu, donc...

La double inversion n'est pas clairement perçue par le cas 14. Certes, son jugement de grammaticalité est précis (*le elle serait pas nécessaire*), mais la pseudorègle de proximité sur laquelle il s'appuie (*l'antécédent est comme juste à côté*) l'induit en erreur dans sa recherche d'une solution (*j'allais enlever l'antécédent*). Il invoque finalement une particularité très générale des questions (*la forme de la phrase change un peu*) pour justifier sa décision, contraire à son jugement de grammaticalité initial.

Ajoutons que, comme le cas 13, le cas 14 détecte l'erreur TE-4, mais pas l'erreur TE-17, de même nature, et qu'il produit un lapsus correctif en TE-12, comme les cas 7 (20) et 5 (62).

En résumé, les diagnostics du cas 14 ayant mené à une correction adéquate sont soutenus par plusieurs stratégies, dont certaines moins fréquentes, comme la question et le jugement stylistique. S'il manifeste parfois une stratégie d'évitement pour résoudre des problèmes strictement stylistiques, son jugement stylistique peut aussi l'aider à corriger des erreurs syntaxiques, comme les cas 1 et 5. Contrairement au cas 9, il allie habilement syntaxe et sémantique dans sa révision syntaxique. En outre, il cherche à améliorer le texte *en profondeur*, notamment à l'aide de la connotation positive, et se sert exceptionnellement de la P de base comme stratégie de détection, ce qui le rapproche de scripteurs plus performants. Toutefois, il se rapproche des moins performants lorsque l'on examine certains de ses diagnostics, notamment celui des erreurs TE-6 et TE-9, mais aussi lorsqu'il effectue des corrections allant à l'encontre de son jugement de grammaticalité. Ceci étant dit, la justesse de son diagnostic de l'erreur TE-7, classée difficile, est digne de mention. Nous le qualifierons donc de réviseur *polyvalent et prudent*.

Résumons les caractéristiques saillantes de ces cinq derniers profils (tableau 17) avant de les mettre en relation avec l'ensemble des autres profils stratégiques élaborés dans cette section.

Tableau 17. Profils stratégiques des scripteurs s'étant moins distingués

| | - rapide | | | + rapide | |
|--------|--|--|--|--|--------------------------------------|
| | CAS 14 | CAS 13 | CAS 2 | CAS 9 | CAS 6 |
| profil | polyvalent et prudent | polyvalent et peu explicite | perfectionniste et en contrôle | ambivalent | naïf et centré sur la syntaxe |
| DÉ | - erreurs de même nature (TI/TE) | - erreurs de même nature (TE) | | + relecture (TI) | - relecture (TI) - détection (TE) |
| DIA | + jugement de grammaticalité + stratégies moins fréquentes | - commentaire métalinguistique (TE) | - stratégies moins fréquentes | + stratégies plus fréquentes + métalangage (virgules) | métalangage exemplaire |
| CO | | + métalangage commun (ponctuation et verbe) | | - automatisme | + PhC - report |
| autres | éviter (TI) tient compte de la profondeur (connotation) allie syntaxe/sens | règles approximatives (virgules) macrostructure (TE) | volonté stylistique gère bien son temps et ses priorités | éviter (TI) absence de correction d'erreurs diagnostiquées (TE) conflit syntaxe/sens | décondense l'information éviter (TI) |

Du côté de la détection, les cas 14 et 13 ne détectent pas systématiquement des **erreurs de même nature**, comme le cas 8. Le cas 9 effectue plusieurs **relectures complètes** de son TI, comme les cas 3 et 12 ; il s'oppose donc au cas 6, qui ne relit habituellement pas les textes qu'il révisé, ce qui peut expliquer le grand nombre d'erreurs laissées dans le TE.

Du côté du diagnostic, le cas 14 utilise souvent le **jugement de grammaticalité** et d'autres stratégies **moins fréquentes**, comme le jugement stylistique et la question. Le cas 9 recourt à plusieurs stratégies parmi les **plus fréquentes**, contrairement au cas 2, fort probablement en raison de l'absence d'erreurs syntaxiques à réviser dans son TI. Chez le cas 9, le **métalangage** concerne essentiellement la virgule, alors que chez le cas 6, il enrichit remarquablement son diagnostic de l'erreur de GN orphelin (TE-14), ce qui le rapproche des cas 17 et 4. Le cas 13, par le peu de commentaires métalinguistiques qu'il émet dans le TE, se rapproche des cas moins performants.

Du côté de la correction, peu de caractéristiques saillantes ont été relevées. On note tout de même un **métalangage** fréquent, quoique commun, chez le cas 13, l'absence d'**automatisme** chez le cas 9, ce qui le rapproche des cas 15 et 16, moins performants, et 9) l'absence de **report** chez le cas 6, comme chez les cas 7, 3, 8, 16 et 11, aux performances variées. Aussi, le cas 6, comme le cas 8, recourt à tous les procédés de construction de **phrases complexes** dans ses corrections.

De manière plus globale, dans leur TI, les cas 14, 9 et 6 recourent à des **stratégies d'évitement**, comme le cas 1. En ce qui concerne la consultation d'une **ressource externe**, notons que le cas 13, comme les cas 1, 7, 8 et 5, peine à trouver des réponses à ses questions de ponctuation dans Antidote.

Si le cas 14 combine habilement **syntaxe et sémantique**, ces deux dimensions engendrent un conflit cognitif chez le cas 9, qui ne parvient pas à corriger adéquatement certaines erreurs pourtant détectées, voire diagnostiquées. Par ailleurs, le cas 6, comme le cas 8, **décondense** parfois l'information, contrairement aux cas 4 et 12. De plus, le cas 2 gère particulièrement bien **son temps et ses priorités** de révision, contrairement au cas 7, qui a manqué de temps dans le TE, et au cas 16, qui emploie une méthode d'autocorrection peu adaptée à ses besoins. Pour ce qui est des autres **dimensions textuelles**, le cas 14 tient compte de la profondeur du texte et de l'apport de la connotation dans le TE, le cas 13 s'appuie sur la macrostructure pour régler l'erreur TE-14, comme le cas 4, et les considérations stylistiques du cas 2 sont bien contrôlées, contrairement au cas 12, qui ne semble jamais tout à fait satisfait, et au cas 7, qui leur accorde trop de temps.

4.4.5 Conclusion

Pour conclure cette section dédiée à l'élaboration de profils stratégiques, nous les avons regroupés dans le schéma synthèse (figure 13) en tenant compte de leurs taux de corrections adéquates (axe vertical de *performance*, gradué de 0 à 100 %) et de la vitesse à laquelle ils ont complété la tâche (axe horizontal de *durée*, gradué de 0 à 60 minutes), le TI étant représenté par le noir, et le TE, par le gris. Ainsi, chaque cas se retrouve à deux endroits du plan cartésien, un correspond au TI, et l'autre, au TE, ce qui nous permet de représenter visuellement les différences intracas et intercas. Les étiquettes caractérisant les profils sont accolées aux résultats associés au TE dans un phylactère.

Au regard des étiquettes utilisées pour qualifier les profils stratégiques des réviseurs, nous sommes en mesure de proposer un ensemble de caractéristiques saillantes, dont certaines sont mutuellement exclusives. Nous les avons regroupées sous deux thèmes : la posture du réviseur par rapport au processus de révision et sa posture par rapport à la syntaxe. Un résumé descriptif de ces vingt caractéristiques saillantes se trouve au tableau 18. D'entrée de jeu, il faut spécifier que ces deux postures ne se sont pas manifestées systématiquement – ni au même degré – chez chacun des cas, mais que ça et là, des éléments de certaines caractéristiques ont pu transparaître dans les profils.

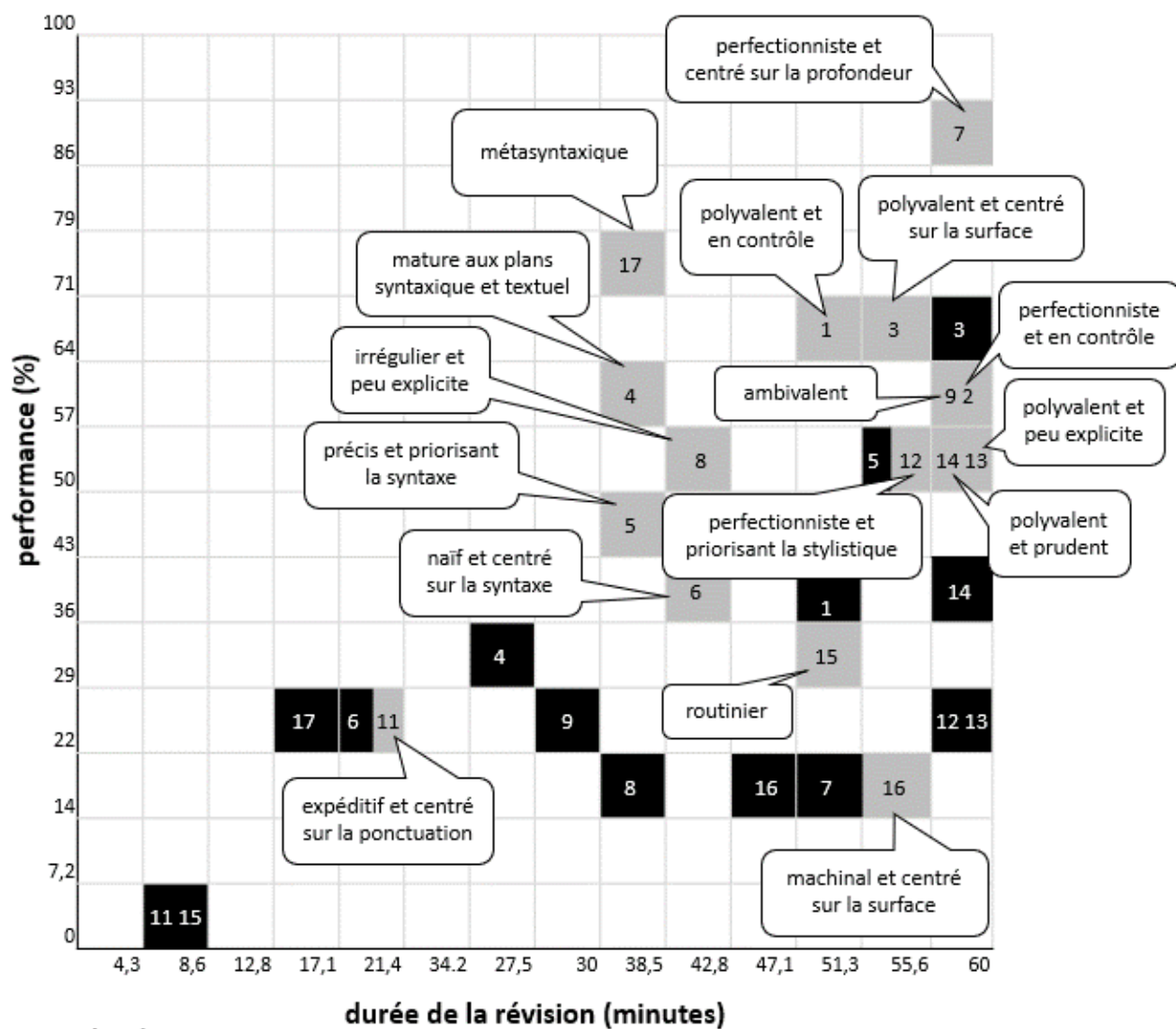


Figure 13. Les profils stratégiques selon la performance et la durée de la révision⁵³

⁵³ Le TI du cas 2 est absent de la figure 13 puisqu'il était exempt d'erreur syntaxique.

Tableau 18. Caractéristiques saillantes des réviseurs

| posture par rapport à la révision | |
|--|--|
| engagement dans la tâche | PERFECTIONNISTE : inlassable, révise jusqu'à la dernière seconde, modifie de nombreux passages exempts d'erreurs. |
| | PRÉCIS : se concentre strictement sur le problème détecté. |
| | NAÏF : excès de confiance, doute peu du texte et le relit peu. |
| | EXPÉDITIF : peu investi dans la tâche, exécution rapide et maladroite. |
| créativité dans le recours aux outils | POLYVALENT : possède une variété de stratégies, a accès à plusieurs solutions et en choisit une en considérant divers critères, très débrouillard. |
| | PEU EXPLICITE : peu de stratégies, raisonnement minimal, peu de métalangage, fait peu appel aux outils de manière explicite. |
| contrôle sur la tâche | EN CONTRÔLE : conscient des risques, audacieux, établit des priorités, gère bien son temps, haut niveau métacognitif. |
| | PRUDENT : privilégie l'évitement dans le doute, dépronominalise, éprouve le besoin de s'appuyer sur une (pseudo) règle. |
| | ROUTINIER : reproduit ses structures favorites même en l'absence d'erreur ou de doute, confiné à ses habitudes. |
| | MACHINAL : confiance aveugle dans une méthode d'autocorrection déconnectée de la tâche, pas de remise en question, bas niveau métacognitif. |
| | IRRÉGULIER : ne traite pas systématiquement des problèmes de même nature, n'accorde pas toujours la même importance à la syntaxe ni au sens, peut fournir des explications qui entrent en contradiction avec les précédentes. |
| posture par rapport à la syntaxe | |
| détection centrée sur... | LA PONCTUATION : la révision porte surtout sur les limites graphiques entre les phrases graphiques ou syntaxiques. |
| | LA SURFACE : la révision porte surtout sur la virgule détachant des éléments facultatifs, sur les homophones grammaticaux ou sur d'autres problèmes de syntaxe n'affectant pas le sens. |
| | LA SYNTAXE : la révision porte surtout sur la construction des phrases. |
| | LA PROFONDEUR : la révision porte surtout sur les idées véhiculées dans le texte et leur organisation. |
| diagnostic | MÉTASYNTAXIQUE : « petit linguiste », fin analyste de la phrase, essaie d'employer systématiquement un métalangage spécifique, forte intuition grammaticale, considère la sémantique dans ses diagnostics seulement lorsque cela est pertinent. |
| | PRIORISANT LA SYNTAXE : le diagnostic s'appuie d'abord sur un critère syntaxique, la sémantique est reléguée au second plan ou ignorée. |
| | AMBIVALENT : pris au dépourvu entre deux critères d'analyse, conflit cognitif entre syntaxe et sémantique. |
| | PRIORISANT LA STYLISTIQUE : le diagnostic s'appuie d'abord sur la stylistique, la syntaxe est reléguée au second plan, même si une solution syntaxique est identifiée. |
| correction | MATURE AUX PLANS SYNTAXIQUE ET TEXTUEL : condense l'information par la réduction de subordonnée ou par la pronominalisation, utilise un métalangage précis, tire profit des indices macrostructurels et tient compte du lecteur pour sélectionner la meilleure correction syntaxique parmi plusieurs. |

Ainsi organisées, ces caractéristiques suggèrent donc l'existence de combinaisons qui, bien qu'absentes ou peu prononcées chez les 16 réviseurs de notre étude, pourraient se présenter chez d'autres réviseurs. En outre, cela nous permet de voir que nous avons parfois accolé à un cas deux caractéristiques relevant d'une seule posture : chez le cas 1, ce sont deux caractéristiques de sa posture par rapport à la révision qui ont le plus ressorti de l'analyse de ses verbalisations (*polyvalent et en contrôle*), alors que chez le cas 7, ce sont plutôt deux caractéristiques de sa posture par rapport à la syntaxe (*mature aux plans syntaxique et textuel*) qui sont les plus prononcées.

Les profils stratégiques des SA nous ont donc permis de dresser une première série d'observations dans une démarche qualitative exploratoire. Ce travail préliminaire ouvre alors la voie à d'autres études descriptives en ce sens, lesquelles pourraient éventuellement raffiner les caractéristiques identifiées ici en traits binaires (ie. [+/- TRAIT]), à l'instar des traits distinctifs typiques de la linguistique.

Ces étiquettes mises à part, l'élaboration de ces seize profils stratégiques a permis de mettre en exergue divers phénomènes plus ponctuels permettant de distinguer les cas, que ce soit l'écart de performance entre le TI et le TE, la vitesse avec laquelle les révisions ont été finalisées, les stratégies sous-jacentes à leurs corrections adéquates, ou encore la tendance à effacer, à condenser ou à décondenser des segments. Sans prétendre à l'exhaustivité, rappelons quelques constats faits au fil de cette section.

D'abord, un grand nombre d'automatismes n'est pas synonyme de rapidité : chez le cas 7, qui en a effectué le plus grand nombre, on note la révision la plus lente, tandis que chez le cas 11, qui en a effectué le moins, on note la révision la plus rapide. Par ailleurs, un plus grand nombre de reports semble être associé à une révision moins rapide, sans toutefois être associé à une meilleure performance.

Ensuite, les SA prennent généralement plus de temps pour traiter un problème de stylistique ou de profondeur qui ne concerne pas la syntaxe qu'un problème qui concerne cette dimension de la phrase, mais encore plus particulièrement les problèmes syntaxiques de surface (homophones et ponctuation). Cependant, le traitement du GN orphelin (TE-14), entre syntaxe et sémantique, fut particulièrement exigeant, tout comme le traitement du sujet coréférentiel (TE-7).

Enfin, lorsque les SA corrigent adéquatement une erreur de syntaxe, nous avons observé qu'ils peuvent adopter l'un ou l'autre des trois types de séquences révisionnelles suivants :

- 1) La séquence strictement **syntaxique**, où la détection du problème est précise, où le diagnostic est syntaxique et où la correction, syntaxique, est précise. C'est généralement ce qui s'est produit lorsque les SA ont détecté une erreur dans le TE, dont les erreurs TE-3, TE-4, TE-6, TE-8, TE-9, TE-10, TE-12, TE-13, TE-15, TE-16, TE-17, TE-19, TE-20 et TE-21. La révision du cas 17 est à ce titre exemplaire.
- 2) La séquence **mixte**, où la détection du problème est précise, où le diagnostic combine syntaxe et stylistique, et où la correction, stylistique, est parfois précise, parfois imprécise. Tel fut le cas pour les erreurs TE-1, TE-2, TE-7, TE-11, TE-14 et TE-18. La révision du cas 12 en fournit plusieurs exemples, avec des corrections autant précises qu'imprécises.
- 3) La séquence purement **stylistique**, où la détection et le diagnostic ciblent uniquement la stylistique, et où la correction de l'erreur syntaxique, non détectée, est « accidentelle ». Ces corrections, moins nombreuses, ont ciblé, entre autres, les erreurs TE-5 (cas 15 et 7) et TE-22 (cas 1 et 12), mais aussi l'erreur TE-20 (cas 12)⁵⁴.

4.5 Conclusion du premier objectif spécifique

Dans ce premier chapitre consacré à notre premier objectif spécifique, nous avons cherché à identifier et à décrire les stratégies utilisées par les SA lors de leurs révisions d'erreurs syntaxiques. La section 4.1 nous a permis d'identifier des différences entre les types de correction et entre les deux tâches de révision. On a ainsi pu observer que le taux moyen de corrections adéquates est plus élevé dans le TE que dans le TI, et que le nombre moyen de stratégies utilisées en lien avec les corrections adéquates est plus élevé dans le TE que dans le TI. Les corrections partielles, avec ajout d'erreur ou erronées sont marginales dans l'ensemble, alors que l'on dénombre une quantité importante de corrections absentes. Ceci tend à indiquer que la détection d'erreurs syntaxiques représente un défi considérable pour les SA, et particulièrement dans leur propre texte. Nous avons également établi que les SA recourent en moyenne à 5 ou 6 stratégies lorsqu'ils produisent une correction adéquate, et que les stratégies de détection sont fort peu nombreuses.

⁵⁴ Un tableau synthèse des corrections effectuées dans le TE se trouve à l'annexe G.

À la section 4.2, nous avons identifié les stratégies sous-jacentes aux corrections adéquates des SA, ce qui nous a permis de cibler les plus fréquentes et les moins fréquentes. Pour la détection, la relecture d'un segment est, et de loin, la stratégie la plus fréquente. Pour le diagnostic, le trio formé de la réflexion, du jugement de grammaticalité et de la relecture se démarque nettement, alors que l'on compte peu de stratégies typiquement syntaxiques (P de base et manipulations). Les corrections effectuées par les SA sont presque toujours précises et immédiates, et le recours à la phrase complexe est somme toute peu fréquent, notamment dans le TI. Le métalangage est présent dans les trois sous-processus de révision, plus particulièrement dans le diagnostic. De plus, les profils stratégiques ont permis de voir que le métalangage lié au sous-processus de correction concerne surtout la ponctuation, il est donc moins riche que celui relevé dans les diagnostics.

À la section 4.3, nous avons examiné la distribution des stratégies pour chacun des 16 cas. La récurrence d'une courbe en forme de cloche asymétrique nous a amenée à formuler l'hypothèse selon laquelle les cas plus performants cibleraient mieux les stratégies à employer dans un contexte donné, comparativement aux cas aux performances moyennes, qui auraient tendance à en utiliser plus que nécessaire, et aux cas moins performants, dont l'arsenal stratégique serait le plus pauvre. Nous avons par ailleurs constaté que les cas les plus performants recourent davantage aux stratégies de détection, notamment la relecture et les questions, et qu'ils utilisent davantage les règles, le métalangage et les manipulations syntaxiques dans leurs diagnostics, tandis que les questions traditionnelles sont plutôt associées aux cas les moins performants.

À la section 4.4, nous avons élaboré les profils stratégiques des SA à l'aide d'extraits de leurs révisions syntaxiques et les avons comparés sous différents angles, comme les performances, la vitesse de la révision ainsi que la qualité et la quantité de stratégies utilisées. Plusieurs phénomènes s'en sont dégagés, certains plus généraux que d'autres. Parmi les phénomènes généraux, nous nous sommes penchée sur certaines considérations stylistiques et textuelles ainsi que sur la relation entre syntaxe et sémantique, tantôt conflictuelle, tantôt harmonieuse. Parmi les phénomènes particuliers, nous avons comparé le traitement de certaines erreurs du TE chez quelques cas, mais aussi leur traitement dans le TI de la ponctuation et leur recours à une stratégie d'évitement. Enfin, nous avons pu voir que tous n'étaient pas engagés au même degré dans la tâche.

Dans les prochains chapitres, nous examinerons plus en détail certaines stratégies abordées brièvement ici, soit les stratégies de diagnostic associées à la P de base et aux manipulations syntaxiques (chapitre 5), et les stratégies de correction associées à la phrase complexe (chapitre 6).

CHAPITRE V

Deuxième objectif – Résultats

Nous entrons maintenant dans la présentation des résultats liés à notre deuxième objectif spécifique, qui est de décrire la façon dont les SA se servent de la P de base et des manipulations syntaxiques pour diagnostiquer des problèmes de syntaxe. Le libellé de cet objectif spécifique a été reformulé pour supprimer le sous-processus de *détection* ainsi que pour élargir l'objet des erreurs de phrases complexes à *tout problème de syntaxe* puisque le codage des données a permis d'établir que 1) ces stratégies sont absentes du sous-processus de détection des SA, que 2) dans le TI, les SA n'ont effectué qu'un très petit nombre de corrections ciblant des erreurs liées à la phrase complexe effectuées, et que 3) les SA ont peu utilisé ces stratégies lors de leurs corrections adéquates (figures 3 et 9). Or, même si les SA recourent relativement peu à la P de base et aux manipulations syntaxiques dans leurs révisions d'erreurs liées aux phrases complexes, cela ne les empêche pas de faire appel à ces stratégies pour diagnostiquer d'autres types de problèmes syntaxiques, qu'il s'agisse d'erreurs ou non. C'est donc avec une méthode globalement plus inclusive sur le plan des objets syntaxiques révisés par les SA que nous tenterons de répondre à notre deuxième objectif spécifique, et ce, afin de tirer un maximum d'informations des données obtenues.

Il s'agira donc d'approfondir la description de l'emploi des huit stratégies de diagnostic suivantes : le recours à la P de base pour retracer un antécédent, pour rétablir l'ordre canonique des constituants ou pour éliminer des transformations, ainsi que le recours aux manipulations syntaxiques que sont le remplacement, l'effacement, le déplacement, l'ajout et les autres manipulations, à savoir les questions traditionnelles⁵⁵.

La description proposée dans le présent chapitre s'articulera autour de deux sections : la première section traitera de la fréquence de ces stratégies et du type de correction auquel elles sont associées (section 5.1), la seconde proposera un examen des objets linguistiques ciblés par l'application de ces stratégies (section 5.2). Une conclusion reviendra sur les principaux résultats exposés dans ces deux sections (section 5.3).

⁵⁵ Pour alléger la lecture, nous utiliserons à présent le terme *questions* pour parler des *autres* manipulations.

5.1 La fréquence des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques et le type de correction auquel elles sont associées

En continuité avec les résultats présentés au chapitre précédent, notamment aux sections 4.1.1 et 4.1.2, nous isolons maintenant les huit stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques afin d'établir leur distribution selon le type de correction effectuée, cette fois-ci en considérant toutes les catégories d'erreurs syntaxiques ainsi que les non-erreurs. Les résultats sont présentés à l'aide de la figure 14, ci-dessous.

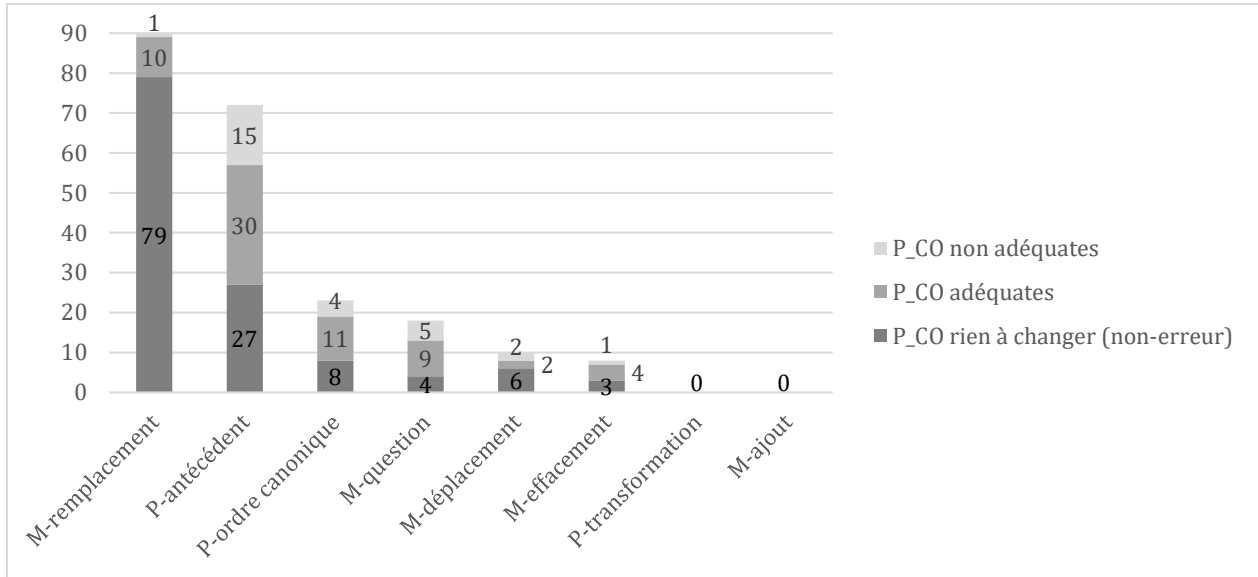


Figure 14. *Fréquence des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques et le type de correction auquel elles sont associées*

Sur l'axe vertical figure l'échelle des fréquences, laquelle permet d'établir les fréquences minimale ($N = 0$) et maximale ($N = 90$) des stratégies liées à la P de base et aux manipulations, classées sur l'axe horizontal en ordre décroissant. Les trois teintes de gris correspondent au type de correction effectuée en lien avec l'application de ces manipulations : le gris foncé représente les corrections où les SA ont détecté un potentiel problème de syntaxe et, après l'avoir diagnostiqué, ont conclu à une non-erreur et ont décidé de ne rien changer, ce qui correspond au comportement attendu⁵⁶, le gris moyen représente les corrections d'erreurs adéquates, et le gris pâle, les corrections non adéquates, comprenant les corrections partielles, avec ajout d'erreur, erronées ou absentes. Ces quatre types sont fusionnés sous une même étiquette en raison de leur petit nombre.

⁵⁶ Rappelons que pour que le code *P_CO rien à changer* soit appliqué, il fallait impérativement que le scripteur soit devant une non-erreur ; les erreurs traitées mais non corrigées ont plutôt été codées *P_CO correction absente*.

Au total, on dénombre 221 occurrences des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques dans la révision syntaxique des SA. Parmi ces stratégies, les plus fréquentes sont, et de loin, le recours au remplacement ($N = 90$) et à la P de base pour retracer un antécédent ($N = 72$). Viennent ensuite quatre stratégies dont la somme des fréquences ($N = 59$) ne dépasse pas la fréquence de chacun de ces deux premières stratégies, soit le recours à la P de base pour rétablir l'ordre canonique ($N = 23$), les questions ($N = 18$), le déplacement ($N = 10$) et l'effacement ($N = 8$). Les stratégies du recours à la P de base pour effectuer ou éliminer une transformation et la manipulation de l'ajout ne sont pas utilisées par les SA dans leurs révisions syntaxiques. L'absence de ces deux stratégies avait d'ailleurs déjà été notée lors de l'analyse des corrections adéquates au chapitre précédent (voir les figures 3 et 9), il est donc intéressant de constater leur absence de l'ensemble des révisions des SA axées sur la syntaxe.

En ce qui concerne le type de correction effectuée, on constate que la majorité des stratégies sont associées au traitement de non-erreurs (*P_CO rien à changer* ; $N = 127/221$; 57 %). Leur application en lien avec une correction adéquate représente quant à elle moins du tiers des contextes ($N = 66/221$; 30 %). Enfin, la proportion pour les corrections non adéquates s'élève à 13 % ($N = 28$). Ainsi, 87 % des stratégies liées à l'utilisation de P de base et des manipulations syntaxiques sont associées à une révision efficace (*P_CO rien à changer* et *P_CO adéquate*). Autrement dit, l'utilisation de ces stratégies contribue généralement à la reconnaissance ou à la production de structures syntaxiques conformes à la norme.

Examinons maintenant les ratios des types de corrections pour chaque stratégie prise isolément. D'abord, le remplacement est massivement associé à une non-erreur ($N = 79/90$; 88 %), et s'il est jugé que quelque chose doit être changé, cette manipulation est associée à une correction adéquate dans 10 des 11 contextes relevés (91 %). Le remplacement est donc rarement associé à une correction inadéquate, soit dans 1 % des contextes où il a pu être observé ($N = 1/90$).

Le recours à la P de base pour retracer un antécédent ($N = 72$) est associé à une non-erreur dans 27 contextes sur 72 (37,5 %). Lors du traitement d'une erreur ($N = 45/72$; 62,5 %), elle est associée à un taux de corrections adéquates de 67 % ($N = 30/45$), alors que le taux de corrections non adéquates qui lui est associé s'élève à 33 % ($N = 15/45$).

Le rétablissement de l'ordre canonique à l'aide de la P de base ($N = 23$) est associé au traitement d'une non-erreur dans 8 contextes sur 23 (35 %). Face à une erreur ($N = 15/23$; 65 %), le scripteur qui

emploie cette stratégie produit généralement une correction adéquate ($N = 11/15$; 73 %). L'application de cette stratégie mène à une correction non adéquate dans 4 contextes sur 23 (17 %).

Quant aux questions ($N = 18$), elles ont été relevées dans le traitement de 4 non-erreurs (22 %). Pour les erreurs ($N = 14$; 78 %), elles mènent à une correction adéquate dans 9 contextes sur 14 (64 %), ou à une correction inadéquate dans 5 contextes sur 14 (36 %).

Le déplacement ($N = 10$) est associé au traitement de 6 non-erreurs (60 %) et de 4 erreurs (40 %). Pour les erreurs, les taux de corrections adéquates et inadéquates associés à leur application sont de 50 % ($N = 2/4$). Enfin, l'effacement ($N = 8$) est associé au traitement de 3 non-erreurs (37,5 %) et de 5 erreurs (62,5 %) ; lors du traitement d'une erreur, le taux de corrections adéquates relevé est de 80 % ($N = 4/5$), et le taux de corrections inadéquates s'élève donc à 20 % ($N = 1/5$).

Parmi les huit stratégies examinées ici, le remplacement, en plus d'être la stratégie la plus fréquemment employée, est donc celle qui est le plus souvent associée à l'obtention d'une correction adéquate, avec un taux de réussite de 99 % ($N = 89/90$). À l'inverse, ce sont les questions qui sont le plus souvent associées à une correction inadéquate ($N = 5/18$; 28 %).

En résumé, on peut donc dire que même si les SA utilisent peu la P de base et les manipulations syntaxiques dans leur révision de problèmes syntaxiques, lorsqu'ils le font, la correction qui en découle est généralement adéquate. En outre, les SA ont tendance à exploiter principalement le remplacement et la P de base pour retracer un antécédent. Enfin, les stratégies reliées à l'utilisation de l'ajout et de la P de base pour éliminer des transformations sont totalement absentes de leur répertoire stratégique lorsqu'ils verbalisent leur processus de révision axé sur la syntaxe.

Ce premier portrait de la manière dont ces stratégies sont utilisées a été élaboré en considérant le type de correction qui leur est associé. Quels objets linguistiques sont en jeu lorsque ces stratégies sont utilisées ? C'est ce que nous tenterons d'éclaircir dans la section suivante.

5.2 Les objets linguistiques ciblés par l'utilisation des stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques

Nous verrons dans cette section les différents objets linguistiques ciblés par l'application des stratégies liées aux outils syntaxiques que sont la P de base et les manipulations. Cette description débutera par la liste de ces objets linguistiques et leur fréquence pour chacune des stratégies (section 5.2.1) et sera suivie par l'examen d'extraits de verbalisations liées aux principaux phénomènes observés à l'aide de cette liste (section 5.2.2).

5.2.1 Les objets linguistiques ciblés par l'application des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques

Les objets linguistiques ciblés par l'application des six stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations ainsi que leur fréquence sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19. Fréquence des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques selon les objets linguistiques ciblés

| objets linguistiques | P de base | | manipulations syntaxiques | | | | total | |
|-------------------------------|-----------|------------|---------------------------|-----------|-----------|----------|------------|------------|
| | antéc. | ordre can. | remplac. | question | déplac. | effac. | N | % |
| 1. homophones | | | 78 | | | | 78 | 35 |
| 2. pronom compl. | 33 | 11 | 2 | | | 1 | 47 | 21 |
| 3. pronom relatif | 14 | 8 | 2 | 3 | | | 27 | 12 |
| 4. pronom sujet | 22 | | | | | | 22 | 10 |
| 5. CD | | | | 10 | | | 10 | 4 |
| 6. virgule avec le CN | | | | | 2 | 4 | 6 | 3 |
| 7. dét. possessif | 2 | 2 | 1 | | | | 5 | 2 |
| 8. virgule avec le connecteur | | | 3 | | 1 | 1 | 5 | 2 |
| 9. sujet | | 1 | 1 | 2 | | | 4 | 2 |
| 10. virgule avec l'incidente | | | 1 | | 3 | | 4 | 2 |
| 11. virgule avec le CP | | | | | 3 | | 3 | 1 |
| 12. points de suspension | | | 1 | | | 1 | 2 | 1 |
| 13. structure GN | | | | 2 | | | 2 | 1 |
| 14. virgule avec une P2 | | | | | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 15. adverbe | | | 1 | | | | 1 | 0,5 |
| 16. juxta / coord | | 1 | | | | | 1 | 0,5 |
| 17. CI | | | | 1 | | | 1 | 0,5 |
| 18. AttS | | | | 1 | | | 1 | 0,5 |
| 19. GN de reprise | 1 | | | | | | 1 | 0,5 |
| 20. P1 | | | | | | 1 | 1 | 0,5 |
| total | 72 | 23 | 90 | 19 | 10 | 9 | 223 | 100 |
| | 95 | | 128 | | | | | |

Les résultats inclus dans le tableau 19 permettent de dégager, d'une part, les objets linguistiques les plus fréquemment ciblés par les stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques (dernière colonne), et d'autre part, les stratégies relevées pour un même objet linguistique (lecture horizontale de chaque ligne).

Parmi les 20 objets linguistiques, les plus souvent ciblés par les stratégies associées à l'utilisation de la P de base et aux manipulations syntaxiques sont les homophones ($N = 78/223$; 35 %), le pronom complément ($N = 47/223$; 21 %), le pronom relatif ($N = 24/223$; 11 %) et le pronom sujet ($N = 22/223$; 10 %). Les 16 autres objets linguistiques, beaucoup moins fréquents, cumulent 49 occurrences (19 %).

Il est possible de regrouper certains objets linguistiques apparentés, comme les trois types de pronoms (complément, sujet et relatif), les divers emplois de la virgule (avec le CN, le connecteur, l'incidente, le CP et une P2) ou encore les différentes fonctions dans le GV (CD, CI et AttS). Ce regroupement fait ressortir l'omniprésence de l'objet « pronom », représentant 43 % ($N = 96$) des objets linguistiques ciblés par l'application des stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques, dépassant ainsi les homophones (35 %). La validation d'une virgule en représente quant à elle 9 % ($N = 21$), et les fonctions dans le GV, 5 % ($N = 12$).

Certains objets linguistiques ont été traités à l'aide de nombreuses stratégies différentes. C'est le cas des pronoms compléments et relatifs, objets linguistiques pour lesquels on relève la plus grande variété de stratégies : les SA ont recouru à quatre des six stratégies pour les analyser, à savoir le retracement d'un antécédent et le rétablissement de l'ordre canonique à l'aide de la P de base, le remplacement et l'effacement (pronom complément) et la question (pronom relatif). Ces quatre stratégies n'ont pas nécessairement été utilisées simultanément pour un même objet.

Le déterminant possessif a quant à lui été traité à l'aide de trois stratégies différentes, soit le retracement d'un antécédent à l'aide de la P de base, le rétablissement de l'ordre canonique à l'aide de la P de base et le remplacement. Sont également liés à trois stratégies le connecteur (remplacement, effacement et déplacement) et le sujet (rétablissement de l'ordre canonique à l'aide de la P de base, remplacement et question).

Les objets linguistiques traités à l'aide de deux stratégies sont la virgule avec le CN ou avec une P2 (déplacement et effacement), la virgule avec l'incidente (remplacement et déplacement) et les points de suspension (remplacement et effacement).

Sur les 20 objets linguistiques, 11 (55 %) sont traités à l'aide d'une seule stratégie liée à l'utilisation de la P de base ou aux manipulations : le CD, le CI, l'AttS et la structure du GN ont été traités à l'aide de la question ; les homophones et l'adverbe l'ont été avec le remplacement ; le pronom sujet et le GN de reprise, avec le retracement d'un antécédent ; la juxtaposition/

coordination, avec le rétablissement de l'ordre canonique ; la virgule avec le CP, avec le déplacement ; et la P1 avec l'effacement.

Les objets linguistiques ciblés par les manipulations syntaxiques sont donc plus variés ($N = 17/20$) que ceux liés au recours à la P de base ($N = 7/20$).

En conclusion, les résultats présentés dans cette sous-section dédiée à la fréquence des objets linguistiques ciblés par l'application des stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques ont permis de voir que les pronoms et les homophones sont beaucoup plus souvent ciblés par ces stratégies que les autres objets. De manière moins prononcée, les SA ont également recouru à ces stratégies pour résoudre des problèmes liés à la ponctuation (10 %) ou aux fonctions dans le GV (5 %). Ainsi, pour des objets typiquement associés à la phrase complexe, comme la P1, la P2 et la juxtaposition/coordination, le recours à la P de base et aux manipulations se fait rare, à l'exception du traitement des pronoms relatifs.

En outre, les SA traitent les nombreux problèmes d'homophonie à l'aide d'une seule stratégie : le remplacement. Le traitement de pronoms compléments ou de pronoms relatifs se fait quant à lui à l'aide d'une grande variété de stratégies, à l'exclusion du déplacement, stratégie plutôt reliée à la virgule encadrant les groupes facultatifs (CN, CP et incidente).

Pour enrichir les résultats limités jusqu'ici aux fréquences, nous passerons maintenant en revue certains extraits de verbalisation témoignant des principaux croisements relevés ici entre un objet linguistique donné et une ou plusieurs stratégies liées à l'utilisation de la P de base et aux manipulations syntaxiques.

5.2.2 Description de croisements saillants entre stratégies et objets linguistiques

Pour étayer la description de la manière dont les SA ont recours aux stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques pour un objet linguistique donné, nous passerons en revue des extraits de leurs verbalisations. L'analyse sera focalisée sur les phénomènes qui sont ressortis du croisement entre ces stratégies et les objets linguistiques identifiés au tableau 19. Ces phénomènes saillants sont les suivants : le traitement des homophones à l'aide du remplacement (section 5.2.2.1) ; le traitement des pronoms à l'aide des stratégies liées à la P de base (section 5.2.2.2) ; le traitement des fonctions dans le GV à l'aide des questions (section 5.2.2.3) ; le traitement de la virgule encadrant des groupes facultatifs à l'aide des manipulations (section 5.2.2.4) et le traitement d'une juxtaposition/coordination à l'aide du rétablissement de l'ordre canonique dans la P de base (section 5.2.2.5). Nous terminerons en formulant quelques remarques

additionnelles sur l'identification du sujet (section 5.2.2.6) et sur d'autres utilisations des manipulations (section 5.2.2.7). À défaut de pouvoir examiner l'ensemble des verbalisations concernées, particulièrement en ce qui a trait aux homophones et aux pronoms, nous privilégierons les extraits provenant de cas différents et portant sur des objets linguistiques variés, et qui reflètent une variété de raisonnements.

Pour orienter l'analyse subséquente, nous chercherons à établir si les SA recourant aux stratégies liées à l'utilisation de la P de base et aux manipulations syntaxiques formulent des raisonnements accompagnés de commentaires métalinguistiques ou de métalangage, et si leurs jugements de grammaticalité sont adéquats. Ces lignes directrices permettront d'organiser les verbalisations selon différentes variables jugées pertinentes pour un objet en particulier.

5.2.2.1 Le traitement d'homophones à l'aide du remplacement

Représentant 87 % des objets linguistiques ciblés par l'application d'un remplacement ($N = 78/90$) et 35 % des objets linguistiques ciblés par l'ensemble des stratégies liées à la P de base et aux manipulations ($N = 78/223$), les homophones grammaticaux révisés par les SA prennent plusieurs formes, soit *-er/-é*, *a/à*, *voir/voire*, *on/ont*, *c'est/ces*, *ce/se* et *tout/tous*. Rappelons que le TE était dénué d'erreur d'homophonie, cet objet n'étant pas intrinsèquement lié aux phrases complexes. Ce pourcentage est donc fortement associé à la révision du TI, sauf pour le cas 16, qui a systématiquement vérifié les homophones dans le TE⁵⁷.

Comme nous l'avons constaté à la section 5.2.1, les SA traitent les problèmes d'homophonie à l'aide du remplacement, nous nous pencherons donc à présent plus particulièrement sur la manière dont ils procèdent en examinant des extraits de leurs verbalisations. Au tableau 20, nous verrons deux extraits dans lesquels les étapes du raisonnement du scripteur sont très explicites, c'est-à-dire que des commentaires métalinguistiques soutenus par un métalangage adéquat accompagnent l'application concrète du remplacement. Au tableau 21, nous trouverons deux exemples d'extraits beaucoup moins explicites, plus succincts, qui témoignent de l'automatisation de la procédure. Enfin, au tableau 22, nous examinerons huit extraits se situant entre ces deux pôles, ce qui illustre le caractère plus prototypique de la manière dont les SA recourent au remplacement pour traiter des homophones. Les extraits proviennent tous des TI et

⁵⁷ Comme il a été souligné dans son profil stratégique, le cas 16 utilise systématiquement la méthode d'autocorrection *épacho* (son -é, ponctuation, accords, conjugaison, homophones et orthographe) dans sa révision.

concernent le traitement de non-erreurs, à l'exception des extraits (1) et (2), qui sont les plus explicites, et de l'extrait (5).

Tableau 20. Les recours les plus explicites au remplacement pour le traitement d'homophones

| cible | extrait |
|----------------------|---|
| voir / voire | (1) * ...les soi-disant bienfaits octroyés par les boissons énergisantes sont faibles voir inexistants. (cas 1, TI E) |
| | Et là, <i>voir</i> , je sais que ce n'est pas du tout le verbe <i>voir</i> , mais je vais aller regarder si... [...] là, je l'ai écrit comme si c'était le verbe. Mais ça, est-ce que ça s'écrit aussi comme ça quand ce n'est pas ça ? ⁵⁸ [Vérifie dans Antidote] Et j'ai bien fait de chercher, parce que la conjonction <i>voire</i> prend un -e, donc je peux le remplacer par <i>sont faibles, et même inexistants</i> , donc c'est une conjonction. Donc, comme conjonction, <i>voire</i> va venir prendre un -e à la fin, donc <i>v-o-i-r-e</i> [ajoute -e à <i>voir</i>]. |
| toutes / tout / tous | (2) *...pour que les élèves soient toutes sur les mêmes bases. (cas 13, TI E) ...cette année, et l'année passée, on a encore révisé les <i>tout</i> . [...] Et il y a toujours des... comme... des <i>tout</i> qui me dérangent. [...] Je vais mettre <i>tout</i> dans Antidote [Vérifie dans Antidote]. Ok, donc, j'ai le choix entre <i>déterminant indéfini, pronom indéfini, adverbe, nom</i> ou <i>adjectif</i> . Donc je vais aller vérifier c'est quoi. <i>Pour que les élèves soient tous sur les mêmes bases...</i> ah ben ! [pause] Hum... donc, ce n'est pas le nom, parce que... parce que c'est pas le nom ! [...] donc je vais aller voir si c'est un adverbe, et pour voir si c'est un adverbe, je vais le remplacer par un autre adverbe, par exemple... je ne sais pas si... <i>très</i> fonctionnerait. <i>Pour que les élèves soient... très sur les mêmes bases</i> , ça ne fonctionne pas. Donc ce n'est pas un adverbe. Heum... là, je vais le remplacer par... un adjectif. Heum... <i>Pour que les élèves soient...</i> hum... Là, maintenant que j'y pense... ah... je pense qu'il est mal accordé ! [remplace <i>toutes</i> par <i>tous</i>] |

Les verbalisations des deux cas contiennent un raisonnement accompagné de commentaires métalinguistiques liés à l'application de la manipulation du remplacement pour régler une erreur d'homophonie. Il s'agit du cas 1, qui cherche à identifier la graphie de *voir/voire* lorsqu'il n'est pas un verbe (1), et du cas 13, qui cherche à déterminer la bonne graphie parmi les options *toutes/tout/tous* (2). Il s'agit donc des deux raisonnements grammaticaux les plus complets parmi les 78 traitements d'homophones relevés.

En (1), le raisonnement grammatical sous-jacent au traitement de la graphie de *voir* commence par un rappel des connaissances antérieures : la graphie est initialement la même que pour le verbe *voir*, alors que le cas 1 *sait* qu'il ne s'agit pas d'un verbe. Le questionnement part donc de la connaissance de ce que l'objet linguistique à réviser n'est pas. Ce constat déclenche une phase de questionnement : quand *voir* n'est pas un verbe, la graphie est-elle la même ? Pour y répondre, il lui faut identifier la catégorie grammaticale en jeu, ce qu'il ne peut visiblement pas

⁵⁸ La première partie de cet extrait, qui correspond à la détection du problème, a déjà été commentée dans le profil stratégique du cas 1 (section 4.4.1.1, extrait 2) ; nous la reprenons ici pour mieux contextualiser la suite de sa verbalisation.

faire à partir de ses connaissances seules. Par conséquent, il passe à une troisième étape en faisant appel à une ressource externe (Antidote) afin de vérifier si d'autres graphies sont possibles. C'est ainsi qu'un candidat homophonique au verbe *voir* est découvert: la conjonction *voire*. Il ne reste plus qu'à vérifier si, dans le contexte syntaxique de sa phrase, il s'agit bel et bien d'une conjonction. Son hypothèse pourrait être formulée ainsi : si *voir* est une conjonction, le remplacement par une autre conjonction (*et même*) donnera un résultat grammatical, comme l'indique Antidote. Dans une quatrième étape, le cas 1 applique donc cette manipulation dans le segment de la phrase en question et juge le tout grammatical (*donc je peux le remplacer*), ce qui l'amène à la cinquième et dernière étape, la conclusion-correction, où il conclut que *voir* est une conjonction (*donc c'est une conjonction*) ; il modifie alors son texte en conséquence (*voir*→*voire*). Cet extrait, des plus explicites, permet donc de décortiquer le raisonnement grammatical du cas 1 en plusieurs sous-étapes : a) appui sur les connaissances antérieures ; b) questionnement ; c) appel à une ressource externe et formulation d'hypothèses ; d) application du remplacement et formulation d'un jugement de grammaticalité ; e) conclusion-correction.

En (2), le traitement de *toutes/tout/tous* que propose le cas 13 présente des ressemblances et des différences avec le raisonnement du cas 1 en (1). Ces extraits se ressemblent sur trois points : premièrement, les cas 1 et 13 ont consulté Antidote pour trouver une réponse à leur problème d'homophonie. Deuxièmement, à l'instar du cas 1 et de son remplacement de *voire* par *et même*, le cas 13 remplace *toutes* par *très* dans le segment de phrase en question pour conclure qu'il ne s'agit pas d'un adverbe. Troisièmement, ces deux extraits contiennent un métalangage précis (*verbe, conjonction, nom, adverbe, adjectif, remplacer*) et des jugements de grammaticalité explicites et adéquats.

Comme différences entre ces deux raisonnements, on note que là où le cas 1 s'appuyait sur une connaissance antérieure pour déterminer précisément le problème, le cas 13 avoue plutôt que les *tous* représentent toujours une de ses faiblesses, même si cela fait plusieurs années que cet objet est abordé en classe. En outre, le cas 1 n'avait que deux options de graphies, alors que le cas 13 en avait quatre (*tout, toute, tous, toutes*). Le cas 13 n'élimine pas les catégories possibles dans l'ordre proposé par Antidote (*déterminant, pronom, adverbe, nom, adjectif*), mais plutôt en éliminant d'abord les catégories qu'il maîtrise déjà (*nom, adverbe, adjectif*). C'est donc à cette étape qu'il prendra appui sur ses connaissances antérieures, soit un peu plus tardivement que le cas 1, qui reconnaissait d'emblée ne pas être en présence d'un verbe, avant même de consulter Antidote. Pour le cas 13, effectuer un remplacement n'est pas requis pour éliminer le nom des catégories

grammaticales possibles pour *toutes*, cette option étant éliminée sans forme de justification, telle une évidence (*ce n'est pas le nom, parce que... parce que c'est pas le nom !*). Cependant, le cas 13 appliquera explicitement le remplacement par un adverbe (*très*), mais lorsqu'il arrive à un possible remplacement par un adjectif (*je vais le remplacer par un adjectif...*), la conclusion lui apparaît subitement (*là, maintenant que j'y pense...ah, je pense qu'il est mal accordé; toutes→tous*), coupant court à l'application concrète d'un deuxième remplacement. Au final, même si le cas 13 n'associe pas explicitement *tous* à une catégorie grammaticale, cet extrait illustre bien comment il utilise le remplacement pour résoudre un cas complexe d'homophonie. Notons toutefois qu'à la différence des autres homophones, la morphologie variable de *tout* peut avoir donné des indices sonores qui ont pu aider le cas 13 à trouver la solution adéquate, les terminaisons en *-s* ou en *-tes* étant prononcées à l'oral dans ce contexte.

Voyons à présent des verbalisations situées à l'opposé d'un raisonnement grammatical complet à l'aide de deux extraits beaucoup moins explicites relevés dans le traitement d'homophones.

Tableau 21. Les recours les moins explicites au remplacement pour le traitement d'homophones

| cible | extrait |
|-------------|--|
| <i>er/é</i> | (3) ...certains ont pour priorité de s'amuser . (cas 5, TI NE) |
| | <i>S'amuser, mordre</i> , ça veut dire que c'est infinitif, donc je le laisse avec <i>-e-r</i> . |
| <i>er/é</i> | (4) Imposer des auteurs incontournables ne peut désavantager personne. (cas 14, TI NE) |
| | <i>Désavantager, mordre, -e-r</i> . |

Les deux extraits représentatifs des verbalisations les moins explicites (3 et 4) concernent tous deux des verbes à l'infinitif en *-er*. En (3), le remplacement n'est pas effectué dans la phrase complète (*s'amuser, mordre*) et le métalangage employé se résume au mot *infinitif*. Son jugement de grammaticalité est cependant perceptible à travers les conclusions qu'il tire (*ça veut dire que... donc...*), sans être des plus explicites, à l'instar d'expressions comme *ça marche* pour juger du résultat de la manipulation. En (4), le raisonnement du cas 14 adopte la forme la plus condensée possible, se limitant à trois unités (*Désavantager, mordre, -e-r*), sans métalangage ; sa conclusion se résume à la verbalisation de la graphie retenue (*-e-r*). Ce raisonnement minimal peut refléter un effet d'accoutumance à la tâche. En effet, nous avons constaté chez certains SA une tendance à résumer un raisonnement qui aurait été formulé plus en détail – et à plusieurs reprises – un peu plus tôt durant la tâche de révision. Comme la paire homophonique *-er/-é* est très fréquente dans les TI, les SA ont souvent explicité à plusieurs reprises la même procédure, ce qui explique que les raisonnements subséquents au premier remplacement effectué ont pu être de plus en plus succincts.

La majorité des verbalisations liées au traitement d'homophones se situent à divers degrés entre les deux extrêmes les plus explicites, cf. (1) et (2), et les deux extrêmes les moins explicites, cf. (3) et (4). Le tableau 22 en présente huit exemples.

Tableau 22. Les utilisations plus ou moins explicites du remplacement pour le traitement d'homophones

| cible | extrait |
|---------------|---|
| on / ont | (5) *Les spécialistes on pourtant sonné l'alarme... (cas 1, TI E) |
| | <i>Les spécialistes [on]... Je peux le m... je peux le changer, si je le mets au passé, les spécialistes avaient pourtant sonné l'alarme, donc c'est le verbe avoir.</i> |
| er / é | (6) ...qu'attendons-nous pour poser notre poing sur la table... (cas 2, TI NE) |
| | <i>...c'est un verbe, mais c'est à l'infinitif, pour mordre, ça marche.</i> |
| c'est / s'est | (7) ...la question qu'il faut se poser c'est : à quel prix ? (cas 1, TI NE) |
| | <i>...c'est, moi je change tout le temps par cela est. Ça se dit plus, ça ça se ça peut pas se dire en contexte, mais ça ça démontre ce que je veux dire, c'est c'est une, là c'est une démonstration, donc on ça va être c'-e-s-t.</i> |
| er / é | (8) Comment pouvons-nous accepter de voir nos adolescents... (cas 9, TI NE) |
| | <i>... je le remplace par mordre dans ma tête pour savoir si ça fonctionne. Comment pouvons-nous mordre de voir nos adolescents... fait que c'est correct.</i> |
| er / é | (9) ...qui lui donne envie d' essayer ce nectar. (cas 3, TI NE) |
| | <i>...j'ai encore fait le truc de vendre/vendu, fait que quand on dit, euh, lui donne envie de vendre, ben ça se dit mieux que de dire euh lui donne envie de euh de vendu.</i> |
| à / a | (10) ...la prohibition de ce poison légal pourrait aider à réduire sa consommation... (cas 8, TI NE) |
| | <i>À, ben, je l'ai mis avec l'accent parce que on ne peut pas le remplacer par avait.</i> |
| er / é | (11) ...nous aidera donc à améliorer notre culture générale (cas 16, TI NE) |
| | <i>...j'ai mis -e-r parce que si on redit la phrase avec le verbe mordre, Le contenu des œuvres imposées nous aidera donc à mordre notre culture générale, ça fait un peu plus beau que mordu.</i> |
| ce / se | (12) ...et ce n'est pas facile de les ouvrir à autres choses. (cas 16, TI NE) |
| | <i>...ce, c'est... homophone. On peut dire s-e mais aussi c-e, mais... j'ai utilisé c-e pour dire cela n'est pas facile, j'ai remplacé le mot ce par cela.</i> |

Les extraits de verbalisations situées entre les deux extrêmes (5 à 12) sont plus courts que les plus explicites, mais plus longs que les moins explicites, et portent sur divers homophones courants (*on/ont, er/é, c'est/s'est, à/a, ce/se*). On y retrouve un métalangage adéquat, mais pas toujours employé systématiquement: on relève la catégorie grammaticale *verbe* (5, 6 et 11), le mode *infinitif* (6) et le temps *passé* (5), et le terme *homophone* (12) est plus rare. Les expressions liées à la manipulation du remplacement varient : certaines contiennent le terme *remplacer* (8, 10 et 12) ou un synonyme (7 : *je change*) ; une est plus spécifique (5 : *je le mets au passé*), et une autre fait mention d'un « truc » (9). Pour ce qui est des jugements de grammaticalité formulés dans ces extraits plus ou moins explicites, ils prennent parfois la forme du syllogisme *je peux... donc* (5 et 7), mais peuvent aussi découler d'une hypothèse (3 : *si je le mets au passé* ; 6 : *pour savoir si ça*

fonctionne ; 9 : *si on redit la phrase*). Diverses variantes exprimant un jugement de grammaticalité sont relevées, certaines plus affirmées (6 : *ça marche* ; 8 : *c'est correct*) que d'autres (7 : *ça se dit plus* ; 9 : *ça se dit mieux* ; 11 : *ça fait un peut plus beau*). En (12), le jugement de grammaticalité n'est pas explicité, le cas 16 ne nommant que les deux graphies possibles (*On peut dire s-e mais aussi c-e*) avant d'appliquer le remplacement dans sa phrase. Cette absence de jugement de grammaticalité explicite rapproche cet extrait des raisonnements moins explicites.

Les raisonnements exprimés dans les extraits (5) à (12), sans atteindre la forme la plus elliptique relevée en (3), n'empruntent pas les mêmes étapes – ou ne les empruntent pas dans le même ordre – que les raisonnements les plus explicites (1 et 2): ici, Antidote n'est pas consulté, et certains cas vont d'abord effectuer un remplacement pour ensuite confirmer la graphie retenue (5, 7, 8 et 9), tandis que d'autres vont d'abord énoncer leur conclusion pour ensuite l'étayer en effectuant le remplacement (6, 11 et 12), et un autre encore justifie la graphie retenue en formulant directement un jugement de grammaticalité sur un remplacement qui n'a pas été explicitement effectué (10).

Les tableaux 20 à 22 font donc ressortir que le remplacement aide surtout les SA à distinguer les verbes à l'infinitif des participes passés en *-é* à l'aide des paires *mordre/mordu* (2, 3, 6, 8 et 10) ou *vendre/vendu* (9). Les SA utilisent aussi quelques fois le remplacement par *cela* pour distinguer le pronom démonstratif du pronom personnel (7 et 12), et le remplacement par *avait* pour distinguer le verbe *avoir* du pronom *on* (5) ou de la préposition *à* (10). De façon plus anecdotique, un seul remplacement a servi à comparer les formes *voir/voire* (1) et les formes *toutes/tous/tout* (2). Dans ces situations, le remplacement n'est pas le reflet d'une pratique que l'on pourrait qualifier d'automatisée, contrairement à l'application du « truc » de *vendre/vendu*, car les cas 1 et 13 font face à un problème de niveau plus avancé, l'homophone ciblé étant plus rare (*voir/voire*) ou plus complexe (*toutes/tous/tous*) que les autres. En raison de leur niveau de difficulté supérieur, le traitement de ces homophones requiert un raisonnement plus minutieux, plus attentif, que pour d'autres homophones plus communs. Ainsi, les raisonnements grammaticaux associés à ces homophones en particulier sont les plus explicites parmi ceux relevés en lien avec le traitement de problèmes d'homophonie.

Terminons en mentionnant que les conclusions-corrrections qui découlent de l'application d'un remplacement sont généralement adéquates, même si la grammaticalité du remplacement effectué en (8) est discutable (*Comment-pouvons nous mordre de voir nos adolescents*). En (7), le cas 1 est plus alerte au problème engendré par son remplacement de *c'* par *cela* dans sa phrase,

jugeant avec raison que « ça peut pas se dire en contexte ». Pour surmonter cette apparente contradiction, il mobilisera une autre stratégie que celle qu'il utilise « tout le temps », soit le rappel des propriétés sémantiques du pronom en jeu (*ça démontre / c'est une démonstration*).

Ainsi, à l'exception des homophones *voir/voire* et *toutes/tout/tous*, le traitement des homophones ne semble pas poser de problème particulier aux SA. Ceci révèle donc un net contraste entre le traitement d'homophones fréquents (*-er/-é, à/a, on/ont, ce/se, c'est/s'est*) et le traitement d'homophones plus rares (*voir/voire*) ou plus complexes (*toutes/tous/tout*). Pour les homophones plus fréquents, le raisonnement des SA se rapproche de l'automatisation : le remplacement est appliqué sans trop d'efforts et le raisonnement grammatical est fortement susceptible d'être minimal. Pour *voir/voire* et *toutes/tous/tout*, la démarche de résolution de problèmes est plus déconstruite, dévoilant un raisonnement très loin de l'application quasi automatisée des « trucs ».

5.2.2.2 Le traitement des pronoms à l'aide de la P de base

Comme il a été vu au tableau 19, le système pronominal, regroupant les pronoms sujets, compléments et relatifs, constitue l'objet linguistique le plus souvent ciblé par l'application des stratégies liées à l'utilisation de la P de base ($N = 88/95$; 93 %). Nous avons aussi constaté que les antécédents des pronoms *sujets* étaient retracés sans que l'ordre canonique de la phrase soit rétabli, tandis que pour les pronoms *compléments* et les pronoms *relatifs*, les deux stratégies liées à la P de base pouvaient être exploitées. Pour mieux décrire ces phénomènes, les tableaux 23 à 25 présenteront respectivement des extraits relatifs aux pronoms sujets, compléments et relatifs.

a) Le traitement des pronoms sujets à l'aide du retracement de l'antécédent

Les quatre extraits retenus pour les pronoms sujets concernent tous des pronoms personnels de troisième personne (*ils, il, elle*). Ces extraits, classés du plus explicite au moins explicite dans le tableau 23, proviennent du TI et du TE, et trois ont pour cible un pronom sujet erroné.

Tableau 23. Traitement des pronoms sujets à l'aide du retracement de l'antécédent

| | cible | extrait |
|-------------|------------|--|
| + explicite | <i>Ils</i> | (13) *53 % de la population est analphabète fonctionnelle. Ils sont incapables... (cas 14, TI E) Le <i>Ils</i> que j'ai utilisé n'a pas vraiment d'antécédent, même si je parle de la population. Je parle de la population, mais j'ai écrit <i>Ils</i> parce que je pensais que c'était comme s'il y avait plusieurs gens. Mais en même temps, je ne crois pas que j'ai le « droit », entre guillemets, de mettre un pronom pluriel si l'antécédent est singulier pis féminin en plus [,] j'ai pas envie de mettre <i>Elle</i> , <i>Elle est incapable</i> , parce que je ne trouve pas que c'est la population en générale qui est incapable. Mais c'est <i>les analphabètes</i> qui sont <i>incapables</i> [remplace <i>Ils</i> par <i>Ces personnes</i>]. |
| | | (14) *...le boycottage et les manifestations sont des formes d'engagement direct. Il constitue un réel pouvoir... (cas 4, TE-16) ... <i>il constitue</i> , donc <i>il</i> se rapporte au <i>boycottage</i> . [On] parle, on réfère à... on réfère en fait au <i>boycottage et aux manifestations</i> , donc on met <i>Il</i> au pluriel. |
| - explicite | <i>ils</i> | (15) *...que la jeunesse utilise pour améliorer le monde, mais ils peuvent également... (cas 2, TE-20 ; correction absente) ... <i>ils</i> , ça parle des jeunes, surement. |
| | | (16) Non seulement la consommation excessive de ces boissons nuit à la santé des jeunes, mais elle crée aussi une dépendance à la caféine... (cas 7, TI NE) ... <i>elle</i> , la consommation excessive. |

Penchons-nous d'abord sur l'extrait le plus explicite (13), où le cas 14 analyse un pronom erroné dans le TI. Ce cas identifie d'emblée un problème d'antécédent (*Le ils que j'ai utilisé n'a pas vraiment d'antécédent*). Le problème découle d'une ambiguïté entre le GN *plusieurs gens*, référent sémantique souhaité, et le GN *la population*, actuel référent syntaxique. En faisant appel à une règle et au métalangage approprié (*je ne crois pas que j'ai le « droit », entre guillemets, de mettre un pronom pluriel si l'antécédent est singulier pis féminin*), le cas 14 parvient à identifier une solution adéquate au plan syntaxique, mais qui ne correspond pas à l'idée qu'il souhaite véhiculer (*j'ai pas envie de mettre Elle, Elle est incapable, parce que je ne trouve pas que c'est la population en générale qui est incapable. Mais c'est les analphabètes qui sont incapables...*). Pour cette raison, il préférera utiliser, au lieu du pronom sujet *Ils*, un GN de reprise reprenant *53 % de la population* (*ils*→*Ces personnes*). Son jugement de grammaticalité (*je ne crois pas que j'ai le « droit »*) est donc jumelé à un jugement sémantique (*je ne trouve pas que c'est la population qui est incapable*) de manière très explicite.

En (14), le cas 4 ne détecte pas le pronom erroné (*il*) à sa première lecture du TE, car l'antécédent n'est retracé que partiellement (*boycottage*). C'est au cours d'une relecture que l'erreur est détectée, métalangage à l'appui (*on réfère en fait au boycottage et aux manifestations*) et corrigée (*donc on met Il au pluriel*).

Pour le cas 2 (15), la seule référence à ce dont on « parle » pour retracer l'antécédent de *ils* est insuffisante pour détecter l'erreur de pronom dans le TE (correction absente). Il est tout de même intéressant de souligner la présence d'une certaine hésitation dans son affirmation (*surement*).

Pour le cas 7 (16), l'antécédent du pronom *elle* est aisément retracé, sans explication (*elle, la consommation excessive*). Cet extrait est représentatif de la manière dont les SA ont généralement traité les pronoms sujets : rapidement et sans rencontrer de problème particulier. Ceci témoigne d'une automatisation de la procédure d'identification de l'antécédent du pronom sujet.

Comme pour les homophones, il existe différents niveaux d'explicitation des raisonnements relatifs au traitement de pronoms sujets. Toutefois, les antécédents potentiels des pronoms sujets sont rarement intégrés de manière concrète à la P de base en vue d'être validés, hormis pour le cas 14 (13), le seul à véritablement exploiter la phrase réalisée pour s'aider à trouver une solution adéquate, notamment en posant un jugement sémantique (*je ne trouve pas que c'est la population en générale qui est incapable. Mais c'est les analphabètes qui sont incapables*). Pour les autres, nul besoin de contextualiser davantage l'antécédent, qui est retracé en dehors de la phrase concrète.

b) Le traitement des pronoms compléments à l'aide de la P de base

Les pronoms compléments ont été traités de deux manières à l'aide des stratégies liées à la P de base : soit en retraçant l'antécédent *hors de P*, donc de manière isolée, ce qui correspond sensiblement à ce qu'on a pu observer du côté des pronoms sujets, soit en retraçant l'antécédent dans la phrase, ce qui correspond à l'utilisation simultanée de deux stratégies (P de base – antécédent + P de base – ordre canonique). Passons en revue cinq extraits associés à la révision du TE. Trois de ces extraits sont associés à une erreur, et deux à une non-erreur.

Tableau 24. Traitement des pronoms compléments à l'aide de la P de base

| | cible | extrait |
|-----------|-------|--|
| hors de P | y | (17) *...l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes... (cas 3, TE-13) ...le y, c'est comme si ça remplaçait un peu l'école. [...] Pis ici, on parle déjà du où. [...] c'est comme si on répétait comme deux trois fois comme le principe de l'école, dans une même phrase. |
| | | (18) ...constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (cas 9, TE NE) Dans le fond, c'est qui, nous ? Ben, c'est les jeunes. |
| dans P | l' | (19) *... le bénévolat possède tellement d'avantages on ne peut l'ignorer. (cas 14, TE-2) Hum... on ne peut l'ignorer... quand on met le l' ici, j'e... j'ai l'impression que l'intention de la phrase, c'est de dire on ne peut pas inv-euh... ignorer les avantages, mais le l', c'est pas...le pronom approprié, donc... je mettrais plutôt, euh... tellement d'avantages qu'on ne peut ignorer...? [rature l' ; ajoute qu'] |
| | | (20) *...62 % pensent d'en trouver un bientôt. (cas 1, TE-6) ...y'a une... je, je comprends seulement de... [...] Trouver... pensent... en, euh, d'entre eux pensent, euh... en, d'en, d'en trouver, genre d'en trouver un emploi... |
| | y | (21) Si plus de jeunes s'y investiraient, de grands changements planétaires... (cas 4, TE NE) Si plus de jeunes s'y investiraient, dans la communauté. |

Pour les pronoms compléments traités *hors de P* (17 et 18), leur antécédent est principalement retracé à l'aide de la sémantique : le cas 3 mentionne qu'« on parle déjà du où » (17), et le cas 9 (18) pose une question : « c'est qui, nous ? Ben c'est les jeunes ». L'analyse du cas 3, bien qu'elle soit bonne (17 : *c'est comme si on répétait comme deux trois fois comme le principe de l'école*), se limite à une interprétation sémantique, sans identifier, syntaxiquement, que c'est la cooccurrence des pronoms où et y qui est à la source de l'erreur. Ce point de vue, plus ancré dans la sémantique que dans la syntaxe, ne l'empêche toutefois pas de résoudre adéquatement le problème.

Parmi les extraits illustrant un traitement *dans P* (19, 20 et 21), on retrouve aussi un raisonnement sémantique chez le cas 14 (19 : *l'intention de la phrase, c'est de dire*), soutenu par le terme *pronom*. Les raisonnements en (20) et en (21), dépourvus de métalangage, sont plus succincts : l'antécédent potentiel des pronoms compléments est réinséré dans sa position canonique dans la P de base, soit après le verbe (20 : *d'en trouver un emploi* ; 21 : *s'y investiraient, dans la communauté*), ce qui prend la forme d'un détachement avec reprise pronominale. L'identification de l'antécédent semble être une tâche plus facile dans un contexte non erroné (21) que dans un contexte erroné (20), où le cas 1 hésite légèrement avant d'arriver à la solution attendue.

Comme c'est généralement le cas pour les pronoms sujets, retracer l'antécédent d'un pronom complément est une opération relativement facile pour les SA, comme l'illustrent notamment les extraits (18) et (21). Cependant, comme ce type de pronoms est déplacé dans la phrase à la suite de la pronominalisation du groupe complément, il est attendu que leur analyse mette en jeu le

rétablissement de l'ordre canonique, ce qui ne s'avère pas nécessaire pour l'analyse des pronoms sujets, qui occupent la même position dans la phrase qu'un sujet non pronominalisé.

Sachant que les pronoms relatifs sont également un type de pronom ayant subi un déplacement, plus précisément dans la P2, il sera intéressant de voir si leur traitement implique les mêmes mécanismes, à savoir un traitement *hors de P*, c'est-à-dire en retraçant l'antécédent principalement à l'aide de raisonnements sémantiques, ou bien un traitement *dans P*, en combinant les deux stratégies liées à la P de base (antécédent + ordre canonique).

c) *Le traitement des pronoms relatifs à l'aide de la P de base*

Seuls deux pronoms relatifs ont été traités à l'aide de la stratégie P de base-antécédent uniquement (*hors de P*), et quatre pronoms relatifs ont été traités par une combinaison des deux stratégies liées à la P de base (*dans P*). Comparons ces deux cas de figure à l'aide des quatre extraits suivants, dont trois sont liés à une erreur dans le TE, et un à une non-erreur dans le TI.

Tableau 25. Traitement des pronoms relatifs à l'aide de la P de base

| | cible | extrait |
|-----------|-------|---|
| hors de P | où | (22) *...l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes...(cas 17, TE-13) Je ne sais pas qui aurait mis un y là, mais... <i>l'école est donc un bon endroit où on peut recruter... où, où</i> revient... <i>où</i> pointe sur <i>école</i> , déjà, donc on n'a pas besoin du y aussi. [...] C'est deux pronoms qui... font la même chose [,] qui pointent sur le même antécédent. |
| | | (23) *...un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (cas 4, TE-18) <i>Ou que</i> , moi, je dirais <i>ou auquel nous sommes sensibles</i> [rature <i>que</i> , écrit <i>auquel</i>] [,] <i>auquel</i> , qui se rapporte bien sûr au <i>sujet</i> . |
| dans P | que | (24) *...un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (cas 12, TE-18) Ici, le <i>ou que nous sommes sensibles</i> , là, je sais que ça ne marche pas, <i>ou que</i> , on n'écrit jamais ça. [...] <i>Qui nous concerne... et qui nous est sensible...?</i> Je ne sais pas. On est sensible par rapport à un sujet, ce n'est pas le... ouais. [...] Moi, j'enlèverais <i>ou que nous sommes sensibles</i> , là. [...] [rature <i>ou que nous sommes sensibles</i>]. [...] j'ai pas trouvé de moyen rapide, pis comme juste pour tsé, rentrer le fait qu'on est sensible à un sujet... |
| | | (25) ...les effets néfastes qu' ont les boissons énergisantes sur la santé... (cas 7, TI NE) ... <i>les boissons énergisantes ont des effets néfastes... sur la santé...</i> |

Lorsque les cas 17 et 4 retracent l'antécédent d'un pronom relatif *hors de P*, donc sans rétablir l'ordre canonique dans la P2 (22 : **où** pointe sur *école* ; 23 : **auquel**, qui se rapporte bien sûr au *sujet*), ils le font visiblement sans rencontrer de problème important. La réponse leur vient presque instantanément, ce qui peut expliquer pourquoi ils ne s'attardent pas à reconstruire la P2. D'ailleurs,

le cas 17 emploie un métalangage généralement précis (*pronom, antécédent, X pointe sur Y*), alors que le cas 4 n'emploie que l'expression *X se rapporte à Y*.

Le traitement de pronoms relatifs par le rétablissement de l'ordre canonique de la P2 se fait différemment. En (24), le cas 12 perçoit d'emblée un problème, mais la conception qu'il s'en fait ne correspond pas à une règle spécifique (*je sais que ça marche pas, ou que, on n'écrit jamais ça*). Trouver une solution ne lui vient pas aussi aisément que pour le cas 4 devant le même problème (23) ; il reconstruit même deux P2 avec des prépositions différentes dans les antécédents possibles du pronom relatif (*On est sensible par rapport à un sujet / on est sensible à un sujet*), mais aucune de ces réponses ne lui permet de régler le problème ; par conséquent, il effacera le segment problématique, ce qui correspond à stratégie d'évitement (*Moi, j'enlèverais ou que nous sommes sensibles / j'ai pas trouvé de moyen rapide...*). Ainsi, même si le cas 12 parvient à reconstruire deux P2 acceptables, la correction effectuée ne découle pas de ce travail d'analyse grammaticale.

On rencontre une autre situation pour le cas 7, le seul à avoir recouru aux deux stratégies liées à la P de base pour analyser un pronom relatif (25). S'il reconstruit lui aussi une P2 (*les boissons énergisantes ont des effets néfastes sur la santé*), cette reconstruction n'est pas accompagnée de commentaire métalinguistique, aussi l'intention derrière cette reconstruction n'est-elle pas révélée. On pourra toutefois émettre l'hypothèse que comme il avait déjà validé les accords dans une lecture précédente, il est possible que son attention ait été dirigée cette fois-ci vers l'antécédent du pronom relatif. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'une des rares occasions où une P2 est reconstruite dans le TI, et pour une non-erreur, qui plus est.

Les extraits contenus dans les tableaux 23 à 25 nous ont donc permis d'observer que lorsque les SA cherchent à retracer l'antécédent d'un pronom, ils ne rétablissent généralement pas l'ordre canonique de la phrase s'ils peuvent aisément s'appuyer sur la sémantique ou encore si l'antécédent potentiel peut occuper la même position dans P que le pronom, comme c'est le cas pour les pronoms sujets. Aussi, les SA peuvent choisir d'exploiter conjointement les deux stratégies liées à la P de base dans certains contextes impliquant un déplacement dans P, ce qui est le cas pour les pronoms compléments et relatifs. Examinons à présent plus en détail les contextes où une question, utilisée comme manipulation syntaxique, a servi à étayer l'analyse de certains pronoms.

d) Le traitement de pronoms relatifs ou compléments à l'aide des questions

Trois situations relatives au traitement d'un pronom méritent d'être examinées plus en profondeur. Puisque nous avons vu que le traitement des pronoms se fait principalement à l'aide des deux stratégies liées à la P de base, les contextes où les SA font appel à une question *en plus* de faire appel à la P de base sont dignes de mention. Ces trois extraits, regroupés dans le tableau 26, concernent le pronom relatif erroné *que* (TE-18) et un pronom complément non erroné du TI.

Tableau 26. Traitement de pronoms relatifs ou compléments à l'aide des question

| cible | extrait |
|------------|---|
| | (26) *...un sujet ⁵⁹ qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (cas 5, TE-18) |
| | É : ...je dirais plus <i>auquel nous sommes sensibles</i> . [...] C : Comment tu l'as trouvé ? É : C'est plus... par instinct... [Mais] je pourrais genre... essayer de l'expliquer. [...] <i>De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision...</i> ici, heum... Ben, qu'est-ce qu'il voulait dire, <i>que nous sommes sensibles</i> , c'est qu'ils sont sensibles à la décision.[...] Mais si je dis <i>que</i> , ça, c'est plus quelque chose qu'on mettrait après un verbe, ou euh [...] quelque chose... mais <i>nous sommes sensibles</i> à quoi ? À la <i>décision</i> [...]. Fait que, <i>auquel...</i> Hum... [...] fait que le mot qui... répondrait à cette question, c'est... à quoi <i>sommes-nous sensibles</i> , donc <i>auquel...</i> [...] <i>Auquel. Par rapport à un sujet qui nous concerne ou auquel...</i> ah ! C'était <i>sujet</i> . Ce n'était pas <i>décision</i> , là. Je m'excuse, là, mais... <i>nous sommes sensibles</i> à quoi ? <i>Au sujet... auquel.</i> |
| | (27) *...un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (cas 14, TE-18, correction erronée) |
| <i>que</i> | É : ... <i>que</i> , il n'est pas le bon... euh... pronom... <i>Que nous sommes sensibles...</i> C : Comment tu fais pour le savoir, ça, que c'est pas le bon pronom ? É : Ben, dans la phrase, puisque c'est une énumération avec <i>qui nous concerne</i> , en parlant du <i>sujet</i> , le <i>sujet qui nous concerne</i> [...]. Mais... <i>que nous sommes sensibles</i> , la façon que c'est dit, on dirait qu'on est en train de parler... on parle plus de la, du <i>sujet</i> , on parle de... comme, on essaie de montrer que nous sommes sensibles, je ne suis pas sûr comment le... dire que l'antécédent du <i>que</i> est différent. [pause] C : Puis comment tu fais pour le trouver, l'antécédent du <i>que</i> ? É : Ben je suis en train de voir un peu... par la logique de la phrase. Parce que quand on parle <i>qui nous concerne</i> , c'est clair que le <i>qui</i> , qu'est-ce qui nous concerne, c'est le <i>sujet</i> , mais, comme... euh, c'est le <i>qui</i> qui remplace le <i>sujet</i> , donc quand je dis... <i>nous sommes sensibles</i> ... [pause] aussi, nous sommes sensibles à quoi ? Ça devrait être le <i>sujet</i> ... Mais... le <i>que</i> ... on dirait, dans ce cas, il parle plus comme... la façon que c'est dit, j'aurais tendance à dire comme... <i>que nous sommes sensibles</i> , ils sont en train de dire... juste déclarer que nous sommes sensibles [...] mais on est en train, on a plus envie de dire que... c'est le... on est sensible à <i>ce sujet</i> . Donc, je mettrais plutôt, euh, <i>auquel nous sommes sensibles</i> ou <i>pour lequel nous sommes sensibles</i> . [...] [rature <i>que</i>] [longue pause] <i>Pour lequel nous sommes sensibles</i> ... [pause] Ce pourrait être aussi <i>qui nous rend sensibles</i> ? Mais je vais mettre <i>auquel</i> , euh <i>pour lequel</i> [écrit <i>pour lequel</i>]. |

⁵⁹ Dans les extraits (26) et (27), ainsi que tous les autres qui concernent l'erreur TE-2, le terme *sujet* correspond au nom contenu dans la phrase, et non pas à la fonction grammaticale, il ne s'agit donc pas de métalangage dans ce contexte spécifique.

L'extrait (27) contient également un passage ayant été codé *P de base – ordre canonique* (*on est sensible à ce sujet*).

Tableau 26. Traitement de pronoms relatifs ou compléments à l'aide des question (suite)

| | |
|-----|--|
| les | (28) Leur prof est supposé les ouvrir à différents types de livres... (cas 13, TI NE) |
| | <i>Il est supposé ouvrir qui à différents types de livres ?</i> Heum... là, je m'en vais voir si je disais les, si je remplace les par sa classe ou les élèves, Si le prof dit que les grands classiques ne sont pas fait pour sa classe, on s'entend que les élèves en auront peur. Leur prof est supposé les ouvrir... Donc, c'est les élèves, parce que c'est le dernier nom commun que j'ai utilisé. Donc ça ferait plus de sens. [...] Sinon, sinon, je peux le remplacer par <i>il est supposé ouvrir ces derniers...</i> Donc, ça m'indique que c'est les élèves. [encercle les, trace une flèche de les à élèves de la phrase précédente]. |

Deux cas se sont servis de la question pour retrouver l'antécédent du pronom relatif *que*, et leurs verbalisations à cet effet sont relativement longues, notamment en raison des relances du chercheur (26 et 27). Chez le cas 5 (26), qui trouve la solution dès le départ, c'est d'abord à l'aide de la sémantique (*qu'est-ce qu'il voulait dire*) qu'il reconstruit la P2 (*ils sont sensibles à la décision*), bien que l'antécédent retracé au départ (*à la décision*) est erroné. Pour étayer son affirmation, il pose une question à partir de l'adjectif : *nous sommes sensibles à quoi ? À la décision*. Il identifie d'ailleurs cette procédure explicitement (*le mot qui répondrait à cette question*). Il réajuste ensuite sa conclusion en relisant la phrase (*ah ! C'était sujet. Ce n'était pas décision*) et en reposant la question (*nous sommes sensibles à quoi ? Au sujet*). Ainsi, lorsque le cas 5 tente de justifier le choix d'un pronom relatif, la principale stratégie qu'il dit employer est la manipulation de la question, même si on observe d'abord une reconstruction de la P2. Enfin, il utilise un métalangage approximatif (*quelque chose qu'on mettrait après un verbe*).

Chez le cas 14 (27), l'identification du problème se fait plus aisément, métalangage inclus (*le que, il n'est pas le bon... euh... pronom ; l'antécédent du que est différent*), mais trouver une solution s'avère plus difficile que ce le fut pour le cas 5 face au même problème. Son analyse démarre elle aussi sur des considérations sémantiques (*on dirait qu'on est en train de parler ; par la logique de la phrase...*), suivies par le retracement de l'antécédent du *qui*, pronom relatif de la première phrase coordonnée (*c'est le qui qui remplace le sujet*). Il cherche ensuite à retracer l'antécédent du second pronom relatif, *que*, dans la deuxième phrase coordonnée. Pour ce faire, il utilise lui aussi une question après l'adjectif (*nous sommes sensibles à quoi ? Ça devrait être le sujet*). Ensuite, en comparant deux options au plan sémantique, il rétablit l'ordre canonique de la P2 (*ils sont en train de dire... juste déclarer que nous sommes sensibles ; on a plus envie de dire que [qu'] on est sensible à ce sujet*). Malgré l'application d'une question, le retracement de l'antécédent, le rétablissement de l'ordre canonique et l'appel à la sémantique, le cas 14 ne retient

pas une option adéquate en choisissant le pronom relatif *pour lequel*, car la P2 ainsi modifiée est agrammaticale (**un sujet pour lequel nous sommes sensibles*).

Bref, si les procédures adoptées par les cas 5 et 14 pour résoudre l'erreur TE-18 sont les mêmes (appel à la sémantique, question pour faire ressortir la structure du GAdj, reconstruction de la P2), leurs conclusions sont différentes (conclusion adéquate/erronée). On note également d'autres différences entre leur révision : le premier donne d'abord la bonne réponse, ensuite les explications ; le second fait l'inverse, donnant les explications au départ, hésitant ensuite entre diverses options. Le premier emploie peu de métalangage (*verbe*), le second mentionne le *pronom* et l'*antécédent*.

En (28), le cas 13 analyse le pronom complément *les* en amorçant son analyse par une question, insérée dans la phrase complète (*Il est supposé ouvrir qui à différents types de livres ?*). À l'inverse des cas 5 et 14, il ne fournit pas tout de suite de réponse à sa question, relisant plutôt la phrase précédente pour trouver le bon antécédent, hésitant entre les GN *sa classe*, féminin singulier, et *les élèves*, masculin pluriel. Une fois le dernier GN utilisé identifié (*les élèves*), il valide l'antécédent par une dernière procédure : le remplacement de *les* par un autre GN pluriel (*il est supposé ouvrir ces derniers*). Ne relevant pas d'agrammaticalité, il conclut enfin que l'antécédent de *les* est bel et bien un GN pluriel, reliant *les* et *les élèves* par une flèche. Le cas 13 utilise donc la question conjointement avec le remplacement pour analyser le pronom complément, et son recours à la P de base est intégré dans l'application du remplacement (*il est supposé les ouvrir [ces derniers]→les élèves*). Ainsi, le savoir procédural derrière son raisonnement est efficace, malgré l'absence de métalangage, outre l'expression *nom commun*.

Ces trois extraits permettent donc de mettre en lumière un phénomène intéressant : lorsque les SA recourent à une question pour analyser un pronom relatif ou complément, cette stratégie s'ajoute aux deux stratégies liées à la P de base, mais aussi au remplacement en ce qui concerne le pronom complément. Qui plus est, il est apparu que le traitement du pronom relatif *que* (TE-18) pouvait mener à deux conclusions tout autant valables (erreur/non-erreur), et que trancher entre ces deux options ne pouvait se faire sans tenir compte de la sémantique.

Les questions seules ne semblent alors pas suffire pour trouver une solution adéquate aux problèmes liés aux pronoms relatifs ou compléments, considérant le fait que le cas 14 (27) a effectué une correction erronée après avoir recouru à cette stratégie et que le cas 13 (28) a décidé de recourir à une stratégie supplémentaire, le remplacement, pour éliminer tout doute.

D'autres objets linguistiques ont été traités à l'aide des questions : il s'agit du CD, du CI et de l'AttS, tous des fonctions dans le GV, comme nous le verrons à la prochaine section.

5.2.2.3 Le traitement des fonctions dans le GV à l'aide des questions

Parmi les six stratégies liées à l'utilisation de la P de base ou des manipulations syntaxiques, seules les questions sont associées aux traitements des fonctions dans le GV (CD, CI et AttS). Analysons quatre extraits illustrant l'utilisation de cette stratégie avec ces objets linguistiques, pour lesquels nous avons privilégié la variété des fonctions ainsi que la présence de métalangage, de manière à caractériser plus finement le raisonnement des SA, comparativement aux extraits sans métalangage. Trois des quatre contextes proviennent du TE, et deux correspondent à une erreur.

Tableau 27. Traitement des fonctions dans le GV à l'aide des questions

| fct | cible | extrait |
|------|--------------|---|
| CD | croire X | (29) Je crois sincèrement que oui... (cas 15, TE NE) ... <i>je crois</i> ... à quoi... [pause] <i>que oui</i> , ok. [...] ...je, je doutais si on devait mettre le <i>que</i> ou non. [...] Donc... comment j'ai essayé de faire, pour vérifier si... voir, comme... c'est un CI ou un CD pour le verbe <i>croire</i> . <i>Je crois</i> à quoi ? À quelque chose... <i>je crois</i> ... ici, c'est <i>je crois</i> à quelque chose, donc je vais garder le <i>que</i> ici. |
| | | (30) ... montrent que 28 % [...] et 62 % d'entre eux pensent en trouver un... (cas 5, TE-5) É : Ici, heum... maintenant que je le relis, je dirais <i>et que 62 % d'entre eux pensent en trouver un bientôt</i> [ajoute <i>que</i> avant 62 %]. C : Ok... puis, qu'est-ce qui t'a amené à ajouter ce <i>que</i> là ? É : Hum... Parce que c'est un peu comme <i>que 28 %</i> ... [Genre], on ne pourrait pas juste dire <i>leur bénévolat et 62 %</i> ... [...] C'est... parce que <i>les statistiques montrent QUE</i> . [...] <i>Les statistiques montrent que</i> quoi ? <i>Que 62 %</i> , pas juste 62 %... [...] Donc ça répond à la question. [Fait] <i>que</i> ici, je vais rajouter un <i>que</i> . |
| CI | s'ouvrir à X | (31) Il faut aussi s'ouvrir à d' autres choses... (cas 16, TI NE) J'ai écrit <i>Il faut aussi s'ouvrir à d'autres choses</i> , mais on peut... je ne sais pas si on peut dire <i>Il faut aussi s'ouvrir à quoi ?</i> Donc, <i>autres choses</i> ... Ici, je mettrais... j'enlèverais le <i>d'</i> [rature <i>d'</i>] parce que on peut dire <i>Il faut aussi</i> ... <i>Il faut aussi s'ouvrir à quoi ?</i> Donc, c'est un CD, donc je ne mets pas de <i>-d-e</i> . Donc <i>s'ouvrir à quoi ? À autres choses</i> . |
| AttS | être X | (32) *...un des principaux moyens dont la jeunesse utilise... (cas 15, TE-19, correction partielle) É : [Je] sais que <i>dont</i> , on utilise ça pour un CI... mais je n'arrive pas à trouver c'est quoi le CI, ici... C : Comment tu fais pour le trouver ? É : Heum... le bénévolat est... <i>quoi ?</i> Un des principaux moyens... donc... Puisque <i>principaux moyens</i> représente le CI, le verbe <i>être</i> ici [trace une flèche de <i>l'un</i> vers <i>est</i>], je vais mettre un <i>que</i> . |

Premièrement, soulignons que certaines réponses aux questions formulées sont inexactes. Plus précisément, tel fut le cas pour trois contextes sur les dix relevés pour le CD, et l'extrait (29) en est

un exemple : lors du traitement de la structure du verbe *croire* dans le TE, le cas 15 base son questionnement sur la structure indirecte du verbe (*Je crois à quoi ? À quelque chose*), tandis que le contexte appelait la structure directe, sans préposition (*Je crois quoi ? Quelque chose*). Sans le dire de manière explicite, le cas 15 associe donc le subordonnant *que* à la préposition *à* (*je crois que = je crois à*), ce qui indique qu'il interprète la subordonnée comme étant un CI et non un CD, bien qu'il ne le mentionne pas explicitement. Cette confusion est d'autant plus particulière que l'attention du cas 15 est directement focalisée sur la distinction entre le CD et le CI (*pour vérifier si [c'est] un CI ou un CD pour le verbe croire*).

Toujours en lien avec un CD, lorsque le cas 5 tente d'expliquer sa correction de l'erreur TE-5 (30), on note une variante particulière de la traditionnelle question associée à l'identification du CD : au lieu d'énoncer la question « X montrent quoi ? », le cas 5 se demande plutôt « X montrent **que** quoi ? », pour répondre « Que 62 % ». Le subordonnant *que* est donc à la fois présent dans la question et dans la réponse, ce qui est inusité. Le cas 5 insiste donc doublement sur la présence du *que* dans son raisonnement, plutôt que d'identifier avec le métalangage le cœur du problème, à savoir la coordination erronée d'éléments de statuts différents (Psub + P).

Ainsi, en (29) comme en (30), la question a servi à justifier la présence ou l'ajout du subordonnant *que* dans une Psub occupant la fonction de CD, que le contexte soit erroné ou non.

Les extraits associés au CI et à l'AttS témoignent quant à eux d'un problème dans l'identification de ces fonctions à l'aide de questions. En (31), le cas 16 accole erronément la fonction de CD au GN *autres choses* (*Il faut s'ouvrir à quoi ? Donc autres choses [...] c'est un CD*), alors que ce GN est inclus dans le GPrép à *autres choses*, il fait donc partie du CI, et non du CD. Ainsi, malgré le fait qu'il inclut une préposition dans sa question (*à quoi ?*), le cas 16 ne réalise pas être en présence d'un complément du verbe introduit *indirectement*.

En (32), plusieurs problèmes ressortent du raisonnement du cas 15, le principal étant le verbe à partir duquel le cas 15 pose la question : puisqu'il recherche un CI pour expliquer la présence du *dont* dans la P2 (*je sais que dont, on utilise ça pour un CI, mais je n'arrive pas à trouver c'est quoi le CI ici*), sa question aurait dû inclure le verbe de la P2 (*la jeunesse utilise quoi ?*), et non celui de la P1 (*le bénévolat est quoi ?*). Cette erreur dans le choix du verbe à partir duquel poser la question révèle donc une autre difficulté qui découle de l'utilisation de ce test. Par conséquent, le cas 15 en vient à attribuer, à tort, la fonction de CI au GN *un des principaux moyens* (*le bénévolat est quoi ? Un des principaux moyens [représente] le CI*), alors qu'il s'agit d'un AttS,

et ce, malgré la reconnaissance explicite du verbe *être* (*le verbe être, ici*), verbe attributif prototypique. La question n'aurait donc même pas dû être posée, étant donné la non-transitivité du verbe *être*, ce qui témoigne d'une importante erreur d'analyse. En outre, le cas 15 n'identifie qu'une partie de l'AttS *le bénévolat* (*un des principaux moyens* [dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde]). Enfin, comme le cas 15 croit avoir identifié un CI, son choix de remplacer le pronom relatif *dont* par *que* entre en contradiction avec son analyse, car le pronom relatif *dont* est typiquement associé aux CI, tandis que ce sont les CD qui commandent le pronom relatif *que*. Cette incohérence soulève la possibilité que le cas 15 ait confondu les étiquettes *CD* et *CI*, mais dans l'ensemble de son raisonnement en (32), le problème va bien au-delà d'une simple confusion terminologique.

Le recours aux questions pour le traitement des fonctions dans le GV coïncide donc souvent avec des problèmes procéduraux et terminologiques, notamment en ce qui concerne l'identification du CI (et par extension, de tout ce qui *n'est pas* un CI), même si, en surface, les solutions trouvées s'avèrent généralement adéquates. Ce contraste entre le processus (erroné) et le produit (adéquat) est révélateur d'une grammaire fortement internalisée chez les SA, ou alors d'une réussite découlant du simple hasard. Par ailleurs, pour le cas 15, dont le français n'est pas la langue maternelle, les questions s'avèrent encore moins utiles, comme nous l'avons vu dans son profil stratégique, car elles l'ont parfois mené vers des corrections erronées.

5.2.2.4 Le traitement de virgules encadrant un groupe facultatif avec les manipulations

Dans 22 contextes, les manipulations de remplacement, de déplacement et d'effacement ont servi à valider une virgule en présence de groupes facultatifs (CN, connecteur, incidente, CP, P2). Regardons certains extraits à ce propos, regroupés selon trois thématiques : les combinaisons de manipulations, qu'elles soient seulement mentionnées ou effectivement appliquées dans la phrase (tableau 28), les manipulations uniques effectivement appliquées dans la phrase (tableau 29), et les manipulations uniques mentionnées sans être appliquées (tableau 30).

Les deux extraits où une combinaison de manipulations syntaxiques a été relevée lors du traitement d'un problème de ponctuation concernent le TI.

Tableau 28. Combinaison de manipulations pour le traitement de virgules encadrant un groupe facultatif

| manipulation | cible | extrait |
|-----------------------------|------------|--|
| déplacement effacement | connecteur | (33) * Malheureusement plusieurs jeunes ne sont pas informés par les conséquences d'une consommation de ce genre de boissons. (cas 3, TI E) ⁶⁰ |
| | | [ajoute une virgule après <i>Malheureusement</i>] Parce qu'on dit <i>Malheureusement</i> , ben on pourrait dire <i>Plusieurs jeunes ne sont pas informés par les conséquences d'une consommation de ce genre de boissons, malheureusement</i> . Tsé, comme, le <i>malheureusement</i> , il se déplace, puis il s'enlève... |
| déplacement remplacement | incidente | (34) *Ce genre de situation arrive plutôt couramment et tout bien considéré , un excellent moyen d'éviter des problèmes de santé aux plus jeunes consiste à la base d'interdire les boissons énergisantes à ces derniers. (cas 8, TI NE, correction partielle) |
| | | ...dans le fond, c'est un complément qu'on veut isoler, ici. [Parce que] dans ma tête, c'est, ce... je pourrais mettre ça au début, <i>Tout bien considéré, virgule</i> ... Puis je pourrais le mettre à la fin, <i>un excellent moyen d'éviter... ça serait de les interdire, tout bien considéré</i> . [Je] dis que c'est un complément, mais même s'il y a un <i>et</i> avant, ben je sais que, qu'il y a la virgule avant, justement pour marquer euh la pause, parce que c'est comme si je disais, par exemple, <i>pour conclure</i> , je mettrais la virgule, ben <i>tout bien considéré</i> , je mettrais la virgule aussi. |

Chez le cas 3 (33), on relève une combinaison des manipulations de déplacement et d'effacement lors du traitement du connecteur *Malheureusement*, placé en début de P. Pour justifier l'ajout d'une virgule après ce connecteur, le cas 3 déplace d'abord ce mot en fin de P : « on pourrait dire *Plusieurs jeunes ne sont pas informés par les conséquences d'une consommation de ce genre de boissons, malheureusement*. ». Il évoque ensuite la possibilité de l'effacer (*il se déplace, puis il s'enlève*). La seule application de la première manipulation, le déplacement, lui suffit comme démonstration concrète, la mention du caractère effaçable du connecteur agissant à titre de preuve complémentaire, sans que cette deuxième propriété syntaxique ne soit concrètement démontrée.

Chez le cas 8 (34), le métalangage est employé dès le départ (*c'est un complément qu'on veut isoler*). Si le type de complément reste vague, le cas 8 cherche néanmoins à appuyer ses dires en déplaçant le groupe analysé non seulement au début de phrase, mais aussi à la fin (*je pourrais mettre ça au début / puis je pourrais le mettre à la fin*). Il s'agit donc de l'unique occurrence d'un double déplacement pour un même objet linguistique, lequel est d'ailleurs positionné en milieu de P, ce qui peut expliquer que les deux options de déplacement aient été considérées par le cas 8. En outre, même s'il reconnaît que généralement, on ne met pas de virgule avant *et*, il perçoit que cette

⁶⁰ Ce passage a été brièvement commenté au chapitre précédent, dans le profil stratégique du cas 3 (section 4.4.1.4).

règle ne s'applique pas à sa phrase (*même s'il y a un et avant, ben je sais que, qu'il y a la virgule avant*). Pour étayer cette hypothèse, le cas 8 bonifie son raisonnement à l'aide d'une seconde manipulation, qui ne sera pas nommée explicitement, soit le remplacement (*c'est comme si je disais [...] pour conclure*). Comme ce *complément* est déplaçable et équivalent à *pour conclure*, le cas 8 conclut que sa virgule est nécessaire. Ce raisonnement n'est peut-être pas parfait, notamment parce que la catégorie du groupe analysé n'est pas identifiée avec précision et que le groupe incident n'est que partiellement encadré, mais l'analogie qu'il établit avec un autre connecteur est adéquate.

Dans ces deux situations, la première manipulation évoquée, le déplacement, est effectivement appliquée dans la phrase, contrairement à la seconde manipulation, que ce soit l'effacement ou le remplacement, qui est mentionnée de manière décontextualisée. Réappliquer concrètement une deuxième manipulation syntaxique exige un effort supplémentaire de la part du scripteur, et comme la première manipulation confirme déjà l'hypothèse formulée, cela pourrait suffire à le convaincre de la non-nécessité de relancer la procédure pour une autre manipulation. Autrement dit, si le scripteur est assez convaincu après l'application de la première manipulation, il est fort probable qu'il ne ressente pas le besoin d'appliquer la seconde par la suite.

Voyons à présent quelques extraits où les SA ont appliqué une manipulation pour traiter des virgules encadrant un groupe facultatif, et ce, à l'aide de métalangage. Ces extraits concernent tous des non-erreurs, trois dans le TE et une dans le TI, et les éléments ciblés par la manipulation sont un CP (35), une incidente (36 et 37) ou un connecteur (38).

Tableau 29. Traitement de virgules encadrant un groupe facultatif par l'application d'une manipulation et à l'aide de métalangage

| manipulation | cible | extrait |
|--------------|-----------|---|
| déplacement | CP | (35) *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitae des jeunes, tout en s'améliorant au plan personnel . (cas 9, TE NE) |
| | | Puis, c- ça... On peut l'utiliser comme... comme un complément de phrase, aussi. Fait que, c'est correct, la virgule, parce qu'on pourrait le mettre au début, j'imagine... <i>Tout en s'améliorant au plan personnel, avoir une expérience de bénévolat paraît effectivement très bien dans le curriculum... de, bon.</i> |
| | incidente | (36) ...pensez-vous que cette forme d'engagement contribue réellement à améliorer le monde, en dehors de leur petite existence ? (cas 1, TE NE) |
| | | ...je laisse la virgule parce que [je] pourrais envoyer le <i>en dehors de leur petite existence</i> au début de la phrase : <i>En dehors de leur petite existence, pensez-vous que cette forme d'engagement [contribue] réellement à améliorer le monde</i> ? Fait que, on peut le mettre au début. C'est un complément de phrase, ils l'ont mis comme ça, c'est correct. C'est bon. |

Tableau 29. Traitement de virgules encadrant un groupe facultatif par l'application d'une manipulation et à l'aide de métalangage (suite)

| | | |
|--------------|------------|---|
| déplacement | incidente | (37) ...pensez-vous que cette forme d'engagement contribue réellement à améliorer le monde, en dehors de leur petite existence ? (cas 9, TE NE, correction erronée) |
| | | ...c't'un complément de phrase... Si on le mettait au début, on va voir... <i>En dehors de leur petite existence, pensez-vous que cette forme d'engagement contribue réellement à améliorer le monde ? C'est ça, c'est un complément de phrase, pis, vu qu'il est à la fin, ça prend pas de virgule.</i> |
| remplacement | connecteur | (38) Les technologies auxquelles ils ont fréquemment recourt facilite, notamment, leur parcours scolaire. (cas 12, TI NE) |
| | | ...si je pouvais remplacer <i>notamment</i> par <i>par exemple</i> , ça se lirait <i>par exemple leur parcours scolaire</i> , pis <i>par exemple</i> , je n'aurais pas mis de virgule, fait que je vais enlever les virgules de <i>notamment</i> aussi [rature les virgules encadrant <i>notamment</i>]. |

Les raisonnements des extraits ci-dessus incluent tous un certain doute, une hypothèse, qui déclenche l'application du déplacement (35: *on pourrait le mettre au début, j'imagine* ; 36 : *je pourrais [l']envoyer au début de la phrase* ; 37 : *si on le mettait au début, on va voir* ; 38 : *si je pouvais remplacer*), ce qui montre que la procédure pour le traitement de virgules n'est pas encore automatisée. D'ailleurs, on avait noté un phénomène similaire dans le traitement « non automatisé » des homophones complexes en (1) et en (2), où le raisonnement grammatical des cas 1 et 13 s'articulait lui aussi autour d'un doute et d'hypothèses.

Du côté des déplacements (35 à 37), on observe que lorsque le groupe analysé se trouve en fin de P, les déplacements se font en début de P ; aucune tentative de déplacement entre le GV et le GN n'a été relevée. En (36) et en (37), la virgule est analysée en lien avec un groupe incident du TE. Les cas 1 et 9, une fois la mobilité de l'incidente démontrée, concluent qu'il s'agit d'un CP (36 : *Fait que, on peut le mettre au début. C'est un complément de phrase* ; 37 : *Si on le mettait au début, on va voir [...] C'est ça, c'est un complément de phrase*). Or, s'il s'agissait bien d'un CP, seul le cas 9 aboutit à une conclusion cohérente avec cette fonction grammaticale (*vu qu'il est à la fin... ça prend pas de virgule*) ; la décision du cas 1 va dans la direction opposée, ce dernier décidant de conserver la virgule (*ils l'ont mis comme ça, c'est correct*), alors qu'un CP en fin de P, dans sa position canonique, ne doit pas être détaché par une virgule. Toutefois, comme il s'agit plutôt d'un groupe incident, et non d'un CP, supprimer la virgule, comme le fait le cas 9, entraîne une correction erronée. L'incidente est un objet linguistique d'un niveau de difficulté plus élevé

que celui du CP⁶¹, car même s'ils partagent certaines propriétés syntaxiques (déplaçable et effaçable), l'incidente n'est pas dédoublable. Son lien avec P est différent sur le plan de l'énonciation, ce qui fait en sorte qu'elle est toujours détachée de virgules, peu importe sa position dans la P.

En ce qui concerne le connecteur *notamment* (38), le cas 12 le remplace par *par exemple* pour justifier la suppression des virgules, sans identifier la catégorie grammaticale des éléments mis en parallèle. Le métalangage employé se limite donc au signe de ponctuation analysé (*virgules*). De plus, encadrer ou non *notamment* de virgules sont deux options adéquates dans cette P.

En résumé, l'application d'une manipulation dans la phrase dans le but de valider des virgules encadrant un groupe facultatif est généralement précédée d'une hypothèse, mais la conclusion qui en découle n'est pas toujours exacte, même si une règle est évoquée, notamment en ce qui concerne l'incidente prise pour un CP. D'ailleurs, le métalangage relevé concerne essentiellement le *complément de phrase* et les *virgules*.

Qu'en est-il des manipulations qui sont uniquement mentionnées, sans être appliquées ? Dans le tableau 30 sont regroupés quatre extraits illustrant une mention du déplacement ou de l'effacement en lien avec les virgules encadrant un CP, un CN ou une P2. Deux de ces extraits sont liés au TI, et trois extraits concernent une erreur.

Tableau 30. Traitement de virgules encadrant un groupe facultatif par la mention d'une manipulation

| manipulation | cible | extrait |
|--------------|-------|--|
| déplacement | CP | (39) En observant l'ensemble de ces effets secondaires , ne devrions-nous pas nous questionner sur la gravité des conséquences que cela pourrait entraîner sur les mineurs ? (cas 8, TI NE) |
| | | ...j'ai isolé ça euh j'ai isolé le complément, parce que c'est un complément de phrase, j'aurais pu le mettre à la fin de la phrase, donc je l'ai isolé au début, ici, en mettant la virgule après. |
| | CN | (40) *Par exemple, les urgences du Québec ont récemment constaté une hausse des troubles cardiaques et de tension artérielle chez les adolescents, liés à ces boissons énergisantes . (cas 9, TI E) |
| | | ...la virgule je suis pas sûr, faudrait que je le relise parce que j pense pas que je devrais en mettre une là. <i>Par exemple, les urgences du Québec ont récemment constaté une hausse des troubles cardiaques et de tension artérielle chez les adolescents, liés à ces boissons énergisantes...</i> hmm... c'est pas vraiment un complément de phrase, parce que je pourrais pas le placer au début de ma phrase, donc j'enlèverais la virgule qu'il y a là. |

⁶¹ La *Progression des apprentissages* prescrit l'enseignement de cette notion linguistique en écriture à partir de la 3^e année du secondaire, alors que le CP est abordé dès le primaire (MELS, 2011).

Tableau 30. Traitement de virgules encadrant un groupe facultatif par la mention d'une manipulation (suite)

| | | |
|-------------|----|---|
| déplacement | P2 | (41) *...le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages on ne peut l'ignorer . (cas 9, TE-2, correction erronée) |
| | | Mouain... Là, je trouve que c'est bizarre, on ne peut l'ignorer, c'est comme un complément de phrase, on pourrait le placer... plus tôt dans la phrase, parce que là... ou mettre une virgule, parce que... ou, après avantages, Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages, virgule, on ne peut l'ignorer. [pause] Ouin, je mettrais une virgule ici. |
| effacement | P2 | (42) *...le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages on ne peut l'ignorer . (cas 3, TE-2, correction erronée) |
| | | ...je mettrais une virgule [ajoute une virgule après <i>d'avantages</i>]. [Parce] qu'au début, comme, <i>Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages, on ne peut l'ignorer</i> . [Le] fait qu'on ne peut l'ignorer, c'est comme... tsé, on aurait pu dire la phrase sans le <i>on ne peut l'ignorer</i> . Fait que c'est comme, y va à côté. |

Comme pour les extraits regroupés dans les tableaux 24 et 25, le métalangage utilisé ici concerne surtout le *complément de phrase* et la *virgule*, mais aussi, à la limite, les *trois petits points*.

Examinons d'abord les extraits liés au déplacement (39, 40 et 41). En (39), le cas 8 mentionne qu'il aurait pu déplacer le segment en fin de P, sans le démontrer concrètement (*j'aurais pu le mettre à la fin*). Son raisonnement ne naît pas d'une hypothèse, contrairement à ce qu'on a vu aux extraits (35) à (38). Mentionner le déplacement lui sert plutôt à justifier une décision déjà prise (*j'ai isolé ça*), car il a déjà identifié la fonction en jeu (*parce que c'est un complément de phrase*).

Du côté du cas 9, cette fois-ci devant un CN (40), on note un doute explicite au début de son raisonnement (*je suis pas sûr*). Pour valider son détachement par une virgule, il s'attarde d'abord à vérifier si le groupe isolé est un CP en relevant uniquement son caractère non déplaçable (*je pourrais pas le placer au début de ma phrase*), sans le démontrer concrètement. Il ne parvient peut-être pas à identifier clairement la fonction du groupe en question, mais en procédant par élimination (*c'est pas vraiment un complément de phrase*), il arrive à bien employer la virgule.

Le cas 9 a effectué un autre déplacement en (41), cette fois-ci en lien avec une P2. Son raisonnement s'amorce sur un jugement de grammaticalité (*là, je trouve que c'est bizarre*). À la différence du cas 8 face à un CP (39), le cas 9 est moins convaincu d'avoir affaire à un CP, le segment analysé étant seulement comparé à cette fonction (*c'est comme un CP*). De plus, il a tort d'affirmer que ce segment est déplaçable, mais comme le cas 9 n'applique pas le déplacement, il n'a pas l'occasion de s'en rendre compte. Enfin, ajouter une virgule avant la P2 est une correction contradictoire avec son diagnostic, puisque s'il s'agissait d'un CP, il serait dans sa position

canonique et ne devrait donc pas être détaché par une virgule. Comme il ne s'agit pas d'un CP, son diagnostic est donc erroné, tout comme sa correction, contrairement à celle effectuée en (40).

Pour valider la ponctuation, les cas 8 et 9 activent donc leurs connaissances liées au CP en s'appuyant spécifiquement sur le caractère mobile de ce constituant. Regardons maintenant l'extrait (42), lui aussi associé à la P2 dans l'erreur TE-2. Là où le cas 9 faisait mention d'un déplacement pour justifier l'ajout d'une virgule (41), c'est plutôt l'effacement que le cas 3 mentionne (*on aurait pu dire la phrase sans...*), encore une fois sans l'appliquer concrètement dans la phrase. Le métalangage est absent de son raisonnement, on ne peut donc dire s'il fait lui aussi un lien avec le CP : il dira simplement que la P2 « va à côté ». Comme chez le cas 9, la correction de l'erreur TE-2 est erronée.

En conclusion, peu de cas ont recouru à plus d'une manipulation lors du traitement de virgules encadrant un groupe facultatif. Plus spécifiquement, les deux cas l'ayant fait ont appliqué concrètement une première manipulation, le déplacement, mais n'ont fait qu'évoquer une deuxième manipulation, sans l'appliquer concrètement elle aussi, qu'il s'agisse de l'effacement ou du remplacement. Nous avons également observé que lorsque la manipulation est concrètement appliquée dans la phrase, les cas expriment généralement un doute ou un jugement de grammaticalité négatif au début de leur raisonnement grammatical, ce qui les amène ensuite à faire appel à une manipulation syntaxique. Ce doute est moins marqué dans les extraits où les cas ne font que mentionner une manipulation. En outre, pour valider la présence ou l'absence d'une virgule, les cas activent surtout leurs connaissances sur les propriétés du CP, à savoir qu'il est déplaçable et effaçable. Ainsi, pour le traitement de virgules encadrant un groupe facultatif, le nœud du raisonnement grammatical consiste à faire une analogie avec le CP, qui ressemble à différents objets linguistiques, comme l'incidente et le connecteur. Le métalangage utilisé corrobore cette hypothèse du CP comme point d'ancrage dans le raisonnement : parmi ces 11 extraits, on en relève 6 comprenant l'expression *complément de phrase*, alors que cet objet linguistique n'est véritablement en cause que dans 2 extraits.

5.2.2.5 Le traitement d'une juxtaposition / coordination à l'aide du rétablissement de l'ordre canonique dans la P de base

Jetons maintenant un œil sur l'unique contexte où la stratégie du rétablissement de l'ordre canonique à l'aide de la P de base est employée pour un objet linguistique sans lien avec le système pronominal, à savoir la juxtaposition/coordination. Nous avons déjà associé ce passage à une caractéristique des scripteurs les plus performants (section 4.1.2.b). Penchons-nous à présent plus spécifiquement sur la

manière dont le cas 7 rétablit l'ordre canonique dans la P de base pour traiter l'erreur TE-4, mettant en jeu une juxtaposition et une coordination de Psub infinitives et d'un GN.

Tableau 31. Traitement d'une juxtaposition / coordination à l'aide du rétablissement de l'ordre canonique dans la P de base

| |
|---|
| (43) *...nous avons la chance de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et un surpassement personnel . (cas 7, TE-4) ⁶² |
| É : ... <i>et un surpassement- et un surpassement personnel</i> , ça, on dirait qui... y suit pas bien la phrase non plus. [Hum]... ça va où, ça, <i>surpassement personnel</i> ? Parce que <i>nous avons la chance de développer notre confiance en soi, d'avoir, nous avons la chance de mieux connaître nos forces et nos faiblesses...</i> et après c'est <i>nous avons la chance un surpassement personnel</i> . Fait que... c'est quoi que je mettrais pour que ça fonctionne bien ? [longue pause] C : Est-ce que tu, euh, te donnes des options dans ta tête, présentement ? É : Ah, ouais ! Je me dis... est-ce que, je pourrais mettre, peut-être, <i>et de nous surpasser...</i> ou, parce qu'il faut que ça suit avec <i>nous avons la chance</i> , ici. <i>Nous avons la chance de... nous surpasser...</i> [pause, soupire] <i>En tant que personnes</i> , peut-être... [...] <i>Nous avons la chance de nous surpasser en tant que personnes</i> . Bon, c'est ça que je vais mettre. [...] Euh, au lieu de <i>un surpassement personnel</i> [rature <i>un surpassement personnel</i>], ça serait <i>nous avons la chance de nous surpasser</i> [écrit <i>de nous surpasser</i>] sur le plan personnel [écrit <i>sur le plan personnel</i>]. |

En (43), le rétablissement de l'ordre canonique effectué par le cas 7 se réalise en trois temps, la procédure étant réappliquée pour chacun des trois groupes constitutifs de l'énumération, ce qui lui permet de comparer la structure des deux premières P à celle de la dernière, qui est erronée. Le segment *nous avons la chance* est donc systématiquement réintégré au début des trois groupes formant l'énumération de subordonnées infinitives :

1. *nous avons la chance de développer notre confiance en soi* ;
2. ***nous avons la chance de mieux connaître nos forces et nos faiblesses*** ;
3. ****nous avons la chance un surpassement personnel***.

Cette application systématique de la reconstruction de la P de base, qui vient rétablir les deux ellipses de la phrase initiale, en gras ci-dessus, guide le cas 7 vers l'identification précise du problème (*il faut que ça suit* (sic) *avec nous avons la chance*). Cette contrainte bien définie à l'aide de la P de base le mène donc à trouver une solution adéquate au problème de juxtaposition et de coordination rencontré.

Le fait que le cas 7 rétablisse l'ordre canonique dans la P de base pour traiter un problème de juxtaposition et de coordination témoigne d'un tout autre usage de cette stratégie que celui observé lors de la validation des pronoms, car elle ne sert pas à retrouver un antécédent, mais plutôt

⁶² Ce passage a été brièvement commenté au chapitre précédent, dans le profil stratégique du cas 7 (section 4.4.1.2).

à retrouver un groupe effacé. Cela est d'autant plus particulier que cette stratégie n'a pas été relevée dans les diagnostics des onze autres SA qui se sont penchés sur cette erreur.

5.2.2.6 Quelques remarques sur l'identification du sujet

Pour ce qui est des procédures employées pour identifier un sujet, nous examinerons plus en détail deux extraits mentionnés dans les profils de scripteurs des cas 14 et 17 (section 4.4.1). Ces derniers ont respectivement exploité la stratégie du rétablissement de l'ordre canonique dans la P de base et la stratégie du remplacement pour traiter un GN sujet, erroné ou non, dans le TE. Les sujets analysés ici ne sont donc pas des pronoms personnels, contrairement à la section 5.2.2.1.

Tableau 32. Traitement d'un GN sujet à l'aide du rétablissement de l'ordre canonique dans la P de base ou du remplacement

| | extrait |
|-----------------------------|--|
| remplacement | (44) Beaucoup d'organismes à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles.(cas 14, TE NE) |
| | Euh, je ne vois pas d'erreur... [pause] Je suis en train de regarder si la phrase de base est correcte, donc... <i>Beaucoup d'organismes... à but non lucratif</i> comme sujet, <i>ils, ont besoin de bénévoles</i> , le... groupe verbal. |
| P de base - ordre canonique | (45) *... en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà. (cas 17, TE-22) É : Qu'est-ce... qu'est-ce que ça veut dire, ça ? C'est sûr qu'il y a beaucoup de ch... de... de fois, en français, où on... [pause] où le verbe ne... ne... ne vient pas du sujet, comme <i>l'appétit vient en mangeant</i> , ce n'est pas <i>l'appétit</i> qui <i>mange</i> . Mais ici, j'aurais... [rises] J'ai tendance à éviter ces expressions-là. C'est juste que...[Ça] concorde pas avec ce que je connais de la langue française, donc... C : Donc... sur quoi exactement, là, que... É : Donc ici, <i>Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà</i> , c'est comme si la société donnait une petite heure de son temps... [Et] s'améliorait en même temps [rises], mais non ! [...] J'aurais dit... Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps... [pause] on améliore déjà la société. |

En (44), le cas 14 utilise le remplacement comme stratégie de détection dans le but de répondre à un objectif explicite, à savoir « regarder si la phrase de base est correcte ». Plus précisément, c'est une pronominalisation du sujet qui est effectuée, sans métalangage à cet effet (*Beaucoup d'organismes... à but non lucratif* comme sujet, *ils*). Fait intéressant : il s'agit de la seule occurrence du terme *phrase de base* dans son sens syntaxique⁶³ relevée dans l'ensemble des verbalisations des SA. Effectivement, pour le cas 14, la *phrase de base* désigne bel et bien l'outil syntaxique défini dans notre cadre conceptuel : elle sert à valider la présence des constituants obligatoires, soit le GN (sujet) et le GV (prédicat).

⁶³ La seule autre occurrence de l'expression *phrase de base* a été relevée chez le cas 1 pour désigner la phrase *initiale*, telle qu'elle était avant modifications.

En (45), dans sa révision de l'erreur TE-22, le cas 17 réintègre le sujet non réalisé du participe présent dans la P de base par paraphrase (*c'est comme si la société donnait une petite heure de son temps*). Il s'agit du seul cas à avoir entièrement reconstruit la P de base de cette Psub participiale en remplaçant effectivement le sujet (*la société*) dans sa position canonique.

Dans le contexte de l'erreur TE-22, retracer le sujet non réalisé du participe présent comporte une particularité par rapport aux pronoms sujets : en effet, le sujet *réalisé* avec lequel il est coréférentiel est situé *après* la phrase subordonnée, ce qui crée un contexte syntaxique bien différent de ceux de l'antécédent d'un pronom sujet, généralement situé avant la phrase. Ces deux facteurs – le fait que le sujet est *non réalisé* et que l'antécédent se trouve *après* le verbe – peuvent expliquer pourquoi le cas 17, qui retrace par ailleurs aisément l'antécédent de pronoms sujets, ressent le besoin de faire appel à la P de base pour identifier correctement le sujet dans ce contexte syntaxique plus complexe. Enfin, il est intéressant de souligner la combinaison de cette stratégie de diagnostic et du rappel d'une expression connue dont la structure est similaire : « C'est sûr qu'il y a beaucoup de [fois], en français, où [le] verbe [ne] vient pas du sujet, comme *l'appétit vient en mangeant*, ce n'est pas *l'appétit* qui mange. » La description n'est pas tout à fait exacte (*le verbe [ne] vient pas du sujet*), mais elle est la plus complète et la plus précise dans l'ensemble des descriptions proposées par les SA pour ce problème.

Somme toute, très peu de stratégies relatives à l'utilisation de la P de base ou aux manipulations syntaxiques ont été mobilisées concrètement et avec métalangage pour identifier le sujet sous sa forme non pronominalisée. Ce constat nous amène à postuler que les SA ont probablement automatisé la procédure d'identification du sujet, et qu'à l'exception du traitement de constructions « moins » canoniques, comme c'est le cas pour l'erreur TE-22, les SA passent rapidement sur cette notion linguistique dans leur révision.

5.2.3 Conclusion sur les croisements saillants entre les stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques et certains objets linguistiques

Les multiples extraits présentés dans cette section ont donc permis de mettre en lumière certaines tendances pour le traitement d'objets linguistiques spécifiques à l'aide des stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques. Entre autres, il est apparu que devant des homophones plus complexes ou plus rares, la démarche de remplacement est plus explicite que pour des homophones communs tels que *-er/-é* et *à/a* (section 5.2.2.1). En outre, si le remplacement est la stratégie typiquement associée au traitement des homophones les plus fréquents, le recours à une ressource

externe est utile dans les autres cas, notamment pour déterminer la catégorie grammaticale du mot homophone *avant* de procéder au remplacement.

Un contraste a aussi été observé entre, d'un côté, le traitement des pronoms sujets, et de l'autre, le traitement de pronoms relatifs ou compléments, qui ont subi un déplacement dans la phrase, contrairement aux pronoms sujets (section 5.2.2.2). Pour les premiers, les SA n'ont pas à rétablir l'ordre canonique, alors que pour les seconds, les deux stratégies liées à la P de base peuvent à l'occasion être cumulées. Les limites des questions comme procédure d'analyse des fonctions dans le GV ont été soulignées à plusieurs reprises (section 5.2.2.3), notamment chez le cas 15.

Pour valider les virgules encadrant un groupe facultatif (section 5.2.2.4), les principaux repères des SA sont les propriétés syntaxiques du CP, particulièrement son caractère déplaçable et effaçable.

Nous avons également détaillé l'unique occurrence d'un rétablissement de l'ordre canonique pour traiter une juxtaposition / coordination, plus précisément l'erreur TE-4, de manière à faire ressortir le fait que le cas 7 semble plus avancé que les autres cas en termes de stratégies pour réviser la syntaxe (section 5.2.2.5). Quant à l'identification du sujet sous une forme non pronominalisée (section 5.2.2.6), les stratégies auxquelles les SA ont recours sont, somme toute, rarement verbalisées, mais deux verbalisations témoignent de situations exemplaires : à la première, c'est le rétablissement de l'ordre canonique qui permet de retrouver le sujet non réalisé d'un GV contenant un participe présent ; à la deuxième, c'est la pronominalisation comme stratégie de détection qui permet de valider la présence de ce constituant obligatoire.

Enfin, de manière générale, les SA utilisent rarement plus d'une manipulation syntaxique pour traiter un même objet linguistique, et lorsqu'ils le font, seule la première manipulation est véritablement appliquée dans la phrase, la seconde n'étant que mentionnée par les SA.

5.3 Conclusion

Au fil de ce deuxième chapitre de résultats, consacré à la description de la manière dont les SA recourent aux stratégies liées à l'utilisation de la P de base et des manipulations syntaxiques dans leur révision de la construction des phrases, plusieurs éléments saillants ont été relevés.

D'une part, ce sont les homophones et les pronoms qui sont le plus souvent associés à ces stratégies typiques de la rénovation grammaticale. D'autre part, si les homophones et les pronoms sujets ne posent généralement pas de problème particulier aux SA, la révision de la conjonction *voire*, du pronom flottant *tous*, des pronoms compléments et des pronoms relatifs ne se fait pas aussi aisément. En outre, c'est dans les verbalisations associées au traitement de la graphie *-er* que

l'on retrouve les raisonnements les plus succincts ; il s'agit d'ailleurs de l'homophone le plus fréquemment révisé par les SA.

Quant à la question, nous avons constaté à plusieurs reprises la faible robustesse des conclusions reposant sur cette stratégie. Par exemple, certaines questions n'ont pas été posées à partir du bon verbe et d'autres ont mené à des réponses incohérentes avec le métalangage utilisé, notamment en ce qui concerne la distinction entre le CD, le CI et l'AttS, qu'ils soient pronominalisés ou non. Les résultats présentés à l'aide de la figure 14 laissent déjà entrevoir ces problèmes, les questions étant associées au plus fort taux de corrections inadéquates.

Il est également apparu que certaines applications des stratégies étaient plus explicites que d'autres, notamment en raison de l'absence de métalangage ou de commentaire métalinguistique. Aussi, le métalangage grammatical était relativement peu présent, et il témoignait ponctuellement de certaines confusions dans les conceptions grammaticales des SA, entre autres en ce qui concerne les « compléments », et particulièrement le CP. Si on pouvait s'attendre à cette confusion entre le CP et l'incidente, cela demeure surprenant pour le connecteur et le complément du nom, mais aussi pour une P2. En de rares occasions, deux ou trois stratégies associées à la P de base ou aux manipulations syntaxiques ont été employées pour traiter un même objet linguistique.

Certaines utilisations des stratégies liées à la P de base et aux manipulations syntaxiques, bien que rares, se démarquent positivement du lot par la justesse et l'efficacité du raisonnement verbalisé par le scripteur. C'est notamment le cas du rétablissement de l'ordre canonique pour réinsérer des éléments effacés dans une juxtaposition / coordination (43), du recours à la P de base comme stratégie de détection d'erreur (44) et du rétablissement de l'ordre canonique dans la P de base associée à une subordonnée participiale dans le but de retrouver le sujet non réalisé (45).

Ce chapitre aura donc été l'occasion d'approfondir les statistiques descriptives présentées au chapitre 4 en ce qui concerne la manière dont les SA exploitent les outils d'analyse syntaxique prônés par la grammaire moderne. De même, le prochain chapitre nous permettra d'aller détailler leur utilisation d'un sous-domaine de la syntaxe : la phrase complexe.

CHAPITRE VI

Troisième objectif – Résultats

Dernier destiné aux résultats, ce sixième chapitre est consacré aux résultats propres à notre troisième objectif spécifique, qui est de décrire comment les SA se servent de la phrase complexe (PhC) dans leur révision de texte.

Plus précisément, nous passerons en revue les corrections où les SA ont recouru aux trois procédés de construction de PhC, soit la juxtaposition, la coordination et la subordination, ainsi qu'au procédé inverse, soit celui de la scission, par lequel une PhC est scindée ou déconstruite en au moins deux phrases graphiques avec l'ajout d'une ponctuation forte. Ces quatre procédés seront ci-après nommés *juxtaposition*, *coordination*, *subordination* et *scission* afin d'alléger le texte.

Dans un premier temps, nous présenterons la distribution de ces quatre procédés en fonction du type de correction avec lequel ils sont associés (section 6.1). Dans un deuxième temps, nous décrirons les différentes structures syntaxiques dans lesquelles la scission (section 6.2), la subordination (section 6.3), la juxtaposition (section 6.4) et la coordination (section 6.5) ont été utilisées par les SA, tout en exposant au fil de ces sections les principales justifications qu'ils invoquent lorsqu'ils recourent à l'un ou à l'autre de ces procédés. En guise de conclusion, nous formulerons une synthèse des résultats saillants (section 6.6).

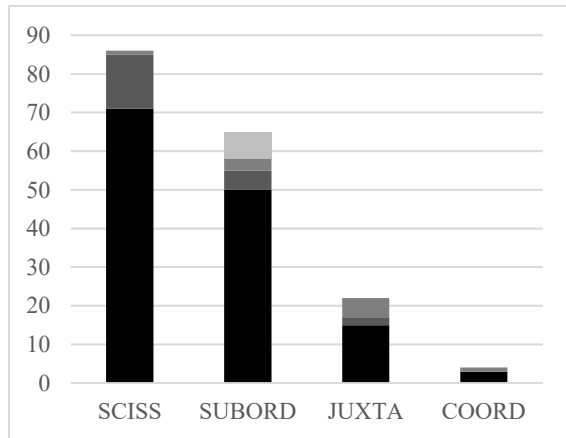
6.1 Les procédés de construction de phrases complexes selon le type de correction

Nous verrons à présent comment les procédés liés à la construction de PhC sont utilisés par les SA selon les divers types de corrections qu'ils ont effectués, à l'exclusion des cas de corrections absentes et celles où le scripteur a décidé de ne rien changer. En effet, le recours à un procédé de construction de PhC est incompatible avec l'attribution des codes *correction absente* et *correction rien à changer*. Conséquemment, les types de corrections considérées dans ce chapitre sont uniquement les corrections adéquates, partielles, erronées et avec ajout d'erreur.

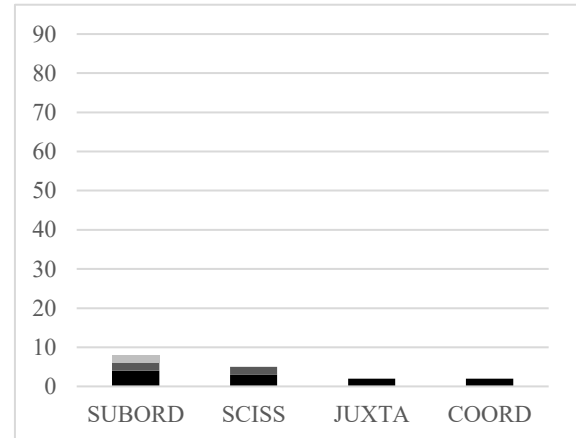
Avant de présenter l'utilisation des procédés liés à la PhC selon le type de correction effectuée par les SA, revenons brièvement sur les résultats saillants pour les corrections *adéquates*. Au chapitre 4 (figures 4 et 12), il a été montré que, dans l'ensemble des corrections adéquates effectuées par les SA, les quatre procédés liés à la construction de PhC sont majoritairement utilisés dans le TE, et très peu

dans le TI. En outre, la scission et la subordination sont les procédés les plus souvent utilisés par les SA, alors que la juxtaposition et la coordination se font plus rares.

Dans cette section sont considérées les corrections qui touchent tous les types de problèmes syntaxiques, qu'ils concernent ou non la PhC, étant donné le peu de corrections associées à la PhC relevées dans la révision du TI. Les histogrammes des figures 15 et 16 présentent respectivement les fréquences des procédés selon le type de correction pour le TI et le TE.



| P_CO | TI | | | |
|----------------|--------|-------|-------|-------|
| | SUBORD | SCISS | JUXTA | COORD |
| ■ adéquate | 4 | 3 | 2 | 2 |
| ■ partielle | 2 | 2 | 0 | 0 |
| ■ erronée | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ■ ajout erreur | 2 | 0 | 0 | 0 |
| total | 8 | 5 | 2 | 2 |



| P_CO | TE | | | |
|----------------|-------|--------|-------|-------|
| | SCISS | SUBORD | JUXTA | COORD |
| ■ adéquate | 71 | 50 | 15 | 3 |
| ■ partielle | 14 | 5 | 2 | 0 |
| ■ erronée | 1 | 3 | 5 | 1 |
| ■ ajout erreur | 0 | 7 | 0 | 0 |
| total | 86 | 65 | 22 | 4 |

Figure 15. *Fréquence des procédés liés à la construction de PhC selon le type de correction dans le TE*

Figure 16. *Fréquence des procédés liés à la construction de PhC selon le type de correction dans le TI*

Dans les deux histogrammes à barres empilées ci-dessus, les procédés sont ordonnés sur l'axe horizontal en ordre décroissant de fréquence, et les types de corrections sont empilés du plus fréquent, au bas des barres, au moins fréquent, au haut des barres.

Pour le TE (figure 15), le procédé lié aux PhC le plus fréquent est la scission ($N = 86$), suivi de la subordination ($N = 65$), de la juxtaposition ($N = 22$) et de la coordination ($N = 4$). Pour le TI (figure 16), c'est la subordination qui est en tête ($N = 8$), suivie de la scission ($N = 5$) et, avec le même nombre d'occurrences, de la juxtaposition et de la coordination ($N = 2$). Ainsi, en disposant côte à côte les résultats du TE et du TI, la différence entre ces deux contextes de révision,

qui réside dans le nombre d'occurrences pour chaque procédé, devient flagrante, et on constate dans l'ensemble une prépondérance des procédés de scission et de subordination.

En ce qui a trait à leur distribution dans les différents types de correction, tous les procédés, autant pour le TE que pour le TI, sont majoritairement associés à une correction adéquate (en noir).

Les corrections partielles, erronées et avec ajout d'erreur, en teintes de gris, sont beaucoup moins fréquentes lorsqu'un de ces procédés est utilisé. À propos de ces trois types de correction, on notera deux contrastes entre le TE et le TI : un premier relativement à l'utilisation que les SA ont faite de la coordination et de la juxtaposition, et un deuxième relativement à leur utilisation de la scission et de la subordination.

Le premier contraste est celui-ci : dans le TE, le quart des coordinations ($N = 1/4$; 25 %) et près du quart des juxtapositions ($N = 5/22$; 23 %) sont associées à une correction erronée, et deux juxtapositions sont associées à une correction partielle ($N = 2/22$; 9 %). Toutefois, dans le TI, la mise en œuvre d'une coordination ou d'une juxtaposition est toujours associée à une correction adéquate ($N = 2/2$; 100 %). Ceci étant dit, le peu d'occurrences relevées pour ces deux procédés nous oblige à interpréter avec réserve le contraste créé par ces pourcentages, d'autant plus qu'on observe un écart marqué entre le nombre d'occurrences relevées dans le TE et le nombre d'occurrences relevées dans le TI.

Le deuxième contraste concerne les procédés de scission et de subordination, associés à une correction adéquate dans plus de 75 % des contextes du TE (respectivement $N = 71/86$; 83 % ; et $N = 50/65$; 77 %), tandis que dans le TI, les taux de corrections adéquates ne dépassent pas 60 % (respectivement $N = 3/5$; 60 % ; et $N = 4/8$; 50,00 %).

Ainsi, les juxtapositions et les coordinations effectuées dans le TI semblent mieux réussies que celles effectuées dans le TE, alors que la situation s'inverse du côté des subordinations et des scissions, mieux construites dans le TE que dans le TI.

Ce premier constat par rapport aux corrections adéquates étant fait, voyons à présent avec quel procédé les corrections moins réussies (partielle, erronée et ajout d'erreur) sont majoritairement associées. Pour les corrections partielles ($N = 25$), les scissions effectuées dans le TE leur sont associées le plus souvent ($N = 14$) ; les autres contextes où une correction partielle a été relevée sont associés à la subordination dans le TE ($N = 5$), à la juxtaposition dans le TE ($N = 2$) et à la scission dans le TI ($N = 2$). Somme toute, en considérant le TI et le TE, plus de la moitié des corrections partielles (56 %) se retrouve du côté du procédé de scission dans le TE. Autrement dit,

même si les scissions du TE sont associées à un taux de corrections adéquates supérieur à celui du TI (respectivement 83 % et 60 %), elles sont aussi associées au plus haut taux de corrections partielles, ce qui permet de nuancer le degré d'aisance avec laquelle les SA recourent à ce procédé dans un texte qui n'est pas le leur.

Les corrections ayant entraîné l'ajout d'une erreur dans le texte sont quant à elles uniquement associées au procédé de subordination. Plus spécifiquement, sur les 9 occurrences, on en retrouve 7 dans le TE ($N = 7/9$; 78 %) et 2 dans le TI ($N = 2/9$; 22 %). Considérant le fait que l'ajout d'une erreur est relativement rare dans l'ensemble de la révision des SA (ch.4, tableaux 6 et 9), il appert que la mise en œuvre du procédé de subordination semble être particulièrement propice à la création de nouveaux problèmes.

Pour les corrections erronées, aucune d'entre elles n'est associée aux procédés liés à la PhC effectués dans le TI, tandis que dans le TE, on en dénombre 10 réparties parmi les quatre procédés, dont la moitié sont des juxtapositions ($N = 5/10$; 50 %).

Bref, en tenant compte des types de correction auxquels les procédés de PhC sont associés, on a pu relever des différences notables dans les types de corrections effectuées en lien avec l'utilisation d'un procédé en particulier, à savoir 1) les fréquentes combinaisons d'une subordination avec l'ajout d'une erreur, autant dans le TI que dans le TE ; 2) les fréquentes combinaisons dans le TE d'une scission avec une correction partielle ; et 3) les fréquentes combinaisons dans le TE d'une juxtaposition avec une correction erronée, alors que dans le TI, le recours à un procédé de PhC n'est jamais associé à une correction erronée.

Examinons maintenant la distribution des procédés liés à la PhC selon qu'ils sont utilisés afin de corriger une erreur (E) ou dans un contexte où il n'y a pas d'erreur (NE) à l'aide de la figure 17.

Tous les procédés liés à la PhC relevés dans les révisions des SA sont majoritairement associés à la correction d'une erreur ($N = 135/194$; 70 %). La coordination est le seul procédé ayant été exploité uniquement en lien avec des erreurs, alors que la subordination et la juxtaposition touchent une erreur dans plus de 75 % des contextes. Cette proportion est moins prononcée pour la scission, associée à une erreur dans 56 % des contextes. Ces résultats semblent donc indiquer que les SA, en ayant recours à la scission, ne le font pas forcément pour corriger une erreur, puisque près d'une fois sur deux, ils scindent une phrase bien construite. Le font-ils pour des raisons stylistiques ou par excès de prudence, et surtout, font-ils la distinction entre les erreurs et les non-erreurs lorsqu'ils ont recours à ce procédé ? Nous tenterons de répondre à ces questions au fil des sections suivantes.

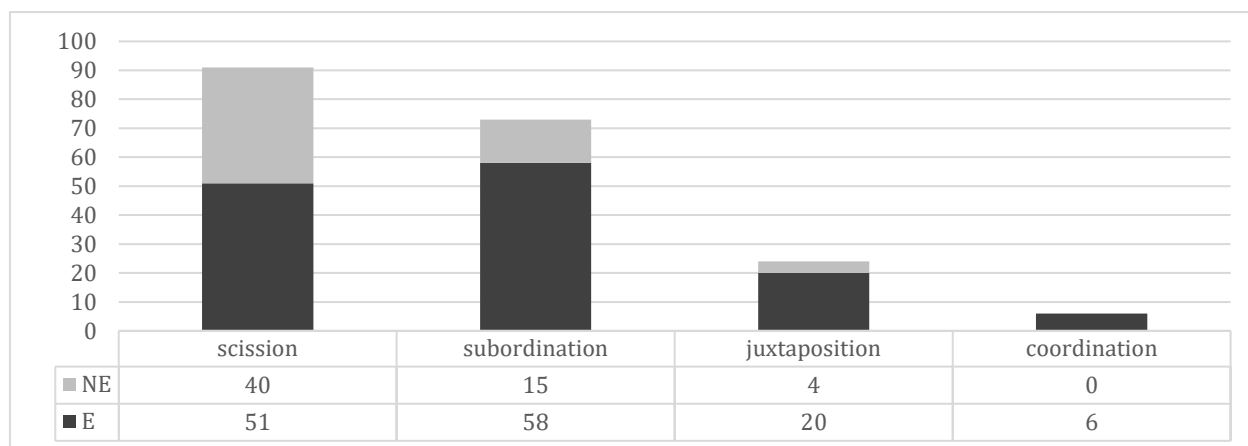


Figure 17. *Distribution des procédés liés à la PhC dans les contextes d'erreurs et de non-erreurs*

En résumé, les résultats présentés dans cette section ont permis d'établir que les SA ont plus souvent recouru aux différents procédés liés à la PhC dans le TE que dans le TI, et que dans les deux contextes de révision, ce sont la scission et la subordination qui sont le plus souvent utilisées. En outre, nous avons pu observer une correspondance entre certains procédés et certains types de correction, notamment entre la subordination et l'ajout d'une erreur, et entre la scission et la correction partielle.

Les prochaines sections permettront de compléter ces résultats en privilégiant une approche contextualisée. Nous tâcherons donc d'y présenter les résultats associés à la construction ou à la déconstruction de PhC en portant notre attention sur les structures syntaxiques sujettes à de telles opérations ainsi que sur les justifications invoquées par les SA pour utiliser l'un ou l'autre des procédés liés à la PhC.

Les quatre sections suivantes, chacune dédiée à un procédé, seront organisées en respectant l'ordre décroissant de fréquence des procédés observé dans l'histogramme précédent. Nous commencerons donc par la scission (section 6.2), pour ensuite passer à la subordination (section 6.3), à la juxtaposition (section 6.4) et à la coordination (section 6.5). Enfin, une synthèse des structures syntaxiques et des justifications invoquées en lien avec le recours à l'un ou à l'autre des procédés liés à la PhC sera présentée (section 6.6).

6.2 La scission

Les SA ont effectué un nombre important de scissions par rapport aux autres procédés liés à la PhC lors de leur révision. Pour mieux décrire la manière dont ils ont scindé les phrases du TI et du TE,

nous identifierons les structures syntaxiques associées à ce procédé en plus d'exposer ponctuellement les justifications que les SA ont invoquées en lien avec les scissions effectuées.

Nous présenterons à l'aide des tableaux 33 à 38 les six structures syntaxiques ayant été la cible de scission, en l'occurrence les phrases graphiques formées de deux phrases syntaxiques juxtaposées (section 6.2.1), les phrases graphiques formées de deux phrases syntaxiques coordonnées (section 6.2.2), les phrases graphiques formées de trois phrases syntaxiques juxtaposées ou coordonnées (section 6.2.3), la présence d'une subordonnée (section 6.2.4), la présence d'une P2 dans un contexte de coordination (section 6.2.5), et enfin les phrases graphiques correspondant à d'autres structures, plus marginales (section 6.2.6). Cette présentation respecte l'ordre décroissant de fréquence associé à ce classement.

Une même *structure* syntaxique peut être associée à plusieurs phrases des textes révisés, nous utiliserons alors le terme *contexte* pour parler d'une phrase concrète (*la structure X correspond à Y contextes*). De même, un *contexte* du TE peut avoir été modifié de la même manière par les SA, nous parlerons alors du nombre d'*occurrences* (*N*) du procédé dans un même *contexte*. Pour mieux saisir la portée du nombre d'occurrences, rappelons que notre échantillon est formé de 16 cas ; ainsi, 13 occurrences de telle modification dans un même contexte révéleraient une forte tendance, contrairement à 2 occurrences d'une autre modification, par exemple.

Nous préciserons systématiquement dans la colonne *cible* si le contexte est associé à une erreur (E) ou à une non-erreur (NE)⁶⁴ et s'il a été relevé dans le TI ou le TE. De plus, des carrés (■) seront insérés dans les phrases graphiques initiales afin de marquer l'endroit où les SA ont effectué une scission. Dans les situations où un seul contexte a été relevé pour la structure en question, comme c'est notamment le cas pour tous les contextes du TI, nous préciserons le numéro du cas qui a produit cette modification et introduirons au besoin la phrase révisée sous la phrase initiale, en la faisant précéder d'une flèche (→). Les différents contextes regroupés au sein d'un même tableau seront à leur tour classés selon le nombre d'occurrences. Ce nombre figurera dans la dernière colonne. Ces principes de présentation s'appliqueront également à tous les autres procédés de PhC.

⁶⁴ Cette étiquette ne signifie pas que la phrase initiale ne contient *aucune* erreur, mais plus précisément que la modification effectuée ne cible pas un segment erroné au plan syntaxique. Autrement dit, il peut y avoir des erreurs, syntaxiques ou non, dans d'autres segments de la phrase en question, puisque nous avons maintenu dans les extraits les erreurs commises par les SA ainsi que les erreurs du TE non traitées.

6.2.1 La scission entre deux phrases juxtaposées

Le tableau 33 présente les cinq contextes où une scission a été effectuée entre deux phrases syntaxiques juxtaposées, regroupant au total 40 occurrences. Ces contextes concernent autant des erreurs que des non-erreurs. Toutes les phrases juxtaposées du TE ont été scindées à au moins une occasion, alors qu'aucune phrase juxtaposée dans le TI ne l'a été.

Tableau 33. Scission entre deux phrases juxtaposées

| cibles | | contextes | N |
|--------|-------|---|----|
| E | TE-8 | (1) Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles ■ pensez-vous que cette forme d'engagement contribue réellement à améliorer le monde, en dehors de leur petite existence ? | 13 |
| E | TE-15 | (2) Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct ■ il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. | 12 |
| NE | TE | (3) Heureusement, plusieurs partenariats entre des organismes et des écoles existent, ■ l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes qui auront clairement un impact positif dans la société. | 11 |
| NE | TE | (4) Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, ■ leur contribution est donc cruciale. | 3 |
| E | TE-2 | (5) *...le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages ■ on ne peut l'ignorer. (cas 11, correction erronée) | 1 |

D'abord, on peut voir que les contextes (1) et (2) ont été corrigés à l'aide d'une scission par respectivement 13 et 12 cas sur 16, ce qui traduit une forte tendance à la scission pour la correction des erreurs TE-8 et TE-15.

En (1), les SA ont invoqué diverses raisons pour scinder la phrase. Entre autres, le cas 4 a mentionné vouloir mettre les questions dans une phrase séparée « parce que la prochaine [,] c'est une phrase interrogative, donc ça prend absolument deux phrases ici ». Le cas 5 a quant à lui indiqué vouloir séparer les phrases différentes : « là, déjà, c'est deux phrases euh différentes, donc je vais juste mettre un point ». La volonté de faciliter la lecture fait aussi partie du lot, comme chez le cas 14 : « c'est plus facile à comprendre et à lire si elles sont séparées ».

En (2), la longueur de la phrase est à la source du problème pour plusieurs SA, dont le cas 2 : « cette phrase-là aussi est longue, on va devoir la couper ». Dans la même optique, le cas 14 explicite une volonté de simplifier la phrase : « j'aurais pu mettre peut-être un *et*, un *puis*, mais j'ai l'impression que... je pourrais juste séparer la phrase pis rendre ça un peu plus simple. » Pour le cas 15, c'est plutôt la nécessité d'avoir une pause qui le motive à scinder la phrase : « C'est mieux si on faisait un point, un repos, et là, on continue la deu... une deuxième phrase ». Enfin, pour le

cas 14, la scission découle de la présence de sujets non *unis* dans la phrase initiale : « y'a deux sujets dans la même phrase, pis y'a rien qui les unit ».

Ensuite, on compte 14 scissions dans les contextes (3) et (4), associés à une non-erreur. Notamment, la phrase en (3) a été scindée en deux par 11 cas.

Aucun connecteur ne lie la P1 et la P2⁶⁵ en (1) et en (2), alors qu'on note la présence d'un *donc* dans les P2 des contextes (3) et (4), ce qui fait ressortir une différence entre les contextes d'erreur et les contextes de non-erreurs. Ainsi, une scission dans un contexte de non-erreur pourrait être également associée à la présence d'un connecteur dont la sémantique évoque une conclusion ou une reformulation, comme c'est le cas dans les exemples (3) et (4).

En (3), le cas 1, comme le cas 4 en (1), mentionne aussi vouloir séparer les phrases, essentiellement en raison de la présence de *donc* au milieu de la phrase : « moi, je ferais une phrase, en fait. [...] Parce que, en fait, *l'école est DONC un bon endroit où on peut recruter des jeunes*, y, y vient faire un marqueur de relation. Pour lier deux phrases. Donc, autant faire deux phrases ! Pour ne pas faire un marqueur de relation au milieu de la même phrase ». Toutefois, chez le cas 5, la scission est le résultat de préférences stylistiques : « Juste parce que ça sonne mieux, je trouve, en deux phrases séparées ».

Enfin, en (4), le cas 15 justifie l'ajout d'un point dans la phrase initiale en mentionnant vouloir éviter une structure qu'il dit ne pas maîtriser, ce qui correspond à une stratégie d'évitement : « Parce que... je pense que j'ai jamais essayé d'écrire de cette manière, qui *forment une partie considérable*, on dirait que... la phrase est pas bien structurée, selon moi. [Et]... je ne suis pas très familier avec comment c'est écrit. [...] Donc... pour être plus à l'aise... [ajoute un point] ici, on commence la phrase [met un *L* majuscule à *leur*] ».

La scission de la phrase (5) revêt un caractère particulier pour deux raisons : la première est que seul le cas 11 a procédé de la sorte dans ce segment du TE, et la deuxième est qu'il s'agit de la seule correction erronée observée entre deux phrases juxtaposées. Toutefois, cette structure syntaxique est légèrement différente des exemples (1) à (4), puisqu'il ne s'agit pas tout à fait de deux phrases juxtaposées : il s'agit plus précisément d'une scission là où devrait se trouver le subordonnant *que*, introduisant la subordonnée corrélatrice commandée par la présence de l'adverbe *tellement*. Sans la présence de *tellement*, la scission n'aurait pas engendré une correction erronée.

⁶⁵ Pour la distinction entre P1 et P2, voir la section 2.3.4.

Le cas 11 n'a émis aucun commentaire qui permette de faire ressortir ce qui aurait pu l'orienter vers cette scission.

6.2.2 La scission entre deux phrases coordonnées

Le tableau 34 contient les quatre contextes où deux phrases coordonnées ont été scindées, concernant au total 19 occurrences liées à une non-erreur dans le TE. Aucune scission de phrases coordonnées n'a été effectuée dans le TI.

Tableau 34. Scission entre deux phrases coordonnées

| cibles | | contextes | N |
|--------|----|--|---|
| NE | TE | (6) On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec sans que ce soit dommageable pour notre société, ■ car le bénévolat et le milieu communautaire forment deux des contre-pouvoirs les plus importants de notre société. | 8 |
| | | (7) De nos jours, beaucoup de gens veulent poser de bonnes actions, ■ mais l'engagement des jeunes en particulier contribue-t-il à améliorer le monde dans lequel nous vivons ? | 7 |
| | | (8) Pour conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde, ■ mais ils peuvent également boycotter des produits ou manifester contre des décisions politiques. | 3 |
| | | (9) Selon les statistiques, 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat ■ et aussi 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt. (cas 15) | 1 |

Parmi ces contextes de scission incluant un coordonnant entre la P1 et la P2 (*car*, *mais*, *et*), seul le coordonnant en (9) n'est pas précédé d'une virgule.

Les contextes où deux phrases coordonnées ont été scindées ($N = 19$) sont presque deux fois moins nombreux que ceux où deux phrases juxtaposées l'ont été (tableau 33, $N = 40$). On peut soulever l'hypothèse selon laquelle la présence d'un coordonnant contribue probablement à ce que certains scripteurs jugent la phrase acceptable, comparativement à la seule présence d'une virgule. Néanmoins, même en l'absence d'erreur, le coordonnant ne semble pas suffire à créer une phrase acceptable pour plusieurs SA. Plus particulièrement, le coordonnant *mais* a été remplacé par un point à 10 occasions (contextes 7 et 8), le coordonnant *car*, à 8 occasions (contexte 6), et le coordonnant *et*, à 1 occasion (contexte 9).

En outre, la présence d'un deuxième coordonnant dans la P2, comme *et* en (6) et *ou* en (8), peut aussi avoir incité les SA à opter pour une scission, que ce coordonnant forme une coordination de GN (*le bénévolat et le milieu communautaire*) ou une coordination de subordinées infinitives (*boycotter des produits ou manifester contre des décisions politiques*).

Du côté des justifications que les SA ont invoquées en lien avec les scissions effectuées dans cette structure syntaxique, on retrouve une volonté de réduire la longueur de la phrase, comme pour la structure syntaxique précédente. Par exemple, en (6), le cas 11 émet le commentaire suivant : « je recommencerais une autre phrase, parce que c'est trop long » ; et en (7), le cas 15 dit raccourcir les phrases « pour éviter les erreurs de syntaxe ». La lourdeur de la phrase, la perte de compréhension et la présence d'une question sont autant de nouveaux facteurs mentionnés. Ainsi, le cas 9, à propos de sa révision de la phrase en (6), affirme : « Ouf ! Ok. Je trouve que la phrase est un peu lourde. [...] Parce que j'ai de la misère à la lire. Fait que [...] j'essaierais comme d'abrégé un petit peu, là. ». Le cas 11, face à la même phrase, est d'avis qu' « on perd le fil ». Enfin, on note en (7) deux types de phrase différents entre P1 et P2, la première étant déclarative, et la deuxième, interrogative. Cette caractéristique est d'ailleurs la principale raison derrière la scission effectuée par le cas 17 : « Ha... Je n'aurais pas tendance à lier ces deux phrases. [...] C'est... une phrase affirmative avec une question, ça marche pas ».

Une virgule avant le coordonnant, un deuxième coordonnant dans la P2 ou un différent type de phrase dans la P2 sont donc les éléments que l'on a pu dégager comme caractérisant les contextes où une scission a été effectuée entre deux phrases coordonnées.

6.2.3 La scission de trois phrases juxtaposées et coordonnées

Le tableau 35 présente les deux contextes où les SA ont choisi de scinder une série de trois phrases syntaxiques juxtaposées ou coordonnées, pour un total de 14 occurrences. On y retrouve l'erreur d'enchaînement du TE (contextes 10 à 12⁶⁶) et une non-erreur dans le TI (13).

Les scissions relevées en lien avec le traitement de l'erreur TE-1 ont été effectuées à trois endroits différents (contextes 10, 11 et 12) ; de plus, pour un même endroit, deux ou trois options de correction légèrement différentes sont relevées (options a, b, ou c). Cette variété dans la forme des scissions effectuées au sein d'un même contexte syntaxique contraste fortement avec les structures syntaxiques incluant une juxtaposition ou une coordination examinées jusqu'ici, où les cas ont généralement opté pour une même solution.

⁶⁶ Pour faciliter la description de cette erreur inscrite dans une longue phrase graphique, nous l'avons divisée en trois segments (10, 11 et 12) ; la phrase complète précède les contextes ainsi subdivisés afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble des modifications effectuées.

Tableau 35. Scission de trois phrases juxtaposées et coordonnées

| cibles | | contextes | N | |
|---|------|---|----|---|
| E | TE-1 | Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. | 13 | |
| | | (10) Je crois sincèrement que oui ■ leur engagement aide notre société... | | |
| | | a) → Je crois sincèrement que oui. Leur engagement... | | 5 |
| | | b) → Je crois sincèrement que oui. En effet, leur engagement...(cas 7) | | 1 |
| | | c) → Je crois sincèrement que oui. Grâce à leur engagement... (cas 2) | | 1 |
| | | (11) ...leur engagement aide notre société, ■ avec le bénévolat... | | |
| | | a) → ...aide notre société. Le bénévolat, le boycottage... (cas 6) | | 1 |
| | | b) → ...aide notre société. Celui-ci peut prendre plusieurs formes, soit le bénévolat, ... (cas 7) | | 1 |
| | | c) → *...aide notre société. Avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (cas 15, correction partielle) | | 1 |
| | | (12) ... les manifestations ■ et d'autres avantages peuvent y être liés. | | |
| | | a) → ...le bénévolat, le boycottage et les manifestations. D'autres avantages peuvent y être liés. | | 2 |
| b) → ... ou les manifestations. Aussi, d'autres avantages peuvent y être liés. (cas 12) | 1 | | | |
| NE | TI | (13) Une trop grande quantité de taurine peut causer l'hyperactivité et des crises psychotiques, ■ l'énorme concentration de glucoronolactone est extrêmement toxique pour les reins ■ et la caféine, présente en portion double par rapport à un café régulier, peut augmenter de façon considérable la tension artérielle et entraîner des palpitations, des tremblements et de l'irritabilité. (cas 8) | 1 | |

Plus précisément, en (10), sept cas ont mis dans une nouvelle phrase graphique la P2 reprenant la phrase sous-entendue par l'adverbe *oui* dans la P1. La majorité d'entre eux ont opté pour la solution la plus économique en n'ajoutant qu'un point (10a), un cas a ajouté un connecteur entre les deux phrases ainsi scindées, soit *en effet* (10b), et un autre a reformulé la P2 de manière à y intégrer le CP *grâce à leur engagement* (10c). Un des éléments invoqués en lien avec les scissions effectuées dans ce contexte est la longueur de la phrase, mais aussi plus particulièrement la longueur de l'énumération en (10c), comme le mentionne notamment le cas 2 : « on énumère beaucoup de... d'éléments ». En (10a), le cas 3 cherche plutôt à séparer les idées : « la phrase, ça, c'est deux, deux trucs différents, comme ici, y dit son opinion, tandis qu'ici, c'est comme [...] qu'est-ce que l'engagement aide. Donc c'est pas la même phrase. »

En (11), trois cas ont mis un point entre *notre société* et *avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations*. Au plan macrostructurel, ce dernier segment joue le rôle du sujet divisé : il présente les aspects qui seront traités dans les paragraphes de développement (*le bénévolat* et *le boycottage et les manifestations*). Dans une introduction prototypique, le sujet divisé est formulé

dans une phrase graphique bien distincte du sujet posé, qui correspondrait ici à *Je crois sincèrement que oui, leur engagement aide notre société*. On pourrait émettre l'hypothèse que la scission effectuée en (11) traduit une volonté de reproduire ce modèle classique d'introduction, mais les SA n'en ont pas fait mention dans leurs révisions.

La deuxième phrase ainsi créée par la scission en (11) présente trois variantes, avec chacune une seule occurrence. Le cas 6 (11a) a intégré ce segment comme sujet dans la nouvelle phrase. Cette modification résulte d'un choix stylistique : « on pourrait même essayer d'enlever la virgule, puis après mettre juste un point et... commencer une nouvelle phrase. Ça marcherait encore mieux ». Le cas 7 (11b) a quant à lui inséré une phrase de son cru (*Celui-ci peut prendre plusieurs formes*), ce qui rend plus fluide la progression de l'information vers le sujet divisé (*soit le boycottage,...*). Comparativement aux autres modifications effectuées dans ce contexte, la solution retenue par le cas 7 est d'une ampleur considérable. Le cas 15 (11c) a opté pour la solution la plus économique pour ce segment en n'ajoutant que la majuscule au début du GPrép. Ceci étant dit, cette correction est partielle puisque la P2 ainsi formée est agrammaticale (**Avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés.*).

En (12), le segment scindé concerne le quatrième et dernier groupe de l'énumération des aspects du sujet divisé (*et d'autres avantages peuvent y être liés.*). Deux cas l'ont mis dans une phrase à part et ont modifié l'énumération en conséquence, qui se trouve désormais dans la phrase précédente (12a). Plus précisément, la virgule entre les deux derniers éléments énumérés est remplacée par le coordonnant *et* en (12a) et par *ou* en (12b). Le cas 12 a procédé de la même façon, mais en ajoutant le connecteur *aussi* au début de P2 (12b).

Du côté de la non-erreur du TI (13), le cas 8 a scindé en trois phrases graphiques chacune des phrases syntaxiques juxtaposées et coordonnées de sa phrase initiale, même si cette dernière était exempte d'erreur. Ainsi, la virgule entre la P1 et la P2 et le coordonnant *et* entre la P2 et la P3 ont été remplacés par un point. Trois autres *et* ont toutefois été conservés pour coordonner des GN (*l'hyperactivité et des crises psychotiques ; des palpitations, des tremblements et de l'irritabilité*) et des infinitives (*augmenter... et entraîner...*). Sa justification s'appuie essentiellement sur la longueur de la phrase initiale : « En révisant cette phrase-là, dans le fond, je réaliserais qu'elle est trop longue. » La coordination de groupes ou de Psub semble donc avoir préséance sur la coordination de phrases.

Certaines caractéristiques des scissions effectuées en lien avec cette troisième structure syntaxique correspondent à celles des deux structures précédentes, dont la présence de plusieurs coordonnants ailleurs dans le segment scindé et l'ajout d'un connecteur au début de la P2 nouvellement scindée. D'autres caractéristiques sont toutefois spécifiques à cette dernière structure syntaxique, comme la grande diversité des options retenues par les cas, la modification des énumérations postscission et l'ampleur de la modification effectuée en (11b) par rapport aux autres modifications, souvent circonscrites à la ponctuation et à la majuscule (10a, 11a et 11c).

Encore une fois, la longueur de la phrase fait partie intégrante des justifications des SA en lien avec la scission dans cette structure syntaxique, notamment la longueur de l'énumération, mais on retrouve aussi une volonté d'améliorer la stylistique, la scission s'avérant être la meilleure des options.

6.2.4 La scission en présence d'une subordonnée

Huit scissions ont eu lieu en présence d'une subordonnée, réparties dans 5 contextes (tableau 36). Parmi ces scissions, 5 ont été relevées dans le TE et 3 dans le TI, et 6 sont liées à une erreur et 2 à une non-erreur. Les subordonnées sujettes à scission sont de trois types : CP participiale, CP tensée ou relative tensée⁶⁷.

Contrairement à la scission dans une juxtaposition ou une coordination, la scission effectuée en présence d'une subordination implique des modifications qui dépassent nécessairement l'ajout d'un point et d'une majuscule pour que la P2 devienne grammaticale. Par exemple, au terme de la scission, les subordonnées disparaissent complètement (14d, 16, 17, 18) ou sont transformées en subordonnées infinitives (14a, 14b, 14c, 15).

Plus précisément, en (14), le choix de scinder nécessite l'ajout d'un constituant obligatoire, c'est-à-dire un sujet dans la P2, puisque le sujet du participe présent *s'améliorant* n'est pas réalisé dans la phrase initiale. Les quatre occurrences de scission en (14) présentent tout autant de possibilités de sujets : les cas ayant ajouté le verbe *permettre* (14a, b, c) comme noyau ont modifié le GV initial (*s'améliorant au plan personnel*) de sorte qu'il devienne le complément de ce nouveau noyau (*permet de s'améliorer...*). Le sujet qui est alors retenu est soit le pronom démonstratif *Cela* (14a), dont l'antécédent est la subordonnée infinitive *Avoir une expérience de bénévolat*, soit le GN *Le bénévolat* (14b), soit le GN de reprise *Cette dernière* (14c), dont l'antécédent est le GN *l'expérience de bénévolat*,

⁶⁷ Pour une distinction des types de subordonnées, voir section 2.3.3.

Tableau 36. Scission en présence d'une subordonnée

| cibles | | | contextes | N | |
|-----------------|----|------|---|---|---|
| CP participiale | E | TE-7 | (14) Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, ■ tout en s'améliorant au plan personnel. | 4 | |
| | | | a) → ...jeunes. Cela leur permet de s'améliorer sur le plan personnel. (cas 2) | | 1 |
| | | | b) → ...jeunes. Le bénévolat permet de s'améliorer sur le plan personnel. (cas 3) | | 1 |
| | | | c) → ...jeunes. Cette dernière nous permet de nous améliorer au plan personnel. (cas 8) | | 1 |
| | | | d) → Avoir une expérience de bénévolat avantage les jeunes pour leur curriculum vitæ. Ils améliorent donc leur plan personnel ⁶⁸ . (cas 15) | | 1 |
| CP tendée | NE | TE | (15) On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec ■ sans que c'est dommageable pour notre société... → Cela risque d'être dommageable pour notre société (cas 2, scission + subordination en 35) | 1 | |
| relative tendée | E | TI | (16) Les principaux problèmes engendrés par une surconsommation de cette substance sont dus à une intoxication nommée le caféisme ■ qui entraîne de l'irritabilité, de l'anxiété, des palpitations cardiaques et plusieurs autres. → *Être attentif de cet empoisonnement entraîne, entre autre, de l'irritabilité, de l'anxiété, des palpitations cardiaques. (cas 3, + subordination en 29, correction partielle) | 1 | |
| | E | TI | (17) En comparaison ■ aux jeunes d'il y a une cinquantaine d'année qui devaient passer des heures à tourner les pages d'encyclopédies et de dictionnaires, ■ la génération «Z», elle, peut se procurer toutes ces informations en pianotant sur un clavier. → Les jeunes d'il y a une cinquantaine d'année devaient passer des heures à tourner les pages d'encyclopédies et de dictionnaires. En comparaison, de nos jours, les adolescents peuvent se procurer toutes ces informations en pianotant sur leur clavier. (cas 12) | 1 | |
| | NE | TI | (18) Par ailleurs, plusieurs inventions font en sorte que les jeunes d'aujourd'hui sont exemptés de certaines tâches ■ qu'auparavant, les jeunes adolescents avaient à effectuer couramment. → Auparavant, ceux-ci avaient à effectuer certaines corvées dans leur vie de tous les jours. (cas 12) | 1 | |

ce qui crée une phrase grammaticale. Le cas 15, ayant plutôt conservé le verbe *améliorer* comme noyau du GV, a retenu comme sujet le pronom personnel *Ils*, référant au GN *les jeunes* (14d).

⁶⁸ Bien que cette formulation n'est pas des plus heureuses au plan sémantique, nous ne l'avons pas considérée erronée.

En (16), le cas 3 choisit de scinder là où sa subordonnée relative est enchâssée dans la P1 parce qu'« ici, la phrase, elle est vraiment longue », mais aussi parce qu'il juge que le point serait une meilleure option sur le plan de la stylistique : « je ne peux pas mettre une virgule, sinon, ça fait laid. Fait que je vais juste comme mettre un point après comme *caféisme*, ça se dit ».

En (17), d'entrée de jeu, le cas 12 mentionne que la longueur de sa phrase est problématique, avant même de détecter une erreur spécifique : « La première chose que je remarque, c'est que ma phrase est vraiment vraiment longue ! Fait que avant de la corriger, je vais essayer de la séparer en deux phrases. » Les modifications qu'il effectue alors vont plus loin que nécessaire, comme en (18) également, car sa correction aurait pu se limiter à la suppression du pronom relatif *qui* et à l'ajustement de la ponctuation en conséquence. Or, plusieurs modifications supplémentaires ont été effectuées, et ce, autant dans la P1 que dans la P2. Toutefois, l'ampleur de ses corrections n'est pas unique à ce contexte, comme on a pu le voir dans son profil stratégique (section 4.4.2.2).

6.2.5 La scission d'une P2 dans un contexte de coordination

La cinquième structure syntaxique dans laquelle la scission a été observée correspond à l'intersection entre une subordonnée et une P2 avec laquelle elle est coordonnée ; le tableau 37 en présente les 7 occurrences, réparties dans 2 contextes du TE mettant en jeu une subordonnée complétive, tantôt tensée (19), tantôt infinitive (20). Le premier contexte concerne une erreur, et le deuxième, une non-erreur.

Dans tous les contextes, erronés ou non, la scission s'est produite là où se trouve le coordonnant *et*, et celui-ci est effacé dans tous les cas. En (20), une virgule précédait le coordonnant dans la phrase initiale, ce qui n'était pas le cas en (19). Dans ces deux contextes, les subordonnées complétives ciblées par la scission occupaient la fonction de CD, respectivement du verbe *montrent* (19) et *pouvons* (20)⁶⁹.

Pour l'exemple (19), on compte trois variantes dans la forme de la scission. Dans la première (19a), retenue par trois cas, le *et* est remplacé par un point, et *aussi* par *De plus*. Pour le cas 2, il s'agissait surtout d'améliorer la transition, qu'il juge « un peu bizarre, [trop] brutal. » Dans la deuxième (19b), retenue par le cas 7, la phrase engendrée par la scission subit plus de transformations : le

⁶⁹ Le verbe *pouvoir* peut aussi être analysé comme un semi-auxiliaire dans la même P ; *contribuer* serait alors le noyau du GV dans la P1 plutôt que le noyau du GV de la P2, CD du verbe *pouvoir*.

Tableau 37. Scission d'une P2 dans un contexte de coordination

| cibles | | | contextes | N | |
|--------------------------|----|----------|--|---|---|
| complétive tensée | E | TE- 5 | (19) Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat ■ et aussi 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt. | 5 | |
| | | | a) → ...bénévolat. De plus, 62% d'entre eux... | | 3 |
| | | | b) → ...bénévolat. Si cette statistique vous semble plutôt faible, sachez que 62% des bénévoles pensent en trouver un bientôt. (cas 7, + subordination en 44b) | | 1 |
| | | | c) → *...bénévolat. Aussi 62% d'entre eux... (cas 11, correction partielle) | | 1 |
| complétive infinitive | NE | TE | (20) Nous pouvons donc défendre nos opinions et nos valeurs en étant engagés dans la société, ■ et ainsi contribuer à la rendre meilleure. | 2 | |
| | | | a) → ...dans la société. Cet engagement contribuera à la rendre meilleure. (cas 2) | | 1 |
| | | | b) → ...dans la société. Il est donc possible de la rendre meilleure. (cas 8) | | 1 |

mode de la phrase devient l'impératif, ce qui permet d'enchâsser la subordonnée (*sachez + que 62% des bénévoles pensent en trouver un bientôt*), et une subordonnée adjointe est ajoutée en tête de P (*Si cette statistique vous semble plutôt faible*). Dans la troisième (19c), retenue par le cas 11, le coordonnant *et* est remplacé par un point et une majuscule est ajoutée à *aussi*, maintenant au début d'une nouvelle phrase graphique. L'absence de virgule après le connecteur placé en tête de P explique le caractère partiel de la correction effectuée.

Pour l'exemple (20), le cas 2 a transformé la deuxième subordonnée infinitive (*et ainsi contribuer à la rendre meilleure*) en phrase autonome en mettant le verbe à l'indicatif (*contribuera*) et en ajoutant *Cet engagement* comme sujet réalisé (20a). Le cas 8 a plutôt opté pour une tournure impersonnelle (20b). Sa verbalisation liée à cette modification reflète une stratégie d'évitement, plus précisément en lien avec la présence de la virgule devant le coordonnant *et* :

« [Tsé], on ne met pas de virgule avant le *et*. Mais j'ai aussi, tsé, ça existe, des fois, je le vois, je lis des livres pis je le vois qu'il y a une virgule avant *et*, j'ai jamais vu pourquoi on pouvait en mettre une avant... [Donc quand] j'arrive ici, euh, honnêtement, c'est... c'est une question... je ne sais pas si c'est une question de règle de grammaire, je l'ai pas encore vue, je ne sais pas si faut en mettre une ou pas... Mais vu que niveau secondaire 5 [rires] on l'a pas vue, fait que [...] je la mettrais pas. Je ne mettrais pas de virgule devant *et*. [...] Ah, je pourrais peut-être... mettre ça en deux phrases. [...] Vu que je ne sais pas si on pourrait, si on peut mettre la virgule. »

Le cas 8 justifie donc sa scission en (20b) en indiquant vouloir éviter une structure qu'il dit ne pas maîtriser, raison d'ailleurs déjà relevée en (4) chez le cas 15.

6.2.6 La scission dans d'autres structures syntaxiques

Le tableau 38 présente les trois dernières structures syntaxiques dans lesquelles les SA ont effectué une scission, à savoir la scission d'un GN dans un contexte de coordination (21), la scission à proximité d'un GN orphelin (22) et la scission d'un GAdj (23). Tous ces contextes sont uniques.

Tableau 38. Scission dans d'autres structures syntaxiques

| cibles | | | contextes |
|-----------------|----|-------|---|
| GN coordination | E | TE-4 | (21) ...cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses ■ et un surpassement personnel. → Cela représente aussi un surpassement personnel. (cas 15) |
| GN orphelin | E | TE-14 | (22) Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations ■ sont aussi des formes d'engagement direct... → *Deuxièmement, Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations Ils sont une contribution importante qui améliore le monde. Ils sont aussi des formes d'engagement direct... (cas 11, correction partielle) |
| GAdj | NE | TI | (23) Les fameuses boissons énergisantes, ■ pourtant bien accessibles aux mineurs, ■ promettent des performances que les jeunes croient inaccessibles sans elles. À vrai dire, cette image est projetée devant nos yeux simplement pour masquer les nombreuses crises cardiaques qu'elles occasionnent. → Selon les jeunes, ces fameuses boissons énergisantes promettent des performances physiques impressionantes. À vrai dire, cette image est projetée devant nos yeux simplement pour masquer les nombreuses crises cardiaques qu'elles occasionnent. ■ Malgré cela, les boissons énergisantes sont toujours accessibles aux mineurs. (cas 5) |

Le premier contexte (21) vise l'erreur TE-4, pour laquelle le cas 15 a formé une nouvelle phrase graphique à partir du dernier élément de l'énumération, soit le GN *un surpassement personnel*. En effectuant cette scission, le cas 15 a effectivement ciblé la source de l'erreur, c'est-à-dire l'impossibilité au plan syntaxique de coordonner ce GN avec les GV infinitifs précédents, et l'impossibilité au plan sémantique de le coordonner avec les GN précédents (**mieux connaître un surpassement personnel*).

Ce GN est coordonné avec un *et* à l'origine, et une autre coordination avec *et* le précède (*nos forces et nos faiblesses*). La présence de plusieurs coordonnants au sein d'une même phrase graphique a aussi été relevée dans d'autres contextes de scission (exemples 6, 8 et 20). La plupart des cas ont traité cette erreur en transformant le GN *un surpassement personnel* en GV infinitif (*de se surpasser*), ce qui permet de l'enchâsser comme complément du V *permet*, comme nous le verrons dans la section dédiée à la subordination (section 6.3.4).

Le deuxième contexte (22) correspond au traitement de l'erreur TE-14 effectué par le cas 11. Ce contexte, bien qu'il inclut une subordonnée relative (*qui améliore le monde*), n'a pas été inclus dans les sections précédentes consacrées à la scission en présence d'une subordonnée (tableaux 36 et 37) puisqu'ici, la scission laisse la subordonnée intacte. Étant donné le caractère partiel de la correction effectuée, il est difficile de décrire précisément la construction finale, comme nous l'avons déjà mentionné dans le profil stratégique de ce cas (section 4. 1.5.c). Certes, un point a été ajouté dans la phrase après *manifestation*, ce qui traduit une scission, mais en considérant le déplacement subséquent du GN *une contribution importante qui améliore le monde*, on constate que ce point se retrouve finalement là où il était au départ, soit après *monde*. Il s'agit donc d'une fusion du GN orphelin avec une partie de la phrase suivante, où l'ordre des segments est changé, plutôt que d'une véritable scission du GN orphelin.

Le troisième et dernier contexte (23) concerne une non-erreur dans le TI du cas 5. Il s'agit d'un contexte inusité, car le segment ciblé par la scission n'est ni une phrase ni une subordonnée, mais plutôt un GAdj (*pourtant bien accessibles aux mineurs*) en relation de prédication avec le GN *Les fameuses boissons énergisantes*. En d'autres termes, il s'agit d'une construction attributive détachée où un GV dont le noyau est le verbe *être* est sous-entendu. C'est d'ailleurs ce verbe que le cas 5 a utilisé dans sa nouvelle phrase, optant pour une version où le verbe *être* est réalisé. Le connecteur *pourtant* a également été remplacé par *malgré cela*. Les propos qu'il tient à ce sujet sont les suivants :

« [Le] *pourtant bien accessibles aux mineurs*, il n'a pas vraiment rapport dans cette phrase-là. Parce que [pause] je ne fais pas vraiment... je ne suis pas vraiment en train de dire comme un problème avec les boissons énergisantes... pour dire que c'est un problème qu'ils soient accessibles aux mineurs. »

La principale justification associée à la scission dans ce contexte correspond donc à une volonté de mieux séparer les idées.

6.2.7 Conclusion pour la scission

Au fil de cette section consacrée à la scission, nous avons passé en revue les six structures syntaxiques dans lesquelles les SA ont choisi d'appliquer ce procédé et avons exposé les principales justifications qu'ils ont invoquées en lien avec ce choix.

Il ressort de l'examen des structures syntaxiques que la majorité des scissions effectuées vient déconstruire des juxtapositions de phrases ($N = 40/91$; 44 %), erronées comme adéquates, et

que plusieurs visent aussi des coordinations ($N = 19/91$; 21 %) ou encore une suite de juxtapositions et de coordinations ($N = 15/91$; 16 %).

Parmi les six structures syntaxiques où les SA ont recouru à la scission, trois concernent uniquement le TE, à savoir la juxtaposition de deux phrases (tableau 33), la coordination de deux phrases (tableau 34) ainsi que la coordination de deux subordonnées (tableau 37). Les scissions effectuées dans le TI ont donc été relevées dans seulement trois contextes: dans une phrase graphique contenant trois phrases syntaxiques (contexte 13), en présence d'une subordonnée relative tensée (contextes 16 à 18), et dans un GAdj (contexte 23). Autrement dit, non seulement les SA ont effectué un plus grand nombre de scissions dans le TE que dans le TI, mais les scissions effectuées dans le TE sont également associées à une plus grande variété de structures syntaxiques que celles effectuées dans le TI.

De plus, dans le TE, ce sont les erreurs d'enchaînement (TE-1) et de juxtaposition de phrases (TE-8 et TE-15) qui sont le plus souvent scindées lors des corrections effectuées par les 16 cas, avec respectivement 13, 13 et 12 occurrences.

Il est également intéressant de souligner que la tendance à la scission notée chez les SA ne concerne pas seulement des erreurs. On compte en effet 40 non-erreurs ciblées par ce procédé, et ce nombre s'élève à 52 pour les erreurs. Ainsi, 43 % des scissions sont appliquées dans des phrases bien construites, ce qui constitue une quantité importante de modifications non nécessaires au plan syntaxique. Il est possible de faire un lien entre cette tendance et la principale justification associée à la scission ; en effet, dans la mesure où les scissions sont motivées par un désir marqué de réduire la longueur des phrases, qu'il y ait ou non une erreur dans la phrase n'est pas le facteur le plus déterminant dans leur décision de scinder la phrase en deux ou en trois.

Enfin, au regard des autres exemples de justifications relevées çà et là, on a pu voir que les SA sont aussi attentifs à la séparation graphique des idées, à la présence d'une question aux côtés d'une phrase déclarative ou à la présence de deux sujets non « unis », que quelques-uns avouent simplement préférer le point à la virgule, que certains veulent éviter les longues énumérations et qu'à deux reprises, le choix de scinder la phrase initiale reflète une stratégie d'évitement.

6.3 La subordination

La subordination est le deuxième procédé le plus fréquemment relevé dans les corrections des SA ($N = 73/194$; 38 %). Comme pour la scission, nous présenterons systématiquement les structures syntaxiques dans lesquelles une subordination a été effectuée, en soulignant ponctuellement des exemples de justifications invoquées par les SA en lien avec ce procédé.

Le recours à la subordination est observé dans six structures syntaxiques principales : en présence d'un élément orphelin (section 6.3.1), en présence d'une phrase subordonnée (section 6.3.2), entre deux phrases juxtaposées (section 6.3.3), dans un GN dans un contexte de coordination (section 6.3.4), dans une P2 dans un contexte de coordination (section 6.3.5) et en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées (section 6.3.6). On l'observe également dans cinq autres structures syntaxiques disparates (section 6.3.7).

6.3.1 La subordination en présence d'un élément orphelin

Le tableau 39 présente les 15 occurrences réparties en deux contextes de création d'une subordonnée en présence d'un élément orphelin, plus précisément en présence d'une Psub orpheline (TE-11) et d'un GN orphelin (TE-14). Ces deux contextes sont donc associés à une erreur dans le TE.

Tableau 39. Subordination en présence d'un élément orphelin

| cibles | | | contextes | N | |
|--------------------|---|-----------|--|----|---|
| adjointe tensée | E | TE- 11 | (24) ...leur contribution est donc cruciale. ■Même si ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat.■ Beaucoup d'organismes à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles. | 13 | |
| | | | a) →...leur contribution est donc cruciale, même si ce n'est tout le monde qui fait du bénévolat. | | 9 |
| | | | b) → Même si ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat, beaucoup d'organismes à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles. | | 4 |
| relative tensée | E | TE- 14 | (25) Deuxièmement, une contribution importante ■ qui améliore le monde. | 2 | |
| | | | a) →...le boycottage et les manifestations sont des contributions importantes qui permettent l'amélioration du monde. (cas 3) | | 1 |
| | | | b) →*...le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont des formes d'engagement direct qui contribue à améliorer le monde. (cas 8, ajout d'une erreur) | | 1 |

C'est essentiellement lors du traitement de la subordonnée orpheline (TE-11) que les SA ont eu recours à la subordination, 13 des 16 scripteurs ayant procédé de la sorte : 9 cas ont choisi d'intégrer la subordonnée adjointe tensée à la phrase précédente (24a), et 4 l'ont fait dans la phrase suivante (24b). Sémantiquement, la première option est la plus juste, mais les deux se valent au plan syntaxique.

D'ailleurs, cette double possibilité est relevée par le cas 14, qui retiendra finalement l'option la plus adéquate au plan sémantique (24a), même si l'enchâssement dans la phrase précédente produira une longue phrase : « puisque je suis en train d'hésiter, je vais juste rendre la phrase vraiment longue ! [Parce que] c'est la solution qui me semble la plus correcte, même si elle deviendrait longue ».

Dans l'ensemble, la structure de la subordonnée initiale (adjointe tensée) est conservée. La principale justification mentionnée pour recourir à la subordination est la volonté de construire une phrase, puisque « ce n'est pas une phrase en tant que telle », comme le souligne le cas 6 (24a). Le cas 16 pousse ce raisonnement plus loin en soulignant le lien entre les deux phrases graphiques :

« Ici, vu que la personne a séparé une phrase, mais... c'est pas vraiment... une, la phrase est pas vraiment complète... *Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat...* Ça, c'est un... c'est deux phrases, mais... c'est pas une phrase complète. Donc ici, je le changerais par... le point ici, avec une virgule. »

C'est toutefois le cas 17 qui formule la justification la plus précise : « J'aurais attaché cette phrase à la phrase précédente parce que... même si, même si n'est pas une phrase indépendante, une phrase qui commençait avec un si n'est pas une phrase indépendante. » Bref, ces trois cas ont opté pour une subordination dans la phrase précédente ou suivante afin d'obtenir une phrase grammaticale. Le cas 9, quant à lui, a plus directement centré son explication sur le lien entre les deux phrases : « Puis là, on dirait que c'est comme lié à l'autre phrase, mais ils l'ont coupé. » En plus de souligner le caractère incomplet de la phrase, le cas 6 tient aussi compte des fonctions grammaticales dans son explication : « ...car ça complète la phrase d'en haut [,] c'est le complément de cette phrase-là ».

Pour le traitement du GN orphelin (25), il y a une subordonnée relative (*qui améliore le monde*) dans la construction de départ. Ce type de subordonnée sera réinvesti dans les corrections des cas 3 et 8. Plus précisément, en (25a), la subordonnée *qui améliore le monde* devient *qui permettent l'amélioration du monde*, et en (25b), *qui contribue à améliorer le monde*. Le pronom relatif (*qui*) et le mode verbal de la subordonnée (tensée) sont donc conservés. D'autres modifications sont également apportées à la phrase initiale afin d'intégrer le GN orphelin dans une structure correspondant au modèle *GN+GV*. En se basant sur ce qui est dit dans la phrase suivante, ces deux cas ont inséré en tête de phrase deux éléments : d'abord, comme sujet de P, ils ont retenu une coordination de GN (*le boycottage et les manifestations/ le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations*) ; ensuite, comme noyau du GV prédicat, ils ont choisi le verbe *sont*. Les GN orphelins, occupant à présent la fonction d'attribut du sujet, sont reformulés en conséquence : le cas 3 opte pour la formulation *des contributions importantes qui améliorent le monde*,

et le cas 8, pour *des formes d'engagement direct qui contribue à améliorer le monde*. Grâce à ces modifications, le GN orphelin est intégré à une phrase grammaticale.

6.3.2 La subordination en présence d'une phrase subordonnée

Le tableau 39 présente les 15 occurrences de subordinations effectuées en présence d'une phrase subordonnée, réparties en 11 contextes qui, en plus d'être ordonnés en ordre décroissant de fréquence, sont également regroupés selon les quatre types de subordonnées en jeu dans la construction initiale, soit la subordonnée CP participiale, la subordonnée relative tensée, la subordonnée CP tensée et la subordonnée CP infinitive. Ces contextes concernent 6 erreurs et 5 non-erreurs issues du TE et du TI.

Tableau 40. Subordination en présence d'une phrase subordonnée

| cibles | | | contextes | N | |
|-----------------|----|---|---|--|---|
| CP participiale | E | TE-7 | (26) Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en ■ s'améliorant au plan personnel. | 3 | |
| | | | a) → tout en leur permettant de s'améliorer au plan personnel. | | 2 |
| | | | b) → *En plus de s'améliorer au plan personnel, avoir une expérience de bénévolat paraît très bien dans le curriculum vitæ des jeunes. (cas 7, correction erronée) | | 1 |
| | | TE-22 | (27) Pour l'instant, ■ en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà. | 2 | |
| | | | a) → donner une petite heure de son temps crée un impact considérable dans notre société. (cas 1) | | 1 |
| | | | b) → donner une petite heure de son temps suffit pour améliorer la société. (cas 14) | | 1 |
| relative tensée | E | TE-13 | (28) ...l'école est donc un bon endroit ■ où on peut y recruter des jeunes qui auront clairement un impact positif dans la société. ⁷⁰ | 2 | |
| | | | a) → où recruter des jeunes... (cas 12) | | 1 |
| | | | b) → pour recruter des jeunes... (cas 14) | | 1 |
| | TI | (29) Les principaux problèmes engendrés par une surconsommation de cette substance sont dus à une intoxication nommée le caféisme ■ qui entraîne de l'irritabilité, de l'anxiété, des palpitations cardiaques et plusieurs autres. ⁷¹ → * Être attentif de cet empoisonnement entraîne, entre autre, de l'irritabilité, de l'anxiété, des palpitations cardiaques. (cas 3, + scission en 16, correction partielle) | 1 | | |
| | | NE | TE | (30) Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement ■ qui possède tellement d'avantages... → *...une forme d'engagement possédant tellement d'avantages...(cas 1, ajout d'une erreur) | 1 |

⁷⁰ En TE-13, l'erreur n'est pas le choix du pronom relatif *où*, mais bien la présence dans la subordonnée relative du pronom résomptif *y*.

⁷¹ L'erreur réside dans l'absence de virgule devant la subordonnée relative explicative (non-déterminative).

Tableau 40. Subordination en présence d'une phrase subordonnée (suite)

| | | | | |
|---------------|----|-------|--|---|
| | | TI | (31) Les spécialistes ont pourtant sonné l'alarme il y a quelques années constatant que les urgences des hôpitaux accueillait plusieurs patients ■ qui ont abusé de cette boisson. → ...plusieurs patients ayant abusé de cette boisson. (cas 1) | 1 |
| | | | (32) Les technologies ■ auxquelles ils ont fréquemment recourt facilite notamment leur parcours scolaire. → Ils ont fréquemment recours à des technologies qui facilitent, notamment, leur parcours scolaire. (cas 12) | 1 |
| CP tensée | E | TE-3 | (33) Effectivement, ■ quand que nous faisons du bénévolat, cela nous permet de développer notre confiance en soi, ... → Effectivement, faire du bénévolat nous permet... (cas 12) | 1 |
| | | TE-10 | (34) ...sans ■ que c'est dommageable... → sans endommager notre société (cas 4) | 1 |
| CP tensée | NE | TE | (35) On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec ■ sans que c'est dommageable pour notre société... → Cela risque d'être dommageable pour notre société... (cas 2, scission en 15 + subordination) | 1 |
| CP infinitive | NE | TI | (36) Ces breuvages si pures se sont peu à peu éclipsés ■ pour faire place à des substances empoisonnées tellement typiques de notre ère. → *...se sont peu à peu éclipsés laissant la place à des substances empoisonnées tellement typiques de notre ère. (cas 9, ajout d'une erreur) | 1 |

Dans le TE, les SA ont eu recours à la subordination surtout pour corriger des erreurs (contextes 26, 27, 28, 33 et 34), tandis que dans le TI, ils l'ont principalement fait pour modifier des non-erreurs (contextes 31, 32 et 36).

On compte autant d'occurrences de subordination en présence d'une phrase subordonnée qu'en présence d'un élément orphelin ($N = 15$), mais ici, les contextes relevés ($N = 11$) sont beaucoup plus variés que ceux liés aux orphelins ($N = 2$).

Les types de subordonnées les plus sujets à la construction d'une nouvelle subordonnée sont les subordonnées CP participiales ($N = 5$) et les relatives tensées ($N = 6$). Les CP tensées ($N = 3$) et infinitive ($N = 1$) le sont plus rarement.

Le contexte (26), associé à trois occurrences, met en jeu une erreur de coréférentialité du sujet (TE-7). En (26a), deux cas ont corrigé l'erreur en conservant une subordonnée participiale, mais en modifiant le GV de la P2 (*s'améliorant au plan personnel* → *leur permettant de s'améliorer au plan personnel*), le verbe *améliorer*, sous sa forme infinitive, devient alors le CD du nouveau participe présent, *permettant*, lequel peut avoir comme sujet coréférentiel la Psub *avoir une expérience de bénévolat*, ce qui règle l'erreur. En (26b), le cas 7 a lui aussi opté pour la forme infinitive du verbe *améliorer*, mais le problème de coréférentialité demeure, malgré le déplacement

en tête de phrase. Cette dernière option ne mène donc pas à une correction adéquate, le verbe infinitif *s'améliorer* ayant toujours comme sujet coréférentiel la Psub *avoir une expérience de bénévolat*, ce qui est agrammatical (**avoir une expérience de bénévolat s'améliore au plan personnel*).

Le contexte (27) concerne lui aussi un problème de coréférentialité du sujet dans la Psub (TE-22). Deux cas ont corrigé cette erreur en transformant la subordonnée CP participiale (*en donnant une petite heure de son temps*) en subordonnée infinitive occupant la fonction de sujet de P (*donner une petite heure de son temps*), avec quelques différences dans le nouveau prédicat formulé (27a : *crée un impact considérable dans la société*; 27b : *suffit pour améliorer la société*). Ce faisant, le sujet sous-entendu de *donner* a une valeur générale, et la subordonnée infinitive elle-même devient le sujet de P1. Cette modification de la subordonnée CP participiale en subordonnée infinitive sujet, combinée avec un nécessaire changement de verbe (*s'améliorer*→*crée/suffit*), permet ainsi de corriger adéquatement l'erreur de non-coréférentialité du sujet. Dans l'ensemble, les CP participiales ont donc été remplacées par des CP infinitives, à l'exception du contexte (26a), où ce mode est conservé.

Pour ce qui est du recours au procédé de subordination en présence d'une relative tensée (contextes 28 à 32), les SA retiennent diverses solutions. En (28), pour corriger l'erreur de pronom résomptif (TE-13), le cas 12 (28a) réduit la relative tensée (*où on peut y recruter*) en relative infinitive (*où recruter*) pour enlever « des mots inutiles », tandis que le cas 14 (28b) remplace *où* par *pour* (*pour recruter*), ce qui fait de la subordonnée relative, complément du nom *endroit*, une subordonnée CP infinitive. Dans ces deux contextes, la réduction de la subordonnée se fait de pair avec l'effacement du pronom résomptif *y*, où résidait l'erreur.

En (29), le cas 3 extrait la subordonnée relative complément du nom *caféisme* (*qui entraîne de l'irritabilité, de l'anxiété, des palpitations cardiaques et plusieurs autres*) pour en faire une phrase syntaxique, comme on l'a vu en (16) lors de la description de cette scission, et insère en fonction sujet une subordonnée infinitive (*Être attentif (sic) de cet empoisonnement*).

En (30) comme en (31), le cas 1 a transformé la subordonnée relative occupant la fonction de complément du nom en subordonnée participiale. Que le cas 1 ait proposé la même modification dans la même structure syntaxique, mais dans deux contextes différents, est révélateur de ses préférences scripturales, d'autant plus que ces deux contextes ne relèvent pas du même texte (TE et TI) ni d'une erreur.

Enfin, en (32), le cas 12 a effectué un changement de phrase enchâssante dans sa subordonnée relative, ce qui se traduit par le remplacement du pronom relatif *auxquelles* par le pronom relatif *qui* ; le type de subordonnée – relative tensée – reste donc le même. En remplaçant *auxquelles* par *qui*, le cas 12 a délibérément choisi d'éviter ce pronom relatif en raison de sa complexité orthographique : « Je vais enlever *auxquelles*, parce que je ne suis pas sûr de l'écriture. J'aime mieux l'enlever, pis reformuler ma phrase. »

Quant aux trois subordonnées CP tensées (contextes 33 à 35), chacune d'elles a été remplacée par une subordonnée infinitive. Plus spécifiquement, en (33), le cas 12 réduit la Psub CP tensée en Psub infinitive sujet (*quand que nous faisons du bénévolat* → *faire du bénévolat*). En (34), le cas 4 effectue lui aussi une réduction de la Psub à l'aide de l'infinitif (*sans que c'est dommageable* → *sans endommager*), réalisée par le recours au verbe « plein », *endommager*, plutôt qu'à la structure attributive (V être + Adj *dommageable*). En (35), le cas 2, après avoir scindé la phrase initiale, efface le subordonnant complexe (*sans que*) pour obtenir une phrase indépendante, dans laquelle il insère une subordonnée complétive infinitive (*Cela risque [d'être dommageable pour notre société]*). Les subordonnées ajoutées en (34) et en (35) éliminent donc du même coup l'erreur de mode lié au subordonnant *sans que* (TE-10).

S'agissant de la subordonnée CP infinitive (36), le cas 9 l'a transformée en participiale en remplaçant le verbe par une expression synonymique (*pour faire place* → *laissant la place*). C'est un jugement stylistique qui pousse le cas 9 à faire cette modification : « je trouve que le verbe *faire* c'est pas beau, c'est un peu imprécis, fait que je changerais comme la formulation de ma phrase ». Ce choix de recourir à une participiale rapproche le cas 9 du cas 1, qui avait procédé de la sorte à deux reprises (contextes 30 et 31).

6.3.3 La subordination entre deux phrases juxtaposées

Le tableau 41 présente les 14 occurrences réparties en 4 contextes où l'ajout d'une subordonnée a été effectué entre deux phrases juxtaposées. Deux contextes concernent une erreur dans le TE, et deux contextes concernent une non-erreur, l'une dans le TE et l'autre dans le TI.

Tableau 41. Subordination entre deux phrases juxtaposées

| cibles | | contextes | N |
|--------|-------|--|----|
| E | TE-2 | (37) ...le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages ■ on ne peut l'ignorer. → tellement d'avantages qu' on ne peut l'ignorer. | 11 |
| | TE-15 | (38) Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct ■ il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. → des formes d'engagement direct qui constituent un réel pouvoir politique... (cas 17) | 1 |
| NE | TE | (39) ■ Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale. → Puisque les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est cruciale. (cas 12) | 1 |
| | TI | (40) Imaginez : un jeune enfant d'à peine 10 ans ■ se présente à l'école et agit de manière hyperactive, ce qui normalement n'est pas à son habitude. → *Imaginez un jeune enfant d'à peine 10 ans qui se présente à l'école et agit de manière hyperactive, ce qui... (cas 8, ajout d'une erreur) | 1 |

La forte majorité des subordinations qui ont eu lieu entre deux phrases juxtaposées sont liées à l'erreur TE-2 (37), avec 11 occurrences sur 14. Ainsi, 11 cas sur 16 ont choisi d'ajouter le subordonnant *que* avant la P2 (*on ne peut l'ignorer*), créant la subordonnée corrélatrice commandée par l'adverbe *tellement*, ce qui constitue la forme attendue sur le plan de la norme. Pour justifier cette correction, le cas 17 s'appuie sur son jugement de grammaticalité, mentionnant qu'« après *d'avantages* et *on ne peut l'ignorer*, il manque quelque chose » et que « ça ne se suit pas bien », mais il perçoit également qu'une certaine structure syntaxique est commandée par l'adverbe *tellement*, même s'il ne maîtrise pas encore le métalangage associé à ce type de subordonnée : « c'est une phrase relative à *tellement d'avantages*, ouais ! [...] Le *que*, le *que* vient du *tellement*, ici. » Ce passage a d'ailleurs déjà été relevé dans son profil de scripteur (section 4.4.1.2).

À titre comparatif, le cas 16 montre plutôt une volonté de respecter la structure du GV lorsqu'il tente de justifier l'ajout de *que* en (37) : « parce que... c'est... *ignorer* quoi ? Donc c'est *ignorer les avantages*, c'est pour ça que j'ai mis un *que* ». En recourant à une question, il fait implicitement ressortir la structure transitive directe du verbe *ignorer*, ce qui l'amène à ajouter un *que* dans ce qu'il considère probablement comme une subordonnée relative. Cette démarche laisse donc à penser que ce cas analyse le *que* comme un pronom relatif CD plutôt que comme un subordonnant sans fonction, car le fait de poser la question *quoi* après un verbe indique traditionnellement que l'on cherche son CD. Quoi qu'il en soit, la correction effectuée est tout de même adéquate.

Les trois autres contextes de juxtaposition ayant été l'objet d'une subordination sont uniques. D'abord, le cas 17 est le seul ayant opté pour l'ajout d'une subordonnée relative dans le

segment contenant l'erreur TE-15 (38). Ce faisant, il a fait d'une pierre deux coups, car il a aussi éliminé le pronom de reprise erroné *il* (TE-16), ce qui témoigne de l'efficacité de sa révision.

En (39), le cas 12 a transformé la P1 juxtaposée en CP tensée en ajoutant le subordonnant *puisque* en tête de la phrase graphique ; il a ensuite supprimé l'adverbe causal *donc*, devenu redondant. Sa justification est la suivante : « j'aime pas, ici aussi, on dirait que je pourrais faire deux phrases avec. Je vais essayer de les laisser dans la même ». Pour garder les deux phrases dans la même phrase graphique, c'est donc le procédé de subordination qui est sélectionné.

Dans le TI (40), le cas 8 transforme sa juxtaposition de phrases en supprimant d'abord le deux-points, ce qui fait que le GN qui suit devient le CD du verbe *imaginez* dans la phrase matrice. Pour rendre la P2 grammaticale, il ajoute ensuite le pronom relatif *qui* entre l'ancien sujet et l'ancien prédicat (*un enfant qui se présente à l'école*), ce qui permet à l'ancienne phrase de devenir un GN, lequel contient une subordonnée relative comme complément du nom *enfant*. Toutefois, puisqu'il ne répète pas le pronom relatif dans la P3 coordonnée à la P2 (*et *_ agit de manière hyperactive*), une nouvelle erreur syntaxique est ajoutée⁷².

Dans l'ensemble, le recours à la subordination entre deux P juxtaposées, que la subordonnée soit corrélatrice (37), relative (38 et 40) ou CP (39), n'a pas nécessité plusieurs modifications dans la phrase originale, puisque seul l'ajout d'un subordonnant (*que, puisque*) ou d'un pronom relatif (*qui*) a été relevé, la phrase graphique n'ayant pas été autrement altérée.

6.3.4 La subordination en présence d'un GN dans un contexte de coordination

La subordination en présence d'un GN dans un contexte de coordination a été relevée à 17 reprises pour trois structures syntaxiques, soit dans le traitement de l'erreur TE-4, d'une non-erreur dans la même phrase et de l'erreur TE-17. Les contextes sont présentés dans le tableau 42.

⁷² L'effacement du sujet de la P2 est généralement possible sous condition d'identité avec le sujet de la P1. Nous avons toutefois indiqué dans notre cadre théorique (section 2.3.3) que la reprise du subordonnant est nécessaire dans la coordination de Psub. Sur cette base, nous avons considéré la correction effectuée par le cas 8 comme venant ajouter une erreur dans sa phrase, le *qui*, subordonnant et sujet, n'étant pas repris dans la deuxième subordonnée relative coordonnée. Nous sommes consciente que cette décision peut être sujette à discussion.

Tableau 42. Subordination en présence d'un GN dans un contexte de coordination

| cibles | | contextes | N | |
|--------|-------|---|---|---|
| E | TE-4 | (41) ...cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et ■ un surpassement personnel. | 9 | |
| | | a) → ...de nous surpasser . | | 2 |
| | | b) → *de se surpasser . (ajout d'une erreur) | | 2 |
| | | c) → ...de marquer un surpassement personnel. (cas 8) | | 1 |
| | | d) → ...d' effectuer un surpassement personnel. (cas 13) | | 1 |
| | | e) → ...de vivre un surpassement personnel. (cas 14) | | 1 |
| | | f) → ...d' amener un surpassement personnel. (cas 1) | | 1 |
| | | g) → ...de réaliser un surpassement personnel. (cas 2a) | | 1 |
| NE | TE | (42) ...cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses ■ et de réaliser un surpassement personnel. → ..., tout en réalisant un surpassement personnel. (cas 2b) | 1 | |
| E | TE-17 | (43) Avec notre immense pouvoir d'achat, boycotter un produit non écologique et ■ le refus de prendre part à un évènement sont... → ... refuser de prendre part à un évènement... | 7 | |

Les contextes (41g) et (42) sont associés à la même phrase, traitée en deux temps par le cas 2 : le premier temps lui permet de résoudre adéquatement l'erreur, ce qui fait en sorte qu'au deuxième temps, il ne s'agit plus d'une erreur, mais bien d'une non-erreur (42). Pour cette raison, nous avons tenu à distinguer ces deux contextes. Pour avoir une meilleure vision du lien entre ces deux contextes, nous les avons fait suivre dans le tableau 42.

Le traitement de l'erreur TE-4 est relié à plusieurs possibilités de correction. Dans l'ensemble, les cas ont transformé le GN *un surpassement personnel* en subordonnée infinitive pour que la structure du troisième élément corresponde à celle du deuxième élément avec lequel il est coordonné (*de mieux connaître...*).

Plus précisément, quatre cas ont remplacé le nom *surpassement* par le verbe de la même famille en optant pour *se surpasser* (41a et 41b). Toutefois, en (41b), deux cas ont ajouté une erreur dans la phrase en utilisant le pronom *se* plutôt que *nous*, déjà présent dans la phrase initiale. Dans les cinq occurrences suivantes (41c à 41g), les cas ont plutôt choisi de conserver le GN et d'en faire le CD du verbe infinitif, que ce soit *marquer* (41c), *effectuer*, (41d), *vivre* (41e), *amener* (41f) ou *réaliser* (41g). Dans toutes les occurrences en (41), les cas ont répété le *de* devant l'infinitif, uniformisant la structure des éléments coordonnés. Cette volonté d'uniformisation est d'ailleurs bien exprimée par le cas 14 en (41e) : « c'est une énumération de verbes à l'infinitif, donc de

développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses... et, euh, je vais mettre ici de vivre un surpassement personnel [puis] je mets le *de* parce qu'il se répétait chaque fois. »

De plus, le cas 2 a retravaillé sa subordonnée infinitive (41g) pour en faire une subordonnée CP participiale (42), ce qui lui permet alors d'effacer le coordonnant *et* entre la P2 et la P3. La raison derrière la deuxième modification effectuée par le cas 2 en lien avec le traitement de l'erreur TE-4 est qu'il souhaite éviter la présence de deux *et* dans la même phrase : « ici, il y avait deux *et*, je ne sais pas si ça dérange vraiment au niveau syntaxe, [sinon], le deuxième *et* je pourrais juste dire *tout en réalisant un surpassement personnel* ».

Somme toute, le recours à la subordination pour corriger l'erreur TE-4 a pris plusieurs formes, mais les contextes en (41) suivent sensiblement la même tangente, ce qui permet de les contraster avec le contexte en (42), mais aussi avec le contexte en (21), où le cas 15 a plutôt recouru à la scission pour régler cette erreur.

Pour le contexte (43), les cas ayant recouru à la subordination ont retenu une seule et même solution, soit remplacer le GN *le refus* par le verbe de la même famille (*refuser*), ce choix permettant de le coordonner avec la subordonnée infinitive *boycotter un produit non écologique*. À l'instar du cas 14 devant l'erreur TE-4 (41e), le cas 15 se base sur la présence de verbes infinitifs pour justifier sa correction de l'erreur TE-17, en (43) :

« ...parce qu'ici, on dit *Avec notre immense pouvoir d'achat, boycotter un produit... c'est... c'est mieux de continuer* [souligne *boycotter* et *le refus*] avec un verbe après qu'un... qu'un nom [...] parce qu'ici, c'est un verbe à l'infinitif [souligne *-er* dans *boycotter*], donc ça sonne mieux si on continue, après la préposition [...] d'écrire un verbe à l'infinitif. »

Contrairement au contexte (41), en (43), les cas sont plus nombreux à avoir sélectionné le même verbe. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle les SA, face à trois groupes de catégories différentes, comme en (41), auraient plus de difficulté à identifier l'option la plus économique, tandis que face à seulement deux groupes de catégories différentes, l'option la plus économique leur apparaîtrait plus facilement. La plus grande variété de verbes proposés en (41) peut également découler de la plus grande complexité du GN à traiter, que ce soit parce qu'il possède une expansion, ce qui n'est pas le cas du GN en (43), ou encore parce que l'expression *se surpasser personnellement*, qui correspondrait à la correction la plus simple au plan syntaxique, n'est pas acceptable au plan sémantique. Fait intéressant : les cas ayant détecté l'erreur TE-17 ($N = 7/16$) l'ont tous corrigée en recourant à la subordination (43).

6.3.5 La subordination d'une P2 dans un contexte de coordination

Survolons maintenant les quatre occurrences de subordination d'une P2 dans un contexte de coordination. Cette structure syntaxique correspond à deux contextes du TE, le premier concernant une erreur, et le deuxième, une non-erreur. Il s'agit des mêmes contextes qu'en (19) et en (20).

Tableau 43. Subordination d'une P2 dans un contexte de coordination

| cibles | | | contextes | | N |
|--------------------------|----|----------|--|---|---|
| complétive tensée | E | TE- 5 | (44) Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat et ■ aussi 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt. | | 2 |
| | | | a) → ...et que 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt. (cas 5) | 1 | |
| | | | b) → Si cette statistique vous semble plutôt faible, sachez que 62% des bénévoles restants pensent d'en trouver un bientôt. (cas 7, + scission en 19b) | 1 | |
| complétive infinitive | NE | TE | (45) Nous pouvons donc défendre nos opinions et nos valeurs en étant engagés dans la société, ■ et ainsi contribuer à la rendre meilleure. | | 2 |
| | | | a) → pour contribuer à la rendre meilleure. (cas 2) | 1 | |
| | | | b) → contribuant ainsi à la rendre meilleure. (cas 4) | 1 | |

En (44), le traitement de l'erreur TE-5, créée par l'absence du subordonnant *que* au début de la P2, est associé à deux cas de figure: le premier reflète la solution la plus simple, à savoir l'ajout du subordonnant *que* là où il est attendu (44a). Seul le cas 5 a opté pour cette solution, ce qui n'est pas un résultat surprenant, considérant le haut niveau de difficulté que nous avons attribué à cette erreur (voir section 3.3.1.2). Il a ainsi établi un lien avec la structure de la première subordonnée coordonnée, comme on peut le voir dans sa justification : « maintenant que je le relis, je dirais *et que 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt* [parce] que c'est un peu comme *que 28%* ». En considérant les contextes (41e) et (43) au tableau précédent, où la même raison était évoquée, c'est donc la présence de subordonnées dans la coordination qui a poussé les SA à en ajouter une autre.

L'autre cas à avoir employé une subordonnée dans ce contexte est le cas 7 (44b), mais il est passé par un autre chemin, comme on l'a vu en (19b) : il a d'abord scindé la phrase initiale en deux, pour ensuite ajouter un tout nouveau segment au début de la deuxième phrase (*Si cette statistique vous semble plutôt faible, sachez que...*). Le cas 7 recourt donc à deux subordinations dans sa correction de l'erreur TE-5, la première fois en construisant une subordonnée adjointe tensée (*Si cette statistique vous semble plutôt faible*), la deuxième fois en construisant une subordonnée complétive tensée (*que 62% des bénévoles restants pensent en trouver un bientôt*), dont la fonction est CI du verbe *savoir*, employé à l'impératif (*sachez que...*). Ce n'est donc pas

une seule subordination qui vient corriger l'erreur, mais bien la combinaison d'une scission et de deux subordinations.

En ce qui a trait à la non-erreur reliée à la subordonnée complétive infinitive (45), deux cas ont modifié légèrement la deuxième subordonnée (*et ainsi contribuer à la rendre meilleure*) : le cas 2 (45a) en a fait une subordonnée CP en gardant le mode infinitif (*pour contribuer à la rendre meilleure*), et le cas 4 (45b), une subordonnée adjointe participiale (*contribuant ainsi à la rendre meilleure*). L'effacement du coordonnant *et* par subordination constitue une forme de réduction de la phrase initiale, même si, au final, un seul mot est supprimé.

6.3.6 La subordination en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées

Le tableau 44 présente les trois occurrences de subordonnées ajoutées en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées, en l'occurrence dans l'erreur d'enchaînement (TE-1).

Tableau 44. Subordination en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées

| cibles | | contextes | N | |
|--------|------|---|---|---|
| E | TE-1 | Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. | 3 | |
| | | (46) ...le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages ■ peuvent y être liés. | | |
| | | a) → ...En effet, leur engagement aide notre société avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages qui peuvent y être liés. (cas 5) | | 1 |
| | | b) → ...grâce... et aux autres avantages pouvant y être liés. (cas 13) | | 1 |
| | | (47) ...leur engagement aide notre société, ■ avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations... | | |
| | | → *...leur engagement aide notre société que ça soit par du bénévolat, du boycottage ou des manifestations. (cas 12, correction partielle) | | 1 |

Lors du traitement de l'erreur TE-1, trois types de subordonnées ont été utilisés. En (46a), le cas 5 a utilisé un pronom relatif pour enchâsser le dernier segment de l'enchaînement dans le GN afin d'en faire un complément du nom *avantages*, alors que le cas 13 (46b) l'a fait en modifiant le mode du verbe pour créer une participiale (*peuvent*→*pouvant*). Cette dernière option, où seuls deux caractères sont modifiés, nous semble la plus économique. À ce propos, le cas 5 justifie l'ajout d'un pronom relatif en mentionnant deux raisons. La première est qu'il souhaite éviter d'avoir deux verbes dans la même phrase : « Là, ça ne marche pas parce qu'il y a deux verbes dans la même phrase » ; la deuxième raison est qu'il souhaite s'appuyer sur la fonction grammaticale de l'élément subordonné, même si le métalangage employé est approximatif : « je pense que *peuvent y être liés*,

ça... modifie *avantages*, fait que moi, je le tranfor- cette partie de phrase là, je la transformerais juste en un complément du mot. [Fait] que je rajouterais un *qui* ici ».

L'élément clé dans les corrections en (46) est donc l'enchâssement de la P2, à la source de l'erreur, dans le GN coordonné, ce qui produit une phrase grammaticale.

En (47), le cas 12 a remplacé la préposition *avec* par une subordonnée adjoite tensée (*que ce soit par du bénévolat...*) pour des raisons stylistiques : « Je dirais *que ça soit avec... que ça soit par du bénévolat, du boycottage ou des manifestations*. Mais en tout cas. Ici, je veux pas dire... Je n'aime pas ça, juste *avec*. » L'adjoite n'étant pas détachée par une virgule, la correction produite s'avère partielle. En outre, cette modification ne vient pas directement corriger l'erreur d'enchaînement, car substituer *que ça soit par* à *avec* ne résout pas le problème de coordination qui suit, ni le problème de juxtaposition qui précède.

6.3.7 La subordination dans d'autres structures syntaxiques

Pour terminer la présentation des structures syntaxiques associées à la subordination, examinons les cinq derniers contextes qui lui sont associés, tous uniques (tableau 45). Ces contextes concernent tous une non-erreur, trois dans le TI et deux dans le TE. Parmi ces subordinations, trois ont été intégrées à un GN, une à un GV et une à une P1

Tableau 45. Subordination dans d'autres structures syntaxiques

| cibles | | | contextes |
|--------|----|----|---|
| GN | NE | TE | (48) ...boycotter un produit non écologique et le refus de prendre part à un évènement sont deux moyens de ■ pression à notre portée. → ...deux moyens à notre portée de mettre de la pression. (cas 13) |
| | | TI | (49) ...quand des dizaines de milliers de gens se rendent annuellement aux cliniques du fait de signes d'anxiété, d'infarctus, de tachycardie ■, nous comprenons alors pourquoi ... → du fait de signes d'anxiété, d'infarctus, de tachycardie se manifestant chez eux... (cas 4) |
| | | | (50) Sans oublier que ■ la combinaison alcool et boissons énergisantes peut présenter d'énormes risques pour l'organisme. → ...que mélanger l'alcool et les boissons énergisantes peut...(cas 9) |
| GV | NE | TI | (51) Il arrive■ un point où l'eau ne suffit plus. →Il arrive qu' on atteigne un point où l'eau ne suffit plus. (cas 6) |
| P1 | NE | TE | (52) Si plus de jeunes s'y investissaient, de grands changements planétaires ■ se produiraient ! → Si plus de jeunes s'y investissaient, imaginez les grands changements planétaires qui se produiraient ! (cas 2) |

Du côté des GN, le cas 13 a reformulé le deuxième complément du nom *moyens* (48) en remplaçant le GPrép par une subordonnée infinitive (*de pression*→ *de mettre de la pression*), et en inversant

l'ordre des deux CN (*de pression à notre portée* → *à notre portée de mettre de la pression*). En (49), le cas 4 a ajouté un complément au nom *signes* à l'aide d'une subordonnée participiale (+*se manifestant chez eux*). Ce choix scriptural n'est pas sans rappeler le cas 1, qui a lui aussi tendance à préférer les participiales comme complément du nom (contexte 30 et 31).

En (50), le cas 9 a modifié le GN sujet (*la combinaison alcool et boissons énergisantes*) en lui substituant une subordonnée infinitive (*mélanger l'alcool et les boissons énergisantes*) ; dans le même segment, il ajoute également un déterminant dans les GN coordonnés (*alcool et boissons énergisantes* → *l'alcool et les boissons énergisantes*). La concurrence des expressions *combinaison alcool et boissons* et *combinaison alcool-boisson* est l'élément déclencheur derrière cette modification :

« Bon, là, il y a *la combinaison alcool et boissons énergisantes*, je ne sais pas si ça se dit, comme ça...[d'habitude], dans les textes que je lis...[on] ne met pas le *et*, on dit *combinaison alcool-boissons*... [Mais] je ne sais pas trop... [pause] Donc *Sans oublier que... la combinaison*... Mais... peut-être que je pourrais mettre un déterminant pour que ça soit plus beau. [...] Fait que là, je pourrais juste vraiment changer euh ma phrase, sans changer le le sens nécessairement, mais... [J'] écrirais d'autres mots. »

Le cas 9 souhaite donc éviter une structure potentiellement agrammaticale, ce qui l'amène à choisir une structure plus complète au plan syntaxique.

En (51), le cas 6 opte pour l'inverse d'une réduction de Psub en insérant dans son GV une Psub complétive tensée comme complément du verbe impersonnel (*il arrive un point* → *il arrive qu'on atteigne un point*). Comme pour le cas 9 en (50), c'est pour éviter une structure particulière que le cas 6 procède de la sorte : « Je n'étais pas sûr genre si *il arrive un point*, si ça se dit... [On] pourrait dire c'est de la triche, parce que genre, je contourne le problème. » Le doute qu'il exprime envers sa construction initiale le mène donc explicitement à opter pour une stratégie d'évitement.

En (52), le cas 2 a modifié une P1 (*de grands changements planétaires se produiraient*) en la transformant en phrase impérative (*imaginez...*) et en ajoutant un pronom relatif pour enchâsser l'ancien GV (*se produiraient*) dans l'ancien GN (*de grands changements planétaires*), créant ainsi une subordonnée relative (*qui se produiraient*) complément du nom *changements*. La nouvelle subordonnée se retrouve donc dans un GN. La justification fournie par le cas 2 pour cette modification révèle sa volonté de raffiner la phrase exclamative : « Donc, là, ici, ça serait peut-être mieux comme ça, le point d'exclamation, donc, on voit vraiment que... l'auteur, c'est ça, s'-s'exclame plus, vu qu'il interpelle les autres ». C'est donc la présence du point d'exclamation qui le motive à rendre la phrase plus exclamative par l'ajout d'un verbe à l'impératif, de même que

d'une subordonnée relative. Si vouloir raffiner une phrase exclamative est d'abord une motivation syntaxique – la construction des types et des formes de phrases est régie par des règles spécifiques –, il apparaît impossible, dans cette situation, d'exclure totalement la stylistique de cette décision, puisque le cas 2 soulève également la question de l'interpellation du lecteur (*l'auteur [...] s'exclame plus, vu qu'il interpelle les autres*). L'essence de la phrase impérative crée un dialogue avec autrui, ici le lecteur, il s'agit donc d'un exemple où syntaxe et stylistique sont indissociables.

6.3.8 Conclusion pour la subordination

Les SA ont donc recouru à la subordination principalement en lien avec le traitement d'éléments orphelins (TE-11 et TE-14) ou dans les structures syntaxiques où il y avait déjà une subordonnée. Dans ce dernier cas de figure, les subordonnées retravaillées par les SA étaient au départ soit des adjointes (tensées), soit des CP (tensées, infinitives ou participiales), soit des relatives (tensées), soit des complétives (infinitives ou tensées). Parmi ces types de subordonnées, ce sont les adjointes et les CP qui sont les cibles les plus fréquentes des nouvelles subordinations relevées, avec respectivement 13 et 9 occurrences ; pour le mode de la subordonnée, ce sont les tensées qui sont les plus fréquentes, avec 26 occurrences, alors que les participiales et les infinitives sont associées respectivement à 5 et à 3 occurrences.

Pour ce qui est des types de subordonnées construites par les SA durant leur révision, on en dresse une synthèse dans le tableau 46. Le classement retenu dans ce tableau s'articule d'abord autour du mode de la nouvelle subordonnée (tensée, participiale ou infinitive), ensuite par les types, lesquels sont classés en ordre décroissant de fréquence.

Tableau 46. Synthèse des subordinations effectuées par les SA

| | types | N | exemples | total |
|--------|-------------|----|---|-------|
| tensée | adjointe | 15 | (24a) leur contribution est donc cruciale, même si ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat. (44b) Si cette statistique vous semble plutôt faible, sachez que.... (47) Leur engagement aide notre société que ça soit par du bénévolat, du boycottage ou des manifestations. | 37 |
| | corrélative | 11 | (37) qui possède tellement d'avantages qu' on ne peut l'ignorer. | |
| | relative | 7 | (32) des technologies qui facilitent, notamment, leur parcours scolaire (38) des formes d'engagement direct qui constituent un réel pouvoir politique (46a) d'autres avantages qui peuvent y être liés | |
| | complétive | 3 | (44a) Les statistiques montrent [...] que 62% d'entre eux pensent... (44b) sachez que 62% des bénévoles restants pensent en trouver un bientôt. (51) il arrive qu' on atteigne un point | |
| | CP | 1 | (39) Puisque les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale. | |

| | | | | |
|--------------|------------|----|--|----|
| infinitive | complétive | 23 | (27b) donner une petite heure de son temps suffit pour améliorer la société (33) faire du bénévolat nous permet de... (35) Cela risque d' être dommageable pour notre société (41a) cela nous permet [...] de nous surpasser . (48) deux moyens à notre portée de mettre de la pression | 28 |
| | CP | 4 | (28b) un bon endroit pour recruter des jeunes (34) sans endommager notre société (45a) pour contribuer à la rendre meilleure. | |
| | relative | 1 | (28a) un bon endroit où recruter des jeunes | |
| participiale | complétive | 4 | (31) plusieurs patients ayant abusé de cette boisson (46b) aux autres avantages pouvant y être liés (49) de signes d'anxiété, d'infarctus, de tachycardie se manifestant chez eux. | 9 |
| | CP | 4 | (26a) tout en leur permettant de s'améliorer au plan personnel (36) laissant la place à des substances empoisonnées... | |
| | adjointe | 1 | (45b) contribuant ainsi à la rendre meilleure | |

Parmi les 74 subordonnées⁷³ ajoutées par les SA lors de leurs révisions, on relève une majorité de subordonnées tensées ($N = 37$), plusieurs infinitives ($N = 28$) et quelques participiales ($N = 9$).

Du côté des subordonnées tensées, les adjectives ($N = 15$) et les corrélatives ($N = 11$) dominant, ce qui s'explique par le fait que les erreurs TE-11 et TE-2 ont été corrigées par subordination par la forte majorité des SA, soit respectivement 13 et 11 cas. Parmi les relatives tensées, le pronom relatif *qui* est le seul qui soit employé par les SA, comme en témoignent les trois exemples inclus dans le tableau ci-dessus.

Du côté des infinitives, ce sont les complétives ($N = 23$) qui sont les plus fréquentes. D'ailleurs, il s'agit du type de subordonnées le plus fréquent, tous types confondus, notamment en raison du traitement des erreurs TE-4 et TE-17, contextes qui mettaient déjà en jeu ce type de subordonnée dans la coordination à corriger.

Du côté des participiales, les SA ont ajouté quelques complétives ($N = 4$), quelques CP ($N = 4$) ainsi qu'une adjointe. Les contextes où ces participiales ont été ajoutées sont souvent associés à des non-erreurs, notamment dans le TI, ce qui traduit une préférence stylistique des SA, comme certaines le mentionnent dans leurs verbalisations.

Bref, si les adjectives et les CP sont les plus souvent ciblées par les SA lorsqu'ils ont eux-mêmes recours à la subordination, ce sont principalement des subordonnées complétives qu'ils ajoutent dans les textes révisés. Pour ce qui est du mode, les subordonnées tensées sont les plus nombreuses, et ce, autant avant qu'après le recours à la subordination par les SA.

⁷³ Le nombre d'occurrences total des subordonnées dans le tableau 44 ($N = 74$) est supérieur à celui indiqué à la section 6.1 ($N = 73$) puisque le contexte 44b se retrouve à deux endroits dans ce tableau, le cas 7 ayant construit deux types de subordonnées différents dans une même correction.

Quant aux justifications invoquées par les SA en lien avec le recours à la subordination, nous en avons relevé plusieurs de thématiques diverses. Par exemple, vouloir uniformiser une énumération est une justification associée à une subordonnée coordonnée de manière erronée avec un GN ou une phrase (TE-4, TE-5 et TE-17) ; l'intention de construire une phrase complète est mentionnée en lien avec les subordinations effectuées en lien avec le traitement d'éléments orphelins (TE-11 et TE-14) ; et la volonté de lier deux phrases ou deux idées se manifeste essentiellement en lien avec l'ajout d'une subordonnée corrélatrice (TE-2), mais aussi dans le traitement de la subordonnée orpheline (TE-11). Nous y reviendrons à la section 6.6.

6.4 La juxtaposition

Les SA ont recouru à la juxtaposition à 24 reprises dans leurs révisions, dont seulement 2 dans le TI. Cela représente moins de 15 % de l'ensemble des procédés de PhC relevés. Explorons les structures syntaxiques qui lui sont rattachées ainsi que les différentes justifications gravitant autour du recours à ce procédé.

On relève trois structures syntaxiques où les SA ont recouru à la juxtaposition: entre deux phrases juxtaposées (section 6.4.1), dans trois phrases juxtaposées et coordonnées (section 6.4.2), et dans deux autres structures résiduelles (section 6.4.3).

6.4.1 La juxtaposition entre deux phrases juxtaposées

La majorité des juxtapositions ont été effectuées entre deux phrases juxtaposées ($N = 14/24$), c'est-à-dire que les SA ont ajouté un signe de ponctuation dans une juxtaposition préexistante dans la phrase initiale. Plus précisément, ces 14 occurrences sont réparties dans 6 contextes, dont trois contiennent une erreur (TE-2, TE-8, TE-15). L'unique contexte associé au TI est une non-erreur.

Les SA ont délimité les phrases syntaxiques juxtaposées en ajoutant dans la phrase une virgule (contextes 53a, 54ab et 55a), un point-virgule (contextes 54c, 56, 57 et 58) ou un deux-points (contextes 53b et 55b). Dans 11 contextes sur 14, aucun signe de ponctuation n'était présent dans la phrase initiale, ce qui créait l'erreur (contextes 53, 54 et 55). Dans les contextes non erronés (56, 57 et 58), il y avait déjà une virgule dans la phrase initiale. S'agissant du point-virgule, le cas 17 est le seul à avoir utilisé ce signe de ponctuation à deux reprises dans cette structure syntaxique : une fois pour une erreur (54c) et une fois pour une non-erreur (56), toutes deux issues du TE.

Tableau 47. Juxtaposition entre deux phrases juxtaposées

| cibles | | contextes | N | |
|--------|-------|--|---|---|
| E | TE-2 | (53) ...le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages ■ on ne peut l'ignorer. | 5 | |
| | | a) → *...tellement d'avantages, on ne peut l'ignorer. (correction erronée) | | 4 |
| | | b) → *...tellement d'avantages : on ne peut l'ignorer. (cas 4, correction erronée) | | 1 |
| | TE-8 | (54) Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles ■ pensez-vous que... | 3 | |
| | | a) → ...bénévoles, pensez-vous que...(cas 6a) | | 1 |
| | | b) → ...bénévoles, donc pensez-vous que...(cas 8) | | 1 |
| | TE-15 | (55) Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct ■ il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. | 3 | |
| | | a) → ...des formes d'engagement direct, il constitue un réel pouvoir... | | 2 |
| | | b) → ...des formes d'engagement direct : il constitue un réel pouvoir...(cas 16) | | 1 |
| NE | TE | (56) Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, ■ leur contribution est donc cruciale. → ...québécois ; leur contribution est donc cruciale. (cas 17) | 1 | |
| | | (57) Heureusement, plusieurs partenariats entre des organismes et des écoles existent, ■ l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes qui auront clairement un impact positif dans la société. → ...existent ; l'école est donc un bon endroit...(cas 11) | 1 | |
| | TI | (58) Les athlètes ont toujours voulu se pousser plus loin, ■ il faut courir plus vite, sauter plus haut, pousser avec plus de force et durer plus longtemps. → ...se pousser plus loin ; il faut courir plus vite...(cas 6) | 1 | |

L'adverbe causal *donc* se retrouve dans trois contextes de juxtaposition de deux phrases : en (56) et en (57), un *donc* figurait déjà dans la phrase initiale, où les cas 17 et 11 ont ajouté un point-virgule, et en (54b), un *donc* est ajouté par le cas 8 avant l'ajout d'une virgule. À cet effet, le cas 8 mentionne explicitement vouloir faire une transition :

« *Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles...* [pause] Ici, ce qu'on pourrait faire, c'est mettre une virgule puis rajouter *donc pensez-vous*, pour faire une transition, tsé, on dit une affirmation, puis on, on pose une question avec l'affirmation pour que la personne pense, je mettrais une virgule vu que c'est une, euh, une conjonction après, on va mettre la virgule puis on met *donc...* »

Tous les cas ayant recouru à la juxtaposition pour traiter l'erreur TE-2 ont effectué une correction erronée, que ce soit avec une virgule (53a) ou avec un deux-points (53b). Cela constitue le seul contexte où une correction erronée découle de l'utilisation de ce procédé. Pour la juxtaposition en (53a), le cas 3 recourt implicitement à la manipulation de l'effacement pour justifier sa correction, comme souligné au chapitre précédent (section 5.2.2.4) : « on aurait pu dire la phrase sans le *on ne peut l'ignorer*. Fait que c'est comme, y va à côté. » Or, son jugement de grammaticalité à cet égard est erroné, car la P2 (*on ne peut l'ignorer*) n'est pas effaçable, dans la mesure où l'adverbe *tellement*

est conservé dans la P1. En (53b), la justification formulée par le cas 4 en lien avec cette juxtaposition fait plutôt appel à une des règles d'utilisation du deux-points : « le deux-points qui indique euh une conséquence, dans ce cas-ci : *on ne peut l'ignorer* ».

Fait intéressant : parmi les 4 cas ayant opté pour la solution en (53a), un seul reviendra plus tard remplacer cette juxtaposition par une subordination (cas 8, contexte 37), ce qui fera de sa correction finale une correction adéquate. Quoi qu'il en soit, la première modification du cas 8 (53a) découle de son besoin de faire une pause :

« ...je mettrais une virgule ici, pour marquer une pause[. Quand] je mets une virgule, je trouve que ça marque une pause. Je me dis « Ok, prends le temps de respirer » puis là, on continue. Tsé, quand qu'on dit *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages...* là, c'est un peu comme une... ben pas une définition, mais on, on explique un peu c'est quoi le bénévolat. Pis là, après, en, en marquant la pause, on dit : ben là, *on peut pas l'ignorer*. [Donc] c'est pour ça que je mettrais la virgule là. »

Le lien entre l'ajout d'une virgule et la nécessité de faire une pause est également une justification invoquée par le cas 9 en lien avec le contexte (55a) : « je mettrais une virgule, je finirais la phrase, parce que là, ici, y s- ont fait vraiment une longue pause en lisant [...] *aussi des formes d'engagement direct*. »

Une seule autre juxtaposition sera éliminée après coup : pour le contexte (54a), le cas 6 préférera finalement opter pour une coordination, comme nous le verrons à la section 6.5.1 (contexte 65), mais initialement, sa juxtaposition traduit une volonté de réduire la longueur de la phrase: « ...je ne manque pas de souffle, mais ça fait quand même un peu long ». Le cas 6 exclut explicitement la première raison qui lui vient en tête, soit de mettre une virgule pour ne pas manquer de souffle. Contrairement aux justifications invoquées par les cas 8 et 9, la virgule qu'il ajoutera ne traduit donc pas une pause, étant plutôt révélatrice de ses préférences scripturales, en l'occurrence éviter les longues phrases, et ce, même s'il « ne manque pas de souffle ».

En (55b), le cas 16 perçoit « un lien direct » entre deux phrases connexes, ce qui le pousse à insérer un deux-points entre elles : « là, j'introduis... une phrase qui... qui a un lien direct avec la phrase précédente, donc... *il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes*[. Je] mets deux-points. »

En (56), le cas 17 choisit de remplacer la virgule par un point-virgule dans une phrase non erronée pour mieux marquer la séparation des phrases : « Comme c'est une phrase avec beaucoup de virg... euh... beaucoup de phrases différentes, j'aurais mis un point-virgule après *bénévoles québécois* [...] juste pour séparer plus la phrase. »

En (58), c'est pour annoncer une liste que le cas 6 utilise le point-virgule: « j'ai ajouté... un point-virgule ici, parce que vraiment, ça annonce une liste ». Comme introduire une liste est plutôt le rôle du deux-points, il s'agit là d'une pseudorègle de ponctuation.

Dans l'ensemble des juxtapositions décrites ici, les SA ont donc essentiellement limité leurs modifications à l'ajout d'un seul signe de ponctuation ; cette apparente simplicité de la correction correspond au niveau de difficulté anticipé pour les problèmes correspondant à cette structure syntaxique (section 3.3.1.2).

6.4.2 La juxtaposition en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées

On dénombre huit occurrences de juxtaposition en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées, liées à un seul contexte (TE-1).

Tableau 48. Juxtaposition en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées

| cibles | | contextes | N | |
|--------|------|--|---|---|
| E | TE-1 | Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. | 8 | |
| | | (59) Je crois sincèrement que oui ■ leur engagement aide notre société... → Je crois sincèrement que oui, leur engagement aide notre société... | | 6 |
| | | (60) ...leur engagement aide notre société, ■ avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations... → notre société ; le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (cas 17) | | 1 |
| | | (61) ...avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et ■ d'autres avantages peuvent y être liés. → *...par le bénévolat, le boycottage, les manifestations ; d'autres avantages peuvent y être liés. (cas 4, correction partielle) | | 1 |

Les SA ont eu recours à la juxtaposition dans trois segments de l'erreur TE-1 (contextes 59, 60 et 61). En (59), six cas ont détaché par une virgule la P2 reprenant l'idée sous-entendue par l'adverbe *oui*, en P1. Parmi ces cas, le cas 1 justifie cette correction en établissant un lien entre sa virgule et la pause faite durant la lecture de la phrase : « là, déjà, le *oui*, j'ai fait une pause, parce que dans ma tête, y'aurait une virgule. [...] Ça, souvent, souvent, je, j'ai toujours les phrases dans ma tête, puis si [je] sens que je mets une pause, je mets une virgule, tout le temps. » Le cas 1, à l'instar des cas 8 et 9 devant les erreurs TE-2 et TE-15, s'appuie donc sur une pause pour expliquer son choix de recourir à la juxtaposition.

Toujours en (59), le cas 14 choisit d'insérer une virgule « [p]arce que ça pourrait être deux phrases ». Le cas 17 a eu recours à la juxtaposition à deux reprises lors de sa correction de l'erreur TE-1, plus précisément dans les contextes (59) et (60) ; il s'agit donc du cas ayant le plus privilégié

le recours à ce procédé dans cette structure syntaxique. En (60), il utilise le point-virgule dans le TE, comme en (54c) et en (56), ce qui place cette fois-ci le sujet divisé dans une nouvelle phrase. Il effacera ensuite la préposition *avec* en tête de la nouvelle phrase, ce qui la rend grammaticale.

En (61), le cas 4 a lui aussi opté pour un point-virgule, le substituant au coordonnant *et*, ce qui fait en sorte que la P2 (*d'autres avantages peuvent y être liés*), coordonnée de manière erronée avec des GN (*le bénévolat, le boycottage, les manifestations*), devient une phrase grammaticale indépendante par la juxtaposition. Toutefois, le cas 4 ne modifie pas l'énumération précédente en fonction de cette juxtaposition, ce qui entraîne une correction partielle (*le bénévolat, le boycottage, *les manifestations*)⁷⁴. La justification qu'il formule en lien avec cette correction révèle une intention d'améliorer une transition « bizarre » entre les différents éléments énumérés en l'arrimant à une pause :

« ...on a commencé une énumération de euh de facteurs, comme *bénévolat, boycottage*, mais on le finit un peu, euh, c'est un peu bizarre, la manière que ça se finit. *Les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés*, moi, je, euh ce que je ferais, *les manifestations*, je ferais une pause avec un un point-virgule [pour] que ça donne comme version finale *les manifestations point-virgule ; d'autres avantages peuvent y être liés*. »

En général, les juxtapositions effectuées dans cette structure syntaxique ont requis un minimum de modifications, les SA n'ayant souvent ajouté qu'un signe de ponctuation entre deux phrases erronément juxtaposées ou coordonnées, comme ce fut le cas pour la structure syntaxique précédente (tableau 47). Le problème résidant toujours dans la manière dont une P2 est unie à une P1 au départ, l'ajout d'une ponctuation adéquate entre deux phrases syntaxiques juxtaposées (59) ou l'enchâssement de P2 dans un GN coordonné, comme en (60) et en (61) permet aux SA de corriger une partie de l'erreur d'enchaînement.

6.4.3 La juxtaposition dans d'autres structures syntaxiques

Les deux dernières structures dans lesquelles une juxtaposition a été effectuée par les SA concernent deux contextes uniques, l'un associé à l'erreur TE-14, et l'autre, à une non-erreur dans le TI.

⁷⁴ La structure de l'énumération classique, où un coordonnant, généralement *et*, se trouve entre les deux derniers éléments énumérés (*P1, P2 et P3*), correspond à ce qui est largement enseigné en classe de français. Pour cette raison, nous avons considéré la correction comme étant partielle, bien que syntaxiquement adéquate.

Tableau 49. Juxtaposition dans d'autres structures syntaxiques

| cibles | | | contextes |
|-------------|----|-------|--|
| GN orphelin | E | TE-14 | (62) Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde ■. → Deuxièmement, considérons des contributions importantes qui améliorent le monde : le boycottage de produits, de commerces particuliers et les manifestations sont des formes d'engagement direct. (cas 4) |
| GN | NE | TI | (63) En effet, des scientifiques de plus en plus nombreux s'entendent pour ajouter deux autres substances à cette liste ■: le sucre et la caféine. → ...à cette liste, j'ai nommé le sucre et la caféine. (cas 1) |

En (62), le cas 4 utilise le deux-points pour créer une juxtaposition dans le segment contenant l'erreur du GN orphelin (TE-14). La construction d'une phrase de type impératif (*considérons...*) amène l'insertion d'un deux-points, introduisant une liste de *contributions importantes qui améliorent le monde*, à savoir des GN coordonnés (*le boycottage de produits, de commerces particuliers et les manifestations*) occupant la fonction de sujet dans la P2. À cet effet, le cas 4 mentionne vouloir « s'assurer que le lecteur comprenne bien [ce] qu'on veut dire » ; le recours à la juxtaposition traduit donc un souci d'éviter une perte de compréhension en étant le plus clair possible pour le lecteur.

En (63), le cas 1 procède par la méthode inverse : dans son GN, il supprime son deux-points introduisant une liste (*le sucre et la caféine*), occupant la fonction de complément du nom *substances*, pour construire une phrase⁷⁵ (*j'ai nommé le sucre et la caféine*), qu'il juxtapose à la phrase précédente à l'aide d'une virgule. Ce choix est motivé par la volonté d'éviter une structure particulière :

« ...le deux-points. [La] ponctuation, ce n'est pas une de mes forces, loin de là. Pour ce qui est de virgule, des deux-points, j'ai souvent tendance mélanger, à ne pas mettre le bon. [C']est une de mes faiblesses. Donc, eum... donc...euh, il va falloir... j'ai trouvé une nouvelle formulation, une manière de dire qui va essayer de me faire contourner euh une potentielle erreur, étant pas sûr de... de l'écriture. »

Le cas 1 cherche donc à éviter le deux-points, avouant ne pas saisir les propriétés distinctives de ce signe de ponctuation par rapport à celles de la virgule.

Ces deux contextes présentent donc deux similarités : la première est que les juxtapositions effectuées se trouvent à proximité d'un GN relié d'une façon ou d'une autre à une liste, et la seconde est que le changement de ponctuation ne constitue pas la seule modification apportée à la phrase initiale, ce qui les distingue de la majorité des autres juxtapositions effectuées par les SA.

⁷⁵ Comme *j'ai nommé* est ici l'équivalent de *c'est-à-dire*, il ne s'agit pas véritablement d'une phrase *syntactique*. Les GN *le sucre et la caféine* n'occupent pas la fonction de CD du verbe *nommer*, mais bien celle de complément du nom *substances*.

6.4.4 Conclusion pour la juxtaposition

De manière générale, le procédé de juxtaposition a été relevé principalement là où on l'attendrait logiquement, c'est-à-dire entre deux phrases syntaxiques. Dans cette structure syntaxique, juxtaposer ne requiert souvent que l'ajout d'un signe de ponctuation (une virgule, un deux-points ou un point-virgule), sans même changer une minuscule en majuscule, comme cela serait nécessaire à la suite d'une scission, ni modifier davantage la P2, comme cela serait nécessaire à la suite de certaines subordinations. Au plan graphique, la juxtaposition semble alors l'option la moins coûteuse, mais notons qu'aucun cas n'a fait référence à cet aspect lorsque leur choix s'arrête sur ce procédé. D'une part, la majorité des cas ayant recouru à ce procédé ont invoqué la nécessité de faire une pause, et quelques-uns ont mentionné vouloir séparer les phrases, réduire la longueur de la phrase ou améliorer une transition, autant de raisons figurant également parmi celles mentionnées pour le procédé de scission. D'autre part, certains ont justifié leur juxtaposition par le besoin de lier deux phrases, raison également relevée du côté de la subordination. La volonté d'éviter une structure non maîtrisée et le souci d'éviter une perte de compréhension s'avèrent présents dans les trois procédés examinés jusqu'à présent. Enfin, l'emploi du point-virgule ou du deux-points est souvent justifié à l'aide d'une règle (ou d'une pseudorègle), que ce soit pour annoncer une liste, une conséquence ou encore un lien direct entre deux phrases.

6.5 La coordination

Dernier procédé de construction de PhC, la coordination, peu présente dans la révision des SA ($N = 6/194 ; 3 \%$), a été relevée uniquement dans la correction d'erreurs. Trois structures syntaxiques sont associées à la coordination : en présence d'une phrase subordonnée (section 6.5.1), entre deux phrases juxtaposées (section 6.5.2), et dans deux autres structures isolées (section 6.5.3), à savoir entre deux groupes juxtaposés ou entre deux phrases coordonnées, toutes deux dans le TI.

6.5.1 La coordination en présence d'une subordonnée

On retrouve deux occurrences de coordination en présence d'une subordonnée, associées au même contexte (TE-7).

Tableau 50. Coordination en présence d'une subordonnée

| cible | | | contexte | N | |
|-----------------|---|------|--|---|---|
| CP participiale | E | TE-7 | (64) Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, ■ tout en s'améliorant au plan personnel. | 2 | |
| | | | a) → ... et permet de s'améliorer au plan personnel. (cas 4) | | 1 |
| | | | b) → ... et leur permet de s'améliorer au plan personnel. (cas 12) | | 1 |

En (64), l'erreur de coréférentialité du sujet (TE-7) est corrigée par une reconstruction de la subordonnée CP participiale (*tout en s'améliorant au plan personnel*) en phrase indépendante coordonnée. Plus précisément, le coordonnant *et* vient remplacer *tout en* en tête de la P2, et le mode verbal est modifié (*permettant*→*permet*), ce qui crée un sujet sémantiquement adéquat au verbe *permettre* (*avoir une expérience de bénévolat*). Les solutions proposées en (64a) et en (64b) sont donc essentiellement les mêmes, à la différence que le cas 12 ajoute un CI (*leur*) au verbe *permet* (64b). L'ampleur des modifications exigées par la coordination dans cette structure syntaxique est donc considérable.

Parmi les neuf cas à avoir recouru à la PhC pour corriger l'erreur TE-7, les deux cas ayant opté pour le recours au procédé de coordination sont minoritaires, quatre ayant opté pour la scission (contexte 14), et trois pour la subordination (contexte 26).

D'ailleurs, en (64a), le cas 4 justifie la correction effectuée en (64a) en soulignant un problème de transition :

« ...il y a un enchaînement qui manque. *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum, dans le curriculum vitæ des jeunes...* et ici, on dirait que l'auteur voulait, voulait faire un lien ou plutôt, faire un ajout dans la phrase, *tout en s'améliorant au plan personnel*. Moi, je le dirais différemment. »

Le cas 4 souhaite donc ajouter « un enchaînement qui manque » grâce à la coordination, ce qui rendrait mieux l'intention de l'auteur, selon lui. En (64b), le cas 12 mentionne plutôt vouloir lier deux idées : « il n'y a pas comme de lien entre avant et après. [Je] pourrais dire *et leur permet de s'améliorer au plan personnel*. [Ouais.] Comme ça, je vais pouvoir relier les deux idées ».

6.5.2 La coordination entre deux phrases juxtaposées

Les SA ont utilisé la coordination dans deux contextes mettant en jeu deux phrases juxtaposées, avec une seule occurrence chacun. Ces contextes sont associés aux erreurs TE-8 et TE-15.

Tableau 51. Coordination entre deux phrases juxtaposées

| cibles | | contextes | N |
|--------|-------|--|---|
| E | TE-8 | (65) Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles, ■ pensez-vous que... → ...bénévoles, mais pensez-vous que... (cas 6b) | 1 |
| | TE-15 | (66) Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct ■ il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. → ...direct et il constitue... (cas 1) | 1 |

Comme nous l'avons annoncé plus tôt (tableau 47, contexte 54a), en (65), le cas 6 vient compléter sa correction de l'erreur TE-8 en ajoutant le coordonnant *mais* devant la virgule ajoutée plus tôt, transformant alors sa juxtaposition en coordination. C'est pour ralentir le rythme qu'il procède ainsi :

« ...encore une fois, je trouve que ça passe un peu trop vite à la question. [On] pourrait peut-être juste ajouter aussi un *mais*, en fait. *Mais pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer le monde en dehors de leur petite expérience* [sic] ? Là, je trouve que ça va mieux. Je trouve que genre, c'est ça, le rythme n'est pas trop rapide, ça fait un bon rythme. »

En (66), le cas 1 corrige l'erreur TE-15 en insérant le coordonnant *et* entre les deux phrases juxtaposées. Ce faisant, il opte encore une fois pour une stratégie d'évitement, comme en (63) : « j'aurais peut-être pu potentiellement mettre une virgule, j'pas sûr, mais je suis plus sûr de mon *et* ».

Pour corriger les erreurs TE-8 et TE-15, au moins les trois quarts des SA ont plutôt opté pour une scission, comme on l'a vu aux contextes (1) et (2) du tableau 33 (TE-8 : $N = 13$; TE-15 : $N = 12$). Recourir à la coordination entre deux phrases juxtaposées s'avère alors être une solution plus marginale pour cette structure syntaxique.

6.5.3 La coordination dans d'autres structures syntaxiques

On retrouve deux occurrences de coordination dans d'autres structures syntaxiques. La première s'inscrit entre deux groupes juxtaposés, et la deuxième, entre deux phrases coordonnées. Ces deux contextes sont associés à une erreur dans le TI.

Tableau 52. Coordination dans d'autres structures syntaxiques

| cibles | | contextes | |
|----------------------|---|-----------|--|
| 2 groupes juxtaposés | | | (67) En effet, un essai de Michel Terestchenko, paru dans les éditions <u>La Découverte</u> , ■ <u>Du bon usage de la torture ou comment les démocrates justifient l'injustifiable</u> , raconte ce qu'un historien américain, Alfred McCoy, a étudié. → ...un essai de Michel Terestchenko, paru dans les éditions <u>La Découverte et intitulé Du bon usage de la torture</u> ... (cas 17) |
| 2 P coordonnées | E | TI | (68) Ce genre de situation arrive plutôt couramment ■ et peuvent être facilement évité en interdisant les boissons énergisantes aux mineurs. ■ Tout bien considéré, un excellent moyen d'éviter des problèmes de santé aux plus jeunes consiste à la base d'interdire les boissons énergisantes à ces derniers. → *Ce genre de situation arrive plutôt couramment et peuvent être facilement évité en interdisant les boissons énergisantes aux mineurs . tout bien considéré, un excellent moyen d'éviter des problèmes de santé aux plus jeunes consiste à la base d'interdire les boissons énergisantes à ces derniers. (cas 8, correction partielle) |

En (67), le cas 17 recourt à la coordination entre deux compléments du nom juxtaposés, le premier comprenant le titre d'une maison d'édition (*paru dans les éditions La Découverte*), le deuxième, le titre d'un essai (*Du bon usage de la torture ou comment les démocrates justifient l'injustifiable*). L'ajout d'un *et* entre ces deux compléments, assez longs, contribue donc à clarifier le lien entre eux et le noyau du GN (*essai*), et l'ajout d'*intitulé* vient, au plan syntaxique, uniformiser la catégorie grammaticale des deux groupes ainsi coordonnés (*paru... et... intitulé...*). C'est d'ailleurs pour éviter une incohérence que le cas 17 effectue cette modification, « parce que sinon, ça fait [comme] si ça faisait partie de la phrase avant, alors que c'est plutôt un titre ». Il choisit donc d'ajouter un coordonnant afin d'éliminer l'ambiguïté sémantique qui découle de la juxtaposition des compléments du nom *essai*.

En (68), le cas 8 efface une P2 coordonnée (*peuvent être facilement évité en interdisant les boissons énergisantes aux mineurs*), en conservant toutefois le coordonnant *et* dans sa position initiale. Ainsi, la P1 initiale est coordonnée avec la phrase suivante (*tout bien considéré, un excellent moyen d'éviter des problèmes de santé aux mineurs consiste à la base d'interdire les boissons énergisantes à ces derniers*), laquelle était auparavant scindée par un point. Le résultat final est toutefois agrammatical, notamment en raison de l'absence de la virgule pour encadrer adéquatement l'incidente *tout bien considéré*, ce qui explique que la correction soit partielle. La principale intention du cas 8 en effectuant ce changement est d'éviter de répéter la même information dans deux phrases consécutives: « Puis, pour ne pas répéter [dans] le texte, comme on

l'écrit, je ne voulais pas répéter tout le temps pour dire *on devrait les interdire, on devrait les interdire, on devrait les interdire*, j'ai décidé de tout de suite mettre ça dans une phrase. »

6.5.4 Conclusion pour la coordination

Les sections précédentes ont permis d'exposer des phénomènes intéressants quant à la façon dont les SA ont recouru à la coordination. Le recours à ce dernier procédé a été relevé dans des structures syntaxiques mettant en jeu des juxtapositions de phrases, des subordinations, des juxtapositions de groupes et des coordinations de phrases. Pour certaines erreurs du TE où une majorité de cas ont opté pour la scission, un petit nombre de cas se sont démarqués du lot en choisissant plutôt la coordination.

On a également pu faire ressortir des justifications mentionnées en lien avec les coordinations que les cas optant pour ce procédé le font essentiellement par souci de cohérence (répétition, incohérence, transition, liaison d'idées). Plusieurs de ces justifications sont communes à celles mentionnées en lien avec les autres procédés de PhC, mais les SA en mentionnent deux nouvelles, exclusives à la coordination : coordonner pour éviter une répétition et coordonner pour ralentir le rythme. Comme pour la juxtaposition, aucune raison associée à la stylistique n'a été relevée en lien avec la coordination. Enfin, il est intéressant de souligner que la coordination comme stratégie d'évitement fait également partie de la liste, comme ce fut le cas pour tous les autres procédés.

6.6 Conclusion sur le recours à la phrase complexe chez les SA

Plusieurs phénomènes présentés dans ce chapitre se recoupent, que ce soit parce qu'un cas a opté pour deux procédés liés à la PhC dans sa révision d'un même contexte, parce qu'un même contexte a été modifié par les SA à l'aide de différents procédés, ou encore parce que les SA ont invoqué des justifications similaires pour plusieurs procédés. Nous présenterons donc une synthèse des structures syntaxiques associées aux différents procédés de PhC (section 6.6.1) ainsi qu'une synthèse des justifications invoquées par les SA pour recourir à l'un ou à l'autre de ces procédés (section 6.6.2).

6.6.1 Une synthèse des structures syntaxiques associées aux procédés de construction de PhC

En combinant les structures syntaxiques communes aux procédés liés à la PhC, il est possible d'obtenir un portrait global de la manière dont les SA y ont recouru dans leurs révisions. Une synthèse des douze contextes relevés se trouve dans le tableau 53, où les contextes sont classés du plus fréquent au moins fréquent.

Tableau 53. Synthèse des structures syntaxiques

| STRUCTURES SYNTAXIQUES | SCI | SUB | JUX | COO | N |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. entre deux phrases juxtaposées | 40 | 14 | 14 | 2 | 70 |
| 2. en présence d'une subordonnée | 8 | 15 | | 2 | 25 |
| 3. en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées | 14 | 3 | 8 | | 25 |
| 4. entre deux phrases coordonnées | 19 | | | 1 | 20 |
| 5. en présence d'un GN dans un contexte de coordination | 1 | 17 | | | 18 |
| 6. en présence d'un élément orphelin | 1 | 15 | 1 | | 17 |
| 7. en présence d'une P2 dans un contexte de coordination | 7 | 4 | | | 11 |
| 8. en présence d'un GN | | 3 | 1 | | 4 |
| 9. en présence d'un GAdj | 1 | | | | 1 |
| 10. dans un GV | | 1 | | | 1 |
| 11. dans une P1 | | 1 | | | 1 |
| 12. entre deux groupes juxtaposés | | | | 1 | 1 |
| TOTAL | 91 | 73 | 24 | 6 | 194 |

Examinons les tendances qui se dégagent de cette synthèse, en commençant par les contextes les plus fréquents. Durant leurs révisions de textes, les SA ont principalement eu recours aux différents procédés liés à la PhC **entre deux phrases juxtaposées** ($N = 70/194$; 36 %). Il s'agit de la seule structure syntaxique qui soit associée aux quatre procédés. Cette structure est de loin celle qui est la plus souvent associée aux procédés de scission ($N = 40/91$) et de juxtaposition ($N = 14/24$). Pour la coordination, elle arrive ex aequo avec la **présence d'une subordonnée** ($N = 2/6$). La subordination est le seul procédé à ne pas être majoritairement associé à cette structure syntaxique, cette dernière arrivant plutôt au 4^e rang pour ce procédé.

On pourrait expliquer la forte proportion associée à ce premier contexte syntaxique par le fait que le TE contenait trois erreurs lui correspondant (TE-2, TE-8 et TE-15), et que ces erreurs ont été corrigées par tous les cas ($N = 16/16$) ; il conviendrait cependant d'ajouter que plusieurs cas ont également choisi de modifier certaines juxtapositions de phrases non erronées, comme on a pu le voir dans les contextes (3), (4), (39), (40), (56), (57) et (58). Recourir aux procédés de PhC dans une juxtaposition de deux phrases n'est donc pas une option uniquement motivée par la présence d'une erreur.

À égalité aux 2^e et 3^e rangs ($N = 25$; 13 %), on retrouve la **présence d'une subordonnée** et la **présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées**. Ces deux structures syntaxiques sont associées à trois procédés, en l'occurrence la scission, la subordination et la juxtaposition ou la coordination. En présence d'une subordonnée, les SA ont principalement recouru à la subordination

($N = 15/25$) ; en présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées, ils ont plutôt opté pour la scission ($N = 14/25$).

La 4^e structure syntaxique, **entre deux phrases coordonnées**, a été relevée à 20 reprises (10 %) en lien avec deux procédés, principalement la scission ($N = 19/20$), mais aussi à la coordination ($N = 1/20$). Relevé à 18 reprises (9 %), la 5^e structure syntaxique, **en présence d'un GN dans un contexte de coordination**, est associée à deux procédés, soit la subordination, avec une forte majorité des occurrences ($N = 17$), et la scission, avec une occurrence. La 6^e structure syntaxique la plus fréquemment associée aux procédés de PhC est la **présence d'un élément orphelin** ($N = 17$), généralement liée au recours à la subordination ($N = 15$), mais aussi à la scission ($N = 1$) ou à la juxtaposition ($N = 1$). Enfin, la 7^e structure syntaxique la plus fréquente est la **présence d'une P2 dans un contexte de coordination**, cumulant 11 occurrences réparties entre la scission ($N = 7$) et la subordination ($N = 4$).

Pour ce qui est des cinq dernières structures syntaxiques, elles sont plus rarement associées à l'emploi d'un procédé de construction de PhC ; en effet, en les combinant, elles représentent à peine 5 % des occurrences de recours aux procédés de PhC. En outre, elles sont généralement associées uniquement à un seul procédé, sauf pour **en présence d'un GN**, liée à la subordination ($N = 3$) ainsi qu'à la juxtaposition ($N = 1$). Pour les quatre autres structures syntaxiques, les paires sont les suivantes : la scission en **présence d'un GAdj** ($N = 1$), la subordination dans un **GV** ($N = 1$), la subordination dans une **P1** ($N = 1$) et la coordination **entre deux groupes juxtaposés** ($N = 1$).

Penchons-nous à présent sur un sous-ensemble de ces résultats, à savoir les résultats qui concernent uniquement les erreurs du TE. Exclure les non-erreurs et les révisions du TI nous permettra de répondre à notre troisième objectif de recherche à l'aide de données directement *comparables*. Une synthèse du traitement des erreurs du TE à l'aide du recours aux procédés de PhC figure dans le tableau 54, où sont regroupés les structures syntaxiques (SS) en jeu, identifiées par le numéro de rang leur correspondant, les numéros des erreurs (TE-#), le segment initial, les procédés de PhC et le nombre total d'occurrences (T).

Tableau 54. Le recours à la PhC dans le traitement des erreurs du TE

| SS | TE-# | SEGMENT | SCI | SUB | JUX | COO | T |
|-------|-------|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | TE-2 | le bénévolat est une forme qui possède tellement d'avantages ■ on ne peut l'ignorer. | 1 | 11 | 5 | | 17 |
| | TE-8 | Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles ■ pensez vous que cette forme d'engagement contribue... | 13 | | 3 | 1 | 17 |
| | TE-15 | Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct ■ il constitue un réel pouvoir politique pour nous... | 12 | 1 | 3 | 1 | 17 |
| 6 | TE-11 | ■ Même si ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat. ■ | | 13 | | | 13 |
| | TE-14 | Deuxièmement, ■ une contribution importante qui améliore le monde. | 1 | 2 | 1 | | 4 |
| 5 | TE-4 | de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et ■ un surpassement personnel. | 1 | 9 | | | 10 |
| | TE-17 | boycotter un produit non écologique et ■ le refus de prendre part à un évènement sont... | | 7 | | | 7 |
| 2 | TE-3 | ■ quand que nous faisons du bénévolat | | 1 | | | 1 |
| | TE-7 | Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, ■ tout en s'améliorant au plan personnel. | 4 | 3 | | 2 | 9 |
| | TE-10 | sans ■ que c'est dommageable pour notre société... | | 1 | | | 1 |
| | TE-13 | un bon endroit ■ où on peut y recruter des jeunes... | | 2 | | | 2 |
| | TE-22 | ■ en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà. | | 2 | | | 2 |
| 3 | TE-1 | Je crois sincèrement que oui ■ leur engagement aide notre société, ■ avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et ■ d'autres avantages peuvent y être liés. | 13 | 3 | 8 | | 24 |
| 7 | TE-5 | Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat ■ et aussi 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt. | 5 | 2 | | | 7 |
| TOTAL | | | 50 | 57 | 20 | 4 | 131 |

Les erreurs du TE mettent en jeu six structures syntaxiques parmi les douze relevées dans ce chapitre, soit en présence de deux phrases juxtaposées (SS1), d'un élément orphelin (SS6), d'un GN dans un contexte de coordination (SS5), d'une subordonnée (SS2), de trois phrases juxtaposées et coordonnées (SS3) et d'une P2 en contexte de coordination (SS7).

Chaque des trois erreurs associées à la **présence de deux phrases juxtaposées** (SS1 : TE-2, TE-8 et TE-15) a été corrigée à 17 reprises à l'aide des procédés de PhC, cumulant 51 occurrences pour cette structure. Autrement dit, tous les SA ont détecté ces trois erreurs, et certains les ont même recorrectées différemment lors d'une relecture ultérieure. En général, les SA ont utilisé la subordination pour régler l'erreur de corrélatrice en TE-2 ($N = 11$), alors qu'ils ont privilégié la scission pour les erreurs de juxtaposition de P en TE-8 ($N = 13$) et TE-15 ($N = 12$). En outre, l'erreur TE-15 est la seule qui soit associée aux quatre procédés de PhC.

Le traitement des deux erreurs liées à la **présence d'un groupe orphelin** (SS6 : TE-11 et TE-14) effectuée par les SA indique qu'ils ont majoritairement recouru à la subordination pour corriger la subordonnée orpheline ($N = 13$), alors que pour corriger le GN orphelin, les options retenues sont moins uniformes, puisque l'on compte une scission, quatre subordinations et une juxtaposition. Autrement dit, recourir à la PhC pour corriger le GN orphelin ne s'avère pas être une option aussi privilégiée par les SA que pour la subordonnée orpheline.

Pour le traitement des deux erreurs liées à la **présence d'un GN dans un contexte de coordination** (SS5 : TE-4 et TE-17), recourir à la subordination est une option fréquemment retenue par les SA avec respectivement 9 et 7 occurrences. Rappelons que ces contextes mettaient déjà en jeu des subordonnées infinitives, ce qui a pu inciter les SA à réinvestir ce procédé dans leur correction. On notera aussi une occurrence de scission pour l'erreur TE-4, ce qui s'avère être une option plus marginale.

La **présence d'une subordonnée** (SS2) est la structure syntaxique associée au plus grand nombre d'erreurs du TE, c'est-à-dire cinq (TE-3, TE-7, TE-10, TE-13 et TE-22). Malgré cette grande variété, les SA ont peu souvent recouru à la PhC pour les corriger, ces cinq erreurs représentant 15 occurrences au total. Par exemple, l'erreur TE-3 n'a été traitée à l'aide de la subordination qu'à une seule reprise, la majorité des SA ayant simplement effacé le subordonnant en trop. De même, la majorité des SA ont uniquement corrigé le mode verbal erroné dans l'erreur TE-10, alors qu'un seul d'entre eux a réduit la subordonnée tensée en infinitive (contexte 34), et la majorité a uniquement supprimé le pronom résomptif dans l'erreur TE-13, alors que deux d'entre eux l'ont corrigée en réduisant la subordonnée. On notera tout de même que pour l'erreur TE-7, trois procédés ont été relevés dans la correction des SA : la scission ($N = 4$), la subordination ($N = 3$) ainsi que la coordination ($N = 2$). Le fait que les SA aient recouru à différentes options pour corriger l'erreur TE-7 laisse entrevoir le haut niveau de difficulté de cette erreur syntaxe, comme nous l'avons d'ailleurs souligné dans notre méthodologie (section 3.3.1.2.). L'autre erreur de coréférentialité du sujet (TE-22) ne présente pas un traitement similaire : seuls deux cas ont utilisé une subordonnée infinitive pour corriger cette erreur. Que la participiale en TE-7 soit placée en fin de P et qu'elle contienne des éléments « parasites » comme un *tout* devant le gérondif et un pronom devant le V (*tout en s'+ participe présent*) sont autant de facteurs qui peuvent avoir contribué à complexifier le traitement de ce problème de coréférentialité, contrairement à l'erreur TE-22, où la participiale se trouvait en tête de P, position qui a pu inciter les SA à en faire le sujet de P dans leur

version corrigée. Toutefois, il faut également souligner que cinq cas n'ont pas détecté l'erreur TE-7, alors que deux fois plus de cas ($N = 10$) n'ont pas détecté l'erreur TE-22. La position de l'erreur dans le texte pourrait expliquer en partie ce faible taux de détection pour la dernière erreur du TE.

Comme l'erreur (TE-7), l'erreur d'enchaînement, correspondant à la **présence de trois phrases juxtaposées et coordonnées** (SS3 : TE-1), est elle aussi associée à diverses options de correction chez les SA : 13 scissions, 3 subordinations et 8 juxtapositions ont été effectuées dans un ou plusieurs segments de la phrase initiale. L'ampleur des modifications nécessaires pour corriger cette erreur ouvrait d'emblée la porte à cette pluralité d'options. Cependant, la coordination n'a pas été utilisée dans ce contexte, qui comprenait d'ailleurs déjà une coordination erronée d'un GN et d'une phrase.

Enfin, la **présence d'une P2 en contexte de coordination** (SS7 : TE-5) complète le portrait des structures syntaxiques où les SA ont recouru aux procédés de construction de PhC lorsqu'ils ont révisé les erreurs du TE. Les corrections effectuées par les SA dans ce dernier contexte sont associées principalement à la scission ($N = 5$), mais aussi à la subordination ($N = 2$).

La majorité des SA ont donc opté pour une solution similaire lors de la correction de six erreurs en particulier : d'un côté, les SA ont généralement utilisé la scission pour corriger les erreurs de juxtaposition de P (TE-8 ; $N = 13$ et TE-15 ; $N = 12$) et d'enchaînement de P (TE-1 ; $N = 13$) ; de l'autre, c'est principalement en recourant à la subordination que les SA ont corrigé les erreurs de subordonnée corrélatrice (TE-2 ; $N = 11$), de subordonnée orpheline (TE-11 ; $N = 13$) et de coordination de Psub (TE-4 ; $N = 9$). Ces erreurs ne relèvent pas du même contexte syntaxique, mais opter pour la subordination dans ces trois cas particuliers représente la solution la plus économique, ce résultat s'avère donc peu surprenant.

Pour les autres erreurs du TE corrigées à l'aide d'un procédé de PhC, les différentes options retenues sont moins nettement concentrées autour d'une même solution, notamment pour l'erreur TE-15, à laquelle sont associés les quatre procédés, et pour l'erreur TE-1, où les procédés utilisés ainsi que les segments ciblés varient grandement d'un cas à l'autre, comparativement à l'ensemble des modifications examinées dans ce chapitre.

Vue sous un autre angle, cette synthèse permet de constater que 8 des 22 erreurs liées aux PhC incluses dans le TE n'ont pas été traitées par les SA à l'aide des procédés de PhC. On note l'absence des erreurs de pronom de reprise (TE-16 et TE-20) et de pronom relatif (TE-18 et TE-19), de concordance ou de mode des verbes (TE-12 et TE-21), d'inversion dans l'interrogative indirecte

(TE-9) et de subordonnant de trop (TE-6). Rien n'empêchait les SA de recourir à la PhC pour corriger les erreurs de pronoms relatifs en TE-18 et en TE-19, mais dans ces deux contextes, ils n'ont jamais modifié la subordonnée relative tensée en un autre type de subordonnée, tout comme ils ne l'ont pas modifiée par juxtaposition ou coordination. L'absence du recours à la PhC est toutefois moins inusitée dans le traitement des six autres erreurs, puisque leurs liens avec les procédés de construction de PhC sont moins forts, plus particulièrement pour les pronoms de reprise et le temps et le mode des verbes. En outre, pour l'erreur TE-6, la correction attendue (et la plus fréquemment relevée) est l'effacement du subordonnant de trop, ce qui n'implique pas de recourir à la PhC.

6.6.2 Synthèse des justifications invoquées en lien avec le recours à la PhC

À partir du codage des verbalisations des SA, nous avons extrait les passages associés au recours aux quatre procédés liés à la PhC pour y relever chacune des justifications invoquées par les SA lorsqu'ils ont retenu ces options dans leurs révisions. De cet ensemble de justifications, nous avons dégagé quatre grandes thématiques : 1) la lisibilité, 2) la cohérence, 3) la syntaxe et 4) la stylistique. Nous présenterons dans cette section la synthèse des résultats issus de cette analyse pour la scission (tableau 55), la subordination (tableau 56), la juxtaposition (tableau 57) et la coordination (tableau 58). En guise de conclusion, les justifications les plus fréquemment invoquées, tous procédés confondus, seront présentées (tableau 59). Souvent, plus d'une justification a été invoquée pour un même problème ; l'inverse s'est également produit dans de rares occasions où les SA n'ont verbalisé aucune justification ; il est donc attendu que le nombre total de justifications ne corresponde pas au nombre total de procédés de PhC relevés.

Tableau 55. Justifications invoquées en lien avec la scission

| catégorie | SCINDER POUR... | TE | | TI | | TOTAL | |
|---|---|--------------|----|----|----|-------|------------|
| | | E | NE | E | NE | N | % |
| lisibilité ⁷⁶ N = 57 (55,3 %) | 1. réduire la longueur de la P | 4 | 23 | 2 | 2 | 31 | 30,1 |
| | 2. éviter une perte de compréhension | 2 | 4 | | | 6 | 5,8 |
| | 3. éviter une P trop lourde | 1 | 4 | | 1 | 6 | 5,8 |
| | 4. faciliter la lecture | 2 | 3 | | | 5 | 4,8 |
| | 5. simplifier la P | 3 | 1 | | | 4 | 3,9 |
| | 6. faire une pause | 1 | 2 | | | 3 | 2,9 |
| | 7. éviter les longues énumérations | 1 | | | 1 | 2 | 1,9 |
| cohérence N = 23 (22,3 %) | 8. séparer les idées | 9 | 6 | | 1 | 16 | 15,5 |
| | 9. améliorer une transition | 7 | | | | 7 | 6,8 |
| syntaxe N = 19 (18,5 %) | 10. mettre les questions dans une P séparée | 5 | 2 | | | 7 | 6,8 |
| | 11. séparer les P | 4 | 2 | | | 6 | 5,8 |
| | 12. éviter une structure non maîtrisée | | 4 | | | 4 | 3,9 |
| | 13. éviter un marqueur de relation en milieu de P | | 1 | | | 1 | 1,0 |
| | 14. éviter deux sujets non « unis » dans une même P | 1 | | | | 1 | 1,0 |
| stylistique N = 4 (3,9 %) | 15. améliorer la stylistique | 1 | 2 | 1 | | 4 | 3,9 |
| TOTAL | | E/NE | 41 | 54 | 3 | 5 | 103 |
| | | TE/TI | 95 | | 8 | | |
| | | % | 92 | | 8 | | 100 |

La principale catégorie de justifications associées à la scission est la **lisibilité** ($N = 57/103$; 55,3 %). Plus spécifiquement, c'est réduire la longueur de la phrase qui est le plus souvent mentionné ($N = 31$), dans le TE comme dans le TI, principalement en contexte de non-erreur ($N = 25/31$). Nous en avons vu des exemples dans les contextes (2), (6), (7), (13) et (17). La volonté d'éviter une perte de compréhension, relevée dans le contexte (6), ou d'éviter une phrase trop lourde, relevée dans le contexte (6), sont deux autres raisons associées à la lisibilité, avec chacune 6 occurrences. Les quatre autres raisons pour cette catégorie sont faciliter la lecture ($N = 5$), dont on a vu un exemple dans le contexte (1), simplifier la phrase ($N = 4$) et faire une pause ($N = 3$), toutes deux exemplifiées au contexte (2), et éviter les longues énumérations ($N = 2$), relevée dans le contexte (10c).

⁷⁶ Sous la catégorie *lisibilité*, on trouvera la sous-catégorie *faciliter la lecture*. Ces deux expressions peuvent sembler synonymiques, mais les propos tenus par les SA nous ont convaincue de maintenir *lisibilité* comme une catégorie plus large regroupant un ensemble de justifications, incluant la justification *faciliter la lecture*.

La **cohérence** est la deuxième catégorie de justifications liées à la scission ($N = 23$; 22,3 %). Les SA ont donc parfois choisi de scinder la phrase pour séparer les idées ($N = 16$), et ce, un peu plus souvent dans le TE (p. ex. en 10a) que dans le TI (p. ex. en 23), ou encore pour améliorer une transition ($N = 7$) dans le TE, comme on l'a vu en (19a).

La troisième catégorie, la **syntaxe**, représente 18,5 % ($N = 19/103$) de l'ensemble des justifications invoquées par les SA lorsqu'ils ont scindé des phrases. Seul le TE est concerné par cette catégorie pour ce procédé, preuve additionnelle du contraste entre les deux contextes de révision. Parmi les cinq justifications appartenant à cette troisième catégorie, les SA ont mentionné à 7 reprises vouloir mettre une phrase interrogative en dehors d'une phrase déclarative (ou *affirmative*), comme en témoignent les exemples fournis dans les contextes (1) et (7). Ils ont aussi indiqué vouloir simplement séparer les phrases ($N = 6$), comme dans les contextes (1) et (3). À quatre occasions, les SA ont choisi de scinder pour éviter une structure qu'ils disent ne pas maîtriser, et ce, même s'ils faisaient face à une non-erreur au départ. Ce faisant, ils font preuve de prudence en optant pour une stratégie d'évitement, notamment dans les contextes (4) et (20b). Enfin, de manière plus marginale, le cas 1 mentionne vouloir éviter un marqueur de relation en milieu de phrase (contexte 3), et le cas 14, deux sujets non « unis » (contexte 2).

Pour ce qui est de la dernière catégorie, celle de la **stylistique**, les SA l'ont invoquée à 4 reprises (4 %), et ce, afin de comparer deux options tout aussi valables au plan syntaxique, notamment l'utilisation de la virgule (juxtaposition) ou d'un point (scission), comme la description des contextes (3), (11a) et (16) a permis de le voir.

Au regard des 15 types de justifications relevées dans l'ensemble des scissions effectuées par les SA, on constate donc que, que ce soit dans le TI ou dans le TE, leur principal souci est de raccourcir une phrase dont la longueur est jugée problématique. Ils sont aussi attentifs à la séparation graphique des *idées*, mais cette justification est relevée deux fois moins souvent que la longueur des phrases. Chacune des autres justifications, correspondant à moins de 7% des occurrences associées aux scissions, est plus marginale. On relèvera tout de même que, sur le plan de la syntaxe, c'est la présence d'une question aux côtés d'une phrase déclarative qui est le motif de scission le plus fréquent, et que sur le plan de la stylistique, quelques-uns avouent simplement préférer le point à la virgule.

Tableau 56. Justifications invoquées en lien avec la subordination

| catégorie | SUBORDONNER POUR... | TE | | TI | | TOTAL | |
|--|---|--------------|----|----|----|-------|-----------|
| | | E | NE | E | NE | N | % |
| syntaxe N = 44 (58,7 %) | 1. uniformiser la structure d'une énumération | 11 | | | | 11 | 14,7 |
| | 2. construire une P | 7 | | | | 7 | 9,3 |
| | 3. lier deux P | 5 | | | | 5 | 6,7 |
| | 4. respecter son jugement de grammaticalité | 5 | | | | 5 | 6,7 |
| | 5. éviter une structure non maîtrisée | | 1 | | 3 | 4 | 5,3 |
| | 6. tenir compte des fonctions grammaticales | 4 | | | | 4 | 5,3 |
| | 7. respecter la structure du GV | 3 | | | | 3 | 4,0 |
| | 8. garder deux P dans la même P | 1 | 1 | | | 2 | 2,7 |
| | 9. raffiner une P exclamative | | 1 | | | 1 | 1,3 |
| | 10. éviter deux verbes conjugués dans une P | 1 | | | | 1 | 1,3 |
| | 11. respecter la syntaxe de <i>tellement</i> | 1 | | | | 1 | 1,3 |
| cohérence N = 13 (17,3 %) | 12. éviter une incohérence | 5 | | | | 5 | 6,7 |
| | 13. lier deux idées | 5 | | | | 5 | 6,7 |
| | 14. uniformiser les idées d'une énumération | 2 | | | | 2 | 2,7 |
| | 15. choisir l'option la plus adéquate | 1 | | | | 1 | 1,3 |
| stylistique N = 10 (13,3 %) | 16. améliorer la stylistique | 5 | 2 | | 2 | 9 | 12,0 |
| | 17. enlever des mots inutiles | 1 | | | | 1 | 1,3 |
| lisibilité N = 8 (10,7 %) | 18. éviter une perte de compréhension | 3 | | | | 3 | 4,0 |
| | 19. éviter une P trop lourde | 1 | 2 | | | 3 | 4,0 |
| | 20. faciliter la lecture | 1 | 1 | | | 2 | 2,7 |
| TOTAL | | E/NE | 62 | 8 | 0 | 5 | 75 |
| | | TE/TI | 70 | | 5 | | |
| | | % | 93 | | 7 | | |

Les SA ont invoqué un total de 75 justifications liées à leurs subordinations. Alors que l'on comptait 15 justifications différentes pour la scission, on en compte 20 pour la subordination. D'emblée, on ne sera pas surpris de l'absence des justifications de type « pour séparer... » dans le tableau ci-dessus, car l'essence même de la subordination est contraire à cette idée. De surcroît, même si on retrouve ici les quatre grandes catégories, on compte seulement cinq justifications communes à la scission, soit pour éviter une structure non maîtrisée, pour améliorer la stylistique, pour éviter une perte de compréhension, pour éviter une phrase trop lourde et pour faciliter la lecture. Considérant ceci, les motivations des SA pour subordonner s'inscrivent déjà dans un paradigme assez distinct de celui qui se dégage de la scission.

Une autre différence importante avec la scission est que pour la subordination, c'est la catégorie **syntaxe** qui regroupe le plus grand nombre de justifications (N = 44/75 ; 58,7 %), ces dernières se

détaillant en onze types, dont la plus fréquente est l'intention d'uniformiser la structure d'une énumération ($N = 11$), plus précisément en lien avec le traitement de trois erreurs spécifiques, soit les erreurs TE-4, TE-5 et TE-17, comme on l'a vu lors de l'examen des contextes (41e), (43) et (44a).

La deuxième justification syntaxique la plus fréquemment mentionnée en lien avec une subordination est la volonté d'obtenir d'une phrase complète ($N = 6$), plus spécifiquement pour résoudre l'erreur TE-11, en (24). Lier une phrase à une autre et respecter son jugement de grammaticalité sont, avec 5 occurrences chacune, les troisième et quatrième raisons syntaxiques mentionnées pour subordonner. C'est essentiellement en lien avec la subordonnée orpheline (TE-11) que les SA ont mentionné vouloir *lier* deux phrases, comme on l'a notamment souligné en (24a). En outre, il n'est pas rare que les justifications de l'ajout d'un subordonnant en lien avec l'erreur TE-2 se basent sur un jugement de grammaticalité, comme pour le contexte (37).

Avec quatre occurrences, éviter une structure non maîtrisée et tenir compte des fonctions grammaticales sont les cinquième et sixième justifications syntaxiques relevées. Les quatre subordinations effectuées pour éliminer une structure particulière sont associées à une non-erreur, comme nous l'avons souligné pour les contextes (32), (42), (50) et (51). Également observé pour la scission, ce comportement traduit une tendance particulière : non seulement les SA manifestent explicitement des stratégies d'évitement, mais les contextes où ils les appliquent sont, jusqu'à présent, toujours dénués de problème syntaxique.

Pour ce qui est de considérer les fonctions grammaticales pour subordonner, cette septième justification n'est associée qu'à des erreurs du TE, notamment pour les « compléments » (contextes 24a et 46a). Les dernières justifications syntaxiques ont été invoquées 1 à 3 fois chacune, totalisant 8 occurrences sur 44. Celles-ci sont, en ordre décroissant, subordonner pour respecter la structure du GV, dont on a pu voir un exemple en lien avec le contexte (37), subordonner pour garder deux phrases dans la même phrase (contexte 39), subordonner pour raffiner une phrase exclamative (contexte 52), subordonner pour éviter deux verbes conjugués dans une phrase (contexte 46a) et, enfin, subordonner pour respecter la syntaxe de *tellement* (contexte 37).

Ainsi, plusieurs justifications associées à la catégorie **syntaxe** sont récurrentes pour un même type d'erreur. Par exemple, vouloir uniformiser une énumération, justification la plus souvent invoquée lorsqu'une nouvelle subordonnée est créée, est toujours associée à des structures syntaxiques où une subordonnée est coordonnée de manière erronée avec un GN ou une phrase (TE-4, TE-5 et TE-17) ; la volonté de construire une phrase est essentiellement liée aux structures syntaxiques mettant en jeu un

élément orphelin (TE-11 et TE-14) ; et le désir de lier deux phrases ou deux idées se manifeste principalement dans une structure syntaxique commandant la présence d'une subordonnée corrélatrice (TE-2), mais aussi dans le traitement de la subordonnée orpheline (TE-11).

La catégorie **cohérence** ($N = 13$; 17,3 %) regroupe quatre types de justifications, associées uniquement à une erreur dans le TE : éviter une incohérence et lier deux idées, avec 5 occurrences, uniformiser les idées d'une énumération ($N = 2$) et choisir l'option la plus adéquate en fonction des idées véhiculées dans les lignes précédentes lorsque deux options sont possibles au plan syntaxique ($N = 1$), qui correspond au traitement de l'erreur TE-11 par le cas 14 (contexte 24a).

La catégorie **stylistique** inclut quant à elle la deuxième justification la plus fréquemment invoquée en lien avec le recours à la subordination, à savoir améliorer la stylistique ($N = 9$), surtout en lien avec une erreur dans le TE, mais aussi pour quelques non-erreurs dans les deux textes. Enlever des mots inutiles, toujours du côté de la stylistique, n'a été mentionné qu'à une reprise par le cas 12 face à un pronom résomptif (TE-13, contexte 28a).

Enfin, la catégorie **lisibilité** représente à peine 10% des justifications ($N = 8$) que les SA ont invoquées en recourant à la subordination. Les trois justifications qui lui sont associées sont communes à la scission, avec un peu moins d'occurrences, soit entre 2 et 3.

Ce sont donc les raisons syntaxiques qui dominent du côté du procédé de subordination, contrairement à ce que l'on a pu voir du côté du procédé de scission, où la lisibilité était la priorité des SA. Dans l'ensemble des justifications liées à la subordination, les quatre principales concernent les pôles syntaxique et stylistique, les SA cherchant à subordonner pour uniformiser, pour construire, pour lier et pour améliorer une phrase.

Tableau 57. Justifications invoquées en lien avec la juxtaposition

| catégorie | JUXTAPOSER POUR... | TE | | TI | | TOTAL | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------|----|----|----|-------|-----------|
| | | E | NE | E | NE | N | % |
| lisibilité N = 12 (48 %) | 1. faire une pause | 10 | | | | 10 | 40 |
| | 2. réduire la longueur de la P | 1 | | | | 1 | 4 |
| | 3. éviter une perte de compréhension | 1 | | | | 1 | 4 |
| syntaxe N = 11 (44 %) | 4. séparer les P | 3 | 1 | | | 4 | 16 |
| | 5. annoncer une liste | 2 | | | 1 | 3 | 12 |
| | 6. indiquer une conséquence | 1 | | | | 1 | 4 |
| | 7. lier deux P | 1 | | | | 1 | 4 |
| | 8. éviter une structure non maîtrisée | | | | 1 | 1 | 4 |
| cohérence N = 2 (8 %) | 9. séparer un segment effaçable | 1 | | | | 1 | 4 |
| | 10. améliorer une transition | 2 | | | | 2 | 8 |
| TOTAL | | E/NE | 22 | 1 | 0 | 2 | 25 |
| | | TE/TI | 23 | | 2 | | |
| | | % | 92 | | 8 | | 100 |

Les juxtapositions effectuées par les SA lors de leurs révisions sont associées à 25 justifications réparties en dix thèmes, regroupés dans trois des quatre grandes catégories, en l'occurrence la lisibilité, la syntaxe et la cohérence. Ici, nulle mention de raison pouvant être rattachée à la stylistique. De plus, la forte majorité des justifications concernent une erreur dans le TE, à l'exception de trois contextes de non-erreurs, dont deux proviennent du TI.

La catégorie **lisibilité** ($N = 12/25$; 48 %), la plus importante pour la juxtaposition, se traduit principalement par le besoin de faire une pause ($N = 10$). Sept des neuf SA ayant recouru à la juxtaposition en ont fait mention, notamment en lien avec les contextes (53a), (55a) et (59), où l'on a présenté des extraits qui illustraient bien cette considération prosodique. Comme pour la scission, la volonté de raccourcir une phrase ($N = 1$) ou d'éviter une perte de compréhension ($N = 1$) a été mentionnée en lien avec une juxtaposition, soit celles en (54a) et en (62).

Du côté de la **syntaxe** ($N = 11$; 44 %), on retrouve en premier lieu la volonté de séparer deux phrases ($N = 4$), dont deux exemples ont été présentés en lien avec les contextes (56) et (59). La présence d'une liste ou d'une conséquence est également un facteur de juxtaposition, que ce soit en lien avec une non-erreur dans le TI ou avec une erreur du TE. Notamment, le cas 4 fait référence à la règle d'utilisation du deux-points pour introduire une conséquence (53b), alors que le cas 6 s'appuie sur une pseudorègle selon laquelle une liste doit être introduite par un point-virgule (58). On compte également une occurrence de juxtaposition comme moyen de lier deux

phrases (55b), comme stratégie d'évitement (63) ainsi que comme façon de séparer un segment effaçable (53a). Cette dernière raison peut être rapprochée de la volonté de séparer une phrase, tout en étant plus spécifiquement axée sur le caractère facultatif de l'élément à juxtaposer.

Pour ce qui est de la **cohérence** ($N = 2$; 8 %), on retrouve deux juxtapositions pour améliorer une transition, toutes deux associées à une erreur dans le TE (contextes 54b et 61).

Bref, si la longueur des phrases et la présence d'une énumération non uniforme étaient les principaux facteurs motivant les SA à scinder ou à subordonner, c'est plutôt le besoin de faire une pause qui les incite à juxtaposer, en ajoutant notamment une virgule. En outre, le portrait est plus nuancé pour la juxtaposition, car les justifications invoquées par les SA lorsqu'ils recourent à ce troisième procédé se répartissent assez également entre les catégories **lisibilité** (48 %) et **syntaxe** (44 %), alors que la scission est plus fortement associée à la lisibilité (55 %), et la subordination, à la syntaxe (59 %). Cette quasi-équivalence de la syntaxe et de la lisibilité dans les justifications liées à la juxtaposition est donc une caractéristique saillante de ce procédé de PhC.

Tableau 58. Justifications invoquées en lien avec la coordination

| catégorie | COORDONNER POUR... | TE | | TI | | TOTAL | |
|---|---------------------------------------|--------------|----|----|----|-------|----------|
| | | E | NE | E | NE | N | % |
| cohérence $N = 5$ (71,4 %) | 1. éviter une incohérence | 1 | | 1 | | 2 | 28,5 |
| | 2. lier deux idées | 1 | | | | 1 | 14,3 |
| | 3. améliorer une transition | 1 | | | | 1 | 14,3 |
| | 4. éviter une répétition | | | 1 | | 1 | 14,3 |
| syntaxe $N = 1$ (14,3 %) | 5. éviter une structure non maîtrisée | 1 | | | | 1 | 14,3 |
| lisibilité $N = 1$ (14,3 %) | 6. ralentir le rythme | 1 | | | | 1 | 14,3 |
| TOTAL | | E/NE | 5 | 0 | 2 | 0 | 7 |
| | | TE/TI | 5 | | 2 | | |
| | | % | 71 | | 29 | | |

Lorsque les SA ont recouru à la coordination dans leurs révisions, ils ont invoqué sept justifications associées à ce choix. Celles-ci concernent uniquement le traitement d'erreurs, dont deux sur sept proviennent du TI. Enfin, chaque justification ne compte qu'une seule occurrence, à l'exception de la première ($N = 2$), soit coordonner pour éviter une incohérence.

Parmi les justifications mentionnées en lien avec le recours à ce dernier procédé, la majorité concerne la **cohérence** ($N = 5$; 71,4 %). Dans cette catégorie, trois justifications déjà mentionnées dans les autres procédés reviennent, à savoir coordonner pour éviter une incohérence, relevé dans

la description du contexte (67), pour lier deux idées (64b) et pour améliorer une transition (64a), ces deux dernières justifications concernant le traitement de l'erreur TE-7. Le quatrième thème, coordonner pour éviter une répétition (68), est exclusif à la coordination. Le fait que la coordination permette des ellipses sous condition d'identité est donc soulevé implicitement à seule une reprise, soit par le cas 8 lorsqu'il révisé son propre texte.

Les deux autres justifications relèvent de la **syntaxe** ($N = 1 ; 14,3 \%$) et de la **lisibilité** ($N = 1 ; 14,3 \%$). S'agissant de la raison rattachée à la **syntaxe**, il s'agit de l'évitement d'une structure non maîtrisée, plus spécifiquement chez le cas 1, hésitant entre la juxtaposition et la coordination pour régler l'erreur TE-15 (66). Il s'agit de la seule situation où une stratégie d'évitement est associée à un contexte erroné. Comme le cas 1 recourra à la coordination plutôt qu'à la juxtaposition dans le but d'éviter une erreur de ponctuation, cela témoigne des lacunes qui persistent chez ce cas quant aux règles d'emploi des signes de ponctuation autres que le point, lacunes que l'on a d'ailleurs observées plus globalement dans le traitement de problèmes de ponctuation au chapitre 5 (section 5.2.2.4).

Enfin, en ce qui concerne la **lisibilité**, l'unique justification relevée sous ce thème pour la coordination concerne le contexte (65), où le cas 6 choisit de transformer sa juxtaposition en coordination pour ralentir le rythme de la phrase (TE-8), justification exclusive à la coordination.

Dans cette section, nous avons donc identifié 35 types de justifications, pour un total de 210 occurrences : 103 pour la scission, 75 pour la subordination, 25 pour la juxtaposition et 7 pour la coordination. Ces justifications concernent principalement la **lisibilité** ($N = 78 ; 37 \%$) et la **syntaxe** ($N = 75 ; 36 \%$), proportions somme toute presque égales, malgré l'écart important constaté entre ces deux catégories pour la scission et la subordination. Représentant un cinquième des occurrences, la catégorie **cohérence** ($N = 43 ; 20 \%$) forme aussi un bassin important de justifications. Regroupant seulement deux types de justifications, la **stylistique** ($N = 14 ; 7 \%$) s'avère être un élément moins important pour les SA lorsqu'ils révisent des problèmes syntaxiques.

Le tableau 59 présente les dix justifications les plus fréquemment invoquées par les SA lorsqu'ils ont recouru aux procédés de PhC. Les lettres entre parenthèses (*L*, *S*, *C* et *St*) correspondent à la catégorie de justification (*lisibilité*, *syntaxe*, *cohérence* ou *stylistique*).

Tableau 59. Les dix principales justifications invoquées en lien avec le recours à la PhC

| RECOURIR AUX PROCÉDÉS DE PHC POUR... | SCI | SUB | JUX | COO | TOTAL | |
|---|-----|-----|-----|-----|-------|------|
| | | | | | N | % |
| 1. (L) réduire la longueur de la phrase | 31 | | 1 | | 32 | 15,2 |
| 2. (C) séparer les idées | 16 | | | | 16 | 7,6 |
| 3. (L) faire une pause | 3 | | 10 | | 13 | 6,2 |
| 4. (St) améliorer la stylistique | 4 | 9 | | | 13 | 6,2 |
| 5. (S) uniformiser la structure d'une énumération | | 11 | | | 11 | 5,2 |
| 6. (L) éviter une perte de compréhension | 6 | 3 | 1 | | 10 | 4,8 |
| 7. (S) séparer les phrases | 6 | | 4 | | 10 | 4,8 |
| 8. (S) éviter une structure non maîtrisée | 4 | 4 | 1 | 1 | 10 | 4,8 |
| 9. (C) améliorer une transition | 7 | | 2 | 1 | 10 | 4,8 |
| 10. (L) éviter une phrase trop lourde | 6 | 3 | | | 9 | 4,3 |

Parmi ces dix justifications, quatre concernent la lisibilité (1, 3, 6 et 10) ; deux, la cohérence (2 et 9) ; une, la stylistique (4) ; et trois, la syntaxe (5, 7 et 8).

Les deux justifications les plus fréquemment invoquées par les SA en lien avec leur utilisation des procédés de PhC sont la volonté de réduire la longueur de la P ($N = 32$; 15,2 %) et de séparer les idées ($N = 16$; 7,6 %), presque toujours en lien avec la scission, ce qui est logique considérant la nature de ce procédé. Faire une pause arrive en troisième place ($N = 13$; 6,2 %), fortement liée à la juxtaposition. Cette combinaison est tout à fait cohérente, considérant que ce procédé se réalise par l'ajout d'un signe de ponctuation qui, lors d'une lecture mentale, se réalise par une pause. La quatrième justification, elle aussi avec 13 occurrences (6,2 %), est la volonté d'améliorer la stylistique, principalement pour la subordination ($N = 9$), mais aussi pour la scission. La cinquième, uniformiser la structure d'une énumération, est associée uniquement à la subordination, plus précisément dans les erreurs du TE contenant une erreur liée à la présence d'une subordonnée dans une coordination (TE-4 et TE-17), ce qui explique la forte association entre cette justification et ce procédé.

Les sixième, septième, huitième et neuvième justifications les plus fréquentes représentent chacune 4,8 % ($N = 10$) des occurrences relevées. Éviter une perte de compréhension est une raison qui a été mentionnée pour la scission ($N = 6$), la subordination ($N = 3$) et la juxtaposition ($N = 1$). Séparer les phrases est lié à la scission ($N = 6$) et à juxtaposition ($N = 4$) ; son absence du côté de la subordination et de la coordination est logique, considérant que le subordonnant ou le coordonnant vient plutôt produire l'effet inverse. Éviter une structure non maîtrisée correspond autant à la scission qu'à la subordination ($N = 4$), mais aussi à la juxtaposition et à la coordination

($N = 1$). D'ailleurs, il s'agit de l'unique justification parmi les 35 relevées à avoir été mentionnée en lien avec chacun des quatre procédés, ce qui est un résultat remarquable. Améliorer une phrase une transition correspond surtout à la scission ($N = 7$), mais aussi à la juxtaposition ($N = 2$) et à la coordination ($N = 1$). Enfin, la dixième justification, éviter une phrase trop lourde ($N = 9$; 4,3 %), est associée à la scission ($N = 6$) et à la subordination ($N = 3$).

6.7 Conclusion du troisième objectif

Au fil de ce chapitre consacré à notre troisième objectif spécifique de recherche, nous avons exposé plusieurs phénomènes particuliers. À la section 6.1, nous avons vu que la scission et la subordination étaient les procédés les plus fréquemment employés par les SA dans leurs révisions de problèmes liés à la syntaxe. En outre, les contextes où les SA recourent à la scission concernent souvent une non-erreur. Les procédés de juxtaposition et de coordination, plus rarement utilisés par les SA, ciblaient généralement une erreur. La construction d'une coordination est presque toujours associée à une correction adéquate, tandis que les scissions, les subordinations et les juxtapositions sont les procédés les plus souvent associés à une correction partielle, à l'ajout d'une erreur ou à une correction erronée, respectivement.

Aux sections subséquentes (6.2 à 6.5), nous avons examiné les structures syntaxiques dans lesquelles les SA ont choisi de recourir aux quatre procédés liés à la PhC, en indiquant à l'occasion les justifications qu'ils ont invoquées en lien avec ce choix scriptural. La synthèse de ces résultats (section 6.6) a permis de faire ressortir que c'est principalement entre deux phrases juxtaposées, de manière erronée ou non, que les SA choisissent de recourir à l'un ou à l'autre des procédés. Nous avons également mis en relief le lien entre la nature de certaines erreurs du TE et le procédé utilisé par les SA pour les corriger, entre autres pour la subordination et le traitement de la Psub orpheline en TE-11, et pour les erreurs d'énumération mettant en jeu une subordonnée infinitive (TE-4 et TE-17). Du côté de leurs justifications, nous avons pu observer que la lisibilité et la syntaxe font partie intégrante de leurs considérations lorsqu'ils révisent des problèmes syntaxiques, et qu'il leur arrive également de manifester de manière tout à fait consciente des stratégies d'évitement, et ce, pour chacun des procédés, et plus particulièrement en lien avec la virgule, le point-virgule et le deux-points.

CHAPITRE VII

Discussion

Les résultats détaillés dans les chapitres précédents nous ont permis de mettre en lumière les stratégies que les scripteurs avancés utilisent lorsqu'ils révisent des textes au niveau syntaxique. Dans le cadre de chacun de nos trois objectifs spécifiques de recherche, nous avons identifié et décrit les stratégies qui leur ont été utiles pour la détection, le diagnostic et la correction d'erreurs syntaxiques, notamment celles liées à la construction de phrases complexes (objectif 1), nous avons élaboré une description de leur utilisation des outils d'analyse syntaxique que sont la P de base et les principales manipulations syntaxiques (objectif 2) et nous avons détaillé la manière dont ils se servent des procédés de construction de phrases complexes dans leurs corrections (objectif 3).

Au fil du présent chapitre, nous discuterons des principaux résultats obtenus en lien avec chacun des trois sous-processus de révision (sections 5.1 à 5.3) et nous terminons par un retour sur les choix méthodologiques retenus pour notre recherche (section 5.4).

7.1 La détection d'une erreur de syntaxe

Notre premier objectif spécifique nous a permis d'identifier et de décrire le processus de détection des scripteurs avancés, essentiellement en lien avec le nombre et le type de stratégies sous-jacentes à la détection d'erreurs de syntaxe, mais aussi en lien avec le taux de corrections adéquates. Deux constats retiennent notre attention, l'un concernant le nombre d'erreurs syntaxiques détectées, et l'autre, le nombre de stratégies de détection utilisées.

Premièrement, les SA n'ont pas détecté un nombre important d'erreurs de syntaxe, notamment dans leur propre texte, où ils laissent deux fois plus d'erreurs que dans le TE. Cette différence de performance moyenne en ce qui concerne la détection peut paraître surprenante si l'on considère que le TE contenait plus de mots à réviser et plus d'erreurs que la moyenne du TI, et qu'en outre, le TE a été relu en moyenne moins souvent que le TI. Toutefois, deux variables peuvent venir expliquer cet écart : d'une part, la consigne de révision était beaucoup plus directe pour le TE que pour le TI, et que, d'autre part, il semble y avoir eu un effet de distanciation positif entre les SA et le TE sur le plan de la détection, comme le laissaient envisager certaines études s'étant penchées sur l'effet négatif de familiarité sur la détection d'erreurs de syntaxe dans son

propre texte (cf. Bartlett, 1982 ; Lefrançois, 2005). Cet enjeu de décentration était d'ailleurs aussi soulevé par Bereiter et Scardamalia (1987), non pas pour la syntaxe, mais plutôt pour la révision chez les apprentis scripteurs en général, caractérisés par ces auteurs d'« égocentriques », en référence à leur incapacité à se mettre dans une posture de lecteur, ce qu'ils doivent pourtant faire pour réviser efficacement.

De manière plus globale, le fait que plusieurs erreurs de syntaxe soient laissées dans les textes révisés, que ce soit le TI ou le TE, confirme la difficulté particulière de la syntaxe, comme le laissaient présager de nombreuses études (cf. Ammar et al., 2016 ; Piolat et al., 2004 ; Roussey et Piolat, 2008 ; Roy, 1995).

De manière plus spécifique, le fait que les cas 3 et 11 ont surtout détecté des erreurs syntaxiques de surface dans leur révision correspond aux observations de Kirkpatrick et Klein (2016). En effet, ces auteurs rapportaient que les scripteurs avancés priorisaient surtout les éléments de surface – sans préciser le type – dans leur révision. Par contre, nos observations ne nous permettent pas de dire que cette tendance est généralisée pour la syntaxe, puisque les profils stratégiques ont clairement montré que certains SA se concentrent plutôt sur les éléments profonds, et que d'autres encore jonglent habilement entre ces deux niveaux.

Deuxièmement, s'agissant des stratégies de détection, il appert que les SA en utilisent fort peu, ou à tout le moins en verbalisent peu, ce qui a probablement eu un effet sur le nombre d'erreurs détectées. En effet, on a vu qu'une grande variété de stratégies de détection était associée à un cas plus performant, soit le cas 1, raison pour laquelle il a été qualifié de réviseur polyvalent et en contrôle, tandis que le cas le moins performant, le cas 11, n'avait verbalisé aucune stratégie de détection. Parmi les nombreux facteurs pouvant expliquer la grande différence de performance entre ces deux cas, nous sommes d'avis que le recours à une variété de stratégies de détection a eu un impact considérable dans la qualité de la révision effectuée, ne serait-ce que parce que la détection est la porte d'entrée dans le processus de révision (cf. Flower et al., 1986 ; Scardamalia et Bereiter, 1983).

Ajoutons à cela que les cas ayant le moins relu les textes à réviser figurent parmi les moins performants, ce qui est cohérent avec le modèle de Hayes (1996), où la lecture joue un rôle central dans le processus de révision, ainsi qu'avec les propositions de Bisailon (2007) et de Sommers (1980), qui soulignaient que les experts effectuent plusieurs relectures du texte, notamment lorsqu'ils se fixent différents objectifs de révision. Ainsi, le fait qu'un cas ait effectué moins de

relectures que ses pairs peut indiquer qu'il ne morcèle pas la tâche de révision en sous-objectifs, ce qui l'éloigne du scripteur expert. Toutefois, se fixer des objectifs n'est pas suffisant : il importe de les sélectionner soigneusement, le cas 16 étant un bon contre-exemple de réviseur s'appuyant sur une méthode d'autocorrection peu adaptée à la tâche et à ses besoins.

À l'inverse, le fait d'anticiper des erreurs dans son texte et de se poser régulièrement des questions⁷⁷ témoigne d'une posture à la fois métacognitive et métalinguistique : un réviseur qui agit ainsi connaît ses faiblesses en plus de s'engager dans un dialogue qui lui permet de réfléchir sur la langue. Comme plusieurs auteurs le soulignent (cf. Barré-de-Miniac, 1995 ; Bialystok, 1986 ; Bisailon, 2007 ; Martlew, 1983 ; Myhill et Newman, 2016 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Roy, 1995 ; Tardif, 1992), entrer dans cette posture « méta » est un indicateur de bonnes compétences scripturales. Plus particulièrement, le fait de se poser des questions, qu'elles portent sur le sens, sur la grammaticalité ou sur l'orthographe, entraîne le scripteur dans un dialogue métalinguistique lui permettant de s'engager sérieusement dans la tâche (cf. Boivin, 2014 ; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser et Long, 2003), il n'est donc pas surprenant que cette stratégie ait surtout été associée aux scripteurs plus performants dans notre étude.

Bref, le peu de stratégies de détection utilisées par les SA a certainement eu un effet sur le nombre d'erreurs détectées, mais il serait réducteur de circonscrire la détection d'un problème au fait d'avoir activé ou non telle ou telle stratégie : la place de l'erreur dans le texte et son niveau de difficulté sont autant de facteurs connexes dont il faut tenir compte, sans parler du niveau des connaissances syntaxiques et métasyntaxiques du scripteur, lesquelles transparaissent surtout dans ses diagnostics, comme nous en discutons à la prochaine section.

7.2 Le diagnostic d'une erreur de syntaxe

Les résultats présentés en lien avec notre premier objectif spécifique font ressortir trois principaux phénomènes, lesquels nous permettent d'élaborer une hypothèse explicative forte.

Premièrement, en moyenne, les SA utilisent deux ou trois stratégies de diagnostic lorsque leurs corrections sont adéquates, ce qui est nettement plus que pour tous les autres types de correction. Ce premier constat nous a amenée à formuler une première hypothèse explicative sur

⁷⁷ Nous parlons bien ici de questions de manière générale, et non des questions comme manipulations de grammaire traditionnelle.

le plan de la quantité de stratégies : un nombre élevé de stratégies de diagnostic pourrait être un indice d'une révision efficace.

Deuxièmement, parmi les stratégies de diagnostic, la relecture, la réflexion et le jugement de grammaticalité ont des fréquences totales beaucoup plus élevées que les règles et le métalangage, tandis que les outils d'analyse syntaxique que sont la P de base et les manipulations syntaxiques sont moins fréquemment utilisés par les SA. Il y a donc un contraste entre les stratégies de révision plus générales et les stratégies plus spécifiques à la syntaxe, ces dernières pouvant être qualifiées « d'artillerie lourde ». Il est donc possible de nuancer notre hypothèse initiale en précisant que si une ou deux stratégies générales ne suffisent pas, les SA sont en mesure de recourir, au besoin, à une troisième stratégie, plus spécifique.

Troisièmement, les fréquences individuelles, présentées à l'aide d'histogrammes, nous permettent de peaufiner davantage cette hypothèse : la récurrence d'une courbe en forme de cloche asymétrique dans la distribution des stratégies de diagnostic suggère que les plus performants sélectionnent mieux les stratégies pertinentes parmi leur vaste éventail, alors que les scripteurs aux performances moyennes semblent utiliser toutes les stratégies à leur portée, sans nécessairement les trier selon leur pertinence, et que les scripteurs les moins performants, qui activent généralement très peu de stratégies de diagnostic, voire parfois aucune, semblent en posséder moins que les autres scripteurs, ou encore ne savent pas quand les activer.

En d'autres termes, si le nombre de stratégies de diagnostic permet de distinguer les scripteurs moins performants des autres, la pertinence des stratégies activées en contexte permet de distinguer les scripteurs plus performants des autres. Cette hypothèse est donc fortement liée à la définition de la compétence métalinguistique de Bialystok (1986), et à celle de Gombert (1990) pour la métacognition, qui mettent toutes deux l'accent sur la sélection contrôlée de ses connaissances pour réussir une tâche.

Plus précisément, selon les trois niveaux de compétences métasyntaxiques proposés par Roy (1995), il appert que les SA se situent généralement au niveau médian, c'est-à-dire qu'ils vont plus loin que l'affirmation simple de la réponse (niveau inférieur), qu'ils prennent position par rapport au problème syntaxique détecté – principalement en formulant un jugement de grammaticalité –, mais qu'ils peinent à expliquer clairement leur raisonnement à l'aide de règles précises et de procédures appliquées concrètement (niveau supérieur). Il faudra toutefois nuancer cette observation : certes, certains SA se situent au niveau supérieur, tout comme d'autres se situent

au niveau inférieur, mais ce qui nous semble le plus intéressant, c'est que ce classement est susceptible de varier selon le type de problème syntaxique révisé. Nous avons effectivement observé que les raisonnements sous-jacents aux traitements d'erreurs syntaxiques de surface – homophones grammaticaux, ponctuation, système verbal, inversion dans la complétive interrogative – sont généralement associés à une compétence métasyntaxique supérieure, alors que les raisonnements sous-jacents aux traitements d'erreurs syntaxiques plus profondes – éléments orphelins, coréférentialité, enchaînement – sont associés à une compétence métasyntaxique inférieure. Ce contraste met donc en lumière le caractère particulier de la syntaxe, entre surface et profondeur. Considérant cette particularité intrinsèque à la révision de la construction des phrases, il serait donc mal avisé, nous semble-t-il, de nous limiter à qualifier la compétence métasyntaxique des SA de niveau généralement médian, puisqu'elle est tantôt de niveau supérieur, tantôt de niveau inférieur, selon la nature du problème syntaxique diagnostiqué.

Boivin (2014) rapportait que les élèves du secondaire se posaient très peu de questions. Or, selon cette didacticienne, se poser des questions permet de « s'assurer un certain contrôle sur l'analyse de la phrase » (2014, p. 142). C'est justement ce *contrôle* que l'on a noté chez le cas 1, qui s'est posé le plus de questions. Ce cas figure d'ailleurs parmi les plus performants, et il s'est posé des questions pour élaborer des diagnostics, mais aussi pour détecter des problèmes, ce que peu d'autres ont fait. Suivant Boivin (2014), nous sommes d'avis que se questionner est une stratégie puissante pour guider le scripteur dans l'élaboration de diagnostics, qu'ils soient spécifiquement syntaxiques ou non.

D'autres stratégies de diagnostic permettent de distinguer les plus performants des moins performants. D'abord, les plus performants ont formulé le plus grand nombre de jugements stylistiques. Nous avons au départ l'intuition que cette stratégie serait plutôt associée aux scripteurs moins performants, notamment parce qu'ils auraient pu rencontrer des difficultés à se détacher du sens dans l'analyse de la phrase ; en ce sens, formuler un jugement stylistique se serait avéré peu pertinent. Or, nous avons plutôt observé l'inverse : non seulement les scripteurs qui tiennent moins compte du sens dans leur révision produisent parfois des corrections peu harmonieuses avec le reste du texte, comme on l'a noté dans le traitement du GN orphelin du cas 15, mais les scripteurs plus performants se servent de leur jugement stylistique pour enrichir les corrections commandées par la syntaxe, faisant ainsi d'une pierre deux coups. Arrimer jugement stylistique et jugement de grammaticalité pourrait donc être un autre indicateur de révision efficace,

à condition que le scripteur sache quand prioriser l'un ou l'autre, ce qui ne relève pas de l'évidence pour tous les SA, comme on l'a vu chez le cas 12. Puisque les tensions entre syntaxe et sémantique font partie intégrante de la révision des SA, une gestion efficace de ces tensions serait, à notre avis, un indicateur à inclure dans la définition de la compétence métasyntaxique de niveau supérieur proposé par Roy (1995).

Pour ce qui est des manipulations syntaxiques et de la P de base, nous avons d'abord vu au chapitre 4, axé sur notre premier objectif spécifique, qu'il s'agissait de stratégies généralement activées par les scripteurs plus performants, tandis que les questions traditionnelles sont plus souvent associées aux scripteurs moins performants. Ce contraste est une preuve supplémentaire, s'il en fallait une, que recourir aux questions s'avère rarement efficace pour diagnostiquer une erreur de syntaxe. Bien d'autres avant nous ont souligné les limites de toute procédure d'analyse ancrée dans la sémantique (cf. Chartrand, 2016 ; Genevay, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Paret, 2000), il n'est donc pas surprenant que cette stratégie soit associée aux scripteurs moins performants. Plus spécifiquement, nous avons vu que les SA se servent des questions traditionnelles principalement pour analyser les fonctions dans le GV, notamment en lien avec les pronoms personnels compléments et les pronoms relatifs. À l'instar de Gauvin (2005), qui rapportait que les questions s'avéraient utiles uniquement pour les scripteurs forts en lien avec l'identification du CD pour l'accord du PPA, nous avons relevé plusieurs utilisations maladroites des questions chez les SA moins performants, ce qui a nui à l'adéquation de leur diagnostic, et parfois même de leur correction. Rappelons qu'en étant associées à environ 28 % de corrections inadéquates, les questions traditionnelles sont associées au plus haut taux de corrections inadéquates, comparativement aux outils d'analyse syntaxique de la grammaire moderne. À titre comparatif, la forte majorité (87 %) des stratégies liées aux outils d'analyse syntaxique, en l'occurrence la P de base et les manipulations syntaxiques, sont associées à une correction adéquate. Faire appel à ces stratégies contribue donc généralement à la production de structures syntaxiques conformes à la norme.

Ensuite, les SA combinent rarement deux manipulations syntaxiques dans leurs diagnostics et ne les appliquent pas systématiquement dans la phrase pour en tirer une conclusion, ce qui peut traduire une automatisation de certaines procédures, dont la validation de la graphie d'un mot homophone à l'aide du remplacement. Selon Jaffré, « plus les problèmes linguistiques sont aisément résolus et plus on serait proche d'un fonctionnement prototypique » (1998, p. 61).

En ce qui concerne la P de base, il semble s'agir d'un outil que les SA utilisent généralement sans l'ancrer dans la phrase concrète, c'est-à-dire qu'ils ne mentionnent pas explicitement y avoir recours et qu'ils reconstruisent surtout un seul constituant de la phrase plutôt que la phrase complète. Lorsqu'ils retracent un antécédent, ils évoquent souvent un référent sémantique (*ils parlent des gens qui cherchent un emploi, là*) plutôt qu'un véritable groupe syntaxique (*le GN « des bénévoles »*) ; le fait de s'appuyer d'abord sur sa compréhension du texte avant de s'appuyer sur la phrase réalisée peut expliquer que les antécédents identifiés sont souvent minimaux, limités au seul noyau du groupe pronominalisé. À l'exception de quelques pronoms relatifs ou compléments, le traitement du système pronominal chez les SA traduit somme toute une certaine facilité d'analyse, et même une automatisation pour les pronoms sujets, en position canonique.

Par contre, le traitement de virgules détachant des éléments facultatifs est loin d'être aussi automatisé que ce qu'on observe du côté des homophones et des pronoms. Cet objet linguistique est associé à plusieurs diagnostics inexacts ou erronés. Les SA s'appuient essentiellement sur deux propriétés du CP, le déplacement et l'effacement, sans recourir aux manipulations du dédoublement et de l'encadrement. Or, tout ce qui se déplace et qui s'efface n'est pas un CP, et cette surgénéralisation est à la source de nombreuses erreurs d'emploi de la virgule.

Le fait que les SA recourent peu aux manipulations ou à la P de base n'est pas problématique en soi. En effet, faire appel à ces stratégies n'est pas pertinent pour tout problème syntaxique ; on ne s'attendait donc pas à ce que les SA les utilisent systématiquement lors de leur révision. Par contre, la sous-utilisation d'une manipulation *décisive* en contexte et les rares *combinaisons* de manipulations syntaxiques sont deux phénomènes qui méritent d'être soulignés. On peut émettre l'hypothèse que les SA, ayant de bonnes connaissances grammaticales, se satisfont de l'application d'une seule manipulation et ressentent rarement le besoin de pousser plus loin leur analyse de la phrase. Ils réserveront donc « l'artillerie lourde » à des problèmes plus complexes selon leur compétence. On en a vu deux exemples avec le traitement des homophones *voire/voir* et *toutes/tout/tous*, où les remplacements étaient beaucoup plus explicites et réfléchis que pour les autres problèmes d'homophonie. Le triple rétablissement de la P de base pour valider la construction d'une juxtaposition et d'une coordination de subordonnées infinitives en est un autre exemple. Par contre, leurs traitements de virgules encadrant des éléments facultatifs sont révélateurs de lacunes dans leurs connaissances déclaratives et procédurales, puisque leur utilisation du déplacement et de l'effacement les induit souvent en erreur.

Mis à part le phénomène d'automatisation, un autre facteur pourrait expliquer le peu d'applications concrètes des manipulations, ou même le peu de combinaisons : Les SA n'ont peut-être pas l'habitude d'appliquer de façon minutieuse les manipulations syntaxiques, ce qui inclut non seulement de les appliquer dans la phrase, mais aussi de les combiner pour augmenter le degré de fiabilité de leur conclusion.

Enfin, le recours à la P de base pour effectuer ou éliminer des transformations et la manipulation de l'ajout sont deux stratégies absentes des verbalisations des SA. Si la première aurait pu être utile pour traiter l'erreur d'interrogative en TE-9, les SA se sont plutôt contentés de faire appel à leur jugement de grammaticalité ou à une règle, ce qui nous indique qu'il ne s'agissait pas d'une erreur d'un haut niveau de difficulté pour ce type de scripteurs. En ce qui concerne la manipulation de l'ajout, comme il s'agit d'une stratégie décisive pour identifier un verbe (*ne...pas*) ou un sujet (*c'est...qui*), son absence des verbalisations des SA permet d'envisager que l'identification du verbe ou du sujet n'est pas un problème qui exige un examen minutieux de leur part, sauf en ce qui concerne le sujet non réalisé des participes présents (TE-7 et TE-22). Le fait que la pronominalisation du sujet soit également absente de leurs corrections semble corroborer cette hypothèse : les SA ont fort probablement automatisé ces procédures, ce qui correspond tout à fait à la progression des apprentissages prescrite dans le curriculum ministériel (cf. MELS 2011). Pour ce qui est de l'encadrement et du dédoublement, utiles à l'identification des CP, la situation n'est pas du tout la même : il nous semble en effet que les SA ne s'en servent pas parce qu'ils ne savent pas comment ces deux manipulations peuvent leur être utiles. Prenons l'exemple de la subordonnée adjointe : savoir la reconnaître à l'aide de l'encadrement par *c'est...que* est utile pour bien employer la virgule devant *même si* et *puisque*, entre autres, mais cette notion ne figure pas dans le curriculum (cf. MELS, 2011), ce qui peut contribuer à expliquer que les SA la confondent avec la subordonnée CP. De même, savoir départager les CP de tout autre groupe facultatif ou mobile à l'aide du dédoublement par *et cela se passe* est aussi décisif pour l'emploi de la virgule.

7.3 La correction d'une erreur de syntaxe

Dans l'ensemble de la révision des SA, nous avons observé que leurs corrections adéquates ciblent presque toujours précisément l'erreur et sont majoritairement effectuées immédiatement. Le peu de corrections effectuées par automatisme s'explique fort probablement par la consigne de révision qui exigeait d'explicitier leur raisonnement, mais peut-être aussi par le type d'erreurs à réviser, la phrase complexe représentant un objet syntaxique pas encore tout à fait maîtrisé par les SA. Ceci

transparaît plus particulièrement lorsque l'on compare leurs traitements de problèmes syntaxiques liés à la phrase simple (homophones grammaticaux et virgule détachant des éléments facultatifs), où l'on retrouve plusieurs automatismes, avec ceux liés à la phrase complexe.

Quant au moment de la correction, on s'attendait à ce que la majorité des corrections soient effectuées immédiatement, puisque cela semble correspondre à l'option la plus économique, dans la mesure où le réviseur a accès à une solution. Le report d'une correction semble donc avoir été réservé à quelques problèmes plus difficiles à corriger, notamment le GN orphelin (TE-14).

Pour ce qui est du recours à la phrase complexe, question sur laquelle nous nous sommes penchée au chapitre 6, axé sur notre troisième objectif spécifique, nous avons observé que la scission est le procédé le plus souvent utilisé, même si le scripteur faisait face à une non-erreur. La longueur de la phrase est le principal critère invoqué pour scinder une phrase, mais cela est plus marqué dans le TE que dans le TI. Les SA semblent donc avoir été plus prudents sur cette question lorsqu'ils avaient comme consigne de réviser la syntaxe, ce qui nous semble peu surprenant.

Lorsqu'ils recourent à la subordination, il est souvent question d'uniformiser la construction de la phrase initiale. En ce sens, la structure des phrases dans le TE appelaient souvent à subordonner pour corriger des erreurs (cf. TE-2, TE-4, TE-5, TE-11, TE-17), mais plusieurs SA ont utilisé plus librement la subordination en dehors de ces erreurs spécifiques, notamment en réduisant des subordonnées tensées en participiales ou en infinitives, modifications qui, en n'étant pas commandées par la syntaxe, reflètent plutôt les préférences des SA.

Si le recours à la scission est à l'occasion associé à une correction partielle, essentiellement en raison d'une majuscule oubliée, le recours à la subordination est parfois associé à l'ajout d'une erreur. Nous pouvons formuler l'hypothèse que la maîtrise des mécanismes de construction d'une subordination se produit plus tardivement que pour la scission, selon les caractéristiques de la maturité syntaxique identifiées par Paret (1991). De plus, construire une subordonnée à partir d'une phrase préexistante exige un plus grand nombre de modifications que les autres procédés liés à la PhC ; il s'agit donc de deux facteurs qui, nous semble-t-il, augmentent le risque de commettre une erreur.

S'il nous paraît logique que les SA n'aient pas encore tout à fait assimilé les mécanismes de subordination, nous sommes surprise de constater qu'ils ont seulement utilisé le pronom relatif *qui* lorsqu'ils ont recouru à la subordination dans leurs corrections. La recherche tend à montrer que ce pronom relatif a tôt fait d'être maîtrisé par les élèves, et l'absence d'erreur découlant de son utilisation par les SA le corrobore bien. Nous sommes consciente que le contexte normatif,

omniprésent dans les tâches d'écriture en milieu scolaire, a pu avoir incité les SA à se cantonner à des structures qu'ils maîtrisent bien, même si cela veut parfois dire qu'ils optent pour des constructions d'un niveau de difficulté inférieur à leur potentielle maturité syntaxique. Par contre, cette prudence est plus généralisée lorsqu'ils révisent le TE, car dans le TI, plusieurs étaient prêts à prendre des risques dans d'autres contextes, notamment pour la ponctuation.

De même, nous n'avions pas anticipé leur malaise par rapport au signe de ponctuation employé dans une juxtaposition, peu de recherches en ayant fait mention jusqu'ici. En effet, ce procédé de construction de phrase complexe est celui qui est le plus souvent associé à une correction erronée. Le rôle de la ponctuation à l'intérieur d'une phrase complexe engendrée par juxtaposition constitue donc un véritable nœud conceptuel pour les SA, qui non seulement peinent à distinguer les divers emplois de la virgule, du point-virgule et du deux-points, mais qui ne parviennent pas non plus à trouver de réponses claires à leurs questions dans les ressources consultées. Le fait que la sémantique ait un rôle à jouer dans l'emploi de ces signes de ponctuation a certainement un lien avec l'existence de ce nœud conceptuel, duquel découlent deux scénarios : soit le scripteur est à l'aise avec le risque de commettre une erreur – et erreur il y aura –, soit le scripteur délaissera consciemment les structures qui appellent ces signes de ponctuation, stratégie d'évitement qui l'avantagera au plan du nombre d'erreurs. Bien qu'il soit raisonnable de s'attendre à ce qu'un élève se soucie de sa *performance*, étroitement reliée au nombre d'erreurs commises, recourir à outrance à une stratégie d'évitement nous semble fort problématique sur le plan de la *compétence* ; plus spécifiquement, le processus de maturation syntaxique exige de sortir de sa zone de confort à un moment ou à un autre, sans parler du fait qu'éviter certaines tournures hypothèque considérablement les structures syntaxiques qui confèrent une efficacité particulière au texte argumentatif.

Enfin, terminons qu'en ce qui concerne les erreurs du TE, le recours à la PhC représente souvent l'option la plus économique, les SA s'appuient donc sur les structures syntaxiques environnantes lorsqu'ils arrêtent leur choix sur l'un ou l'autre des procédés de construction de PhC. Aussi leurs choix correctifs convergent-ils généralement vers une même solution, sauf pour l'erreur d'enchaînement, où plusieurs pistes de correction ont été proposées, et l'erreur TE-15, qui dépend fortement de la correction de l'erreur précédente (TE-14) et de la suivante (TE-16), ce qui peut expliquer la plus grande variété de correction observée pour cette erreur.

7.4 Retour sur les choix méthodologiques : intérêts et limites

Nous discuterons ici de la pertinence à posteriori des choix méthodologiques retenus dans la présente recherche et proposerons quelques recommandations pour les études ultérieures qui se pencheront sur la révision de la syntaxe en milieu scolaire.

7.4.1 Les protocoles verbaux

Le choix de recourir aux protocoles verbaux simultanés à la révision a porté fruit : en conjuguant les verbalisations des SA avec leurs révisions en temps réel, nous avons pu observer comment ils géraient leurs ressources cognitives dans un contexte plus authentique que s'ils avaient commenté leurs révisions *après* les avoir effectuées. Par contre, le principal désavantage de cette simultanéité est que le chercheur n'a pas toujours pu relancer le participant sans l'interrompre ou sans influencer son raisonnement. De même, sans relance du chercheur, certains raisonnements sont restés dans l'ombre. Cela étant dit, la description du processus de révision de texte aura toujours à composer avec ces limites, intrinsèques au caractère abstrait de cet objet d'étude. Nous ne pouvons donc prétendre à une complétude *totale* de nos données, mais l'on peut certainement prétendre à une complétude *satisfaisante* pour les objectifs que nous nous sommes fixés.

Pour les recherches ultérieures sur la révision de la syntaxe, il nous semble impératif de faire le pont entre ce que les élèves sont en mesure de faire (compétence) et ce qu'ils choisissent de faire, pour une raison ou pour une autre (performance). À cet effet, nous sommes satisfaite de notre choix de recourir aux verbalisations, desquelles nous avons pu tirer de nombreux exemples d'écart entre ce qui est dit et ce qui est fait, ce qui nous a permis de mieux nuancer nos résultats.

7.4.2 La révision d'un texte individuel

Considérant les nombreuses différences relevées entre les deux tâches de révision, le texte individuel a permis d'avoir un regard sur les pratiques authentiques de révision de la syntaxe des SA, notamment quant à la place qu'ils accordent à la validation de la construction des phrases dans leur révision. Plus spécifiquement, les résultats associés au TI révèlent qu'en dehors des éléments syntaxiques de surface (homophones et des virgules), dont de nombreuses non-erreurs, la révision des SA porte peu sur la syntaxe. La révision du TI a également révélé leur difficulté à exploiter Antidote pour trouver une réponse à leurs questions syntaxiques, particulièrement pour la ponctuation, et à l'opposé, leur facilité à résoudre les problèmes d'homophonie, que ce soit parce qu'ils ont automatisé les procédures ou parce qu'ils recourent efficacement au remplacement dans

les cas plus complexes. Somme toute, inclure une tâche de révision authentique s'est avéré fort pertinent pour la complétude de nos données.

7.4.3 La révision d'un texte expérimental

Considérant le peu d'erreurs syntaxiques détectées dans le TI, avoir inclus une tâche de révision expérimentale dans nos outils méthodologiques a permis d'obtenir une quantité satisfaisante de verbalisations portant sur la syntaxe. De surcroît, vu les écarts dans le nombre d'erreurs syntaxiques dans le TI, le TE a effectivement offert une meilleure base pour comparer les SA.

Cela étant dit, le choix de recourir à un texte expérimental soulève la question fort complexe de sa conception : la syntaxe étant un domaine dont les limites avec la sémantique sont parfois embrouillées, et un texte n'étant pas que syntaxe, il serait judicieux de valider le texte expérimental par plus de deux réviseurs-contrôles afin de mieux l'adapter à notre échantillon et à nos objectifs spécifiques. Cela aurait pu nous permettre, par exemple, d'éliminer l'ambiguïté sémantique liée à l'erreur TE-18, que certains SA ont analysé avec raison comme une non-erreur. Nous aurions également pu simplifier le déterminant numéral *1,3 million*, dont l'accord au singulier a suscité quelques sourcillements. De même, la phrase averbale *Bien sûr que oui !* a capté l'attention de plusieurs SA, notamment en raison du point d'exclamation en l'absence de termes exclamatifs, et la virgule devant le coordonnant *et* a aussi été la cible d'interrogations. Bref, ces problèmes, nous semble-t-il, auraient pu facilement être anticipés.

Quoi qu'il en soit, les verbalisations des SA à ce propos n'auront pas pour autant été vaines : leur analyse a permis de voir que la ponctuation et les types et les formes de phrases sont des priorités de révision pour les SA, et que malgré une consigne explicite de révision syntaxique, la validation des accords demeure en périphérie de leur attention.

7.4.4 Le test de connaissances syntaxiques

Nous n'avons pas systématiquement référé au test de connaissances syntaxiques dans la présentation de nos résultats, puisqu'il s'agissait principalement d'un outil de triangulation des données. Cet outil nous a été utile sur deux plans. Premièrement, l'analyse des réponses des participants a fait ressortir une certaine homogénéité dans leur maîtrise de la syntaxe. Effectivement, nous n'avons pas observé de contraste saillant dans leur capacité à identifier les catégories et les fonctions grammaticales ni dans l'adéquation de leur jugement de grammaticalité, révélant une certaine homogénéité dans notre échantillon de SA. Voici les principaux constats qui en ressortent (tableau 60).

Tableau 60. Les principaux résultats au test de connaissances syntaxiques

| Volet A – connaissances déclaratives et procédurales | | |
|---|---|---|
| Points forts | | Points faibles |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les SA identifient généralement adéquatement le GN, le GV et l’adverbe en <i>-ment</i> ; • L’identification de phrases coordonnées ou subordonnées est généralement adéquate ; • Tous sont en mesure de rétablir l’ordre canonique dans la P de base, mais seul le cas 17, parmi les plus performants, rétablit la forme positive ; • Les SA sont en mesure d’identifier le CP, principalement à l’aide du déplacement, mais aussi à l’aide de l’effacement ; • Les SA sont en mesure d’identifier le sujet, principalement à l’aide des questions traditionnelles, parfois à l’aide du remplacement par un pronom. | | <ul style="list-style-type: none"> • Les SA confondent souvent les catégories et les fonctions grammaticales, notamment pour la subordonnée complétive, identifiée comme prédicat, CI, CN, CAdj, GPrép, GPron ou GV ; • Les SA échouent souvent à identifier les catégories grammaticales invariables, plus particulièrement la préposition, confondue avec l’adverbe dont la finale n’est pas <i>-ment</i>, le pronom relatif, le participe présent ou le coordonnant ; • Dans le GV, le CI est généralement moins bien délimité que le CD, et seuls les cas 2 et 17, parmi les plus performants, identifient le modificateur du V ; • Les SA peinent à nommer deux manipulations syntaxiques de la grammaire moderne, et les manipulations décisives comme l’encadrement par <i>c’est...qui</i> et le dédoublement sont rarissimes. |
| Volet B – jugement de grammaticalité et correction | | |
| Mieux réussi dans le test | Mieux réussi dans le texte | Réussite similaire |
| <ul style="list-style-type: none"> • la subordonnée corrélatrice (TE-2 / item 6) est mieux corrigée dans la phrase isolée que dans un texte ; • le pronom résomptif (TE-13 / item 11) est mieux détecté dans une phrase isolée que dans un texte. | <ul style="list-style-type: none"> • le double subordonnant <i>quand que</i> (TE-3) est mieux détecté que le <i>où que</i> (item 1) ; • le GN orphelin (TE-14 / item 5) est mieux détecté dans un texte que dans une phrase isolée, mais il est mieux corrigé dans le test que dans le texte ; • les erreurs de coréférentialité du sujet (TE-7, TE-22 / item 12) sont moins souvent détectées dans le test que dans le texte, où elles sont par ailleurs difficilement corrigées. | <ul style="list-style-type: none"> • le mode dans la subordonnée (TE-10 et TE-21 / items 3, 8, 10) ; • les pronoms relatifs (TE-18 et TE-19 / items 4, 7, 9) ; • la complétive interrogative (TE-9 / item 2). |

Cette triangulation des données permet donc de valider les résultats associés aux manipulations syntaxiques (objectif spécifique 2), notamment quant à la préférence des SA pour les questions traditionnelles en lien avec le GV, et pour le déplacement et l’effacement en lien avec le CP. En outre, de manière générale, on peut voir dans le volet A que leur métalangage concernant la phrase simple et les catégories variables est adéquat, mais que des confusions s’observent en lien avec les subordonnées et les catégories invariables, ce qui correspond à ce que l’on a pu observer dans leurs verbalisations. Enfin, comme nous l’avons constaté dans les profils stratégiques, le cas 17 se démarque positivement des autres par la qualité du métalangage qu’il emploie.

Le volet B du test permet quant à lui de voir que la *détection* d’un pronom résomptif et que la *correction* d’une subordonnée corrélatrice se sont avérées plus faciles dans une phrase isolée que dans le TE, contrairement aux erreurs de double subordonnant, de coréférentialité et de GN orphelin, qui

sont mieux *détectées* dans le TE, sans toutefois être nécessairement mieux *corrigées*. Cet écart de performance entre ces deux outils de collecte nous amène à considérer la possibilité de recourir aux verbalisations simultanées au test, d'une part pour obtenir une meilleure complétude des données, d'autre part pour comparer les stratégies entre ces deux contextes de révision.

7.4.5 *Le protocole de codage*

Le protocole de codage, bien qu'appuyé sur des études théoriques et empiriques, et bien qu'adapté en cours de codage, dans une démarche à la fois inductive et déductive, a soulevé quelques enjeux.

Premièrement, si le codage constituait certainement une bonne première base d'analyse, il est vite apparu nécessaire de le conjuguer à une exploration plus libre des verbatims. Cette combinaison d'approches, l'une procédurale et l'autre exploratoire, nous a permis de sortir d'un codage parfois trop rigide, notamment quant aux limites parfois floues entre la détection et le diagnostic, comme en témoigne le faible accord interjuge à cet effet.

Deuxièmement, force est de constater que certains codes gagneraient à être mieux définis, notamment le code *réflexion*, devenu une catégorie fourretout où ont été classées plusieurs verbalisations de nature hétérogène, ce qui rend la description de cette stratégie peu féconde pour la didactique de l'écriture. Par exemple, parmi les « réflexions » des SA, on pouvait retrouver des références à leurs habitudes de scripteur, à la différence entre l'oral et l'écrit et à d'autres composantes textuelles externes à la grammaire, et même des analogies entre la langue et le monde. Les profils stratégiques ont tout de même permis de décrire plus finement ces « réflexions », ce qui démontre encore une fois la pertinence de combiner deux approches d'analyse. En outre, les *jugements* observés sortaient souvent du cadre de la *grammaticalité* ou de la *stylistique* ; avoir un code *jugement d'acceptabilité sémantique* aurait été pertinent. Enfin, deux types de corrections *imprécises* gagneraient à être distinguées : celles qui découlent bel et bien de l'échec du diagnostic (*je ne sais pas, donc je change tout*) et celles qui s'opposent à un diagnostic réussi (*je sais, mais je change tout quand même*).

Troisièmement, nous ne croyons pas que d'avoir codé systématiquement un *moment* et un *degré de précision* à une correction a biaisé nos analyses comparatives avec les stratégies des autres sous-processus, car nous étions consciente que les stratégies incluses dans ces sous-ensembles n'ont pas le même statut que les autres : d'une part, tout changement dans le texte se voyait attribuer *de facto* un code de ces deux sous-ensembles de stratégies de correction, alors qu'aucune stratégie de détection ni de diagnostic ne pouvait être codée *de facto* ; d'autre part, la stratégie de correction par *automatisme* ou la correction *précise* peuvent difficilement être comparées à une correction volontairement *reportée*

ou volontairement *imprécise*, cette dernière correspondant à une stratégie d'évitement. Nous avons donc tenter de tenir compte de ces différences lors de la présentation des résultats, mais rappelons que nous ne visions pas à prescrire, mais bien à décrire.

Pour clore la discussion sur nos choix méthodologiques, nous sommes satisfaite des méthodes sélectionnées et des outils conçus pour répondre à nos objectifs spécifiques de recherche, tout en étant consciente de la perfectibilité du TE et de la grille de codage. Nous osons espérer que ce retour sur notre méthodologie saura être profitable pour les prochaines études qui souhaiteront se pencher sur le processus de révision ou sur la compétence syntaxique des élèves.

CHAPITRE VIII

Conclusion

À la lumière des résultats obtenus et des éléments discutés à la section précédente, nous concluons notre étude exploratoire en formulant quelques recommandations pour la didactique de l'écriture en lien avec la révision de la syntaxe. Ces recommandations sont d'abord et avant tout pensées pour les enseignants, mais les formateurs de futurs enseignants, les didacticiens collaborant à l'élaboration des curriculums et les chercheurs désirant mener des recherches-actions ou de développement dans les classes de français pourront, nous l'espérons, trouver des pistes pour nourrir leurs réflexions. Nos recommandations, au nombre de dix, s'articulent autour de trois axes, chacun correspondant à l'un des trois sous-processus de révision. Cela dit, certaines recommandations pourront s'appliquer à plusieurs sous-processus.

8.1 Premier axe : implications didactiques pour la détection d'erreurs syntaxiques

Dans l'optique d'amener les élèves à accorder plus d'attention à la construction de leurs phrases, et ainsi à détecter un plus grand nombre d'erreurs syntaxiques, voici nos principales recommandations.

RECOMMANDATION 1

Multiplier les interventions didactiques sur la détection d'erreurs de syntaxe

Comme nous avons pu le constater au chapitre 4, les SA laissent une quantité importante d'erreurs syntaxiques dans leurs propres textes (71 % de corrections *absentes* dans le TI en moyenne). Cette quantité diminue toutefois lorsque la consigne de révision précise de se concentrer uniquement sur la syntaxe (41 % de corrections *absentes* dans le TE en moyenne). Fournir une consigne spécifique aux élèves à l'effet de se concentrer d'abord sur les erreurs syntaxiques semble donc constituer une première piste didactique pour les aider à améliorer leurs compétences en détection. Toutefois, cette intervention ne saurait suffire en elle-même, considérant le taux relativement élevé d'erreurs non détectées dans le TE. En outre, il est rare que les élèves soient confrontés à des textes ne contenant que des erreurs syntaxiques, comme ce fut le cas dans notre étude. À cet effet, nous croyons qu'il leur serait profitable d'effectuer ce genre de tâches en classe, ne serait-ce que pour

les « empêcher » d'être distraits par l'orthographe. Dans un esprit de progression, nous proposerions d'inclure des activités de détection d'erreurs à partir de textes qui, pour commencer, contiendraient seulement des erreurs syntaxiques, pour ensuite utiliser des textes contenant des erreurs de natures diversifiées, mais en conservant une consigne qui prioriserait la syntaxe avant l'orthographe. Les élèves seraient ainsi amenés à mieux gérer leur attention entre certaines catégories d'erreurs qui leur sautent déjà aux yeux et d'autres auxquelles ils prêtent naturellement moins attention. Recourir ponctuellement à ce type d'exercices de détection axés sur la syntaxe permettrait, à nos avis, d'accroître l'importance de ce sous-système de la langue qui, il faut se l'avouer, est souvent délaissé au profit de l'orthographe en classe de français.

Enfin, dans les situations de productions écrites formatives, nous suggérerions aux enseignants de ne pas détecter précisément les erreurs de syntaxe figurant dans les textes des élèves. Autrement dit, au lieu de leur offrir une rétroaction *directe*, pour reprendre les termes d'Ammar et al. (2016), laquelle ciblerait précisément l'erreur syntaxique, l'enseignant pourrait offrir une rétroaction *indirecte*, laquelle pourrait seulement indiquer la présence d'erreurs syntaxiques dans la phrase, dans la ligne, dans le paragraphe ou même dans le texte entier, sans les localiser⁷⁸. Dans le même esprit, le nombre d'erreurs syntaxiques pourrait être spécifié, tout comme leur catégorie, si cela correspond aux objectifs d'apprentissage que l'enseignant s'est fixés (Nadeau et Fisher, 2006). En laissant la possibilité à l'élève de détecter par lui-même l'erreur syntaxique, l'enseignant lui permet ainsi d'améliorer ses compétences de détecteur (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Blain, 1996).

Fournir une consigne de révision précise, proposer des tâches de détection axées sur la syntaxe et offrir une rétroaction indirecte sur les erreurs syntaxiques sont donc trois premières interventions didactiques focalisées sur le développement de l'intuition grammaticale des élèves, elles sont donc fortement susceptibles d'améliorer leurs compétences en détection d'erreurs syntaxiques. Cela dit, nous avons également observé que les SA recourent rarement à des stratégies de détection, à l'exception de quelques cas plus performants. Les recommandations 3 et 4 traiteront plus spécifiquement de cet aspect, mais juste avant, la recommandation 2 se penchera sur la distinction entre les erreurs syntaxiques de surface et celles de profondeur.

⁷⁸ Ammar et al. (2016) suggèrent toutefois de réserver les rétroactions directes pour les notions linguistiques qui n'ont pas encore été enseignées.

RECOMMANDATION 2

Mettre en évidence la différence entre les erreurs syntaxiques de surface et de profondeur

Considérant que plusieurs SA, notamment les moins performants, s'attardent principalement aux problèmes syntaxiques de surface, comme les homophones grammaticaux et la ponctuation, il importe de porter à leur attention les problèmes syntaxiques qui affectent le sens véhiculé par leurs phrases. Concevoir des activités de repérage et de correction (cf. Nadeau et Fisher, 2006) de problèmes sémantiques découlant directement de constructions phrastiques maladroitement pourrait aider les élèves à mieux cerner la place de la sémantique dans les règles de construction de phrase. Ces activités pourraient d'ailleurs adopter un format ludique : un mauvais pronom de reprise ou un sujet non coréférentiel peuvent engendrer un effet comique que les élèves apprécieront certainement. En étant plus alerte aux interactions entre syntaxe et sémantique, l'élève sera donc amené à avoir une meilleure confiance en son jugement de grammaticalité lorsque viendra le temps de corriger une erreur syntaxique dont la gravité est « atténuée » par son jugement d'acceptabilité sémantique (*ça me dérange, mais on comprend ce qu'il veut dire*). En outre, rappelons que savoir naviguer entre la surface et la profondeur d'un texte est signe d'expertise (cf. Faigley et Witte, 1981 ; Sommers, 1980). Il est donc primordial pour le développement de la compétence métasyntaxique de l'élève que ce dernier apprenne à gérer les tensions entre syntaxe et sémantique, apprentissage qui sera facilité par un enseignement les abordant de front.

RECOMMANDATION 3

Amener les élèves à identifier leurs forces et leurs faiblesses en syntaxe

En continuité avec les deux recommandations précédentes, il faut insister sur l'importance d'amener les élèves à déterminer leurs forces et leurs faiblesses en syntaxe, et peut-être même à se fixer des objectifs individualisés pour une étape ou une année scolaire. Forts de cette introspection, les élèves pourront ensuite se définir des objectifs de relecture en fonction de leurs besoins particuliers, mais aussi anticiper la présence de certains problèmes dans leurs textes, ce qui correspond à deux stratégies de détection associées aux cas les plus performants dans notre étude, mais aussi aux scripteurs experts (cf. Bisailon, 2007 ; Sommers, 1980). Une mise en garde s'impose toutefois : même si cette option peut paraître alléchante, proposer les mêmes objectifs à tous les élèves va à l'encontre d'une volonté d'améliorer leurs compétences « méta », comme on a pu le remarquer chez le cas 16, qui suivait aveuglément une méthode d'autocorrection qui ne

convenait ni à ses besoins ni à la tâche. Aussi est-il essentiel que les élèves saisissent leur individualité pour qu'ils reprennent (enfin) le contrôle de leur révision, et qu'ils s'engagent davantage dans cette tâche complexe, ce qui représente le premier pas vers l'amélioration de la compétence révisionnelle.

RECOMMANDATION 4

Mettre à profit les profils de scripteurs avec les élèves

Toujours dans la même lignée, il nous semble pertinent de demander aux élèves d'élaborer leur profil de réviseur, notamment à l'aide de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs objectifs individuels en syntaxe, mais aussi à l'aide des caractéristiques retenues dans nos profils stratégiques (section 4.4.5). Ce faisant, ils pourront arrimer le travail réflexif amorcé du côté de leur compétence syntaxique à un travail réflexif sur leur compétence en révision, ce qui serait doublement profitable pour leur compétence métalinguistique. Les enseignants gagneraient également à considérer ces profils dans leurs évaluations : d'une part, cela permettrait d'avoir une image plus claire de la compétence métalinguistique des élèves, et d'autre part, cela pourrait atténuer le rapport négatif qu'entretiennent certains élèves envers la révision, puisque ce processus serait alors décloisonné du seul aspect de la performance et du nombre d'erreurs. Ces deux facteurs, l'un métacognitif, l'autre affectif, ne peuvent être ignorés si l'on souhaite améliorer les compétences en révision de texte. Notons que dans le domaine de la didactique de la lecture, les profils de lecteurs représentent depuis quelques années déjà un outil pédagogique intéressant (cf. Boucher et Turcotte, 2014 ; Giasson, 2004 ; Lebrun, 2004 ; Van Grunderbeeck et Payette, 2007), pourquoi alors ne pas tenter l'expérience pour l'écriture ? Il faudra cependant veiller à éviter que les élèves se figent dans leur profil : la fonction première de cet outil étant de les aider à s'améliorer, il doit s'inscrire dans une démarche réflexive continue, en constante évolution. Concrètement, cela implique pour les élèves de le mettre à jour au fil des évaluations, formatives comme sommatives, et pour l'enseignant d'y ajouter ou d'y enlever des sections au besoin.

RECOMMANDATION 5
Encourager les élèves à se poser des questions lorsqu'ils révisent

Nous avons vu que les cas les plus performants étaient ceux qui se posaient le plus de questions, que ce soit pour la détection d'erreurs ou pour leur diagnostic, et que se poser des questions était susceptible d'aider le scripteur à exercer un meilleur contrôle sur sa révision. De ce fait, nous recommandons aux enseignants de privilégier cette stratégie dans leur classe, que ce soit en procédant à un enseignement explicite ou encore en intégrant des dispositifs de révision par les pairs (cf. Blain et Lafontaine, 2010). À l'instar de Nadeau et Fisher (2006), nous jugeons impératif de fournir aux apprentis scripteurs des occasions de discuter de grammaire, mais encore plus particulièrement de se poser des questions sur la grammaticalité des phrases qu'ils doivent réviser. La révision avec les pairs est une avenue qui nous semble prometteuse, ne serait-ce que parce qu'elle entraîne la mise en place d'un dialogue entre les élèves, lequel se construira naturellement autour de questionnements. En outre, cette forme de verbalisation, en ralentissant le rythme de la révision, est susceptible d'aider les élèves à détecter plus de problèmes, alors que le dialogue avec un pair est susceptible de les aider à se décentrer. Blain et Lafontaine (2010) rapportaient d'ailleurs que les élèves de 4^e année du primaire étaient déjà en mesure de fournir des suggestions pertinentes pour aider leurs pairs à réviser, bien qu'ils se concentrent essentiellement sur les erreurs de surface. Il importe donc d'insister sur les deux dimensions du texte pour maximiser les bénéfices de ces dispositifs sur le développement des compétences syntaxiques et métasyntaxiques des élèves.

8.2 Deuxième axe : implications didactiques pour le diagnostic d'erreurs syntaxiques

Afin d'aider les élèves à formuler des diagnostics précis et des jugements de grammaticalité adéquats dans certains contextes plus difficiles, que l'on pense à la coréférentialité du sujet ou à la coordination de subordonnées, ou encore à la virgule détachant des éléments facultatifs, nos résultats suggèrent qu'il est nécessaire que l'enseignement de la syntaxe s'appuie sur les outils d'analyse syntaxique que sont le modèle de la P de base et les manipulations syntaxiques, piliers de la grammaire moderne. À cet effet, nous proposons trois recommandations.

RECOMMANDATION 6

Insister systématiquement sur les manipulations syntaxiques décisives en contexte

Sachant que les SA peinent à s'appuyer sur les manipulations syntaxiques décisives, ce qui leur nuit considérablement dans le diagnostic de problèmes liés à l'utilisation de la virgule, mais aussi dans l'analyse du GV, il est primordial que l'enseignement de la grammaire et de l'écriture soit recentré sur *les* manipulations décisives pour l'analyse d'un objet linguistique donné. La combinaison de ces tests, idéalement effectués dans la phrase concrète, ou encore mieux, dans la P de base, confère une plus grande fiabilité aux conclusions auxquelles arrivent les élèves, et qui dit fiabilité des outils d'analyse dit plus grande autonomie du scripteur ! Ceci rejoint d'ailleurs les résultats de Gauvin (2011) en lien avec l'accord du verbe.

RECOMMANDATION 7

Exposer les limites des questions traditionnelles

En complémentarité avec la recommandation précédente, il est évident que les élèves doivent réaliser les limites des questions traditionnelles. À cet effet, nous avons vu que les SA ont le réflexe d'employer ces outils sémantiques pour analyser les constituants connexes au GV, que ce soit le sujet de P, comme le révèle l'analyse de leurs réponses au test de connaissances syntaxiques, ou bien le CD et le CI, notamment sous leur forme pronominalisée, comme on l'a vu au chapitre 5. Or, recourir aux questions pour diagnostiquer une erreur de syntaxe est la « manipulation » la plus souvent associée à une correction inadéquate, ce qui est fort révélateur de sa moindre fiabilité, comparativement à la P de base et aux manipulations syntaxiques de la grammaire moderne. Le fait que les SA y recourent toujours, plus de 20 ans après la rénovation grammaticale implantée dans les programmes québécois, témoigne d'un enjeu qui dépasse l'objet de notre étude : la classe de français est encore un lieu où cette procédure, pourtant peu robuste, est transmise ; les changements se font donc très lentement. Ceci rejoint les conclusions de Lord (2012) à l'effet que la grammaire moderne occupe encore peu de place dans la classe de français au Québec. De ce fait, il nous apparaît important, voire urgent, de prendre le temps d'exposer les limites des questions traditionnelles, aux élèves, bien sûr, mais aussi aux enseignants en fonction ainsi qu'à ceux de demain. Ainsi les manipulations syntaxiques de la grammaire moderne pourront-elles plus facilement prendre la place qui leur revient dans l'analyse de la phrase.

RECOMMANDATION 8

Clarifier le rôle du modèle de la P de base dans la construction de phrases complexes

Nous l'avons vu, les SA n'emploient pratiquement jamais le terme *P de base*, et lorsqu'ils retracent un antécédent, ils le font souvent sans ancrage dans la phrase concrète. Si cela ne semble pas être problématique lorsqu'ils analysent des pronoms sujets, la situation est plus complexe pour les pronoms compléments, et encore plus pour les pronoms relatifs. De l'autre côté, les SA qui se servent de la P de base pour reconstruire une P2 ont généralement une meilleure compréhension de l'erreur syntaxique qu'ils tentent de résoudre, comme pour la coréférentialité du sujet ou pour la coordination de subordonnées. Autrement dit, le modèle de la P de base est un outil efficace pour aider les élèves à diagnostiquer des problèmes liés à la construction de phrases complexes, comme le soulignaient déjà Paret (1999) et Boivin (2012). Les élèves gagneraient donc à l'utiliser plus souvent, d'autant plus qu'ils utiliseront de plus en plus la phrase complexe au fur et à mesure que se développera leur maturité syntaxique (Paret, 1991). Parallèlement aux manipulations syntaxiques, la P de base peut aussi aider les scripteurs à bien employer la virgule en lien avec les éléments déplacés ou qui n'occupent aucune fonction dans P. Il importe donc que les enseignants clarifient le rôle du modèle de la P de base dans la construction de la phrase complexe pour offrir aux élèves une stratégie efficace pour la révision de la syntaxe.

8.3 Troisième axe : implications didactiques pour la correction d'erreurs syntaxiques

S'agissant des stratégies de correction, il nous semble important que les élèves puissent formuler des diagnostics qui les amènent à effectuer une correction *précise* du problème détecté. Nous terminons donc en recommandant deux pistes pour un accompagnement didactique en ce sens.

RECOMMANDATION 9

« Dompter » ses stratégies d'évitement

Nous l'avons vu, les SA sont enclins à manifester des comportements d'évitement lorsqu'ils révisent la syntaxe, et ce, peu importe la tâche de révision. Certaines de leurs stratégies d'évitement les amènent à recourir à l'un ou à l'autre des procédés de construction de phrase complexe, notamment pour éviter certains signes de ponctuation. Une autre caractéristique des SA est qu'ils sont généralement conscients d'éviter le problème. À partir de cette prise de conscience, il est tout à fait possible, et même souhaitable, de travailler sur les tournures ainsi évitées. L'idée n'est pas

d'empêcher le scripteur de contourner certains problèmes, puisque cela traduit une bonne connaissance de ses faiblesses, mais plutôt de l'inciter à sortir à l'occasion de sa zone de confort, ce qui peut justement se faire en parallèle avec l'élaboration de son profil de réviseur (recommandation 4). Ce passage de l'évitement à l'« accomplissement » représenterait à la fois un gain pour sa maturité syntaxique et un gain pour la richesse des procédés argumentatifs qu'il possède, que l'on pense par exemple au deux-points exprimant subtilement un lien causal ou aux tirets longs mettant l'accent sur un aspect crucial d'un débat.

RECOMMANDATION 10

Identifier les raisonnements sous-jacents aux corrections imprécises ou absentes

Enfin, rappelons que l'absence d'une correction ou une correction imprécise peuvent découler de divers types de ruptures dans le raisonnement des SA. En analysant leurs verbalisations, nous nous sommes vite aperçue que le scripteur oubliait parfois de revenir à une erreur détectée, d'autres fois, il hésitait tellement entre deux options qu'il choisissait finalement de ne rien faire, et d'autres fois encore, il parvenait à trouver l'option la plus juste, mais comme il échouait à trouver les mots pour l'expliquer, préférait plutôt retenir une autre structure à laquelle il pouvait accoler une règle. En quelques occasions, des lapsus correctifs ont été entendus, laissant envisager une éventuelle correction, tantôt réalisée, tantôt non. En parallèle avec la recommandation 5, où nous suggérons de faire discuter les élèves de syntaxe, notre dernière recommandation renvoie la balle dans le camp des enseignants : lorsqu'un élève révise avec ses pairs ou explicite son traitement d'une erreur à son enseignant, cela permet à ce dernier de découvrir ce qui se cache derrière une erreur laissée dans le texte. L'erreur est-elle passée inaperçue ? L'élève l'a-t-il jugée trop insignifiante pour s'y attarder davantage, ou bien trop complexe pour s'y arrêter sur-le-champ ? Ces trois avenues, pour ne nommer que celles-ci, mènent toutes à première vue à une non-correction, mais appellent pourtant des interventions didactiques bien différentes, d'autant plus que le problème peut s'avérer récurrent ou, au contraire, totalement isolé. Interroger les élèves, que ce soit simultanément à une activité formative ou rétrospectivement après une évaluation sommative, est à notre avis une piste fort prometteuse pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de la syntaxe. Nous sommes consciente que cela exige plus de temps que de seulement dénombrer les erreurs dans leurs rédactions, mais nous sommes convaincue qu'à long terme, l'intervention didactique qui en

découlera, mieux ciblée, aura un impact non négligeable sur le développement de la compétence métasyntaxique de l'élève.

8.4 Pistes pour poursuivre la recherche

Grâce à notre étude exploratoire, nous estimons avoir fait progresser les connaissances dans le domaine de la didactique de l'écriture, plus spécifiquement dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de la révision de la construction des phrases complexes, mais aussi dans le champ du développement de la compétence syntaxique et métasyntaxique des scripteurs avancés.

À partir de l'identification et de la description de stratégies sous-jacentes à la production d'une correction adéquate, en passant par l'élaboration de profils stratégiques, à partir desquels nous avons fait émerger un éventail de postures par rapport au processus de révision ou par rapport à la syntaxe, nous croyons avoir dessiné un premier portrait satisfaisant du processus de révision syntaxique chez les élèves francophones en fin de scolarité obligatoire, portrait qui, nous l'espérons, saura éclairer les enseignants dans leurs pratiques et les didacticiens dans la conception de matériel destiné à la classe de français.

Nous pouvons d'ores et déjà proposer quelques pistes de recherche pour poursuivre le travail effectué dans cette thèse. D'abord, il serait intéressant de mesurer, par des études quasi expérimentales, l'effet d'un enseignement explicite des stratégies identifiées comme efficaces auprès d'élèves en difficulté ou auprès d'élèves plus jeunes. Il serait aussi pertinent de poursuivre le travail d'identification des caractéristiques retenues pour nommer nos profils stratégiques, considérant que plusieurs combinaisons possibles n'ont pas été observées dans notre échantillon. En outre, comme nos scripteurs avancés sont tous issus du secteur privé québécois francophone, il serait utile de comparer les résultats obtenus dans notre étude avec un échantillon issu du secteur public, d'une autre région de la francophonie ou du secteur anglophone, les outils d'analyse syntaxique pouvant être réinvestis dans une langue autre que le français. Enfin, considérant les tensions à échelle variable observées entre syntaxe et sémantique, que ce soit entre les scripteurs d'un même niveau de compétence ou entre les différents types d'erreurs syntaxiques, nous encourageons fortement la poursuite de recherches en ce sens : les liens entre les règles régissant la construction des phrases et l'effet de leur infraction sur le sens doivent être mieux circonscrits pour être mieux enseignés, pour être mieux conceptualisés. Une première piste de recherche dans cette voie pourrait être théorique : à partir de la taxonomie de Faigley et Witte (1981), il serait utile de spécifier où se situe chaque type d'erreurs syntaxiques. Quelles erreurs de syntaxe n'ont aucun

effet sur le sens ? Lesquelles créent une ambiguïté, une incertitude dans la compréhension du lecteur ? Lesquelles entravent significativement la compréhension ? Et lesquelles encore fournissent deux possibilités d'interprétation ? Une erreur de syntaxe pourrait-elle affecter la macrostructure textuelle ?

Enfin, poursuivre le travail amorcé du côté des profils de réviseurs serait tout indiqué, puisqu'il s'agirait d'un outil didactique fécond pour le développement des compétences métacognitives et métalinguistiques des apprentis scripteurs.

À ce point, on le conçoit bien : il reste beaucoup de travail à accomplir pour rendre l'enseignement et l'apprentissage de la syntaxe de moins en moins opaque, notre recherche en didactique axée sur les stratégies de révision étant une contribution en ce sens, au confluent de la linguistique et de la psychologie cognitive.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (2008). *Les textes : types et prototypes* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Allal, L. et Chanquoy, L. (2004). Revision revisited. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : cognitive and instructional processes* (p. 1-7). Boston : Luwer Academic Publisher.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (2004). *Revision : cognitive and instructional processes*. Boston : Luwer Academic Publisher.
- Allard, A. (2009). *Incidence d'ateliers d'écriture appuyés d'un réseau virtuel de soutien sur l'émergence de comportements et de stratégies de révision chez des élèves de quatrième secondaire faibles en écriture* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2016). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Rapport de recherche de l'Action concertée sur l'écriture, Québec : Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC).
- Ammar, A. et Hassan, R. M. (2018). Talking It Through: Collaborative Dialogue and Second Language Learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82. DOI : [10.1111/lang.12254](https://doi.org/10.1111/lang.12254).
- Amossy, R. (2013). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Apothéloz, D., Brandt, P.-Y. et Quiroz, G. (1992). Champ et effets de la négation argumentative : contre-argumentation et mise en cause. *Argumentation*, 6 (1), 99-113.
- Apothéloz, D. et Miéville, D. (1989). Matériaux pour une étude des relations argumentatives. Dans C. Rubattel (dir.), *Modèle du discours. Recherches actuelles en Suisse romande* (247-260). Berne : Peter Lang.
- Auriac, A. et Favart, M. (2007). Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue française*, 3 (155), 69-83. DOI : [10.3917/lf.155.0069](https://doi.org/10.3917/lf.155.0069).
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer : a new component of working memory ? *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11), 417-423.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bartlett, E. J. (1982). Learn to revise : some component processes. Dans M. Nystrand, *What writers know* (345-364). New York : Academic Press.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 9-50.
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. Dans A. Horning et A. Becker (dir.), *Revision : history, theory and practice* (p. 25-49). West Lafayette : Parlor Press.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : DeBoeck Duculot.

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (dir.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (p. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57 (2), 498-510.
- Bisaillon, J. (2007). Sur les traces d'un réviseur professionnel d'expérience. Dans J. Bisaillon (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques* (p. 49-73). Québec : Nota bene.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd., p. 341-358). Montréal : Logiques.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 469-491.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (2), 279-301.
- Boivin, M.-C. (2008). Les élèves et la grammaire : observations en classe et implications didactiques. *Québec français*, 148, 92-93.
- Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammaticales : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 179-208). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15 (1), 190-214.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-145.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008a). Description grammaticale et transposition didactique : le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29-57.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008b). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014a). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*. Rapport de recherche, Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014b). *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*. Rapport de recherche de l'Action concertée sur l'écriture, Québec : Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC).

- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2016). *Un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture*. Actes du 12^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). Lausanne : Haute école de pédagogie.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. DOI : [10.7202/1050810ar](https://doi.org/10.7202/1050810ar).
- Borel, M.-J. (1991). Notes sur le raisonnement et ses types. *Étude de Lettres*, 4, 67-84.
- Boucher, V. et Turcotte, C. (2014). Le récit de lecteurs de six jeunes non engagés en lecture : des expériences diversifiées. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 5(3), 36-43.
- Bowles, M. A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. New York : Routledge.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision : assessing the evidence. *Educational Psychological Review*, 8, 239-297.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing : a study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. Dans R. Beard, R. et al. (dir.), *The Sage handbook of writing development* (p. 80-97). Londres : SAGE.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102(2), 363-398.
- Chartrand, S.-G. (1993). Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Chartrand, S.-G. (2010). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue. *Correspondance*, 15 (8), 27. [En ligne] http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__41175ff9d6f7__correspondance_manipulations_syntaxiques.pdf.
- Chartrand, S.-G. (2012). Enseigner la subordonnée relative au secondaire : pourquoi et comment ? *Enjeux*, 83, 5-20.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18 (2).
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : ERPI Éducation.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (3), 515-539.

- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (27-44). Montréal : ERPI Éducation.
- Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques* (traduction de Michel Baudreau). Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique* (traduction de Jean-Claude Milner). Paris : Seuil.
- Clément, G. (2002). La virgule dans la juxtaposition des phrases. *Correspondance*, 8 (1).
- Clément, G. (2004). La subordonnée adjointe. *Correspondance*, 10 (2).
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies France*, 6, 77-84.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory : a reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 87-185.
- Cowan, N. (2015). George Miller's magical number of immediate memory in retrospect : observations on the faltering progression of science. *Psychological Review*, 122 (3), 536-541. DOI : [10.1037/a0039035](https://doi.org/10.1037/a0039035).
- Daneman, M. et Stainton, M. (1993). The generation effect in reading and proofreading : is it easier or harder to detect errors in one's own writing ? *Reading and Writing*, 5 (3), 297-313.
- David, J. (1994). La réécriture au confluent des approches linguistiques. *Repères*, 10, 3-12.
- de Larios, J. R., Marín, J. et Murphy, L. (2001). A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing. *Language Learning*, 51 (3), 497-538.
- Doumont, J.-L. (2002). Magical numbers : the seven-plus-or-minus-two myth. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 45 (2), 123-127.
- Duchesne, J. (2011). *La correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur-receveur dans les exercices ponctuels et les productions écrites en 2^e secondaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Durst, R. K. (1987). Cognitive and linguistic demands of analytic writing. *Research in the Teaching of English*, 21 (4), 347-376.
- Élalouf, M.-L. (2005). De la 6^e à la 1^{re}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? *Pratiques*, 125/126, 157-178.
- Élalouf, M.-L. (2010). La didactique de la grammaire dans 20 ans de la revue *Repères*. *Repères*, 46, 17-32.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis* (2^e éd.). Cambridge : MIT Press.
- Escorcia, D. et Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Revue canadienne de l'éducation*, 34 (2), 53-76.
- Faigley, L. et Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), 400-414.

- Falardeau, É., Guay, F. et Valois, P. (2014). L'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'autorégulation sur les capacités d'élèves du secondaire. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (139-156). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Farrington, J. (2011). From the research : myths worth dispelling. Seven plus or minus two. *Performance Improvement Quarterly*, 23 (4), 113-116. DOI : [10.1002/piq.20099](https://doi.org/10.1002/piq.20099).
- Favart, M. et Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'année psychologique*, 99 (1), 149-173. DOI : [10.3406/psy.1999.28552](https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552).
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production : investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (2), 101-119.
- Fayol, M. (2007). La production de texte et son apprentissage. *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture*, 21-34.
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91 (2), 187-205.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fecteau, N. (2001). *Les procédés de subordination utilisés dans des textes écrits par des étudiants adultes de niveau secondaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Feilke, H. (1996). From syntactical to textual strategies of argumentation. *Argumentation*, 10, 197-212.
- Fehrenbach, C. (1991). Gifted / Average Readers : do they use the same reading strategies ? *Gifted Child Quarterly*, 35 (3), 125-127.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57 (4), 481-506.
- Flower, L. S., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. et Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37 (1), 16-55.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26-27, 293-315.
- Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves au terme de leur scolarité obligatoire sur l'accord des participes passés. *Enjeux*, 63, 97-115.
- Gauvin, I. (2011). *Interventions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166.
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : L.E.P.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 27-35.

- Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 187-207). New York : Guilford Press.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.
- Hamon, S. (2002). Les conjonctions causales et la propriété d'enchâssement. *Linx*, 46 (1), 25-35.
- Hacker, D. J., Plumb, C., Butterfield, E. C., Quathamer, D. et Heineken, E. (1994). Text revision : detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 65-78.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Randell (dir.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and application* (1-27). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision ? Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : cognitive and instructional processes* (p. 1-8). Boston, MA : Luwer Academic Publisher.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369-388. DOI : [10.1177/0741088312451260](https://doi.org/10.1177/0741088312451260).
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 4(164), 10-25.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Rapport de recherche n° 3. Champaign, IL : National Council of Teachers of English.
- Jaffré, J.-P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, février 1997) (p. 47-62). Berne : Peter Lang.
- Jaffré, J.-P. et Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.
- Just, M. A. et Carpenter, P. A. (1992). A Capacity Theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 209-233). Sherbrooke : CRP.

- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. et Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition. Dans J. M. Norris et L. Ortega (dir.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (91-131). Amsterdam : John Benjamins.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills : a cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1 (1), 1-26.
- Kellogg, R. T. et Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (2), 237-242.
- Kellogg, R. T. et Whiteford, A. P. (2009). Training Advanced Writing Skills : The Case for Deliberate Practice. *Educational Psychologist*, 44 (4), 250-266. DOI : [10.1080/00461520903213600](https://doi.org/10.1080/00461520903213600).
- Kirkpatrick, L. C. et Klein, P. D. (2016). High-achieving high school students' strategies for writing from internet-based sources of information. *Journal of Writing Research*, 8 (1), 1-46. DOI : [10.17239/jowr-2016.08.01.01](https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.01).
- Le, É. (1996). *Structure discursive comparée d'écrits argumentatifs en français et en anglais. De leur linéarité* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec : Multimondes.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones lexicaux au primaire ? *Dossiers des sciences de l'éducation de l'université de Toulouse-le Mirail*, 9, 67-76.
- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems ? A description of the process leading to errors. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 417-432.
- Lefrançois, P. (2015, mars). *L'évolution de la qualité du français écrit chez les élèves québécois depuis 50 ans : pour le meilleur ou pour le pire ?* Conférence dans le cadre du 50^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Montréal.
- Léger, V. (2012). *Trousse à outils : démarches et synthèses pour s'autocorriger* (4^e éd., vol. 2). Québec, Canada : Galéace.
- Libersan, L. (2003). Une grille de correction « nouvelle grammaire ». *Correspondance*, 8 (3).
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 21 (1), 40-59.
- Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français (thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Maltais, H. (2003). *Une étude exploratoire des stratégies régulatrices de la performance musicale chez quatre pianistes experts* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties : cognitive and communicative aspects of writing. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language : developmental and educational perspectives* (p. 295-333). Chichester : John Wiley & Sons.

- McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- MELS (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2014-15_s.pdf.
- MELS (2014). *Épreuve unique, enseignement secondaire, 2^e cycle. Document d'information*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2015-16_s.pdf.
- Mercier, J. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74. DOI :
- Merizzi, P. (2013). *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* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis : A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA : SAGE.
- Mireault, M.-H. (2009). *L'apport des correcticiels pour la correction de textes d'élèves du secondaire* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 95-120.
- Mutta, M. (2017). La conscience métapragmatique et l'attitude métacognitive épistémique des scripteurs universitaires : la révision de texte en temps réel. *Pratiques*, 173-174, 1-19.
- Mutta, M. et Johansson, M. (2015). Advanced FL learners explaining their writing choices : epistemic attitudes as an indicator of problem-solving and strategic knowledge in the on-line revision process. *The language Learning Journal*, 1-15. DOI : [10.1080/09571736.2014.995120](https://doi.org/10.1080/09571736.2014.995120).
- Myhill, D. et Newman, R. (2016). Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177-187. DOI : [10.1016/j.ijer.2016.07.007](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007).
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chenelière.
- Niedo Jones, J. et Berninger, V. W. (2016). Strategies Typically Developing Writers Use for Translating Thought into the Next Sentence and Evolving Text : Implications for Assessment

and Instruction. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6 (4), 276-292. DOI : [10.4236/ojml.2016.64029](https://doi.org/10.4236/ojml.2016.64029).

- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. et Long, D. A. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse'. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50, 373-390.
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
- Paret, M.-C. (1992). Constructions et difficultés syntaxiques d'élèves de classes hétérogènes. *Études de linguistiques appliquées*, 87 (1), 77-89.
- Paret, M.-C. (1999). De l'utilité de la phrase de base. Dans R. Bergeron et G. de Konninck, *La grammaire au coeur du texte* (p. 52-53). *Québec français*, hors série.
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*, 119, 54-57.
- Perreault, M.-C. (2000). *La mesure des composantes de la révision. Étude de la relation entre la capacité d'identifier des erreurs de nature grammaticale et syntaxique et celle de les corriger dans un texte uniforme à fautes tramées* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Pilotti, M. et Chodorow, M. (2007). Error detection/correction in collaborative writing. *Read Writ*, 22, 254-260. DOI : [10.1007/s11145-007-9110-x](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9110-x).
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, 51, 55-74.
- Piolat, A. (2007). Les avantages et les inconvénients de l'usage d'un traitement de texte pour réviser. Dans J. Bisailon (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques* (p. 189-211). Québec : Nota bene.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T. et Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision : effects of error type and of working memory capacity. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : cognitive and instructional processes* (p. 1-8). Boston, MA : Luwer Academic Publisher.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (37-77). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire* (59-60). Montréal : Logiques.
- Quevillon-Lacasse, C., Nadeau, M. et Giguère, M.-H. (2019). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23(5).
- Rättyä, K. (2013). Languaging and visualisation method for grammar teaching : a conceptual change theory perspective. *English Teaching : Practice and Critique*, 12 (3), 87-101.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Roberge, J. (2006). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ? *Correspondance*, 11 (4).
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Rapport de recherche, Québec : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 160-167.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 351-372.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2008). Critical reading effort during text revision. *European Journal of Cognitive Psychology*, 20 (4), 765-792.
- Roy, G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 167-195.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : CRP.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J., Royer, É. et al. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risques : une nouvelle option éducative*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language : developmental and educational perspectives* (p. 67-95). Chichester : John Wiley & Sons.
- Schneuwly, B. (1985). Le texte intermédiaire : un espace qui éclate. Dans J.-P. Bronckart (dir.), *Le fonctionnement du discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse* (101-144). Neuchâtel : Delachaux.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31 (4), 378-388.
- Stott, A. et Hobden, P. A. (2016). Effective learning : a case study of the learning strategies used by a gifted high achiever in learning science. *Gifted Child Quarterly*, 60 (1), 63-74.
- Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning*, 62 (4), 1110-1133. DOI : [10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x).
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W. et Brooks, L. (2009). Languaging : University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal*, 93 (1), 5-29.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Tellier, C. (2003). *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en grammaire générative* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : MultiMondes.

- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique : les visées des sciences et les modèles. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 106-115.
- Tjoe, H. (2015). Giftedness and aesthetics : perspectives of expert mathematicians and mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 59 (3), 165-176.
- Thomas, M. (2006). Research synthesis and historiography. Dans J. M. Norris et L. Ortega (dir.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (279-298). Amsterdam : John Benjamins.
- Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 67-80). New York, NY : Guilford Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 73-91. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2749>.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vigneau, F., Diguier, L., Loranger, M. et Arsenault, R. (1997). La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 271-288. DOI : [10.7202/031916ar](https://doi.org/10.7202/031916ar).
- Wallace, D. L. et Hayes, J R. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25 (1), 54-66.
- Ziarko, H. (1997). Verbalisation, lecture et compréhension d'un texte taxinomique en sixième année du primaire. Dans J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.), *Didactique du français : méthodes de recherche* (229-240). Montréal : Logiques.

ANNEXE A

Le texte expérimental

L'engagement des jeunes

Chers lecteurs de la section « Pouvoir des mots »,

De nos jours, beaucoup de gens veulent poser de bonnes actions, mais l'engagement des jeunes en particulier contribue-t-il à améliorer le monde dans lequel nous vivons ? Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés.

Le bénévolat

Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages on ne peut l'ignorer. Effectivement, quand que nous faisons du bénévolat, cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et un surpassement personnel. Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat et aussi 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt². Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitae des jeunes, tout en s'améliorant au plan personnel. Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer le monde, en dehors de leur petite existence ?

Bien sûr que oui ! On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec sans que c'est dommageable pour notre société, car le bénévolat et le milieu communautaire forment deux des contre-pouvoirs les plus importants de notre société. Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale. Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. Beaucoup d'organismes à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles. Sans eux, ces organismes ne peuvent pas assurer un bon fonctionnement de leurs services. Heureusement, plusieurs partenariats entre des organismes et des écoles existent, l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes qui auront clairement un impact positif dans la société.

Le boycottage et les manifestations

Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes³. Avec notre immense pouvoir d'achat, boycotter un produit non écologique et le refus de prendre part à un événement sont deux moyens de pression à notre portée. De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. Nous pouvons donc défendre nos opinions et nos valeurs en étant engagés dans la société, et ainsi contribuer à la rendre meilleure.

Pour conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde, mais ils peuvent également boycotter des produits ou manifester contre des décisions politiques. Toutefois, il reste à trouver une façon de mobiliser davantage d'adolescents dans leur communauté... Si plus de jeunes s'y investiraient, de grands changements planétaires se produiraient ! Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà.

(505 mots)

1. Marie-Noëlle Bondage, coordonnatrice au Service Aide 23 au Centre action bénévole de Beauport.

2. Marlène Lebreux (2004). Le bénévolat peut vous ouvrir des portes. Le Droit, 18 septembre.

3. Sharon Manson Singer, présidente des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

ANNEXE B

Les erreurs syntaxiques retenues

| Texte expérimental | Catégorie de l'erreur | Correction possible |
|---|--|--|
| <p>L'engagement des jeunes Chers lecteurs de la section « Pouvoir des mots », De nos jours, beaucoup de gens veulent poser de bonnes actions, mais l'engagement des jeunes en particulier contribue-t-il à améliorer le monde dans lequel nous vivons ? (1) <u>Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés.</u></p> <p>Le bénévolat Premièrement, le bénévolat est une forme d'engagement qui possède (2) <u>tellement d'avantages on ne peut l'ignorer.</u> Effectivement, (3) <u>quand que</u> nous faisons du bénévolat, cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses et (4) <u>un surpassement personnel.</u> Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat et aussi (5) <u>62% d'entre eux (6) pensent d'en trouver un bientôt.</u> Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitae des jeunes, (7) <u>tout en s'améliorant au plan personnel.</u> (8) <u>Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles pensez-vous que cette forme d'engagement contribue (9) -t-elle réellement à améliorer le monde, en dehors de leur petite existence ?</u> Bien sûr que oui ! On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec (10) <u>sans que c'est</u> dommageable pour notre société, car le bénévolat et le milieu communautaire forment deux des contre-pouvoirs les plus importants de notre société. Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 million de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale. (11) <u>Même si ce (12) n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat.</u> Beaucoup d'organismes à but non lucratif comme l'Unicef et l'Accueil Bonneau ont besoin de bénévoles. Sans eux, ces organismes ne peuvent pas assurer un bon fonctionnement de leurs services. Heureusement, plusieurs partenariats entre des organismes et des écoles existent, l'école est donc un bon endroit (13) <u>où on peut y recruter des jeunes qui auront clairement un impact positif dans la société.</u></p> <p>Le boycottage et les manifestations (14) <u>Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde.</u> (15) <u>Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct (16) il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes.</u> Avec notre immense pouvoir d'achat, boycotter un produit non</p> | <p>(1) enchaînement erroné de phrases (2) absence du subordonnant de la corrélatif (3) subordonnant de trop (4) coordination erronée de deux subordonnées infinitives et d'un GN (5) absence du subordonnant dans la 2^e complétive coordonnée (6) subordonnant de trop (7) sujet non coréférentiel (8) juxtaposition de phrase sans ponctuation ou coordination sans coordonnant (9) construction de la complétive interrogative (10) mode erroné dans la subordonnée (11) subordonnée orpheline (12) concordance des temps dans la subordonnée (13) pronom résomptif dans la relative (14) GN orphelin (15) juxtaposition de phrase sans ponctuation ou coordination sans coordonnant (16) mauvais pronom de reprise (17) coordination erronée d'une subordonnée</p> | <p>(1) <i>Je crois sincèrement que oui, leur engagement aide notre société, car <u>plusieurs avantages sont liés au bénévolat, au boycottage et aux manifestations.</u></i> (2) <i>tellement d'avantages <u>qu'on ne peut l'ignorer</u></i> (3) <i>quand nous faisons</i> (4) <i>et de nous surpasser</i> (5) <i>et que 62% d'entre</i> (6) <i>pensent en trouver un bientôt</i> (7) <i>tout en leur permettant de s'améliorer au plan personnel</i> (8) <i>Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles, mais (ou point)...</i> (9) <i>que cette forme d'engagement contribue réellement à</i> (10) <i>sans que cela soit</i> (11) <i>importante, même si...</i> (12) <i>Même si ce n'est pas</i> (13) <i>où on peut recruter</i> (14) <i>ajouter un GV : le boycottage est une contribution importante...</i> (15) <i>... direct, car (ou ponctuation) ils constituent...</i> (16) <i>ils, elles ou cela</i> (17) <i>ou refuser de</i></p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>écologique et (17) <u>le refus de prendre part à un évènement</u> sont deux moyens de pression à notre portée. De plus, notre participation à des manifestations indique que nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou (18) <u>que nous sommes sensibles</u>. Nous pouvons donc défendre nos opinions et nos valeurs en étant engagés dans la société, et ainsi contribuer à la rendre meilleure. Pour conclure, le bénévolat est l'un des principaux moyens (19) <u>dont</u> la jeunesse utilise pour améliorer le monde, mais (20) <u>ils</u> peuvent également boycotter des produits ou manifester contre des décisions politiques. Toutefois, il reste à trouver une façon de mobiliser davantage d'adolescents dans leur communauté... (21) <u>Si plus de jeunes s'y investiraient</u>, de grands changements planétaires se produiraient ! Pour l'instant, (22) <u>en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà</u>.</p> | <p>infinitive et d'un GN (18) pronom relatif erroné (19) pronom relatif erroné (hypercorrection) (20) mauvais pronom de reprise (21) mode erroné dans la subordonnée (22) sujet non coréférentiel</p> | <p><i>participer à un évènement</i> (18) <i>auquel nous sommes sensibles</i> (19) <i>que la jeunesse utilise</i> (20) <i>elle peut</i> (21) <i>Si plus de jeunes s'y investissaient</i> (22) <i>en donnant un peu de son temps, on améliorera la société.</i></p> |
|---|---|---|

Niveau de difficulté des erreurs

| catégorie / niveau de difficulté | facile (N = 7) | moyen (N = 11) | difficile (N = 4) |
|---|----------------|----------------|-------------------|
| enchaînement | 1 | | |
| juxtaposition / coordination de P | 8, 15 | 4, 17 | 5 |
| pronom relatif | | 18, 19 | 13 |
| subordonnant de trop | 3 | 6 | |
| non-coréférentialité du sujet | | | 7, 22 |
| construction de l'interrogative indirecte | | 9 | |
| absence de subordonnant | | 2 | |
| mode dans la P sub | 10, 21 | | |
| concordance des temps | | 12 | |
| pronom de reprise | 16 | 20 | |
| élément orphelin | | 11, 14 | |

ANNEXE C

Le guide pour

les protocoles verbaux

GUIDE POUR LES PROTOCOLES VERBAUX (adapté de Roussel, 2017)

Avant l'expérimentation

- Tenir une rencontre préparatoire avec les participants (30 minutes).
 - Établir le contact avec les participants, se présenter, préciser le **but** des protocoles verbaux (*vous n'êtes pas évalués, on veut simplement savoir à quoi vous pensez, comment vous révisiez, toutes les réponses sont bonnes !*) et les **rôles** de chacun (*vous révisiez et dites à voix haute vos pensées et vos actions au fur et à mesure qu'elles surviennent, nous vous écoutons et intervenons, au besoin, c'est vous qui dirigez l'activité, on ne fera que vous demander des précisions si nécessaire*) ;
 - Leur expliquer pourquoi les entretiens seront enregistrés (*pour garder un accès direct à vos verbalisations, étant donné qu'on ne prend pas de note durant l'entretien*) ;
 - Leur montrer comment fonctionnent le crayon intelligent et le cahier tramé Livescribe ;
 - Faire un modelage de verbalisation simultanée et les laisser s'exercer sur un court texte (un paragraphe avec des erreurs de toutes sortes) ;
 - Les inviter à poser leurs questions ;
 - Leur rappeler les modalités éthiques (*en tout temps, vous pouvez vous retirer du projet, interrompre l'entretien ou refuser de répondre à nos demandes de précision ou relances, et tout sera anonymisé dans ma thèse*) ;
 - Leur rappeler les dates de rencontre.
- Distribuer aux enseignants des feuilles tramées Livescribe pour qu'ils y photocopient les textes individuels des élèves en vue de la prochaine rencontre.
- Demander les résultats en français des élèves participant au projet.
- Confirmer les dates et les locaux pour les prochaines rencontres.

Durant l'expérimentation

Tâche A. La révision du texte écrit par le participant

Quand : entre la 1^{re} période de rédaction (plan et brouillon) et la 3^e période de rédaction (mise au propre et remise) prévues par les enseignants.

Durée : une période entière (60 minutes).

Modalités : verbalisations simultanées à la révision d'un texte, avec crayon intelligent et cahier tramé Livescribe et interventions de l'expérimentateur au besoin pour relancer les verbalisations du participant.

- Démarrer la fonction «enregistrement» du crayon intelligent en utilisant sa pointe pour appuyer sur le symbole ▶ (jouer/play) au bas du cahier tramé. Un signal sonore indiquera le début de l'enregistrement.
- Démarrer l'enregistrement sur le téléphone cellulaire.
 - Le chercheur n'a pas besoin de prendre de notes, les enregistrements seront importés à l'ordinateur par clé USB.
- Rappeler la consigne :

Bonjour X, tu vas bien ? Aujourd'hui je voudrais que tu révises ton texte en disant à voix haute tout ce que tu fais, tout ce à quoi tu penses en même temps que tu le fais ou que tu le penses, tout ce qui se passe dans ta tête au fur et à mesure que cela se passe, comme on l'a fait ensemble à la rencontre préparatoire, tu te rappelles ? Bien. Par moment, il se peut que je te demande des précisions sur ce que tu dis ou fais, pour bien comprendre ce que tu es en train de faire ou pour que tu décrives plus en détail. Je te rappelle que mon objectif n'est pas de t'évaluer, mais bien simplement de découvrir comment tu procèdes quand tu révises un texte, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses, tout ce que tu diras à propos de ta révision m'intéressera. Pour ne pas influencer ta révision, je ne répondrai pas à tes questions, car je veux vraiment voir comment toi, seul, tu révises un texte, donc sans aide. Comme tu écris avec un crayon à l'encre, tu ne pourras pas effacer. Je te demande donc de raturer, de barrer les mots que tu voudrais changer, et de faire les corrections au-dessus des mots ou sur la page blanche suivante si tu veux plus d'espace. Assure-toi simplement que je puisse comprendre ce que tu as écrit.

Si à un moment, tu veux interrompre l'entretien, tu peux le faire, tu peux aussi me dire si tu n'as pas envie d'approfondir un certain point. Ta participation est volontaire, on va donc respecter tes volontés, quoi qu'il arrive. As-tu des questions ? Tu es prêt ? Parfait, voici ton texte, le crayon et le cahier. Tu as toute la période pour le réviser.

Tâche B. La révision du texte expérimental

Quand : quelques jours après la tâche A.

Durée : une période entière (60 minutes).

Modalités : verbalisations simultanées à la révision d'un texte, avec crayon intelligent et cahier tramé Livescribe et interventions de l'expérimentateur au besoin pour relancer les verbalisations du participant.

- Démarrer la fonction «enregistrement» du crayon intelligent en utilisant sa pointe pour appuyer sur le symbole ► (jouer/play) au bas du cahier tramé. Un signal sonore indiquera le début de l'enregistrement.
- Démarrer l'enregistrement sur le téléphone cellulaire.
 - Le chercheur n'a pas besoin de prendre de notes, les enregistrements seront importés à l'ordinateur par clé USB.
- Rappeler la consigne (même consigne qu'en A, en ajoutant celle-ci) :

Je vais d'abord te lire un texte intitulé « L'engagement des jeunes », c'est une lettre ouverte à propos de l'engagement des jeunes et son impact sur le monde. Tu n'as aucune note à prendre, je veux seulement que tu écoutes pour prendre connaissance du contenu, pour te familiariser avec le texte, c'est tout. Prêt ? Allons-y.

[Lecture du texte : environ 3 minutes]

*Maintenant que tu sais de quoi traite ce texte, je voudrais que tu révises la construction de ses phrases, donc **sa syntaxe**. Tu dois donc corriger les problèmes de structure que tu trouves, et ainsi améliorer le texte au niveau syntaxique. En d'autres termes, il n'y a pas de fautes d'orthographe ou de vocabulaire dans le texte, donc il n'est pas question de faire des accords ou de trouver des synonymes, seulement de veiller à éliminer les problèmes qui touchent la construction des phrases. Fais comme si c'était ton propre texte, comme si c'était toi qui l'avais écrit, et que tu devais le*

remettre à ton enseignant(e) à la fin de la période. Tu peux donc faire tous les changements que tu juges nécessaires pour améliorer la construction des phrases de ce texte-là.

Par exemple, si je prends la phrase: « Le chat que dormait sur mon lit. », je ne veux pas que tu changes « dormait » pour « somnolait » ou que tu changes « lit » par « tapis », mais que tu corriges le « que » par « qui » et que tu complètes la phrase : « Le chat qui dormait sur mon lit ronronnait. », par exemple. As-tu des questions sur ce que tu dois réviser ? Donc en gros, ne cherche pas les fautes d'accord ou de vocabulaire, et essaie de conserver le contenu du texte en améliorant la construction des phrases, donc en éliminant toutes les erreurs de syntaxe.

Aussi, très important, pendant que tu fais ta révision de la syntaxe du texte, je voudrais que tu dises à voix haute tout ce que tu fais et ce à quoi tu penses, comme on l'a fait à la rencontre préparatoire et comme tu l'as fait avec la révision de ton propre texte, tu te souviens ? Excellent, voilà ton crayon, ton cahier et le texte. Tu as toute la période pour réviser. Ce n'est pas nécessaire de retranscrire tout le texte révisé au propre, tu n'as pas à le recopier en entier, ça serait trop long, mais je veux être capable de voir toutes tes révisions dans le texte, que tu les fasses directement sur le mot, au-dessus ou sur la page à côté, c'est comme tu veux. Parfait ? As-tu des questions avant de commencer ? Tu peux commencer.

Rôle du chercheur durant les tâches A et B

- Essayer de relancer le participant lorsqu'il verbalise peu ou bloque durant sa verbalisation.
 - Adapter les interventions ponctuellement ;
 - Dans nos relances, éviter les questions en *pourquoi*, les questions fermées, les questions trop précises et les choix de réponses ;
 - Veiller à ne pas interrompre le participant ou à ne pas lui mettre les mots dans la bouche (pas de réponse, ne pas trop utiliser le métalangage, pas de reformulation, ne pas terminer ses phrases...) ni le brusquer. Un rythme lent est l'idéal ;
 - Encourager le participant qui hésite, qui reste silencieux trop longtemps, en étant conscient qu'une réflexion exige normalement un certain moment de silence :
Donc, tu dis que tu cherches le verbe, quand tu fais ça, qu'est-ce que tu fais concrètement ? Tu dis ne pas savoir exactement ce que tu as fait pour améliorer la phrase, quand tu dis ça, qu'est-ce que tu sais ? Quand tu effaces et recommences tout, tu fais quoi concrètement ? Tu dis ne pas savoir ce qui cloche dans la phrase, sais-tu ce qui ne cloche pas, ce qui est correct ?
 - Désamorcer la critique interne du participant : *Ça va, ce n'est pas grave, tu y reviendras plus tard si tu veux, ça va bien, continue ! Tu n'es pas obligé d'avoir le mot exact, dis-le dans tes mots si c'est plus facile.*
 - Décortiquer les actions pour mieux les faire décrire, en rechercher un fin fractionnement : *OK, là, tu as changé cette phrase, tu dis qu'elle sonnait bizarre, qu'est-ce qui te faire dire ça ? Qu'est-ce que tu prends en considération ? Et tu as fait quoi pour l'améliorer concrètement ? Tu priorises quels éléments ?*
 - Faire expliciter le sens des termes vagues pour éviter de tirer de mauvaises conclusions plus tard : *Tu dis que la phrase est bizarre, qu'est-ce que tu entends par ça ? Es-tu capable de cibler ce que tu trouves bizarre, exactement ?*

- Chercher l'accord du participant : *Si tu es d'accord, j'aimerais que tu approfondisses sur ton choix d'effacer cette phrase. Serais-tu d'accord pour me décrire plus en détail ce que tu viens juste de faire ici ?*

À la fin de la tâche A (révision du texte écrit par l'élève)

- Remercier le participant : *C'est tout pour nous aujourd'hui. On se revoit le (DATE) pour la 2^e et dernière révision. Merci encore pour ta participation ! Ta révision et tes commentaires m'ont été très utiles ! Je vais faire une copie de ton texte révisé et la remettre à ton professeur avant le prochain cours, pour que tu puisses poursuivre ton texte en classe.*
- Conserver tout le matériel (crayon intelligent et cahier tramé Livescribe, texte de l'élève révisé).
- Faire une photocopie du texte révisé par le participant pour qu'il puisse poursuivre sa rédaction en classe (la remettre à son enseignant-e).

À la fin de la tâche B (révision du texte expérimental)

- Remercier le participant : *C'est tout pour la révision. Merci encore pour ta participation ! Tes commentaires me seront très utiles ! Il me restera seulement à te faire passer un court questionnaire de français, mais on va faire ça le (DATE), tu en as assez fait aujourd'hui !*
- Conserver tout le matériel (crayon intelligent et cahier tramé Livescribe, enregistreuse, texte expérimental révisé).

ANNEXE D

Le test de connaissances syntaxiques

| |
|----------------------|
| Nom du participant : |
| Niveau scolaire : |
| Âge : |
| Date : |

VOLET A. Lis le court texte suivant et réponds ensuite aux questions qui s’y rapportent.

1 *Le civisme existe encore dans notre quartier. Dans un élan de spontanéité, un intrépide*
 2 *jeune homme traversa la rue Orford à toute vitesse, malgré le sol qui était aussi glacé qu’une*
 3 *patinoire et le feu de circulation toujours rouge. Sur le trottoir en face de lui se démenait une dame*
 4 *qui n’arrivait visiblement pas à se relever du sol. Cette victime des mauvaises conditions*
 5 *météorologiques de l’hiver québécois accepta avec grand soulagement l’aide de Louis, devant bien*
 6 *admettre son incapacité à se remettre sur pieds ! En un clin d’œil, les deux citoyens réussirent à se*
 7 *tenir l’un devant l’autre avec une fragile stabilité, mais Louis annonça aussitôt à l’inconnue qu’il*
 8 *devait repartir dans la direction inverse. Il était dommage qu’ils ne puissent poursuivre leur*
 9 *chemin ensemble ! Néanmoins, la dame était heureuse que Louis l’ait aidée.*

Question 1. Donne la catégorie grammaticale des mots suivants (ex. : nom, adjectif, etc.).

- a. *existe* (l. 1) : _____
- b. *qui* (l. 2) : _____
- c. *glacé* (l. 2) : _____
- d. *et* (l. 3) : _____
- e. *visiblement* (l. 4) : _____
- f. *se* (l. 4) : _____
- g. *avec* (l. 5) : _____
- h. *soulagement* (l. 5) : _____
- i. *aide* (l. 5) : _____
- j. *devant* (l. 5) : _____
- k. *devant* (l. 7) : _____
- l. *fragile* (l. 7) : _____
- m. *repartir* (l.7) : _____
- n. *puissent* (l. 8) : _____
- o. *leur* (l. 9) : _____

Question 2. Quelle est la catégorie grammaticale (groupe nominal, groupe verbal, etc.) des groupes de mots suivants ?

- a. *existe encore* (l. 1) : _____
- b. *dans notre quartier* (l. 1) : _____
- c. *un intrépide jeune homme* (l. 2) : _____
- d. *traversa la rue Orford à toute vitesse* (l. 2) : _____

- e. *qui était aussi glacé qu'une patinoire* (l. 2) : _____
- f. *toujours rouge* (l. 3) : _____
- g. *Cette victime des mauvaises conditions météorologiques de l'hiver québécois* (l. 4) : _____
- h. *les deux citadins* (l. 6) : _____
- i. *qu'il devait repartir dans la direction inverse* (l. 8) : _____
- j. *poursuivre leur chemin ensemble* (l. 9) : _____

Question 3. Identifie un complément de phrase déplacé. Utilise deux manipulations syntaxiques pour montrer qu'il s'agit d'un CP.

Complément de phrase déplacé :

Manipulation #1 :

Manipulation #2 :

Question 4. Quel est le sujet du verbe *accepta* (l. 5) ? Démontre-le à l'aide de deux manipulations syntaxiques.

Sujet :

Manipulation #1 :

Manipulation #2 :

Question 5. a) Identifie à l'aide de [crochets] le prédicat dans la phrase suivante :

Louis annonça aussitôt à l'inconnue qu'il devait repartir dans la direction inverse. (l. 7-8)

b) Identifie le verbe principal.

c) Identifie les expansions du verbe et donne leur fonction.

ex. : *Le GN XXXXX est complément direct du verbe.*

Verbe principal : _____

Expansion(s) du verbe :

Question 6. Identifie un verbe et son complément direct et un verbe et son complément indirect.

1) a) verbe : _____

b) complément direct : _____

2) a) verbe : _____

b) complément indirect : _____

Question 7. Identifie dans le texte...

a. Deux subordonnées complément du nom :

1. _____

2. _____

b. Une subordonnée complément de l'adjectif :

Question 8. Identifie une coordination de phrases et encercle le coordonnant.

Question 9. Remplace les groupes de la phrase suivante selon leur position de base (reconstruire la P de base).

Sur le trottoir en face de lui se démenait une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol. (l. 3-4)

P de base :

VOLET B. DÉTECTION ET CORRECTION D'ERREURS

- Question 10. a) Indique si les phrases suivantes sont grammaticales (✓) ou agrammaticale (*) en encerclant le symbole correspondant.
b) Pour les phrases jugées agrammaticales (*), encercle si possible l'élément problématique.
c) Propose une correction sous la phrase.

Ex.1 : ✓ / * Je sais que tu penses d' avoir raison ⇒ Je sais que tu penses avoir raison.

Ex. 2 : ✓ / * Je pense tu as raison. ⇒ Je pense que tu as raison.

1. ✓ / * J'aimerais beaucoup bâtir une famille dans la ville où que je suis né.

2. ✓ / * On ne sait pas qu'est-ce qui se passera après les vacances.

3. ✓ / * Je ne sais pas si j'aurais la force de surmonter une telle épreuve.

4. ✓ / * Ma sœur, dont ses jumeaux sont très énergiques, ne dort presque jamais.

5. ✓ / * Une revue qui nous informe à propos des voyages.

6. ✓ / * Ses parents étaient tellement fâchés ils sont partis sans rien dire.

7. ✓ / * La table sur laquelle je m'appuyais a basculé, mais je ne me suis pas blessé.

8. ✓ / * Il faudra qu'il soit attentif la prochaine fois.

9. ✓ / * J'aimerais bien que tu puisses assister au spectacle à propos duquel on a discuté.

10. ✓ / * Si j'aurais les moyens, je voyagerais dans tous les pays d'Europe.

11. ✓ / * C'est un parc où vous pouvez y jouer au volleyball ou faire une sieste.

12. ✓ / * En mangeant, un bout de laitue s'est coincé entre mes dents.

CORRIGÉ

Question 1.

- a. *existe* : verbe (conjugué)
- b. *qui* : pronom relatif, subordonnant
- c. *glacé* : adjectif
- d. *et* : coordonnant, conjonction de coordination
- e. *visiblement* : adverbe
- f. *se* : pronom (réfléchi)
- g. *aide* : nom (commun)
- h. *avec* : préposition
- i. *soulagement* : nom (commun)
- j. *devant* : participe présent
- k. *fragile* : adjectif
- l. *devant* : préposition
- m. *repartir* : verbe (infinitif)
- n. *puissent* : verbe (conjugué)
- o. *leur* : déterminant (possessif)

Question 2.

- a. *existe encore* : groupe verbal (GV)
- b. *dans notre quartier* : groupe prépositionnel (GPrép)
- c. *un intrépide jeune homme* : groupe nominal (GN)
- d. *traversa la rue Orford à toute vitesse* : groupe verbal (GV)
- e. *qui était aussi glacé qu'une patinoire* : subordonnée (relative, Psub)
- f. *toujours rouge* : groupe adjectival (GAdj)
- g. *Cette victime des mauvaises conditions météorologiques de l'hiver québécois* : groupe nominal (GN)
- h. *les deux citadins* : groupe nominal (GN)
- i. *qu'il devait repartir dans la direction inverse* : subordonnée (complétive, Psub)

Question 3.

Complément de phrase déplacé :

- a. *Dans un élan de spontanéité* (l. 1)
- b. *Sur le trottoir en face de lui* (l.3)
- c. *En un clin d'œil* (l. 6).

Manipulations :

- a. Déplacement (en fin de P, dans sa position de base) : *Un intrépide jeune homme traversa la rue Orford à toute vitesse [dans un élan de spontanéité], malgré...* ; Effacement : *Un intrépide jeune homme traversa la rue Orford à toute vitesse [ø], malgré...* ; Dédoublément : *Un intrépide jeune homme traversa la rue Orford à toute vitesse, et il le fit dans un élan de spontanéité, malgré...* ; Pronominalisation : **Un intrépide jeune homme [en/y/le/lui] traversa la rue Orford à toute vitesse, malgré...*
- b. Il faudra d'abord replacer le sujet dans sa position canonique, sinon les manipulations donneront un résultat agrammatical : Déplacement (en fin de P, dans sa position de base) : **Se démenait une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol [sur le trottoir en face de lui]. / Une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol se démenait [sur le trottoir en face de lui]*; Effacement : **Se démenait une dame qui n'arrivait*

*visiblement pas à se relever du sol [ø]. / Une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever se démenait [ø] ; Pronominalisation : *S'[y] démenait une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever. / ? Une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol s'[y] démenait ; Dédoublément : *Se démenait une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol, [et cela se passait sur le trottoir en face de lui]. / Une dame qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol se démenait [et elle le faisait/ et cela se passait sur le trottoir en face de lui].*

- c. Les manipulations peuvent être appliquées dans la P sans la 2^e P coordonnée :
 Déplacement : *Les deux citadins réussirent à se tenir l'un devant l'autre avec une fragile stabilité [en un clin d'œil];* Effacement : *Les deux citadins réussirent à se tenir l'un devant l'autre avec une fragile stabilité [ø];* Pronominalisation : **Les deux citadins [y/en/le/lui] réussirent à se tenir l'un devant l'autre avec une fragile stabilité;*
 Dédoublément : *Les deux citadins réussirent à se tenir l'un devant l'autre avec une fragile stabilité, [et ils le firent en un clin d'œil].*

Question 4.

- a. Le sujet du verbe *accepta* est (le GN) *Cette victime des mauvaises conditions météorologiques de l'hiver québécois.*
 b. Manipulation #1 : On peut le pronominaliser par le pronom personnel *elle* : *[Elle] accepta avec grand soulagement l'aide de Louis...* (car le noyau du GN est le nom *victime*, féminin singulier).
 c. Manipulation #2 : On peut l'encadrer par *c'est...qui* : *[C'est cette victime des mauvaises conditions météorologiques de l'hiver québécois qui] accepta avec grand soulagement l'aide de Louis...*
 (Autres manipulations non décisives : On ne peut l'effacer ni le déplacer : **[ø] Accepta avec grand soulagement l'aide de Louis... ; *Accepta avec grand soulagement l'aide de Louis [cette victime des mauvaises conditions météorologiques de l'hiver québécois].*)

Question 5.

- a. *Louis [annonça aussitôt à l'inconnue qu'il devait repartir dans la direction inverse].*
 b. Verbe principal : *annonça*
 c. Expansions : 1- *aussitôt* (GAdv), modificateur du verbe ; 2- *à l'inconnu* (GPrép), CI du verbe ; 3- *qu'il devait repartir dans la direction inverse* (Psub complétive), CD du verbe.

Question 6.

1. Verbe / CD : *traversa / la rue Orford* (l. 2) ; *accepta / l'aide de Louis* (l. 5) ; *devant / admettre son incapacité à se remettre sur pied* (l. 5-6) ; *admettre / son incapacité à se remettre sur pied* (l.6) ; *réussirent / à se tenir l'un devant l'autre* (l. 7) ; *annonça / qu'il devait repartir dans la direction inverse* (l. 7-8) ; *devait / repartir dans la direction inverse* (l. 8) ; *puissent / poursuivre leur chemin ensemble* (l. 8-9) ; *poursuivre / leur chemin* (l. 9) ; *ait aidée / l'* (la dame) (l. 9).
 2. Verbe / CI : *n'arrivait pas / à se relever du sol* (l.4) ; *se relever / du sol* (l.4) ; *annonça / à l'inconnue* (l. 7-8).

Question 7.

- a. 1. *qui était aussi glacé qu'une patinoire* (l. 2)
 2. *qui n'arrivait visiblement pas à se relever du sol* (l. 3-4) ;
 b. *qu'ils ne puissent poursuivre leur chemin ensemble* (l. 8-9) ou *que Louis l'ait aidée* (l. 9)

Question 8.

*En un clin d'œil, les deux citadins réussirent à se tenir l'un devant l'autre avec une fragile stabilité, **mais** Louis annonça aussitôt à l'inconnue qu'il devait repartir dans la direction inverse. (l. 6-8).*

Question 9.

Une dame qui (n')arrivait visiblement (pas) à se relever du sol se démenait sur le trottoir en face de lui.

Question 10.

1. ✓ / * *J'aimerais beaucoup bâtir une famille dans la ville où **que** je suis né.*
J'aimerais beaucoup bâtir une famille dans la ville où je suis né.
2. ✓ / * *On ne sait pas **qu'est-ce** qui se passera après les vacances.*
On ne sait pas ce qui se passera après les vacances.
3. / * *Je ne sais pas si j'aurais la force de surmonter une telle épreuve.*
4. ✓ / * *Ma sœur, dont **ses** jumeaux sont très énergiques, ne dort presque jamais.*
Ma sœur, dont les jumeaux sont très énergiques, ne dort presque jamais.
5. ✓ / * *Une revue qui nous informe à propos des voyages.*
Plusieurs corrections possibles avec l'ajout d'un GV : C'est une revue qui nous informe à propos des voyages ; J'aime cette revue qui nous informe à propos des voyages, etc.
6. ✓ / * *Ses parents étaient tellement fâchés **ils** sont partis sans rien dire.*
Ses parents étaient tellement fâchés qu'ils sont partis sans rien dire.
7. / * *La table sur laquelle je m'appuyais a basculé, mais je ne me suis pas blessé.*
8. / * *Il faudra qu'il soit attentif la prochaine fois.*
9. / * *J'aimerais bien que tu puisses assister au spectacle à propos duquel on a discuté.*
10. ✓ / * ***Si j'aurais** les moyens, je voyagerais dans tous les pays d'Europe.*
Si j'avais les moyens, je voyagerais dans tous les pays d'Europe.
11. ✓ / * *C'est un parc où vous pouvez **y** jouer au volleyball ou faire une sieste.*
C'est un parc où vous pouvez jouer au volleyball ou faire une sieste.
12. ✓ / * *En mangeant, un bout de laitue s'est coincé entre mes dents.*
Plusieurs corrections possibles : *Pendant que je mangeais, un bout de laitue s'est coincé entre mes dents ; En mangeant, je me suis coincé un bout de laitue entre les dents, etc.*

ANNEXE E

La grille de codage

| DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES | | CODE |
|------------------------------------|--------------|-------------|
| niveau scolaire | secondaire 4 | sec 4 |
| | secondaire 5 | sec 5 |
| âge | 15 ans | 15 ans |
| | 16 ans | 16 ans |
| | 17 ans | 17 ans |
| sexe | féminin | feminin |
| | masculin | masculin |

| CATÉGORIES D'ERREURS SYNTAXIQUES | | CODE |
|---|---|-------------------------|
| concordance des temps | | concordance T |
| enchaînement | | enchaînement |
| groupes orphelins | GN orphelin | GN orphelin |
| | Psub orpheline | Psub orpheline |
| juxtataposition et coordination | juxtataposition / coordination de P | juxta/coord P |
| | juxtataposition / coordination de Psub | juxta/coord Psub |
| pronom de reprise | | pronom reprise |
| subordination | absence du subordonnant | subordonnant absent |
| | choix du pronom relatif | pronom relatif |
| | construction de l'interrogative indirecte | interrogative indirecte |
| | coréférentialité du sujet | sujet non coref |
| | mode dans la P sub | mode Psub |
| | pronom résomptif | pronom resomptif |
| | subordonnant de trop | subordonnant de trop |
| subordination autres (TI) | | sub autres |
| phrase complexe autres (TI) | | PhC autres |
| syntaxe autres (TI) | | S autres |

| PROCESSUS DE RÉVISION | | CODES |
|------------------------------|--|-------------------|
| détection | détection présente | DE presente |
| | détection absente | DE absente |
| diagnostic | diagnostic adéquat | DIA adequat |
| | diagnostic partiel | DIA partiel |
| | diagnostic erroné | DIA errone |
| | diagnostic absent | DIA absent |
| correction | correction adéquate | CO adequate |
| | correction partielle | CO partielle |
| | correction erronée | CO erronee |
| | correction qui ajoute une erreur | CO ajout erreur |
| | absence de correction d'un erreur | CO absente |
| | absence de correction d'une non-erreur | CO rien à changer |

| STRATÉGIES DE RÉVISION | | CODES | |
|---------------------------------|---|---|-----------------------------------|
| stratégies de détection | anticipation | DE anticipation | |
| | fixation d'objectif | DE objectif | |
| | questionnement | DE question | |
| | relecture complète | DE relecture | |
| | relecture d'un segment | DE relecture segment | |
| | réflexion | DE réflexion | |
| | jugement de grammaticalité | DE jugement gram | |
| | recours au métalangage | DE meta | |
| stratégies de diagnostic | rappel | DIA rappel | |
| | réflexion | DIA réflexion | |
| | questionnement | DIA question | |
| | relecture | DIA relecture | |
| | consultation de ressources externes | DIA ressources externes | |
| | affirmation de la règle | DIA regle | |
| | recours au métalangage | DIA meta | |
| | recours à la P de base | rétablissement de l'ordre canonique | DIA P de base ordre canonique |
| | | élimination des transformations | DIA P de base transformation |
| | | remplacement des pronoms par leur antécédent | DIA P de base antecedent |
| | utilisation de manipulations syntaxiques | ajout | DIA manip ajout |
| | | effacement | DIA manip effacement |
| | | déplacement | DIA manip déplacement |
| | | remplacement | DIA manip remplacement |
| | | autres | DIA manip autres |
| jugement de grammaticalité | DIA jugement gram | | |
| jugement stylistique | DIA jugement styl | | |
| stratégies de correction | moment | aucune stratégie – automatisme | CO automatisme |
| | | correction immédiate | CO immediate |
| | | correction reportée | CO reportee CO reportee reglee |
| | degré de précision | correction précise | CO precise |
| | | correction imprécise – échec du diagnostic | CO imprecise echec diagnostic |
| | | correction imprécise – plusieurs erreurs dans un même segment | CO imprecise plusieurs problemes |
| | recours aux procédés de construction de phrases complexes | juxtaposition | CO juxtaposition |
| | | coordination | CO coordination |
| | | subordination | CO subordination |
| | | scission | CO scission |
| recours au métalangage | CO metalangage | | |

ANNEXE F

Le formulaire de consentement

Formulaire d'information et de consentement

Date : Janvier 2017

Objet : Projet de recherche « Révision de phrases complexes : stratégies de scripteurs avancés »

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mes études doctorales, je mène actuellement un projet de recherche sur les habitudes de révision de texte des élèves du 2^e cycle du secondaire. Plus précisément, je souhaite observer les stratégies de révision qu'ils mettent en œuvre pour réussir à réviser efficacement un texte, qu'il s'agisse de leur propre rédaction ou d'un texte anonyme. Mon objectif à plus long terme est de contribuer à améliorer les compétences en écriture des élèves en fonction de ces stratégies efficaces. Mon projet est supervisé par ma directrice de recherche, Marie-Claude Boivin, professeure titulaire à l'Université de Montréal.

Les tâches que les participants devront accomplir sont les suivantes : 1- Assister à une rencontre préparatoire (30 minutes) ; 2- Réviser un de leur texte en disant à voix haute ce qu'ils sont en train de faire et ce à quoi ils pensent (60 minutes) ; 3- Réviser un texte expérimental en disant à voix haute ce qu'ils sont en train de faire et ce à quoi ils pensent (60 minutes) ; 4- Répondre à un test de connaissances linguistiques (45 minutes).

Les tâches 2 et 3 font appel aux verbalisations de votre enfant, elles seront donc enregistrées (enregistrement sonore uniquement). Les quatre tâches se dérouleront durant quatre séances différentes, pendant les heures de cours. Votre enfant pourrait donc avoir à s'absenter de quatre périodes de français, ou moins si une rencontre le midi ou après les classes est possible. Aucun autre inconvénient n'est associé à la participation à ce projet. Aucune forme de compensation ne sera offerte en échange de sa participation. Sa participation se fait sur une base totalement volontaire, il lui sera donc possible de se retirer en tout temps ou de refuser de prendre part à certains volets de mon projet.

Les données obtenues durant le projet seront analysées en fonction de mon objectif de recherche et les résultats feront partie de ma thèse de doctorat. Aucune information personnelle ne sera diffusée et toutes les données seront traitées de façon confidentielle. Après une période de 7 ans, les enregistrements et autres informations permettant d'identifier votre enfant seront détruits. Soyez donc assuré de la protection des informations personnelles de votre enfant.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur les droits de votre enfant ou sur la responsabilité des chercheurs, vous pouvez contacter le comité par téléphone (514-343-6111 poste 1896), par courriel (CPER@umontreal.ca) ou par son site internet (<http://recherche.umontreal.ca/participants>).

Pour toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman de l'université par téléphone (514-343-2100) ou par courriel (ombudsman@umontreal.ca).

Pour toute information supplémentaire à propos du déroulement de mon projet doctoral et de la nature de la participation de votre enfant, n'hésitez pas à me contacter par courriel ([REDACTED]@umontreal.ca).

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que les tâches 2 et 3 soient enregistrées (son seulement) : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Déclaration du parent du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à la participation de mon enfant.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends que mon enfant ne renonce à aucun de ses droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités en acceptant de participer à ce projet de recherche.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte que mon enfant participe au projet de recherche.

Je consens à ce que les tâches 2 et 3 soient enregistrées (son seulement) : Oui Non

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire d'information et de consentement.

Katrine Roussel
Doctorante en didactique
Université de Montréal

Marie-Claude Boivin
Directrice de recherche
Université de Montréal

ANNEXE G

Les corrections

du texte expérimental

1. enchaînement : *Je crois sincèrement **que oui** leur engagement aide notre société, avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages **peuvent** y être liés.

| | | | | |
|-----------|--|---|--|---|
| Segment 1 | Détachement (+précis) : Je crois sincèrement que oui, leur engagement aide notre société (1, 11, 12, 14, 16, 17) Je crois sincèrement que, oui, leur engagement aide notre société. (6) | Scission : Je crois sincèrement que oui. (2, 3, 5, 7a, 9, 15) | Suppression : Je crois sincèrement que oui leur engagement aide notre société, (4, 8, 13) | Reformulation : Selon moi, les jeunes ont un grand impact sur notre monde. (7b) |
|-----------|--|---|--|---|

| | | | | | |
|-----------|--|--|---|--|--|
| Segment 2 | Subordination : Psub relative : *en effet, leur engagement aide notre société: entre autres avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages qui peuvent y être liés. (5) Psub participiale : grâce au bénévolat, au boycottage, aux manifestations et aux autres avantages pouvant y être liés. (13) | Reformulation : Leur engagement à travers le bénévolat, le boycottage et les manifestations aide notre société et entraîne plusieurs avantages. (3) avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et plus encore. (14) | Juxtaposition : *, par le bénévolat, le boycottage, les manifestations ; d'autres avantages peuvent y être liés. (4) ; le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (17) | Suppression : *Grâce à leur engagement, notre société s'améliore, avec le bénévolat, le boycottage(,) et aussi les manifestations. (2) Leur engagement aide notre société avec le bénévolat, le boycottage et les manifestations. (9) | Coordination : Le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (6) *avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (16) |
|-----------|--|--|---|--|--|

Scission :
 Par exemple, (avec) le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (1)
 avec le bénévolat, le boycottage et les manifestations. D'autres avantages peuvent être liés avec ces éléments. (8)
 avec le bénévolat, le boycottage et les manifestations. D'autres avantages peuvent y être liés. (11)
 *Avec le bénévolat, le boycottage, les manifestations et d'autres avantages peuvent y être liés. (15)
+ Subordination
 *_que ça soit par du bénévolat, du boycottage ou des manifestations. Aussi, d'autres avantages peuvent y être liés. (12)
+ Reformulation :
 En effet, leur engagement aide notre société(,) et offre beaucoup d'avantages. Celui-ci peut prendre plusieurs formes, soit le bénévolat, le boycottage et les manifestations. (7)

2. subordonnant absent : *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède **tellement** d'avantages on ne peut l'ignorer.

| | | | |
|--|--|---|---|
| Subordination (+ précise) : le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on ne peut l'ignorer. (1, 2, 5, 7, 8b, 13, 15, 17) le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages qu'on ne peut les ignorer. (16) | Subordination (+ imprécis) : *on ne peut ignorer que le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages. (12) *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède plusieurs (d')avantages qu'on ne peut ignorer. (14) | Juxtaposition : *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages, on ne peut l'ignorer. (3, 6, 8a, 9) *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages : on ne peut l'ignorer. (4) | Scission : *le bénévolat est une forme d'engagement qui possède tellement d'avantages. On ne peut l'ignorer. (11) |
|--|--|---|---|

3. subordonnant de trop : *quand **que** nous faisons du bénévolat, cela nous...

| | | | |
|---|---|---|-------------------------------|
| Suppression du subordonnant que (+ précise) : quand que nous faisons... (1, 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 17) + remplacement de quand que par lorsque lorsque nous... (2a, 7, 9, 16) | Subordination Psub infinitive : faire du bénévolat nous permet... (12) | Reformulation : lorsque nous faisons du bénévolat, cela le bénévolat nous... (2b) | Non détectée : (11) |
|---|---|---|-------------------------------|

4. coordination de P sub : *...cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses **et un surpassement personnel.**

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Subordination : Ajout d'une Psub infinitive : et d'amener un surpassement personnel (1) de réaliser un (2a) / de marquer un (8) d'effectuer un (13) / de vivre un (14) + coordination *et permet un surpassement personnel (4) Remplacement par une Psub infinitive : et de nous surpasser (3) / + au plan personnel (7) / *et de se surpasser (9, 12) | Subordination : Psub participiale : *cela nous permet de développer notre confiance en soi, de mieux connaître nos forces et nos faiblesses tout en réalisant un surpassement personnel. (2b) | Remplacement de la Psub infinitive en GN : *cela nous permet de développer notre confiance en soi, une meilleure connaissance de nos forces et nos faiblesses, et un surpassement personnel. (17) | Scission : Cela nous permet de développer notre confiance en soi, et de mieux connaître nos forces et nos faiblesses. Cela représente aussi un surpassement personnel. (15) | Non détectée : (6, 11, 16) Reportée, non réglée : (5) |
|--|---|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| 5. coordination de P sub : *Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat et aussi 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. | | | |
| Subordination (+ précise) : Psub complétive : Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat et aussi que 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. (5) | Scission : Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat. De plus, 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. (2, 3) *Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat. Aussi_ 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. (11) + Reformulation : Les statistiques montrent qu'avoir fait du bénévolat a permis à 28% des bénévoles de trouver un emploi. 62% d'entre eux pensent en trouver un bientôt. (12) Selon les statistiques, 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat. 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. (15) + Psub adjointe + Psub complétive : Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi grâce à leur bénévolat. Si cette statistique vous semble plutôt faible, sachez que 62% des bénévoles restants pensent en trouver un bientôt. (7) | Reformulation + Psub relative : *Les statistiques montrent que 28% des bénévoles trouvent un emploi et aussi 62% d'entre eux ceux qui restent pensent en trouver un bientôt. (13) | Non détectée : (1, 4, 6, 8, 9, 14, 16, 17) |
| 6. subordonnant de trop : *62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. | | | |
| Suppression (+ précise) : 62% d'entre eux pensent d'en trouver un bientôt. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 17) | | | Non détectée : (11, 15, 16) |
| 7. sujet non coréférentiel dans la sub. participiale : *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en s'améliorant au plan personnel. | | | |
| Reformulation (+ précise) : Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en améliorant le plan personnel. (1) *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en les améliorant au plan personnel. (13) + Psub infinitive : Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, tout en leur permettant de s'améliorer au plan personnel. (5, 14) +Psub infinitive + déplacement : * En plus de s'améliorer au plan personnel, avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes. (7) + Coordination + Psub infinitive : Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes et leur permet de s'améliorer au plan personnel. (12) *Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes, et permet de s'améliorer au plan personnel. (4) | Scission : *Avoir une expérience de bénévolat avantage les jeunes pour leur curriculum vitæ_ Ils améliorent donc leur plan personnel. (15) + Psub infinitive : Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes. Cela leur permet de s'améliorer sur le plan personnel. (2) Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes. Le bénévolat permet de s'améliorer sur le plan personnel. (3) Avoir une expérience de bénévolat paraît donc très bien dans le curriculum vitæ des jeunes. Cette dernière nous permet de nous améliorer au plan personnel. (8) | Non détectée : (6, 9, 11, 16, 17) | |
| 8. juxtaposition de P : *Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer le monde, en dehors de leur petite existence ? | | | |
| Scission : Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles. Pensez-vous que (1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 16) Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles... Pensez-vous que (15) + Connecteur : Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles. Cependant, pensez-vous que (14) *Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles. Cependant, en dehors de leur petite existence (?) _ pensez-vous que (7) | Juxtaposition : Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles ; pensez-vous que (17) Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles, pensez-vous que (6a) + Connecteur : Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles, donc pensez-vous que (8) | Coordination : Les adolescents ont tout à gagner à être bénévoles, mais pensez-vous que (6b) | |
| 9. construction de l'interrogative : *Pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer le monde [...]? | | | |
| Suppression de la 2e inversion (+ précise) : Pensez-vous que cette forme d'engagement contribue-t-elle réellement à améliorer le monde [...]? (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 17) | | | Non détectée : (6, 11, 14, 15, 16) |

| | | | | |
|--|--|--|---|-------------------------------|
| 10. mode dans la P sub : *sans que c'est dommageable pour notre société... | | | | |
| Subjonctif (+ précise) : sans que ce soit (1, 5, 9, 13, 17) sans que cela soit (7, 8, 12, 14) sans que ça soit (6, 16) *sans que ça sois (3) | Réduction de la subordonnée : Psub infinitive : sans endommager notre société (4) | Scission + Psub infinitive : On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec. Cela risque d'être dommageable pour notre société (2) | Suppression : On ne pourrait pas retirer les 197 millions d'heures de bénévolat accomplies chaque année au Québec sans que c'est dommageable pour notre société, car (15) | Non détectée : (11) |
| 11. subordonnée orpheline : * <i>Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat.</i> | | | | |
| Subordination avec la P précédente : Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 millions de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale, même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 17) *Les jeunes bénévoles forment une partie considérable du 1,3 millions de bénévoles québécois, leur contribution est donc cruciale même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (9) | | Subordination avec la P suivante : Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat, beaucoup d'organismes à but non lucratif [...] ont besoin de bénévoles. (1, 5, 13, 16) | Suppression : Même si ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat. (2, 3, 12) | |
| 12. concordance des temps : * <i>ce n'était pas tout le monde qui fait du bénévolat.</i> | | | | |
| Mise au présent : ce n'est pas tout le monde qui fait du bénévolat. (1b, 3, 5, 6, 9, 13, 14, 17) + pronominalisation : ce n'est pas tout le monde qui en fait (4) + reformulation : *ce n'est pas tous les jeunes qui font du bénévolat (7) ce n'est pas l'ensemble des jeunes qui font du bénévolat (8) | | Mise au passé : ce n'était pas tout le monde qui faisait du bénévolat. (1a) | Non détectée : (11, 14, 15, 16) Non détectée parce que supprimée : (2, 12) | |
| 13. pronom résomptif : * <i>l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes</i> | | | | |
| Suppression du y (+ précise) : l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 15, 17) | Réduction de la subordonnée Psub relative infinitive : l'école est donc un bon endroit où on peut y recruter des jeunes (12) Psub CP infinitive : l'école est donc un bon endroit pour recruter des jeunes (14) | | Non détectée : (2, 6, 11, 13, 16) | |
| 14. GN orphelin : * <i>Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde.</i> | | | | |
| Subordination : + Psub relative : Deuxièmement, le boycottage et les manifestations sont des contributions importantes qui permettent l'amélioration du monde. (3) Deuxièmement, le boycottage et les manifestations sont des formes de contribution importante qui améliore le monde (7) *Deuxièmement, le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont des formes d'engagement direct qui contribue à améliorer le monde. (8) + Scission + Psub relative : *Deuxièmement, Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations (. Ils) sont une contribution importante qui améliore le monde. (11 dis) *Deuxièmement, Le boycottage et les manifestations sont une contribution importante qui améliore le monde. (13) *Deuxièmement, Le boycottage de produits ou de commerces particuliers est une contribution importante qui améliore le monde. (17) | | Suppression du pro rel qui (+ précise) : Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde. (15, 16) Suppression du segment : Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde le boycottage de produits et de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes... (1, 9, 12, 14) | Reformulation : Deuxièmement, le boycottage et les manifestations améliorent grandement le monde. (2) + Fusion avec P suivante : *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde, soit le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct. (5) + P emphatique : *Deuxièmement, une contribution importante qui améliore le monde, c'est le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct, (6) | |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| 15. juxtaposition de P : *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. | | | | |
| Coordination : *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct et constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (1) | Subordination : Les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct qui constituent un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (17) | Juxtaposition : Le boycottage de produits, de commerces particuliers et les manifestations sont des formes d'engagement direct, ils constituent un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (6) Le boycottage de produits, de commerces particuliers et les manifestations sont des formes d'engagement direct : il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (16) direct, il constitue... (9a) | Scission : Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct. Il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (3, 4, 5, 7, 8, 9b, 11, 12, 13, 14, 15) + Fusion de 2 P : Ces formes d'engagement direct constituent un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. (2) | |
| 16. pronom de reprise : *Le boycottage de produits ou de commerces particuliers et les manifestations sont aussi des formes d'engagement direct il constitue un réel pouvoir politique pour nous, les jeunes. | | | | |
| Pronom pluriel : Ils constituent (4, 6, 7, 9) | Pronom démonstratif : Cela constitue (3,13) | Pronom relatif : qui constituent (17) | Reprise par un GN : Ces formes d'engagement direct constituent (2) Ces moyens de pression constituent (8) Cette participation au développement de la société constitue (12) | Non détectée : (1, 5, 11, 14, 15, 16) |
| 17. coordination de P sub : *boycotter un produit non écologique et le refus de prendre part à un évènement sont deux moyens de pression | | | | |
| Subordination (+ précise : remplacement du GN par un GV infinitif) : et refuser de prendre part à un évènement (7, 9, 12, 15) et ou refuser de prendre part à un évènement (1, 3, 17) | | | | Non détectée : (2, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 14, 16) |
| 18. pronom relatif erroné : *nous n'approuvons pas une décision prise par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. | | | | |
| Remplacement par auquel (+ précise) : par rapport à un sujet qui nous concerne ou que auquel nous sommes sensibles. (1, 3, 4, 5, 7, 9, 13) face auquel : par rapport à un sujet qui nous concerne ou face auquel nous sommes sensibles. (17) pour lequel : *par rapport à un sujet qui nous concerne ou pour lequel nous sommes sensibles. (14) | | Reformulation : par rapport à un sujet sensible qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (2) par rapport à un sujet qui nous concerne ou qui nous rend sensibles. (8) *par rapport à un sujet qui nous concerne ou qui nous sensibilise. (15) | Suppression : par rapport à un sujet qui nous concerne ou que nous sommes sensibles. (12) | Non détectée : (6, 11, 16) |
| 19. pronom relatif erroné : *...le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde | | | | |
| Remplacement par que (+ précise) : le bénévolat est l'un des principaux moyens dont que la jeunesse utilise pour améliorer le monde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 15, 17) | | Réduction en GAdj + P passive: le bénévolat est l'un des principaux moyens dont utilisés par la jeunesse utilise pour améliorer le monde (12) | Non détectée : (8, 11, 16) Manque de temps : (7) | |
| 20. pronom de reprise : * le bénévolat est l'un des principaux moyens dont la jeunesse utilise pour améliorer le monde, mais ils peuvent également | | | | |
| Pronom féminin singulier (+ précise): elle peut (4, 9, 13) | Reformulation + distribution (imprécise) *le bénévolat est l'un des principaux moyens que la jeunesse utilise pour améliorer le monde. Effectivement, boycotter des produits ou manifester contre des décisions politiques sont aussi des options à leur portée. (2) Suppression : Mais ils peuvent également (12) | | | Non détectée : (1, 3, 5, 6, 8, 11, 14, 15, 16, 17) Manque de temps : (7) |
| 21. mode dans la P sub : *Si plus de jeunes s'y investiraient, de grands changements planétaires se produiraient ! | | | | |
| Mise à l'imparfait : Si plus de jeunes s'y investissaient, de grands changements planétaires se produiraient ! (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 15) *Si plus de jeunes s'y investissait dans ces dernières,... (8) | | Mise au présent + futur : Si plus de jeunes s'y investissent, de grands changements planétaires se produiront ! (17) | Non détectée : (11, 12, 13, 14, 16) Manque de temps : (7) | |
| 22. sujet non coréférentiel dans la sub. participiale : *Pour l'instant, en donnant une petite heure de son temps, la société s'améliore déjà. | | | | |
| Ajustement du sujet de P1 : en donnant une petite heure de son temps, on améliore déjà grandement la société. (17) en donnant une petite heure de leur temps, les jeunes améliorent déjà notre société. (13) * en donnant une petite heure de son temps, on a un impact important sur son environnement. (12) | | Subordination : Psub infinitive sujet : Pour l'instant, donner une petite heure de son temps crée un impact considérable dans notre société. (1) Pour l'instant, donner une petite heure de son temps suffit pour améliorer la société. (14) | Non détectée : (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 16) Manque de temps : (7) | |

ANNEXE H

Les réponses au test de connaissances syntaxiques

VOLET A

| Question 1 – identifier la catégorie grammaticale d'un mot | | | |
|--|--|--|--|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée |
| a) <i>existe</i> | V (tous) | | |
| b) <i>qui</i> | Pro rel (7, 11, 14, 15, 16) | Pro (3, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 17) Pro/Prép? (12) | Prép (1, 2) |
| c) <i>glacé</i> | Adj (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 16) Adj participial (17) PP employé seul : accordé comme un Adj (14) | PP (2) PP/Adj? (12) | PPA (3) PP employé avec un V être (15) |
| d) <i>et</i> | conjonction ou coordonnant (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17) | Conjonction/Prép? (12) | Prép (2) |
| e) <i>visiblement</i> | Adv (tous) | | |
| f) <i>se</i> | Pro (2 à 17) | | Prép (1) |
| g) <i>avec</i> | Prép (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16) | Prép/Conjonction? (12) | Adv (3) Conjonction (5, 9, 17) Subordonnant (11) |
| h) <i>soulagement</i> | N (tous) | | |
| i) <i>aide</i> | N (tous) | | |
| j) <i>devant</i> | PPrésent (2, 4, 5, 7, 15) | V (1, 3, 8, 9, 12, 14) | Prép (6) Adv (11, 13, 16) Adj participial (17) |
| k) <i>devant</i> | Prép (1, 4, 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17) | | Adv (2, 3, 7, 8, 9, 11, 13) |
| l) <i>fragile</i> | Adj (tous) | | |
| m) <i>repartir</i> | V inf (11, 12, 13, 14, 15) | V (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 17) | |
| n) <i>puissent</i> | V (tous) | | |
| o) <i>leur</i> | Dét (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17) | | Pro (6, 13) |

| Question 2 – identifier la catégorie grammaticale d'un groupe de mots | | | |
|---|---|------------------------------|--|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée |
| a) <i>existe encore</i> | GV (2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17) | gr. verbal? (12) | Prédicat (1, 5, 8) |
| b) <i>dans notre quartier</i> | GPrép (4, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17) | | GN (1, 2, 11, 12) CP (3, 5, 7) |
| c) <i>un intrépide jeune homme</i> | GN (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) | | GAdj (8) |
| d) <i>traversa la rue Orford à toute vitesse</i> | GV (2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17) | gr. verbal (12) | Prédicat (1, 5, 8) |
| e) <i>qui était aussi glacé qu'une patinoire</i> | Subordonnée relative (2, 6, 7, 8, 14, 16, 17) | CN subordonnée relative (15) | GPrép (12) ; GAdj (1) ; CN (3, 5, 13) ; GN (11) ; GPron (9) ; GV (4) |
| f) <i>toujours rouge</i> | GAdj (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17) | gr. adjectivise (11) | GAdv (8) |
| g) <i>Cette victime des mauvaises conditions météorologiques de l'hiver québécois</i> | GN (tous) | | |
| h) <i>les deux citadins</i> | GN (tous) | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| i) <i>qu'il devait repartir dans la direction inverse</i> | Subordonnée complétive (2, 6, 7) | Subordonnée complétive/relative (8) Subordonnée CD (17) Subordonnée relative (14, 16) | Prédicat (1) CAAdj (3) GV (4, 11, 15) CI (5) GPron (9) GPrép (12) CN (13) |
| j) <i>poursuivre leur chemin ensemble</i> | GV infinitif (2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 14) GInf (17) | gr. verbial (12) groupe verbe (15, 16) | Prédicat (1, 5) GN (13) |

| Question 3 – identifier un CP déplacé à l'aide de deux manipulations syntaxiques | | | | |
|--|--|--|--|---------|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée | absente |
| a) CP | (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 15, 17) | | CP non déplacé (8, 9) connecteur (11) | (12) |
| b) manip. 1 | déplacement (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17) | question <i>où?</i> (5) déplacement non appliqué (16) | | (12) |
| c) manip. 2 | effacement (2, 3, 8, 11, 13, 14, 15) | 2 ^e déplacement (1, 4, 5, 6, 7, 9) <i>annuler</i> le groupe (16) | virgule à la fin du CP (17) | (12) |

| Question 4 – identifier le sujet d'un V à l'aide de deux manipulations syntaxiques | | | | |
|--|---|---|--|-----------------|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée | absente |
| a) Sujet | (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) | (5, 7, 8, 17) | | |
| b) manip. 1 | encadrement par <i>c'est...qui</i> (11) | question <i>qui est-ce qui?</i> (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 13) ou <i>qui/quoi fait l'action?</i> (14, 15, 16) Déplacement (4) | Passivation dans le GN (6) le nombre et la personne concordent (17) | |
| c) manip. 2 | pronominalisation (1) encadrement par <i>c'est...qui</i> (5) | Pronom (2, 3, 11, 12) 2 ^e déplacement (4) Par élimination (<i>quoi?</i> = CD, déplacement = CP) (9) | Noyau (6, 17) Conjugaison (8) Effacement dans le GN (15) | (7, 14, 13, 16) |

| Question 5 – identifier la structure interne d'un GV | | | | |
|--|---|----------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée | absente |
| a) [Prédicat] | (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17) | | | (14) |
| b) V principal (noyau) | (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17) | | | (14) |
| c) Psub CD | (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 17) | Sub. complétive (16) | Sub rel (3) | (11, 14) |
| d) GPrép CI | (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 17) | | Inclut le Mod. (6, 11) | (14, 16) |
| e) GAdv Modificateur du V | modificateur (17) modifier le V (2) | Adv (5) | Adj (1) ; CI (9, 12) ; CP (3, 16) | (4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15) |

| Question 6 – identifier un CD et un CI | | | |
|--|--|-----------|--------------------|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée |
| a) verbe et son CD | (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17) | (11, 12) | (3, 13) |
| b) verbe et son CI | (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17) | | (4, 6, 11, 13, 16) |

| Question 7 – identifier une Psub occupant une fonction particulière | | | | |
|---|--|-----------|--------------|---------|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée | absente |
| a) complément du N | (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16) | (11, 17) | (8) | |
| b) complément du N | (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16) | (11, 17) | (1, 8) | |
| c) complément de l'Adj | (2, 3, 4, 6, 7, 13, 14, 15, 16) | (11, 17) | (1, 5, 8, 9) | (12) |

| Question 8 – identifier une coordination de P et le coordonnant | | | |
|---|---------------------------------------|--|---------|
| réponse | adéquate | erronée | absente |
| a) 2 P coord. | (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 17) | coord. de groupes (3, 9, 13) ou de Psub (15) | (12) |

| Question 9 – reconstruire la P de base | | | |
|--|--|-----------|---------|
| réponse | adéquate | imprécise | erronée |
| a) P de base | (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, , 11, 12, 13, 14, 15) + P positive (17) | (16) | (9) |

VOLET B

| Question 10 – jugement de grammaticalité | | | |
|--|---|--|---------|
| réponse | jugement adéquat | jugement erroné | absente |
| 1) *subordonnant de trop | <i>*J'aimerais beaucoup bâtir une famille dans la ville où que je suis né.</i> (1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 17) | (3, 8, 14, 15, 16) | |
| 2) *complétive interrogative | <i>*On ne sait pas qu'est-ce qui se passera après les vacances.</i> (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 17) | (2, 11, 13, 14) | |
| 3) mode dans la Psub | <i>Je ne sais pas si j'aurais la force de surmonter une telle épreuve.</i> (1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17) | (2, 4, 8, 12, 15) | |
| 4) *Psub relative non standard | <i>Ma sœur, dont ses jumeaux sont très énergiques, ne dort presque jamais.</i> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17) | (9, 11, 13, 16) | |
| 5) *GN orphelin | <i>Une revue qui nous informe à propos des voyages.</i> (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17) | (1, 12) | |
| 6) *Psub corrélatrice | <i>Ses parents étaient tellement fâchés ils sont partis sans rien dire.</i> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17) | (15) | |
| 7) coordination de P + Psub relative | <i>La table sur laquelle je m'appuyais a basculé, mais je ne me suis pas blessé.</i> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17) | (15) | |
| 8) mode dans la Psub | <i>Il faudra qu'il soit attentif la prochaine fois.</i> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17) | (8, 15) | |
| 9) Psub complétive + relative | <i>J'aimerais bien que tu puisses assister au spectacle à propos duquel on a discuté.</i> (3, 5, 7, 9, 11, 17) | (1, 2, 4, 6, 8, 12, 13, 14, 15) | (16) |
| 10) *mode dans la Psub | <i>Si j'aurais les moyens, je voyagerais dans tous les pays d'Europe.</i> (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 17) | (4, 11, 14) | (16) |
| 11) *Psub non standard | <i>C'est un parc où vous pouvez y jouer au volley-ball ou faire une sieste.</i> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 17) | (14) | (16) |
| 12) *coréférentialité Psub participiale | <i>En mangeant, un bout de laitue s'est coincé entre mes dents.</i> (5, 17) | (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15) | (16) |